

**AÇÃO
AFIRMATIVA
NA PUC-RIO**

ANDRÉIA CLAPP SALVADOR

**A INSERÇÃO
DE ALUNOS
POBRES E
NEGROS**

EDITORA
PUC
RIO

AÇÃO
AFIRMATIVA
NA PUC-Rio:

A INSERÇÃO DE ALUNOS
POBRES E NEGROS



Reitor

Pe. Josafá Carlos de Siqueira SJ

Vice-Reitor

Pe. Álvaro Mendonça Pimentel SJ

Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos

Prof. José Ricardo Bergmann

Vice-Reitor para Assuntos Administrativos

Prof. Luiz Carlos Scavarda do Carmo

Vice-Reitor para Assuntos Comunitários

Prof. Augusto Luiz Duarte Lopes Sampaio

Vice-Reitor para Assuntos de Desenvolvimento

Prof. Sergio Bruni

Decanos

Prof. Júlio Cesar Valladão Diniz (CTCH)

Prof. Luiz Roberto A. Cunha (CCS)

Prof. Luiz Alencar Reis da Silva Mello (CTC)

Prof. Hilton Augusto Koch (CCBS)

AÇÃO
AFIRMATIVA
NA PUC-Rio:

A INSERÇÃO DE ALUNOS
POBRES E NEGROS

ANDRÉIA CLAPP SALVADOR



© Andréia Clapp Salvador, 2011
© Editora PUC-Rio, versão eletrônica, 2019; impresso, 2011

Editora PUC-Rio
Rua Marquês de S. Vicente, 225 – Casa Editora
Gávea – Rio de Janeiro – RJ – CEP 22451-900
Telefax: (21) 3527-1760 / 1838
www.puc-rio.br/editorapucRio
edpucRio@puc-rio.br

Conselho Gestor

Augusto Sampaio, Danilo Marcondes, Felipe Gomberg, Julio Diniz, Hilton Augusto Koch, José Ricardo Bergmann, Luiz Alencar Reis da Silva Mello, Luiz Roberto Cunha e Sergio Bruni

Revisão de originais

Lívia Salles

Revisão de provas

Tereza da Rocha

Capa e projeto gráfico

José Antonio de Oliveira

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, inclusive fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

Salvador, Andréia Clapp

Ação afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros / Andréia Clapp. – Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio, 2011.
200 p. ; 21 cm

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-8006-028-7

1. Discriminação na educação – Brasil. 2. Negros - Educação (superior) - Rio de Janeiro. 3. Pobres - Educação – Rio de Janeiro. 4. Universidades e faculdades – Brasil – Ingresso. 5. Programas de ação afirmativa na educação – Rio de Janeiro. I. Título.

CDD: 379.260981

Sumário

7 **Apresentação**

11 **Introdução**

Capítulo I

19 **Política de ação afirmativa: uma nova perspectiva de enfrentamento das desigualdades sociais**

19 A desigualdade social no Brasil

23 A desigualdade racial no Brasil

26 Políticas de reconhecimento x políticas de redistribuição: um dilema contemporâneo

Capítulo 2

37 **Ação afirmativa no Brasil: uma questão contemporânea**

37 Política de ação afirmativa: algumas considerações

42 A influência americana no modelo brasileiro

47 Por que políticas de ação afirmativa?

51 As políticas de ação afirmativa: uma experiência brasileira

Capítulo 3

63 **A gênese da política de ação afirmativa da PUC-Rio: uma parceria entre universidade e movimento social**

63 A atuação dos novos movimentos sociais

67 O Pré-Vestibular de Negros e Carentes: uma experiência dos novos movimentos sociais

80 Política de ação afirmativa: a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

- 80 A gênese da política de ação afirmativa da PUC-Rio:
uma experiência contada pelos seus implementadores
- 106 O processo de consolidação de uma política afirmativa

Capítulo 4

- 115 O impacto da ação afirmativa na vida dos estudantes universitários**
- 115 A questão da alteridade
- 121 O impacto e o alcance da ação afirmativa na vida dos estudantes: a trajetória dos alunos bolsistas de ação social da PUC-Rio
- 173 Considerações finais**
- 179 Referências bibliográficas**
- 185 Anexo**
- Entrevista realizada com uma ex-aluna bolsista de ação social da PUC-Rio**

Apresentação

Este livro busca responder a algumas questões pertinentes ao programa de ação social desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A PUC-Rio implementa uma política de ação afirmativa desde 1994, com o objetivo de favorecer o acesso de camadas populares da sociedade aos cursos de graduação, prioritariamente estudantes oriundos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Assim, esta obra procura compreender, especificamente, dois aspectos: a gênese do programa afirmativo e o impacto desse programa na vida dos alunos beneficiados.

O primeiro capítulo apresenta o recorte a partir do qual foi elaborada a problemática deste livro: a questão da desigualdade social no Brasil, dando especial destaque à desigualdade racial. Essa abordagem permite compreender que a desigualdade brasileira ultrapassa aspectos exclusivamente econômicos e atinge questões de raça, gênero e sexo; uma desigualdade que se caracteriza pela sua naturalização. O texto privilegia especialmente a questão racial porque a dimensão da desigualdade social no Brasil se torna ainda mais evidente quando se coloca em pauta o aspecto racial. A influência da raça na dinâmica das desigualdades é uma importante referência no debate das ações afirmativas, que representam uma alternativa política voltada para o enfrentamento das situações de desigualdade que atingem grupos subordinados e subalternizados.

No momento seguinte, são enfatizadas algumas questões que cercam a temática das políticas afirmativas. A principal referência

utilizada nesta reflexão é a de Nancy Fraser, que enfoca, nos seus estudos, alguns dos dilemas existentes entre as políticas de reconhecimento e as políticas de redistribuição, um debate que envolve os fundamentos das duas abordagens políticas e que discute conceitos como igualdade e diversidade.

Os objetivos e fundamentos das políticas de ação afirmativa são traçados no segundo capítulo. Além da contextualização, necessária por conta dos equívocos que despertam, é preciso situar historicamente a trajetória das políticas de ação afirmativa no Brasil, principalmente aquelas destinadas à inclusão de estudantes negros e pobres nas universidades brasileiras. Além disso, é ressaltada, ainda, a questão da influência americana nas políticas brasileiras, que é um ponto especialmente polêmico no debate. Ainda buscando mostrar a singularidade das experiências desenvolvidas no país, muito embora não se pretenda negar a influência americana, é utilizada a análise de João Feres (2006), que apresenta alguns argumentos de justificação das políticas de ação afirmativa na Índia e nos Estados Unidos, dando ênfase à experiência política de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras, uma análise que vem colaborar para o entendimento da dinâmica social e sua relação com as políticas afirmativas.

Já no terceiro capítulo são apresentados alguns elementos que foram determinantes para a emergência dos novos movimentos sociais, com foco para a estreita ligação de alguns desses movimentos com a constituição das políticas afirmativas no Brasil. Para tal, retorno ao Pré-Vestibular para Negros e Carentes, suas principais influências, seus limites e possibilidades enquanto núcleo central na elaboração e implementação da ação afirmativa desenvolvida na PUC-Rio. O texto mostra a gênese da política que foi desenvolvida nesta Universidade, em parceria com o Pré-Vestibular, identificando quais foram seus principais atores, suas motivações e, especialmente, como se deu o processo de consolidação dessa política.

As políticas de ação afirmativa têm provocado alterações nas dinâmicas institucionais e na vida de seus beneficiários. Em face desse novo contexto, privilegiou-se analisar o conceito de alteridade no quarto capítulo, conceito que significa a relação com o outro, um ponto relevante na compreensão dessas novas relações sociais,

provocadas pelo convívio entre grupos diversos. Norbert Elias ajuda a compreender essa nova relação quando formula os conceitos de *estabelecidos* e *outsiders*, o que nos permite registrar as diferenças entre os grupos dos “novos alunos” e dos “alunos tradicionais”, que foi um dos principais impactos vividos pelos alunos de ação social.

Esse capítulo traz, em um segundo momento, a análise das entrevistas realizadas com 18 ex-alunos bolsistas de ação social do programa da Universidade. Os depoimentos mostram os principais impactos vividos por eles, suas famílias e comunidades de origem. Perante a riqueza dos depoimentos e o desejo de reproduzir integralmente o conteúdo das entrevistas, optei pela seguinte forma de apresentação: o primeiro momento, o começo da vida acadêmica; o segundo momento, a vivência do aluno bolsista de ação social em sua trajetória universitária; e o terceiro momento, a vida do aluno depois da formatura.

Introdução

A implementação de políticas de ação afirmativa é um fato recente no Brasil, e vem se consolidando nos setores público e privado, principalmente no campo da educação superior e do mercado de trabalho, embora ainda de forma retraída. Ao considerar que a política afirmativa é uma questão relevante, e que algumas das experiências desenvolvidas no país têm caráter pioneiro e original, busco, neste livro, conhecer não só a gênese do programa afirmativo desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, como também a trajetória universitária e os impactos vivenciados pelos seus ex-alunos.

O interesse e a escolha do meu objeto de investigação decorreram, especialmente, de duas razões: primeiro, da minha experiência profissional como docente, o que me permitiu vivenciar um processo de consolidação de uma política afirmativa voltada para a inclusão de alunos pobres e negros nos bancos universitários da PUC-Rio. Segundo, do fato de o programa desenvolvido nessa Universidade se inserir no debate sobre a ação afirmativa como uma das primeiras instituições privadas de educação superior a implementar uma política de inclusão de alunos negros e /ou oriundos de classes populares.

A relação com o tema começou com o meu retorno ao Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, em 1996, como pesquisadora e, depois, como professora. Inicialmente, surpreendi-me com o novo perfil dos alunos, bastante diferente daquele dos tempos da minha graduação, na mesma universidade e no mesmo departamento. Entretanto, rapidamente inseri-me nesse novo projeto político e, como

dizem, “vesti a camisa”. A atuação como pesquisadora fazia parte do projeto da graduação, voltado para a formação profissional de estudantes oriundos de grupos populares. O projeto desenvolvido pelo Departamento de Serviço Social estava vinculado a um programa social da Universidade que, a partir de 1994, começou a destinar uma parcela de suas bolsas especialmente para alunos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). No ano em que fui contratada, o projeto já havia sido implementado e estava em fase de consolidação. Era um trabalho difícil, com poucos professores e colaboradores para atender e entender tantas demandas. Havia o aluno que desmaiava na sala de aula porque passava fome, havia o aluno que precisava de estágio remunerado para sobreviver na Universidade, havia o aluno que não tinha como comprar o livro exigido pelo professor, havia o professor que não queria dar aula para uma determinada turma. Mas também havia o aluno que tinha uma noção de pertencimento racial e social, havia o aluno com preocupação social, que era um aluno articulado – ou seja, era um aluno fora dos padrões universitários brasileiros. Assim, com tantas demandas e problemas a serem resolvidos, tornava-se quase impossível parar para refletir sobre o programa: era preciso, praticamente, trabalhar e trabalhar. Como testemunham a professora Luiza Helena Ermel, diretora do Departamento de Serviço Social, e o vice-reitor comunitário, Augusto Sampaio: “Não se tinha noção de em que aquele projeto ia dar.”

Muitas vezes foi-me dito, pela professora Arlete Alves Lima, hoje aposentada, uma importante precursora deste projeto no Departamento de Serviço Social, que tínhamos que escrever sobre a experiência. Porém, o tempo para refletir e escrever era pouco. Essa necessidade tornou-se ainda mais evidente quando participei do curso de especialização em direitos humanos promovido pelo Instituto Candido Mendes. Durante as aulas, pude ouvir que a experiência da PUC-Rio era pioneira no campo da ação afirmativa, fato praticamente desconhecido pela própria Universidade, inclusive por mim. O tempo passava e parecia que a professora Arlete continuava falando ao pé do meu ouvido. Até que surgiu a necessidade de fazer o meu doutoramento e, então, pensei: “Chegou a hora de discorrer sobre essa experiência da PUC-Rio.”

A minha pesquisa nasceu nesse contexto: a constatação da necessidade de ampliar os estudos relativos à temática das ações afirmativas; o reconhecimento da importância do programa desenvolvido pela PUC-Rio; e o compromisso assumido com esse projeto social. Estas foram as razões que me impulsionaram a estudar esse programa, especialmente no que se refere a sua gênese e aos impactos dele vividos pelos ex-alunos bolsistas.

Tendo como tema central as políticas afirmativas, este trabalho é construído a partir de três aspectos que são fundamentais para o entendimento da matéria: as políticas afirmativas no Brasil, a questão das desigualdades sociais e a atuação dos novos movimentos sociais. Seguindo essa orientação, parti da seguinte hipótese: as ações afirmativas surgem como uma alternativa política designada a atender a demandas de grupos sociais específicos, que atuam como organizações da sociedade civil. A partir do momento em que opto por estabelecer uma relação causal entre demandas de ação específica de movimentos sociais e propostas de ação afirmativa em uma universidade católica, mostro como fatores importantes convergiram para a implantação e consolidação de um programa de êxito no que concerne à inclusão social de segmentos que jamais sonharam em frequentar o *campus* de uma universidade como a PUC-Rio.

Entretanto, é preciso considerar algumas das questões que foram postas na agenda pública, tanto nacional quanto internacionalmente. Assim, políticas de viés afirmativo são uma resposta às exigências feitas por grupos sociais – como negros, mulheres, homossexuais, entre outros – de direitos coletivos e culturais. Esses grupos, que vêm se organizando como movimentos sociais, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, têm lutado não só por direitos que historicamente lhes têm sido negados, como também pelo reconhecimento de suas especificidades como grupo social. Dessa forma, o movimento das mulheres tem lutado pelo direito de participar de forma mais efetiva da vida política; o movimento negro vem exigindo a inclusão de seu grupo em espaços públicos, como escola e trabalho; o movimento dos homossexuais luta pelo reconhecimento da sua identidade, entre outros. Portanto, houve uma mudança no campo das reivindicações sociais a partir da atuação de novos movimentos sociais. O foco

central deixou de ser alusivo apenas à esfera econômica, abrangendo outros aspectos, como as desigualdades culturais, sexuais ou raciais.

Agora, são novas exigências que fazem surgir outra concepção de igualdade. A partir daí, emerge a noção de uma igualdade material ou substancial, que questiona os aspectos da desigualdade de uma perspectiva que vai além da igualdade formal, como comenta Joaquim Barbosa Gomes (2003). Sob esse novo prisma, seria

uma noção “dinâmica”, “militante” de igualdade, na qual, necessariamente, seriam devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante (...). (p. 19)

Esses novos sujeitos sociais – como as mulheres, os negros e os deficientes físicos – passam a exigir respostas para suas condições de desigualdade, que precisam ser reconhecidas e reparadas. Uma das alternativas que surgem perante as novas demandas dos “indivíduos especificados” é a política de ação afirmativa.

As políticas afirmativas, também conhecidas como políticas de reconhecimento, em virtude da consideração da diferença, vêm recebendo algumas críticas. Parte da sociedade desconsidera a eficiência dessa política, valorizando as políticas de redistribuição, que são, no campo das políticas públicas brasileiras, uma tradição. A esse respeito, o estudo de Nancy Fraser (2001) oferece importante contribuição, ao considerar que este é um verdadeiro dilema contemporâneo e que não é imaginável uma única alternativa política que possa responder a tantas desigualdades sociais.

Tendo em vista que este é um tema ainda pouco conhecido e, ao mesmo tempo, tão novo no Brasil, procuramos abordar, como segundo aspecto deste livro, algumas importantes experiências de políticas afirmativas desenvolvidas no mundo e, mais especificamente, no nosso país. A ênfase dada a esta abordagem é devida ao reconhecimento do caráter singular e original da experiência brasileira. Esta singularidade, entre algumas experiências, pode ser identificada na atuação do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, um movimento social que luta pela inclusão de negros e pobres nas

universidades brasileiras e que começou com a política afirmativa desenvolvida na PUC-Rio.

Algumas políticas de viés afirmativo vêm se consolidando, principalmente ao longo da última década. Porém, quando se menciona algo sobre o tema, as políticas de cotas raciais e sociais das universidades públicas brasileiras têm sido a principal referência. Entretanto, uma experiência igualmente relevante no campo da educação superior, implementada anteriormente à discussão das políticas de cotas raciais nas universidades públicas, foi o programa desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, experiência nascida em 1994 e que ainda é pouco analisada.

O programa da PUC-Rio surgiu a partir da atuação de diversas organizações da sociedade civil, de professores universitários e de militantes preocupados com a exclusão dos negros e pobres das universidades. Veremos que foi através de várias articulações que esse programa acabou sendo implementado como um programa afirmativo numa universidade católica reconhecida como formadora de estudantes da elite do país. E a principal organização da sociedade civil responsável pela elaboração da proposta foi o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), então dirigido por Frei David. O PVNC é um pré-vestibular popular que tem como finalidade a capacitação de estudantes para concorrer ao vestibular e, também, a formação de sujeitos comprometidos com as questões sociais, políticas, econômicas, raciais e culturais e que sejam agentes da transformação social.

O programa de inclusão de estudantes negros e pobres, desenvolvido na PUC-Rio, nasce, assim, sob várias influências, principalmente de organizações católicas, mas também teve a cooperação de vários adeptos, sujeitos da própria Universidade ou de fora dela. No que se refere à gênese propriamente dita, alguns atores foram identificados como principais protagonistas do processo e vão mostrar, através de seus depoimentos, um pouco dessa história.

Além dos gestores, é destacado o papel de alguns alunos beneficiários do programa, igualmente protagonistas dessa experiência. A trajetória universitária vivida pelos alunos bolsistas de ação social na PUC-Rio é uma importante referência no campo das políticas de ação afirmativa, principalmente por serem porta-vozes de uma expe-

riência pioneira no campo da educação superior. Como os próprios alunos dizem, foi uma trajetória marcada por “bons e maus momentos”. Dessa forma, não se poderia analisar a gênese e a implantação do programa sem incluir a outra ponta, seus beneficiários, para observar o impacto que as políticas de ação afirmativa podem representar quando se consegue fazer uma intervenção direta na estrutura desigual do acesso ao Ensino Superior.

No primeiro capítulo deste livro, foram apresentados alguns pontos imprescindíveis na discussão das ações afirmativas, destacando-se a questão das desigualdades sociais e a necessidade de buscar caminhos políticos de superação para este problema. Ainda no caminho da busca de alternativas que possam alterar o quadro das desigualdades sociais brasileiras, propostas de viés afirmativo vêm aparecendo no cenário nacional. Entretanto, esta é uma questão que tem provocado alguns embates entre uma perspectiva política pautada no reconhecimento e outra mais voltada para a redistribuição. Pode parecer um simples antagonismo, mas a situação é bem mais complexa. Na verdade, estamos diante de um grande desafio: encontrar propostas políticas capazes de responder a uma multiplicidade de situações de carência cultural, social e econômica. No segundo capítulo, procuro situar a questão das políticas de ação afirmativa propriamente dita, trazendo um pouco da trajetória histórica, de suas características e seus fundamentos, mas, especialmente, apresentando a gênese da política afirmativa no Brasil e algumas das singularidades dessas experiências. No terceiro capítulo, apresento a experiência do PVNC e seu protagonismo no campo das políticas afirmativas na esfera da educação superior, dando especial ênfase ao programa desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que nasce de uma parceria com esse movimento social. Nesse capítulo, também apresento a gênese da política afirmativa desenvolvida na PUC-Rio, uma análise feita a partir de depoimentos de seus principais implementadores e elaboradores. Finalmente, no quarto capítulo, apresento a parte teórica referente à questão das relações de alteridade, como embasamento para a análise dos resultados das entrevistas realizadas com os ex-alunos do programa. Tais depoimentos mostram os impactos vividos por esses alunos durante e após sua inserção no pro-

grama da PUC-Rio e, de forma mais específica, como se estabeleceu a relação entre o aluno beneficiário de uma ação afirmativa e o aluno tradicional dessa Universidade.

Espera-se mostrar um pouco da riqueza e complexidade de um programa cujo êxito se deve a uma diversidade de motivações, valores e utopias, cujo norte foi a preocupação de propiciar a oportunidade de modificar, de maneira factível, a composição do alunado da PUC-Rio, tornando o *campus* mais diverso e realizando o acesso ao Ensino Superior de centenas de alunos provenientes dos estratos populares do Rio de Janeiro.

Capítulo I

Política de ação afirmativa: uma nova perspectiva de enfrentamento das desigualdades sociais

A desigualdade social no Brasil

O mundo contemporâneo tem sido caracterizado como a era das desigualdades, atribuídas principalmente à política neoliberal que se consolida tanto nos países centrais quanto nos periféricos. Entretanto, a desigualdade, seja ela de cunho social, econômico ou racial, é uma realidade já antiga, que vem se perpetuando ou se acentuando ao longo dos tempos. Esse fenômeno não atinge unicamente os chamados países do Terceiro Mundo, mas, efetivamente, uma parcela substancial da população dessas áreas é a mais atingida.

Um dos problemas da atualidade é a questão da desigualdade social, que, no caso brasileiro, é uma marca registrada em sua história. Especialmente nas últimas décadas, o Brasil buscou saídas para a redução da pobreza, principalmente pela via do crescimento econômico, baseado no modelo liberal de “crescer o bolo para depois distribuir”¹, mas não se preocupou com questões referentes à redução das desigualdades sociais.

Considerando que a desigualdade ultrapassa questões puramente econômicas, alguns pesquisadores, como Ricardo Henriques (2001), Ricardo Paes e Barros, Rosane Mendonça (2001) e Carlos Hasenbalg (2005), vêm enfatizando em seus estudos que não se pode

1 A “experiência brasileira no combate à pobreza esteve muito associada aos efeitos do crescimento econômico, relegando a um papel secundário os potenciais efeitos das estratégias de redução da desigualdade (...)” (Henriques, Barros e Mendonça, 2001).

pensar a pobreza exclusivamente por meio de indicadores dos impactos do crescimento econômico. É imperativo que seja inserida nesse debate a questão da desigualdade, tendo em vista que o contexto social brasileiro é marcado por relações de extrema diferença:

Uma desigualdade que surpreende tanto por sua intensidade como, sobretudo, por sua estabilidade. Uma desigualdade extrema que se mantém inerte, resistindo às mudanças estruturais conjunturais das últimas décadas. (Henriques, Barros e Mendonça, 2001, p. 23)

O Brasil não é um país pobre, uma vez que não apresenta escassez absoluta ou relativa de recursos e possui uma renda *per capita* relativamente alta. O fator responsável pela situação de extrema pobreza é uma enorme desigualdade distributiva. Desta forma, a pobreza, no Brasil, não deve ser associada à escassez de recursos, mas à desigualdade com que os recursos são distribuídos.

Em relação à pobreza e à desigualdade no Brasil, o relatório do Ipea apresenta duas conclusões:

O Brasil não é um país pobre, mas um país com muitos pobres (...). Os elevados níveis de pobreza que afligem a sociedade encontram seu principal determinante na estrutura da desigualdade brasileira, uma perversa desigualdade na distribuição da renda e das oportunidades de inclusão econômica e social. (Henriques, Barros e Mendonça, 2001, p. 1)

A desigualdade é o maior problema estrutural do Brasil, que vem se estendendo ao longo dos anos e “é tão parte da nossa história que adquire fórum de coisa natural”. Mesmo a desigualdade brasileira sendo um elemento constitutivo das relações sociais, ela passa, na maioria das vezes, como um fenômeno invisível. Em relação à naturalização da situação de desigualdade no país, Ricardo Henriques faz a seguinte colocação:

As origens históricas e institucionais da desigualdade brasileira são múltiplas, mas sua longa estabilidade faz com que o convívio cotidiano com ela passe a ser encarado, pela sociedade, como algo natural. A desigualdade tornada uma experiência natural não se apresenta aos olhos de nossa sociedade como um artifício. No entanto, resulta

de um acordo social excludente, que não reconhece a cidadania para todos, onde a cidadania dos incluídos é distinta dos excluídos e, em decorrência, também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes. (2001a, p. 1)

A naturalização da desigualdade brasileira é um fenômeno peculiar à nossa cultura e vem encontrando sustentação na própria dinâmica da sociedade. Ela se concretiza a partir do momento em que as ações e os pensamentos consideram determinadas premissas como verdadeiras, portanto, naturais. O processo de naturalização está pautado num pacto social, cujas bases são as mesmas premissas. Entre tantos exemplos que podem ser citados, como as desigualdades de gênero, de etnia, de região, entre outros, a desigualdade racial no Brasil é uma realidade que expressa, claramente, um processo de naturalização. Os dados acerca da desigualdade de oportunidade e da condição de negros nos campos da educação e do trabalho são devastadores e, mesmo assim, não são considerados, por uma grande parcela da sociedade brasileira, fato real, que necessite de intervenção pública e/ou privada ou que precise ser revertido. A manutenção da desigualdade racial no Brasil e o silêncio que a permeia são indicadores de um processo de naturalização que se reafirma num acordo social. Sendo assim, pode-se dizer que as situações de desigualdade social seriam, então, reguladas por um processo de naturalização e por um acordo que são estabelecidos na própria sociedade.

Esse fenômeno é chamado por Jessé Souza (2006) de “desigualdade naturalizada”². Segundo o autor, o Brasil conviveu com a situação de naturalização da desigualdade durante todo o processo de modernização “que já dura dois séculos, e condenou 1/3 da população à ‘subcidadania’ e a uma vida que não merece esse nome” (Souza, 2006, p. 9), uma desigualdade que se perpetua através de mecanismos responsáveis por sua naturalização.

2 Para compreender o fenômeno da desigualdade social no Brasil, é indicado o livro *A invisibilidade da desigualdade brasileira*, organizado por Jessé Souza. Nesse livro, destaco o texto de Diogo Corrêa, “Somos desiguais? A propósito de Jessé Souza e Roberto DaMatta”, que fala da maneira como os dois autores analisam o fenômeno da desigualdade social e da estratificação social no Brasil.

O que vale ressaltar aqui é o fato de a desigualdade naturalizada ser um elemento constitutivo das relações cotidianas brasileiras. É uma prática corriqueira, algo comum, em que não ocorre estranhamento. Para Henriques (2001a), essa naturalização se estabelece através de um contrato silencioso de convivência entre sujeitos incluídos e excluídos. Nesse contrato fica predeterminada uma “coexistência relativamente pacífica”³ das cidadanias distintas: a dos incluídos e a dos excluídos; para um grupo, há determinados direitos e, para outro grupo, há direitos distintos ou nenhum direito.

Carvalho (2003) e Paiva (2006) analisam o processo de construção da cidadania no Brasil e destacam o fato de a sociedade brasileira estar marcada por uma desigualdade social estrutural, visto que o acesso aos benefícios sociais mínimos foi designado a apenas alguns grupos e não a toda a sociedade, como anunciado pela nova ordem moderna. O sonho republicano e o papel atribuído ao novo cidadão não foram concretizados no Brasil, pois somente alguns grupos foram incluídos no processo de modernização, enquanto outros ficaram relegados à “condição secular de párias rurais e urbanos” (Paiva, 2006).

Em torno deste debate, pode-se concordar com Angela Paiva, quando defende que nasce aí uma “esquizofrenia social”, pois estes dois mundos, “o nosso”, dos que têm acesso, e “o outro”, dos que não têm, convivem em dois mundos à parte, constituindo duas realidades distintas, quando o “outro” permanece nas margens da esfera pública excludente.⁴ A conjunção desses dois mundos vem se mantendo graças à eficiência do modelo de dominação das nossas relações sociais, que acaba por naturalizar uma ordem social desigual (Paiva, 2006).

3 É importante ressaltar, em relação aos pactos estabelecidos entre os sujeitos incluídos e excluídos, que esse convívio não se dá de forma exclusivamente harmônica e estável, tendo em vista que acordos são estabelecidos em realidades sociais dinâmicas, que sofrem influências e alterações. Por esta razão, digo que há uma “coexistência relativamente pacífica”, pelo fato de que todo acordo sofre influência da sociedade e, assim, altera, modifica ou mantém suas regras e normas, como, por exemplo, a ação desenvolvida pelos movimentos sociais pode provocar mudanças nos acordos sociais.

4 “O primeiro grupo foi o segmento dos brasileiros que logrou a modernidade constituída de várias faces: a econômica, a jurídica, a cultural e a tecnológica, enquanto o segundo, os de fora da esfera social descrita anteriormente, mantém-se como um grupo difuso e ameaçador para aqueles que estão dentro” (Paiva, 2006, p. 10).

Uma condição peculiar em que convivem duas cidadanias distintas e ao mesmo tempo antagônicas é também ressaltada por José Murilo de Carvalho (2003), que destaca três tipos de cidadãos: o cidadão pleno, aquele que desfruta dos direitos civis, políticos e sociais; o cidadão incompleto, que possui apenas alguns dos direitos; e o não cidadão, o sujeito que não se beneficia de direito algum. É reconhecido que a cidadania plena, aquela em que o sujeito é “titular dos três direitos”, é uma realidade de poucos indivíduos⁵. A cidadania incompleta e a não cidadania, por sua vez, são formas de cidadania mais presentes na história do Brasil, principalmente no que se refere aos direitos sociais. Vive-se um contexto de “cidadania restrita”, em que parte da população não tem garantido seu direito à educação, à saúde, à alimentação de qualidade. A outra parte nem sequer pode usufruir desses direitos.

Trata-se de uma realidade perversa, capaz de naturalizar tais situações de desigualdade, que é validada em um acordo de dominação. Assim, é importante desconstruir essa naturalização da desigualdade, e é nesse sentido que a questão da desigualdade racial deve ser incorporada, pois, como será mostrado a seguir, a desigualdade tem cor.

A desigualdade racial no Brasil

A desigualdade no Brasil torna-se ainda mais evidente quando são incluídos nas estatísticas dados referentes à questão racial. As diferenças raciais ainda tão vigentes no país mostram uma situação de extrema desigualdade de condições e oportunidades entre brancos e negros. Essa é uma realidade que vem se perpetuando historicamente. Os trabalhos de Ricardo Henriques (2001a) e Carlos Hasenbalg (2005) vêm, ao longo dos últimos anos, analisando as desigualdades sociais no Brasil, mais especificamente a influência da questão racial na dinâmica das desigualdades.

Sobre a questão da desigualdade no Brasil, Henriques traz, em sua pesquisa, dados que mostram a má distribuição de oportunidades sociais entre negros e brancos.

5 Para Murilo da Carvalho (2003), embora a cidadania plena seja um ideal ocidental, é talvez algo “inatingível”. Entretanto, esta concepção tem servido como “parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico”. Para o autor, essa dimensão da cidadania pressupõe uma combinação entre liberdade, participação e igualdade para todos.

Os negros em 1999 representavam 45% da população brasileira, mas correspondem a 64% da população pobre e 69% da população indigente. Os brancos, por sua vez, são 54% da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes (...). E esse excesso de pobreza concentrado entre a comunidade negra mantém-se estável ao longo do tempo, em particular na última década. (2001a, p. 9-10)

Os dados retratam as diferenças socioeconômicas entre negros e brancos e as desvantagens dos negros em relação aos brancos. Isso quer dizer que há uma sobrerrepresentação da pobreza e da indigência entre a comunidade negra, evidenciando uma situação de injustiça com relação à distribuição da renda brasileira⁶. Esta perversa realidade traduz “um nítido ‘embranquecimento’ da riqueza e do bem-estar do país” (Henriques, 2001a, p. 17).

Nas estatísticas oficiais (Ipea, 2001), fica evidente a existência, no Brasil, de uma classificação no campo da pobreza. Por isso não há uma situação de pobreza descolada de uma situação de discriminação de gênero, étnica, religiosa, regional. O que importa destacar é a existência de uma nítida hierarquia de discriminação no interior da pobreza (Henriques, 2001a).

Como foi visto acima, a desigualdade não é um fenômeno procedente apenas de questões econômicas e de diferença de classes. O fenômeno da desigualdade está condicionado a outras variáveis, como gênero, sexo, raça, etnia, entre outras mais. Entretanto, ainda há certa resistência, principalmente do meio acadêmico, a analisar a influência dessas variáveis na dinâmica das desigualdades sociais. No Brasil, a compreensão da desigualdade social está ainda restrita a uma interpretação econômica. Em relação a esta questão, Guimarães faz a seguinte analogia: no Brasil, a discriminação racial é considerada, pelo senso comum, como discriminação de classe (Guimarães, 2002). Entretanto, esta não é uma visão exclusiva do senso comum, mas também de boa parte das universidades e de seus pesquisadores.

6 Dados do artigo “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”, de Ricardo Henriques, mostram a extrema desigualdade na distribuição de renda no Brasil e sua relação com a discriminação racial: “(...) os negros representam 70% dos 100% mais pobres da população, enquanto, entre o décimo mais rico da renda nacional, somente 15% da população é negra (...). De cada dez pessoas no segmento mais pobre da distribuição de renda, oito são negras.”

Hasenbalg (2005), em seu livro *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, fala de um Brasil desigual, tanto na questão da renda como também no aspecto racial: um contexto que tem sua origem no Brasil Colônia. O racismo, a discriminação e a segregação geográfica dos grupos raciais, mesmo após a abolição, impediram que a comunidade negra alcançasse os principais canais de mobilidade social ascendente, perpetuando, assim, as desigualdades raciais e a manutenção de negros e mulatos em situação inferior da hierarquia social⁷. Para o autor, a estrutura de distribuição de renda no Brasil está diretamente ligada à questão da discriminação racial:

Os negros e mulatos brasileiros aglomeram-se nas posições subordinadas da estrutura de classes e nos degraus inferiores do sistema de estratificação social. Com referência à posição social dos não brancos, a ênfase na explicação deve ser dada às relações estruturais e ao intercâmbio desigual entre brancos e não brancos. (Hasenbalg, p. 207)

Pesquisas mostram que a desigualdade social não é uma questão puramente econômica, mas um campo que recebe outras influências. Os dados estatísticos referentes ao acesso da população negra à educação superior dão veracidade ao argumento⁸. Conforme estatísticas do Censo Demográfico de 2000 do IBGE, que estudou a situação dos brasileiros de 25 anos de idade ou mais que tenham concluído o curso superior, o

7 Como lembra Angela Paiva, logo após a abolição, não foram pensadas políticas para a população negra. “Em um momento de forte incentivo à imigração (imigração branca, europeia, vale lembrar, para que a nação pudesse ser ‘embranquecida’), os negros foram relegados a sua própria sorte (...). Assim, como um legado do nosso passado escravocrata, nossa formação republicana trouxe na produção da desigualdade social um padrão de desvantagens específico para a população negra pela falta de políticas públicas. Os arquitetos da nossa república estavam dizendo aos libertos: ‘virem-se’. E eles se viraram passando a ocupar os postos de trabalho menos qualificados ou ocupações no mercado informal” (2006, p. 12).

8 Conforme o Censo Demográfico de 2000 do IBGE, no cruzamento da série de escolaridade concluída com a cor ou raça, os amarelos detêm o maior percentual de nível superior concluído (26,9%), ao passo que pardos (2,4%), indígenas (2,2%) e pretos (2,1%) apresentam taxas cinco vezes menores que a dos brancos (9,9%). No grupo dos mestres e doutores, a questão da desigualdade racial se torna ainda mais perversa: brancos (86,4%), pardos (9,2%), amarelos (1,9%), pretos (1,8%) e, apenas, indígenas (0,2%) (Censo Demográfico de 2000. Educação: resultado da amostra).

equivalente a 6,8% deles concluíram o curso superior (graduação, mestrado ou doutorado) e a proporção de brancos com este nível de ensino é cinco vezes maior que a de pretos, pardos e indígenas⁹. Como lembra Paiva, “pode-se mesmo dizer que o acesso à universidade reproduz o padrão de desigualdade da sociedade brasileira” (2006, p. 15). Os dados, portanto, desvendam uma situação de extrema desigualdade racial que vem se perpetuando no Brasil.

Fica, então, evidente que a desigualdade social faz parte da história brasileira, principalmente quando se estabelece uma relação direta com a questão racial. Por isso argumenta-se que a desigualdade social brasileira tem cor e ainda continua a persistir.

O acirramento das desigualdades sociais exige, cada vez mais, que a sociedade se volte para encontrar alternativas políticas que tratem dessa questão. Entretanto, cabe destacar aqui que a solução não está somente na implementação de políticas voltadas para a redistribuição de renda, mas está, também, na necessidade da implementação de políticas que reconheçam os grupos que têm sofrido maior desigualdade. Como alternativa para o combate à desigualdade, as políticas afirmativas, consideradas estratégias capazes de romper com a excessiva condição de desigualdade, vêm se fortalecendo.

Políticas de reconhecimento x políticas de redistribuição: um dilema contemporâneo

A desigualdade social, como vimos anteriormente, é um fenômeno antigo, que se encontra radicado em pensamentos e práticas discriminatórias¹⁰. Sempre houve desigualdade. O problema é que, nas democracias modernas ocidentais capitalistas, também foi prometido que todos seriam livres e iguais. Esse é o paradoxo das sociedades modernas. Porém, com a exacerbação das desigualdades sociais, vem se tornando cada vez mais urgente a inserção de políticas públicas e privadas, de cunho redistributivo e de reconhecimento, voltadas para a efetivação de uma sociedade mais justa.

9 As categorias utilizadas pelo IBGE no quesito cor ou raça incluem as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. Vale ressaltar que é o entrevistado que realiza sua autotaxação.

10 Embora tenha me referido ao conceito de pobreza, não me proponho, neste texto, analisar essa questão.

Dessa forma, um dos maiores desafios da democracia contemporânea tem sido o de encontrar respostas políticas capazes de reduzir as desigualdades sociais. Nesse debate aparecem duas propostas distintas: as políticas redistributivas, dirigidas para a redução das carências econômicas, e as políticas de reconhecimento, voltadas para a valorização de identidades desrespeitadas. As políticas redistributivas estariam, então, mais voltadas para a garantia de igualdade econômica e se concretizariam, principalmente, através da redistribuição de renda, enquanto as políticas de reconhecimento estariam voltadas para a redução das desigualdades sociais, baseadas em aspectos identitários e culturais.

A partir do fim do século XX, a luta por reconhecimento tem se tornado, rapidamente, a maior forma de conflito político (Fraser, 2001), principalmente nos países europeus e nos Estados Unidos. A sociedade brasileira tampouco tem sido indiferente à questão; ao contrário, a política de cotas nas universidades públicas é uma proposta que tem provocado polêmica, pois está relacionada à redistribuição, porém, admitindo desse modo a falta de reconhecimento de direitos de grupos específicos.

As lutas políticas dos países latino-americanos têm se direcionado mais para as políticas sociais da igualdade, embora a luta em defesa do reconhecimento das diferenças venha se ampliando nas últimas décadas. As políticas públicas brasileiras, historicamente, caracterizam-se por privilegiar as questões sociais numa perspectiva universalista, com um modelo redistributivo. Entretanto, novas formas de reivindicação política, “relativamente independentes das questões da distribuição econômica, têm assumido um lugar crescentemente importante em todo o ocidente, seja no centro, seja na periferia do sistema” (Jessé Souza, 2001, p. 7). No caso do Brasil, país periférico, há demanda tanto de redistribuição quanto de reconhecimento.

Mesmo que não seja alvo deste estudo analisar a gênese do conceito de reconhecimento, é importante destacar a contribuição de Charles Taylor. Para Taylor, o discurso sobre reconhecimento ocorre em dois níveis: numa esfera íntima, “onde a formação da identidade e do *self* ocorre num contínuo diálogo e luta com outros significativos” – portanto, o não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado podem causar danos e constituir uma forma de opressão, que a alguns

torna prisioneiros de uma maneira de ser falsa, deformada e reduzida¹¹ –, e numa esfera pública, na qual a política de reconhecimento passou a significar duas coisas bastante diferentes (p. 250). Num primeiro momento, expressou uma política de universalismo (ênfase na dignidade igual para todos) e, depois, uma política de diferença (ênfase no reconhecimento da identidade). A primeira definição está relacionada à política de igual dignidade, que visa a uma igualdade universal, “um cabaz idêntico de direitos e imunidades”. A segunda definição se vincula à política de diferença, que exige o “reconhecimento da identidade única deste ou daquele indivíduo ou grupo, do caráter singular de cada um” (p. 250). Porém, como lembra Fraser, não são dimensões excludentes em muitos casos, como na questão do gênero e da etnia. E tendo em vista o tema que me proponho a analisar, políticas de ação afirmativa em uma universidade, será mostrada a complexidade das políticas de ação afirmativa, que envolvem tanto a questão de redistribuição quanto a de reconhecimento. Portanto, não se pode deixar, também, de direcionar a argumentação para o campo das políticas da diferença.

As políticas voltadas para o reconhecimento são recentes no Brasil e surgiram a partir dos novos movimentos sociais, principalmente os originários da década de 1980, que trouxeram mudanças e novas perspectivas políticas. A luta por reconhecimento surge com o movimento negro e feminista, e toma dimensões maiores a partir das propostas de ação afirmativa. O nascimento dessa nova proposta política ocorreu com o processo de redemocratização do país, quando “alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do poder público frente a questões como raça, gênero, etnia e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas” (Moehlecke, 2002, p. 9). Assim, um exemplo de política de reconheci-

11 Paulo Sergio Neves, no texto “Luta antirracista: entre reconhecimento e redistribuição”, analisa a visão de Taylor sobre reconhecimento no nível mais íntimo, considerando essa esfera como uma necessidade que os seres humanos têm de buscar a autorrealização. Ele inicia sua análise citando o próprio Taylor: “(...) nossa identidade é particularmente formada pelo reconhecimento ou sua ausência, ou ainda pela má impressão que os outros têm de nós: uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou a sociedade que o englobam remetem-lhe uma imagem limitada, aviltante ou desprezível dele mesmo (Taylor, 1992, p. 41-42, *apud* Neves, p. 4).

mento é a política de ação afirmativa que se fundamenta no reconhecimento das diferenças e das desigualdades.

Nancy Fraser (2001), ao analisar as questões políticas de reconhecimento e redistribuição, afirma que o que diferencia estas alternativas são dois tipos distintos de injustiça: a “injustiça econômica” e a “injustiça cultural”¹².

Sendo assim, os grupos que vivenciam situações de injustiça socioeconômica, como, por exemplo, a classe operária, sofrem com a má distribuição socioeconômica. As coletividades que vivem situações de injustiça cultural, condição enraizada na cultura, como os grupos oprimidos e subordinados que exigem reconhecimento, vivem situações de não reconhecimento cultural. Seguindo essa argumentação, a solução para a injustiça socioeconômica estaria nas políticas de cunho redistributivo, responsáveis por uma melhor distribuição de bens e por uma situação social mais igualitária. A solução para a injustiça cultural, portanto, estaria nas políticas de reconhecimento, voltadas para o respeito e a garantia do que diferencia.

Mas é preciso cautela ao se analisar a presente questão. Segundo Fraser, esta seria uma visão bastante simplista, uma vez que nem todo sujeito ou grupo que sofre com situações de não reconhecimento vive em situação de carência econômica; e nem todo grupo que sofre de desvantagem econômica convive com situações de desrespeito cultural. Na verdade, tanto as políticas quanto seus remédios são dimensões que estão “imbricadas dialeticamente”.

12 A “injustiça socioeconômica” estaria relacionada a situações de desvantagem econômica e seria enraizada na estrutura político-econômica da sociedade. Seria relativa a situações de exploração (apropriação de bens), marginalização econômica (baixa remuneração, sem acesso a trabalho) e privação (inadequado padrão material de vida). Esse tipo de injustiça exigiria políticas redistributivas. O “remédio” para essa injustiça seria a reestruturação político-econômica, que poderia envolver redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho etc. (Fraser, p. 252). A “injustiça cultural ou simbólica”, por sua vez, estaria mais arraigada a padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, como, por exemplo, situações de dominação cultural (sujeição a cultura estranha e/ou hostil), não reconhecimento (invisibilidade da própria cultura) e desrespeito (difamação); uma injustiça que exigiria políticas de reconhecimento, o que poderia envolver a reavaliação positiva de identidades desrespeitadas e dos produtos culturais de grupos marginalizados, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural (Fraser, 2001).

Entre a política de reconhecimento e a política de redistribuição: existe um modelo ideal de política? – um primeiro dilema

Diversos militantes, acadêmicos e políticos, preocupados com a exasperação da desigualdade no mundo, têm buscado alternativas que possam resolver esse problema tão complexo. As principais indagações aparecem no campo das políticas e se referem a sua eficácia. Algumas das questões que estão na pauta dos principais debates mundiais sobre as desigualdades sociais são: qual caminho é capaz de solucionar esta questão? Como escolher a melhor alternativa política?

Retomamos as alternativas políticas de Nancy Fraser: a de reconhecimento e a de redistribuição. Segundo a pesquisadora, as políticas de reconhecimento e as políticas de redistribuição são possibilidades distintas de pensar políticas públicas, principalmente em relação à diferença de natureza e fundamento de cada proposta, uma vez que a perspectiva de reconhecimento demandaria mais respeito à diferença, enquanto a proposta de redistribuição exigiria uma melhor distribuição de renda. Entretanto, no campo prático, esta questão não aparece de forma muito simples. Usando os conceitos de Fraser, não há um único “remédio” para uma determinada “injustiça”.

A partir de estudos realizados sobre coletividades, com o viés de raça e de classe, concluiu-se que ambas necessitam de redistribuição e de reconhecimento, considerando que “desvantagens econômicas e desrespeito cultural estão entrelaçados e apoiando um ao outro” (p. 246). Para exemplificar, uma mulher negra oriunda de classe popular, que luta pelo reconhecimento de sua identidade de mulher e negra, necessita também de políticas distributivas, relativas a sua situação de marginalização econômica. Isto é o que Fraser considera o caráter ambivalente das coletividades.

Para Fraser, as coletividades são ambivalentes¹³ porque sofrem, ao mesmo tempo, injustiças ligadas às esferas econômica e cultural e,

13 A autora selecionou, para melhor exemplificar seu argumento, duas coletividades: raça e gênero, consideradas, por ela, modos ambivalentes de coletividade por estarem implicados, simultaneamente, na política de redistribuição e na política de reconhecimento. “Feministas devem procurar remédios político-econômicos que minem a diferenciação de gênero enquanto, também, devem procurar remédios cultural-valorativos que valorizem a especificidade da coletividade menosprezada. Antirracistas, igualmente, devem perseguir remédios político-econômicos que minem a diferenciação ‘racial’ enquanto, também, devem procurar remédios cultural-valorativos que valorizem a especificidade de uma coletividade menosprezada” (p. 265).

por isso, necessitariam de remédios redistributivos e de reconhecimento:

Ao contrário, todos esses tipos de injustiça cruzam-se de modo que afetam os interesses e identidades de todos. Ninguém é integrante de só uma coletividade. E as pessoas que são subordinadas em um dos eixos da divisão social podem muito bem ser dominadoras em outro. (p. 280)

No mundo real, as questões econômicas e culturais estão interligadas, assim como injustiças de distribuição e reconhecimento:

Na prática ambas estão interligadas, imbricadas dialeticamente, reforçando-se mutuamente (...). Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas no Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano (...). O resultado é, frequentemente, um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica. (p. 251)

É relevante considerar que as dimensões socioeconômica e cultural-valorativas estão permeadas por normas que estabelecem diferenças e que instituem padrões de hierarquia entre os grupos, anulando alguns grupos em detrimento de outros.

Há uma integração entre a questão econômica e cultural e, por esta razão, é inviável qualquer proposta que pretenda valorizar uma perspectiva em detrimento da outra. Assim, as questões políticas referentes a aspectos de reconhecimento e redistribuição que são costumeiramente dissociadas devem ser conectadas, “pois só por meio da reintegração do reconhecimento e da redistribuição pode-se chegar a um quadro adequado às demandas de nosso tempo” (Fraser, p. 246). Não se pode pensar em políticas de igualdade sem que sejam reconhecidas as diferenças, uma vez que tanto a má distribuição quanto o não reconhecimento geram desigualdade. A solução estaria em concepções alternativas de redistribuição e reconhecimento.

Em relação à realidade brasileira, especialmente sobre o dilema entre reconhecimento e redistribuição, Celi Regina Pinto (2004) destaca a positividade de serem consideradas em seu conjunto e faz a seguinte ressalva:

Tomando as condições socioeconômicas e culturais do Brasil parece-me que se pode pensar em políticas de distribuição somadas a políticas de reconhecimento de uma forma bastante positiva. Em primeiro lugar, porque (...) não parece possível que uma política de redistribuição, mesmo em uma vertente radical, seja capaz de atingir indistintamente todos os pobres brasileiros. Qualquer política redistributiva deve vir acompanhada de políticas compensatórias, isto é, políticas de reconhecimento, que recortam o todo da pobreza, identificam condições específicas e tomam medidas focais. (p. 100)

A pesquisadora, ao fazer sua análise sobre a conjuntura brasileira, traz dois aspectos importantes. Inicialmente, ressalta o valor das políticas de reconhecimento, considerando-as um importante mecanismo político capaz de contribuir para a ampliação e a conquista de direitos. Um segundo aspecto, baseado na perspectiva de Fraser, ressalta a importância da integração de políticas de reconhecimento e redistribuição na luta por uma sociedade mais justa. A proposta de integração das políticas baseia-se na seguinte constatação: há um limite nas políticas distributivas como caminho exclusivo no enfrentamento da pobreza, porque a pobreza brasileira é resultante de contradições econômicas e culturais. As políticas de reconhecimento seriam complementares e ocupariam o espaço das reivindicações culturais e simbólicas.

Seguindo esta análise, as políticas de reconhecimento não estariam voltadas exclusivamente para a solução de questões de identidades marginalizadas, que exigem reconhecimento, mas também para coletividades que necessitam ter acesso aos bens materiais. Assim, uma alternativa viável para o enfrentamento da problemática da desigualdade social brasileira na atualidade implicaria, necessariamente, um processo de materialização de políticas de *reconhecimento* e *redistribuição*, o que enfrentaria o primeiro dilema realçado aqui.

A questão da igualdade e da diversidade nas políticas de reconhecimento e políticas de redistribuição – um segundo dilema

A integração entre os dois tipos de política – reconhecimento e redistribuição – traz outra questão: como duas propostas, que têm por base princípios díspares (a política de redistribuição fundamenta-se no

princípio da igualdade, e a política de reconhecimento fundamenta-se na diferença), podem se articular? Em relação ao dilema existente entre reconhecimento e redistribuição, um segundo ponto importante está subjacente no debate.

O ponto crítico está na perspectiva antagônica, defendida por alguns teóricos, que envolve os conceitos de igualdade e diversidade. Segundo Charles Taylor (2000), “aos proponentes da política da dignidade original¹⁴, isso pode parecer uma reversão, uma traição, uma simples negociação de seu tão caro princípio” (p. 252). O mesmo acontece na outra via, quando alguns defensores das políticas de reconhecimento negam valores igualitários. Entretanto, estas concepções não são antagônicas e tampouco separadas. Ao contrário do que alguns pensam, a perspectiva da diversidade está vinculada à perspectiva da igualdade. Paulo Sergio Neves (2005) mostra a vinculação histórica entre os conceitos de liberdade, igualdade e reconhecimento e enfatiza que:

O interesse atual em torno das teorias do reconhecimento pode ser inserido no longo processo histórico da modernidade que, desde os seus primórdios, elegeu a liberdade e a igualdade como alicerces da vida política. (...) Assim, pode-se dizer que há uma linha de continuidade entre a ideia de liberdade, que esteve na base da constituição do Estado Liberal democrático nos séculos XVII e XVIII, os princípios igualitaristas, que animaram as lutas sociais dos séculos XIX e XX pela expansão da cidadania das classes populares, e as demandas de reconhecimento social dos grupos que tentam mudar o imaginário sobre o lugar que ocupam na sociedade (...). (p. 4)

Neste debate, muitas vezes permeado por perspectivas opostas, alguns teóricos, como Vera Candau e Boaventura de Sousa Santos, vêm mostrando que igualdade e diversidade não são perspectivas contrárias, e, diferentemente do que se pode pensar, é possível promover a integração. A argumentação de Vera Candau (2003) nos

14 Segundo Charles Taylor, “enquanto a política de dignidade universal lutava por formas de não discriminação que ‘ignoravam’ consideravelmente as diferenças dos cidadãos, a política de reconhecimento redefine frequentemente a não discriminação como uma exigência que nos leva a fazer dessas distinções a base do tratamento diferencial” (p. 251).

ajuda a desenvolver essa questão. A autora afirma que igualdade e diferença não são categorias opostas, porque o contrário de igualdade seria a desigualdade e oposto da diferença é a uniformização.

Não se deve contrapor a igualdade à diferença, e sim à desigualdade, e a diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre “o mesmo”, à mesmice (...). O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as, não são os/as mesmos/as. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade. (p. 6)

Embora considere que há uma tensão entre igualdade e diversidade, mas partindo do princípio de que não há antagonismo entre os dois conceitos, Candau (2003) propõe que haja uma maior articulação entre igualdade e diferença, uma interação proposta a partir de uma concepção dialética, que incluiria, no debate da igualdade, aspectos relativos à diferença, e, no debate referente ao reconhecimento das diferenças, a afirmação da igualdade (p. 5).

Boaventura de Sousa Santos (2003) também fala das tensões entre igualdade e diferença, mas reafirma que as duas concepções estão interligadas. Para o autor, a realização da igualdade exige tanto políticas de reconhecimento da diferença quanto de redistribuição, pois somente desta maneira seriam reconhecidas as diferenças e a igualdade. Neste caso, a igualdade só se concretizaria quando a diferença também fosse reconhecida. Como ele mesmo afirma, “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (p. 458). Ao analisarmos a situação desta forma, não cabe mais uma perspectiva de opostos: de um lado a igualdade e de outro a diversidade.

Entretanto, analisar igualdade e diversidade conjuntamente pode ser uma arena de conflitos. Na verdade, existem fortes tensões entre as concepções de diferença e igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e de redistribuição. Sobre esta questão, o autor faz o seguinte comentário:

Essas tensões estão no centro das lutas de movimentos e iniciativas emancipatórios que, contra as reduções eurocêntricas dos termos fundamentais (cultura, justiça, direito, cidadania), procuram propor noções mais inclusivas e, simultaneamente, respeitadoras da diferença de concepções alternativas da dignidade humana. (p. 25)

Mesmo afirmando a existência do conflito, o autor propõe algumas alternativas políticas que possibilitem uma articulação entre igualdade e diferença. Embora não caiba, neste momento, analisar tais alternativas, gostaria de aludir a alguns pressupostos que o autor aponta como prioritários para que ocorra uma articulação efetiva entre igualdade e diferença. Alguns deles são: a) exigir o reconhecimento da diferença a partir da reivindicação de que “os ‘outros’ nos olhem como iguais e reconheçam em nós os mesmos direitos de que são titulares”; b) “reivindicar uma diferença enquanto coletivo e, ao mesmo tempo, combater as relações de desigualdade e de opressão que se constituíram acompanhando essa diferença”; e c) “compatibilizar direitos coletivos e direitos individuais” (p. 25).

Sendo assim, para que se efetive uma maior articulação entre igualdade e diversidade, seria necessária a conquista e mesmo a conservação de alguns princípios, tais como o respeito à diferença, a valorização das conquistas da igualdade e o reconhecimento das diferenças e da igualdade. Para Boaventura, estes pontos seriam a base para a composição de uma sociedade mais igualitária e justa. Isso exigiria a integração entre políticas de redistribuição e de reconhecimento. Pode-se dizer, portanto, que não há uma única receita que dê conta de uma realidade tão complexa. Uma alternativa para este dilema é o que propõe Fraser (2001):

Em vez de simplesmente endossar ou rejeitar toda a simplicidade da política da identidade, devemos encarar isso como uma nova tarefa intelectual e prática: a de desenvolver uma teoria crítica do reconhecimento, uma teoria que identifique e defenda apenas versões da política cultural da diferença que possam ser coerentemente combinadas com a política social de igualdade. (p. 246)

O Brasil tem uma vasta experiência com políticas redistributivas, voltadas para a questão da igualdade. Com relação às políticas afir-

mativas, dirigidas para a diferença e a inclusão, a experiência é ainda relativa. Entretanto, as políticas de ação afirmativa vêm apresentando alguns resultados positivos, que podem contribuir para a redução das diversas formas de desigualdade social no Brasil. Tendo em vista a exasperação da desigualdade social brasileira e a necessidade premente de reversão desse quadro, torna-se essencial a efetivação de políticas de cunho igualitário e também de políticas de reconhecimento das diferenças, porque, como foi dito anteriormente, a igualdade efetiva só ocorrerá quando as diferenças forem reconhecidas, não justificando mais, portanto, a presença do segundo dilema.

Capítulo 2

Ação afirmativa no Brasil: uma questão contemporânea

Embora façam parte de um debate contemporâneo, as políticas afirmativas para grupos historicamente invisibilizados não são tão recentes no Brasil. A sua origem, na concepção de um direito coletivo, se deu no ano de 1991, através de uma lei que garantia o direito político às mulheres. Mas foi somente em 2003, com a lei das cotas para estudantes negros, que o referido tema começou a despontar na mídia e na sociedade de modo geral, em um debate que tem sido bastante conflituoso e que tem dividido opiniões entre os que são a favor e os oponentes. Foi com base nessa ambivalência e no desconhecimento que a maior parte da sociedade brasileira tem sobre o tema que o texto a seguir foi situado.

Política de ação afirmativa: algumas considerações

As políticas afirmativas foram, inicialmente, propostas por movimentos sociais que lutavam pela inclusão de determinados segmentos da sociedade, aos quais foram, historicamente, negados seus direitos. Tais movimentos consideram que a proposta de uma democracia baseada na universalidade dos direitos civis, políticos e sociais não se vem cumprindo. Para eles, os direitos, mais notadamente os direitos sociais, não atendem igualmente a todos. Esta realidade se mantém e se reproduz com a conservação dos direitos na mão de um grupo privilegiado e a negação de direitos à maior parte da população.

Como alternativa para uma conjuntura tão complexa, as políticas afirmativas vêm se fortalecendo. Seus princípios pautados numa proposta de reconhecimento da diferença aparecem como estratégia de enfrentamento de uma situação de desigualdade, em busca de uma maior equidade.

Dentre as diversas definições disponíveis sobre política de ação afirmativa, adoto o conceito usado por Joaquim Barbosa Gomes (2003), que considera a ação afirmativa:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (...). Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. (p. 27)

A política afirmativa é, geralmente, reconhecida como um instrumento político voltado para a inclusão de grupos subordinados ou subalternizados, muito embora seu campo de intervenção seja muito maior. Mais que um meio de inclusão, a ação afirmativa também atua em outras frentes.

Essa abrangência é ressaltada por Joaquim Barbosa, que destaca quatro objetivos a serem alcançados: o primeiro seria buscar a efetivação da igualdade de oportunidades; o segundo, promover transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica. Essas transformações teriam a competência de “subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher” (p. 30). Sendo assim, a política afirmativa, além de conter a discriminação presente nos dias atuais, também busca abolir os “efeitos persistentes” (que têm tendência a se manter) da discriminação do passado, sejam eles psicológicos, culturais ou comportamentais. Assim, a implementação de políticas

afirmativas provocaria alterações na esfera da igualdade e no campo da consciência social, ou seja, a luta pela igualdade estaria em consonância com mudanças de mentalidade.

O terceiro objetivo seria lograr maior diversidade e maior representatividade dos grupos minoritários nos mais diversos setores, como mercado de trabalho e instituições de ensino, dentre os mais importantes. O objetivo seria a consolidação de espaços mais diversos na sociedade, e a partir daí haveria uma ampliação das representações dos grupos sub-representados. Nesse sentido, o maior efeito dessas políticas seria a eliminação das “barreiras artificiais e invisíveis” que travam o progresso de grupos subordinados. O quarto e último objetivo seria o aparecimento de “personalidades emblemáticas”. Essas personalidades seriam sujeitos participantes de grupos socialmente excluídos que tiveram oportunidades de mobilidade social, passando a ser uma importante representação para vários grupos inferiorizados na sociedade. As ações afirmativas seriam, então, como ressalta Barbosa Gomes (2003), novos

mecanismos de incentivo à educação e ao aprimoramento de jovens integrantes de grupos minoritários, que, invariavelmente, assistem ao bloqueio de seu potencial de inventividade, de criação e de motivação ao aprimoramento e ao crescimento individual, vítimas das sutilezas de um sistema jurídico, político, econômico e social concebido para mantê-los em situação de excluídos. (p. 32)

Em síntese, os principais objetivos da ação afirmativa são promover maior igualdade de oportunidades, frear a discriminação por meio de uma ação prática, atuar no campo da consciência da sociedade, consolidar espaços mais diversos e ampliar a representação de grupos em situação de desigualdade.

O que vale ressaltar nesta questão é a capacidade que a ação afirmativa tem de agir em várias esferas da sociedade, com múltiplos objetivos, que vão além de uma proposta de inclusão social. Na verdade, é uma política que influi nas áreas mais importantes para a integração social, como a educação e o mercado de trabalho, além de lidar com complexas questões sociais da atualidade, como a desigualdade, a diversidade ou a discriminação. Mas é no campo do que Barbosa chama de “efeitos persistentes”, de ordem cultural, pedagógica

e psicológica, que se originaram no passado e que ainda se mantêm, que a ação das políticas afirmativas ainda é pouco reconhecida, mas de grande importância.

O caráter transformador das ações afirmativas ficou conhecido no Brasil quando houve a implementação da política de cotas nas universidades, que causou forte impacto na sociedade. Esse fato trouxe para a esfera pública questões como racismo, desigualdade de acesso ao Ensino Superior ou privilégios no ensino, temas que, até então, estavam invisibilizados.

Há uma ideia construída de que o Brasil é uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais, uma “democracia racial”. Os conflitos oriundos da implantação de ações afirmativas trouxeram para o cotidiano questões que, até então, eram invisíveis, possibilitando o debate, a reflexão e o questionamento de consciências. Entretanto, ainda não é possível analisar a abrangência das ações afirmativas no Brasil, principalmente por serem uma prática recente, tanto em sua concepção quanto nas suas múltiplas formas de implementação.

Mas esse não é um tema novo em outras partes do mundo. As políticas afirmativas vêm sendo praticadas nos últimos anos de diversas formas e em vários países, como Austrália, Cuba, Canadá e França. Essa gama de experiências tem proporcionado uma variedade de formas e tipos de ações afirmativas que refletem a conjuntura de cada país no qual foi elaborada e estabelecida a política.

Segundo Sabrina Moehlecke (2002), as políticas afirmativas podem ter diversas configurações, como:

- a) formas distintas: programas governamentais ou privados, ações de caráter voluntário, obrigatório ou misto, entre outras;
- b) ser voltadas para públicos diferentes: minorias étnicas, raciais, entre outros;
- c) ser dirigidas para áreas distintas: mercado de trabalho, sistema educacional, dentre outros campos;
- d) possuir desenhos diferentes: sistema de cotas, taxas e metas e os cronogramas.

Essas múltiplas configurações das políticas afirmativas mostram a variedade de possibilidades nas quais elas vêm se registrando historicamente. A dinâmica de cada país tem influenciado na configuração das políticas afirmativas, gerando novas formas, desenhos, áreas e

públicos atingidos. Apesar de as políticas afirmativas terem uma base única, o que vem sendo alterado são aspectos alusivos especificamente à sua forma.

O primeiro país a implementar políticas afirmativas foi a Índia, ainda enquanto colônia inglesa¹⁵. Entretanto, a experiência americana que nasceu na década de 1960, período marcado pela luta em defesa dos direitos civis, é considerada, por um grande número de pessoas, a proposta pioneira no campo das ações afirmativas. Isso ocorre por algumas razões, conforme veremos mais à frente.

O discurso do presidente Johnson proferido em 1965 na Universidade de Howard demarcou uma posição política favorável à implementação de programas de políticas afirmativas. Foi uma preleção inovadora, quando asseverou a necessidade de intensificar os esforços afirmativos para criar oportunidades aos negros norte-americanos e, assim, ir além da não discriminação:

Não é possível pegar uma pessoa que esteve agrilhoada durante anos, colocá-la na linha de largada de uma corrida, dizer-lhe que 'agora você está livre para competir com todos os outros' e, ainda assim, acreditar com justiça que se está sendo completamente imparcial. (Bok e Bowen, p. 40)

A experiência americana completará quase meio século, e é, sem sombra de dúvida, uma das principais referências em debates e programas de políticas de ação afirmativa para o Brasil. Segundo Feres (2006), essa preferência se deve por várias razões:

- a) a similaridade histórica (as maiores colônias a utilizar extensamente o trabalho escravo de africanos e seus descendentes);
- b) a influência da cultura norte-americana;
- c) a cultura negra americana acumula um passado de lutas contra discriminação;
- d) a dominância do *american way* em lidar com a questão racial em organismos internacionais e a dependência que o Brasil tem dessas instituições;
- e) a influência norte-americana na academia brasileira.

15 No caso indiano, as ações afirmativas só foram consolidadas e ratificadas na Constituição em 1947, com a própria independência (Feres, 2006).

O autor ainda enfatiza que a “recepção da ação afirmativa no Brasil se deu quase exclusivamente via Estados Unidos, seja por importação, cópia, adaptação ou reinterpretação”.

Mas para que o debate não fique aprisionado a um julgamento sobre o alcance da proposta americana na política brasileira, e, ao mesmo tempo, sem duvidar dessa influência, cabe colocar uma questão: a influência americana tem definido as práticas afirmativas desenvolvidas no Brasil ou será que as experiências brasileiras vêm se constituindo de forma diferenciada? A proposta aqui não é buscar respostas definitivas para uma indagação tão complexa, mas trazer alguns elementos importantes para o debate sobre tal influência.

A influência americana no modelo brasileiro

A influência americana no modelo das ações afirmativas brasileiras tem sido uma questão polêmica e tem recebido críticas de meios acadêmicos, da mídia e da sociedade de modo geral. Uma das críticas mais explicitadas refere-se ao fato de o Brasil estar copiando um modelo importado e, por isso, desconectado da realidade do país. A ação afirmativa, especialmente a racial, é vista como uma solução norte-americana e pouco apropriada para o Brasil. Segundo Edward Telles (2003), o argumento utilizado, neste caso, é o de que “as políticas baseadas em diferenças raciais são contrárias às tradições filosóficas, culturais e legais do país” (p. 273). Entretanto, o que se tem visto é que o Brasil vem desenvolvendo, ao longo dos últimos anos, uma política afirmativa direcionada para situações sociais e culturais pertinentes à realidade do país e distintas de outras experiências, como veremos adiante.

Em relação à influência do modelo americano de ações afirmativas na constituição das políticas de viés afirmativo brasileiras, alguns pontos devem ser destacados. Um primeiro aspecto são as diferenças existentes entre os dois países, que impossibilitariam a reprodução de um modelo específico de ação afirmativa. No documento “A cor da desigualdade: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil”, Rosana Heringer (1999) alerta sobre as dificuldades existentes ao se pretender reproduzir o modelo americano no Brasil, principalmente em virtude das peculiaridades de cada país,

num contexto político-social-econômico e cultural distinto. Entre os vários fatores que se distinguem, a autora aponta as condições sociais e econômicas e as formas de manifestação do racismo, que são distintas e específicas nos dois contextos. Para a autora, o que interessa, com relação a realidades tão diversas, é refletir sobre as diferenças culturais e políticas a fim de que possamos estabelecer políticas adequadas ao nosso contexto. Essas diferenças, entre tantas outras, dificultariam a repetição de um modelo específico de política afirmativa.

Um dos pontos que marcam a distinção das duas experiências com relação à própria gênese das políticas afirmativas é o papel desempenhado pelo movimento negro nesta luta. A participação e a força do movimento negro no processo de consolidação das ações afirmativas foram comuns nas experiências dos dois países. Entretanto, na forma como se deu esta participação, e em qual contexto, é onde se podem perceber algumas das principais diferenças. Segundo Antônio Sérgio Guimarães (2002), um dos aspectos diferenciadores da luta do movimento negro americano e brasileiro foi “o caráter universalista da emancipação dos negros no Brasil, que está intimamente ligado à ideia de uma luta de maioria explorada, e não de uma minoria oprimida, como nos Estados Unidos” (p. 100). A ação do movimento negro teve alcances distintos, conforme as particularidades de cada país. Logo, a ação afirmativa nasce no Brasil numa conjuntura distinta, recebe outras influências e cria novos fundamentos.

O momento histórico não foi o mesmo, e quando comparados os contextos de cada país, observam-se, claramente, alguns pontos que se diferenciam. A experiência americana, iniciada na década de 1960 com a força do movimento negro e a luta pelos direitos civis, trouxe novos conceitos como cidadania e libertação, influenciada pelas lutas de libertação das colônias africanas e asiáticas do poder europeu. A experiência brasileira, por sua vez, no que se refere às cotas para o Ensino Superior, desenvolveu-se somente com a redemocratização e, mesmo tendo força nacional, apoia-se num discurso mais amplo de “inclusão de grupos discriminados expresso em protocolos internacionais (...)” que “tem muito a ver com a visão dos direitos humanos, do direito ao reconhecimento do valor de cada cultura e do respeito à diversidade”, como ressalta Arabela Oliven (2007, p. 49).

Também, conforme afirma Kabenguele Munanga (2001), “as experiências feitas pelos países que convivem com o racismo poderiam servir de inspiração ao Brasil, respeitando as peculiaridades culturais e históricas do racismo à moda nacional” (p. 32). E, ao concordar com Heringer, mostra quão desnecessário é copiar, mas enfatiza a importância de conhecer os pontos positivos e negativos das experiências já consolidadas para que sejam analisados e possam contribuir ou não com nossa própria história.

Nos depoimentos acima, os três autores, Munanga, Heringer e Guimarães, apontam a importância de reconhecer as diferenças entre os países que têm consolidado políticas afirmativas, tanto em relação às especificidades econômicas, políticas, sociais e culturais de cada um quanto no que diz respeito ao processo de desenvolvimento das políticas. Mas também ressaltam o valor das experiências desenvolvidas em outros contextos, que devem ser utilizadas para enriquecer o debate local. Conhecer outras experiências, buscando seus pontos fortes e frágeis, assinalando as diferenças e resguardando as devidas particularidades, tem sido um caminho importante na busca de soluções próprias, pertinentes à realidade de cada contexto.

Um segundo ponto relevante é a crença de que a ação afirmativa nos EUA é uma prática consolidada legalmente, implementada nas universidades e no mercado de trabalho, e acolhida pela comunidade americana. Isso demonstra o desconhecimento sobre a questão americana e seus dilemas. Ao contrário do que alguns pensam, a luta política pela garantia de direitos conseguiu alcançar nos Estados Unidos muitos avanços, mas ainda encontra-se longe de estar concluída: o que pode parecer um modelo reconhecido e valorizado pela sociedade americana, na verdade, não é. Esta é uma questão ainda bastante polêmica nesse país e, mesmo com a consolidação de ações afirmativas, já há algumas décadas, a discriminação, no que se refere à raça, à etnia, ao gênero e ao sexo, ainda não está resolvida¹⁶. Embora as

16 Arabela Oliven (2007), quando cita Michele Moses, quer dar destaque à questão racial e às políticas afirmativas no contexto americano, pontos que ainda são polêmicos para essa sociedade. O que se vê nos dias atuais ainda é a luta pela garantia dos direitos de grupos subordinados. “Em 2003, a Suprema Corte dos Estados Unidos reafirmou a constitucionalidade de levar em conta raça e etnia na seleção dos alunos para a universidade. Essa decisão judicial reacendeu o debate nacional e levou os grupos contrários às ações afirmativas a intensificarem procedimentos outros que

políticas afirmativas tenham contribuído para uma distribuição mais justa nos EUA, a situação ainda é complexa no que se refere às desigualdades sociais e à sobrevivência das políticas afirmativas¹⁷.

O processo de substituição das ações afirmativas nos Estados Unidos passou por momentos críticos, mas também obteve grandes vitórias, principalmente no campo da garantia dos direitos de determinados grupos sociais. A luta dos movimentos sociais americanos, e especificamente do movimento negro no contexto da elaboração de políticas de inserção no campo da educação, promoveu grandes êxitos. Examinando o período decorrido desde o início do movimento de implementação e desenvolvimento da política de admissão sensível à raça em prol dos direitos civis até hoje, verificou-se que

a percentagem de estudantes negros diplomados nas faculdades e universidades teve um enorme crescimento. De 1960 a 1995, a percentagem de negros entre 25 e 29 anos que receberam o grau de bacharel elevou-se de 5,4% para 15,4%. (Bok e Bowen, p. 44)

O terceiro e último aspecto importante é sobre a autonomia ou não das experiências de ação afirmativa desenvolvidas no Brasil. É certo que há um número insuficiente de dados que possam ajudar a dimensionar a extensão da influência americana no processo de constituição de ações afirmativas brasileiras. Entretanto, a história brasileira tem mostrado a luta dos movimentos sociais em prol de uma maior igualdade de direitos e a consolidação de algumas ações afirmativas ao longo do tempo¹⁸. Neste caso, é importante destacar

não os jurídicos, mudando a sua estratégia política através da promoção de plebiscitos estaduais.”

17 Os Estados Unidos são um país onde as relações sociais são bastante desiguais. O jornal *Le Monde Diplomatique* confirmou, a partir dos dados anunciados pelo Ministério da Justiça norte-americano, referente ao ano de 2005, a existência de uma discriminação específica que atinge os negros e, em certa medida, os hispânicos, as mulheres e outros grupos sociais. Ver os índices em: <http://dipl.uol.com.br/imprima1908>. Acesso em 15/6/2008.

18 Um mapeamento feito por Heringer (2004), durante o período 2001-2003, mostrou um número significativo de ações dirigidas aos afrodescendentes no Brasil, implementadas pelos governos federal, estadual e municipal e pela iniciativa privada e não governamental. Somente nesses dois anos, foram identificadas 28 ações voltadas à promoção da igualdade racial, sendo a maior parte desenvolvida na área da educa-

que práticas afirmativas têm sido adotadas no Brasil desde 1991, com uma política dirigida à inserção das mulheres nos partidos políticos, o que sinaliza que o Brasil vem desenvolvendo esse modelo de política em outras instâncias e para outros grupos. Porém, a questão só passou a ter maior visibilidade a partir da política de cotas universitárias¹⁹, e cabe perguntar o porquê da controvérsia em relação às cotas para negros e não para as mulheres.

Assim, é no campo da educação, mais especialmente no Ensino Superior, que as ações afirmativas dirigidas a grupos em situação de exclusão e subordinação no Brasil vêm se ampliando e diversificando. Muitas dessas práticas nasceram com os movimentos sociais e se consolidaram nas universidades públicas e privadas. Um importante exemplo no campo da política afirmativa que muitos desconhecem é a parceria realizada entre o Pré-Vestibular para Negros e Carentes e a PUC-Rio, que já completou mais de uma década. Essa é uma política que retrata a singularidade das experiências afirmativas brasileiras, como será analisado adiante.

Através de estudos realizados acerca dos programas de ação afirmativa no campo da educação superior, fica evidente uma variedade de contextos, histórias, intenções e articulações contidos em cada uma das iniciativas²⁰. Entre diversos estudiosos, Vera Candau e Tânia Dauster analisam a experiência desenvolvida na PUC-Rio, no que se refere a sua dinâmica, à relação entre cultura(s) e educação e ao processo de inclusão de alunos oriundos de pré-vestibulares comunitários no espaço universitário, temas que estão diretamente

ção e, depois, no mercado de trabalho. Não se pode considerar todas essas iniciativas como políticas de ação afirmativa, mas são, na sua totalidade, conquistas importantes desenvolvidas no Brasil, no campo da igualdade racial. Isso significa dizer que o Brasil vem percorrendo uma trajetória marcada por importantes conquistas.

19 O fato de as políticas afirmativas serem reconhecidas no Brasil, principalmente a partir da política de cotas universitárias e o desconhecimento de outras conquistas, parece estar relacionado diretamente com a questão racial. Acredito que parte das críticas é dirigida às propostas afirmativas em si, mas também ao pressuposto que é inerente a uma ação afirmativa: o de inclusão racial. Essa crítica que pode estar ocultando um ponto nevrálgico: o da discriminação racial.

20 Para um maior detalhamento sobre as políticas afirmativas desenvolvidas no Brasil no campo da Educação Superior, ver Angela Paiva (2006), Elielma Ayres Machado (2004), Márcia Contins (2004), Tânia Dauster (2002) e Vera Candau (2004).

relacionados a um programa de ação afirmativa. Elielma Machado, Márcia Contins e Angela Paiva, por sua vez, analisam as políticas de cotas raciais implementadas nas universidades públicas e privadas, as relações entre as questões raciais e educação, as trajetórias dos alunos cotistas, entre outros pontos. Esses estudos têm mostrado as diversas iniciativas que vêm se consolidando nas universidades brasileiras, seus dilemas e avanços. Ou seja, as experiências brasileiras estão impregnadas de uma multiplicidade de valores, fundamentos e princípios que não podem ser analisadas sob uma ótica específica.

E para concluir, um ponto que parece bastante relevante para esta questão é, primeiro, conhecer para reconhecer o valor das experiências americana, indiana ou de outros países que vêm, ao longo das últimas décadas, desenvolvendo programas voltados para a redução das desigualdades de determinados grupos, sem deixar de lado as experiências já consolidadas no Brasil. Esse reconhecimento é importante porque só a partir da intensificação do diálogo, do conhecimento de diversas experiências e da troca entre tantas vivências poderemos avançar no debate e construir políticas efetivas para a solução das desigualdades sociais brasileiras. A ampliação do debate sobre questões teóricas e práticas das políticas afirmativas, nacionais ou internacionais, fará com que caia o mito da existência de um modelo único de política afirmativa a ser incorporado pela agenda brasileira. Não há uma receita, e sim um processo dinâmico e heterogêneo.

Por que políticas de ação afirmativa?

Há uma diversidade de formas e maneiras de políticas de ação afirmativa. Isto ocorre em razão da peculiaridade de cada país no qual a política é implementada. Mas, além das formas, das áreas atingidas, do público-alvo, existe uma variedade de argumentos que são constitutivos das ações afirmativas e que se originam das diversas esferas da sociedade. Segundo Feres (2006), toda política pública é justificada em várias esferas, seja no debate público, no meio acadêmico ou nos poderes legislativo e judiciário. Mas, embora sejam campos distintos e com linguagens próprias, “há um substrato normativo (moral) comum” que confere certa homogeneidade aos argumentos de justificação. Neste caso, os três argumentos básicos são: reparação, justiça distributiva e diversidade. Para o autor,

- a) o argumento da reparação é o modelo ideal de política afirmativa, especialmente porque se preocupa com questões como dívida histórica, discriminação e desigualdade racial, que são vitais para esta questão política;
- b) o argumento da justiça social é um modelo limitado, embora bastante importante, porque traz a questão de outras formas de discriminação existentes no país;
- c) o argumento da diversidade é uma concepção perigosa, porque dissolve a perspectiva da reparação e sugere uma visão puramente relativista, avessa “à valorização da história e do passado” (p. 55).

No caso das políticas afirmativas, principalmente as relativas a cotas raciais, a reparação é considerada, pelo autor, o argumento mais coerente.

Para elucidar melhor essa questão, é importante ressaltar alguns aspectos: a reparação está mais voltada para questões do passado, enquanto a justiça social está mais dirigida para as desigualdades atuais e a diversidade tem um “registro temporal incerto”.

Alguns argumentos têm sido, historicamente, os pilares sobre os quais se assenta a justificação de políticas, mas reconhece-se que os argumentos utilizados para justificar políticas afirmativas variam conforme o local no qual foi a política gestada, quando se deu e em que conjuntura. Isso ressalta o caráter singular e heterogêneo dessas ações. Em relação ao campo do Ensino Superior e à consolidação de ações afirmativas, Feres (2006) expõe alguns dos diferentes argumentos normativos e legais que justificaram o surgimento dessas políticas em três países diferentes.

Na Índia, foram identificados quatro princípios de justificação das políticas de ação afirmativa²¹:

- a) compensação (reparação), pelas “injustiças cometidas no passado contra um determinado grupo social”;

21 É importante esclarecer por que Feres propõe estudar três argumentos centrais e, no caso indiano, ele fala de quatro principais argumentos. Para o autor, as tipologias, embora sejam distintas, são também convergentes. No caso indiano, o quarto argumento é a proteção dos segmentos mais fracos (como, por exemplo, os *Dalit*), que pode ser compreendida como uma forma de *reparação* ou de *justiça distributiva*. A igualdade proporcional pode ser expressa em termos de justiça social. Sendo assim, tais argumentos podem ser entendidos conforme a “trilogia tripartite” proposta inicialmente em seu texto.

- b) proteção dos segmentos mais fracos da comunidade (baseado nos princípios de reparação ou de justiça distributiva);
- c) igualdade proporcional: “a ideia de que as oportunidades de educação e emprego devem ser distribuídas em proporção ao tamanho relativo de cada grupo na sociedade total” (baseada nos princípios de justiça social);
- d) justiça social: “a ação afirmativa justifica-se simplesmente pela constatação de desigualdades que são grupo-específicas e, portanto, passíveis de se tornarem objeto de políticas públicas”. (p. 47)

Há, na experiência indiana, uma diversidade de argumentos que justificam a escolha de suas políticas afirmativas. Essa multiplicidade pode ser relativa à longa experiência desse país com ações afirmativas. A Índia já tem mais de meio século de história na implementação dessas políticas, que ainda hoje se mantêm como uma alternativa viável para grupos subordinados, e são especialmente dirigidas ao sistema de castas.

Em relação aos Estados Unidos, os modos de justificação da ação afirmativa se modificaram ao longo da história. Na década de 1960, período em que as ações afirmativas foram estabelecidas, apareceram dois principais argumentos: o da reparação e o da justiça social. Posteriormente, surgiu o terceiro argumento de justificação: a diversidade.

O primeiro argumento, o da reparação por discriminação histórica, veio por meio da fala do presidente Lyndon B. Johnson aos formandos de 1965 da Universidade de Howard. Referindo-se à abolição da escravidão americana, o presidente proferiu as seguintes palavras: “A liberdade, *per se*, não é suficiente. Não se apagam de repente cicatrizes de séculos proferindo simplesmente: agora vocês são livres para ir aonde quiserem e escolher os líderes que lhes aprouverem” (Feres, p. 49).

Além da questão da reparação, aparece também na fala do presidente a questão da igualdade substantiva (principal elemento de uma concepção de justiça social presente no discurso), que pressupõe uma igualdade de fato e não uma igualdade formal. Surge uma nova perspectiva sobre a desigualdade racial, apoiada numa crítica à concepção de liberdade formal, que, em vez de prescrever somente a liberdade, deveria promover mais oportunidades. Apesar de nessa época não se

usar ainda o termo “política afirmativa”, foi a partir desse novo pensamento que nasceu a expressão, como lembra Feres (2006). O argumento, pautado na concepção de igualdade substantiva, pressupõe a luta pela igualdade de oportunidades, um dos pontos centrais da proposta afirmativa.

Entretanto, a justificação da ação afirmativa como reparação pelo passado de discriminação foi um argumento central por várias décadas nos EUA, mas não se manteve, uma vez que a ação afirmativa foi legalmente aberta a uma diversidade de grupos, vítimas de discriminação por raça, credo e origem nacional. Em relação à questão da justiça social, esse argumento também não sobreviveu por muito tempo. A partir do final da década de 1970, conforme lembra Feres, a proposta de um “Estado de bem-estar social” americano começa a ser desmontado quando programas sociais são eliminados.

O argumento atual é o da *diversidade*, que vem crescendo nas últimas décadas no cenário político e institucional e está presente nas sentenças favoráveis à ação afirmativa da Suprema Corte²². Um argumento que, segundo Feres, pode comprometer um debate mais efetivo sobre a questão racial e os caminhos para a reversão dessa questão.

No caso do Brasil, a recente experiência com a implantação de políticas de ação afirmativa para a entrada de negros no Ensino Superior tem sido justificada por três distintas modalidades: a da reparação, a da diversidade e a da justiça social. Segundo Feres, estes modos de justificação têm aparecido quase que de forma simultânea, principalmente por se tratar de uma prática ainda recente. Em relação à experiência desenvolvida no campo da educação superior pública, aparecem com maior destaque os argumentos da reparação e da diversidade, e, com menor intensidade, o da justiça social.

Examinando os três argumentos de justificação da ação afirmativa no Brasil, Feres conclui que:

- a) com relação ao argumento de *reparação*, no Brasil, já existe uma maior compreensão de questões referentes à discriminação e desigualdade

22 Segundo Feres, no caso dos Estados Unidos, o argumento da diversidade vem acabando com a perspectiva da reparação, ao mesmo tempo que prejudica o argumento da justiça social. A “questão da desigualdade e da discriminação presente se dilui em uma valorização geral da diferença (...)” (p. 54).

- racial e da necessidade de modificá-las. Entretanto, a proposta de reparação ainda gera problemas, principalmente porque esse é um argumento que exige e justifica o uso de medidas compensatórias para descendentes de africanos, indígenas e seus descendentes;
- b) com relação ao argumento da *diversidade*, é uma justificação problemática, porque promove uma infinidade de considerações identitárias. Isso prejudica uma intervenção mais efetiva na questão racial;
 - c) com relação ao argumento da *justiça social*, é a justificativa que tem maior legitimidade entre os brasileiros.

O texto mostra que os argumentos tomam uma nova configuração quando inseridos em contextos distintos. O argumento da reparação, quando proferido publicamente nos Estados Unidos pela primeira vez, tinha um enfoque na questão racial e na defesa dos negros como um grupo subordinado. No Brasil, a mesma justificativa não aparece de forma tão explícita, principalmente se partir da esfera política. A reparação aparece mais na fala do movimento negro, de alguns intelectuais e certos representantes da política. A mesma analogia não se pode fazer com relação ao argumento da justiça social e da diversidade, tendo em vista o pequeno número de estudos sobre a questão.

A presença de alguns argumentos centrais no debate brasileiro sobre ações afirmativas demonstra que o tema não é tão invisível quanto se pensava. Mas também aponta para a necessidade de uma profunda análise não só das políticas de ação afirmativa implementadas no Brasil, como também dos argumentos que justificam tais políticas, apresentados pela sociedade.

Sendo assim, conhecer os argumentos que justificam as políticas de ação afirmativa é uma tarefa importante, pois somente dessa maneira será possível obter uma visão mais clara dos programas afirmativos no Brasil e sua relação com a sociedade. Afinal, é fundamental que sejam conhecidos os argumentos que justificam esse tipo de modalidade política, sejam eles favoráveis ou não, para que, a partir daí, se possa aprofundar a questão.

As políticas de ação afirmativa: uma experiência brasileira

A partir da década de 1990, algumas propostas de políticas afirmativas começam a se consolidar, muito em consequência das lu-

tas de movimentos sociais. Mas, apesar de serem políticas variadas, quando se trata do tema da política de ação afirmativa, a principal referência – e a mais polêmica – é a política de cotas para o Ensino Superior, em especial com o recorte racial.

Até se chegar ao processo de consolidação da política pública de cota racial, outros caminhos foram percorridos, uma trajetória marcada pela ação dos movimentos sociais e por algumas iniciativas do poder público e do setor privado. Surpreendentemente, desde a década de 1930 já constava na legislação brasileira a possibilidade de aplicação de políticas afirmativas²³.

Entretanto, é compreensível que as políticas de ação afirmativa no Ensino Superior sejam reconhecidas como um marco na história das políticas públicas brasileiras, em especial a política de cotas raciais. Primeiro, porque houve uma grande distância entre o nascimento da primeira política e a consolidação da política de cotas universitárias. Segundo, em função do empenho dos movimentos negros na luta pela igualdade racial e na implementação de políticas afirmativas nas universidades. Terceiro, pelo fato de a questão racial ser tema polêmico e, por isso, tornar-se uma questão mais visível. Por último, como afirma Sales Augusto dos Santos (2003), não temos tradição em discutir a temática das políticas afirmativas.

No que se refere à trajetória das ações afirmativas no Brasil, aparece de forma destacada a ação do movimento negro na luta por sua conquista. Dessa forma, a gênese das ações afirmativas no Brasil está diretamente ligada à luta que vem sendo travada pelos movimentos negros em prol da igualdade racial.

Moehlecke (2002), em seu artigo “Ação afirmativa: história e debates no Brasil”, apresenta algumas das iniciativas, discussões e acontecimentos referentes à questão racial que influenciaram a formação das ações afirmativas no Brasil.

No âmbito do poder público, com relação às questões raciais e de discriminação, entre uma multiplicidade de acontecimentos citados

23 Entre os anos de 1930 e 1990, o Brasil já tinha implementado duas políticas de viés afirmativo. A primeira política afirmativa brasileira foi a chamada “Lei dos dois terços”, estabelecida na década de 1930, “para garantir a participação majoritária de trabalhadores brasileiros nas empresas em funcionamento no Brasil, numa época em que muitas firmas de propriedade de imigrantes costumavam discriminar os trabalhadores nativos” (Medeiros, 2004, p. 143). A outra política afirmativa implementada foi a “Lei do boi”, no ano de 1968, dirigida ao campo da educação superior.

pela autora, seleciono alguns fatos que foram marcantes na história das ações afirmativas brasileiras:

- a) em 1968, foi registrada a primeira proposta de ação afirmativa, que exigia a criação de cota racial para o mercado de trabalho, em forma de lei – proposta de lei que obrigava as empresas privadas “a manter uma porcentagem de empregados de cor”. A proposta foi debatida, teve o apoio de funcionários do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, mas não foi concluída;
- b) em 1983, houve a primeira formulação de um projeto de lei. O deputado federal Abdias de Nascimento, com o projeto de lei nº 1332, propõe a seguinte medida de “ação compensatória”: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e de 20% para homens negros na seleção para o serviço público, bolsas de estudo etc. O projeto foi negado;
- c) em 1984, o governo, por meio de decreto, considerou a Serra da Barriga (local do antigo Quilombo dos Palmares) patrimônio histórico do país;
- d) em 1988, foi criada a Fundação Cultural Palmares (vinculada ao Ministério da Cultura).

Da década de 1960 até 1980, com o fechamento político, poucas ações foram tomadas em relação a propostas afirmativas, às desigualdades sociais e à discriminação racial, mas, com o processo de redemocratização, novas demandas surgiram e, com elas, começam a ser tomadas algumas iniciativas.

Mas o ano de 1988 foi um marco na história da democracia brasileira e não poderia deixar de ser importante no que diz respeito a propostas afirmativas. Nesse ano, foi promulgada a nova Constituição, considerada uma referência no campo dos direitos humanos. Embora nada tenha sido feito de muito efetivo para os grupos subordinados, alguns pontos já começam a ser mencionados. A Constituição faz referência a direitos difusos e de determinados grupos que deveriam receber uma atenção diferenciada, como, por exemplo, é o caso das mulheres no mercado de trabalho, o caso dos deficientes físicos e uma reserva percentual nas empresas públicas, dentre outros. Sobre os avanços da Constituição Brasileira de 1988, Edward Telles faz a seguinte análise:

(...) defensores dos direitos no Brasil começaram a fazer progressos assegurando reformas legislativas e constitucionais para expandir os direitos democráticos de todos os cidadãos e criar novos direitos para grupos historicamente menos favorecidos. Os grupos negros e feministas, especialmente, conseguiram incluir importantes leis antirracistas e antissexistas na Constituição de 1988. (p. 71)

Ainda sobre a Constituição de 1988 e seus avanços no campo da garantia de direitos de grupos minoritários, Moehlecke (2002) faz uma ressalva: as iniciativas do poder público, referentes a grupos discriminados, eram ainda bastante circunstanciais, embora tenham indicado

um relativo reconhecimento da existência de um problema de discriminação racial, étnica, de gênero e com relação aos portadores de deficiência física no país, sinalizado através de algumas ações. Entretanto (...) políticas mais substantivas não foram implementadas. (p. 11)

Pode-se, então, dizer que a nova Constituição trouxe inovações importantes, abrindo caminho para o que aconteceria com a consolidação democrática na década seguinte.

A década de 1990 foi, assim, um momento decisivo para a história das políticas afirmativas brasileiras, que podem ser descritas em três momentos específicos: a) as primeiras políticas públicas de ação afirmativa; b) a intensificação dos debates sobre o tema, trazendo novas questões para a pauta do dia, como discriminação e desigualdades sociais; e c) o aparecimento de iniciativas no campo das políticas afirmativas.

a) No ano de 1995, houve a adoção da primeira política afirmativa na legislação eleitoral, uma política de cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos. A implementação dessa política foi um importante marco representativo na luta dos movimentos sociais pela garantia dos direitos das minorias, neste caso, uma conquista do movimento de mulheres²⁴.

b) Na década de 1990, ocorreu uma intensificação dos debates referentes à temática das desigualdades sociais e seus vários des-

24 A política de cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos teve origem em uma experiência desenvolvida no PT, em 1991, e na CUT, em 1993, decorrente da pressão do movimento feminista.

dobramentos. O movimento negro, que atuava especificamente no campo da desigualdade racial, foi um dos principais protagonistas dessa fase. Em 1995, foi entregue, pelo movimento negro, ao então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”, com propostas de políticas públicas. A partir de então, foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), responsável por desenvolver “políticas de valorização e promoção da política negra”²⁵. Também em 1995, ocorreu um evento marcante: a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, com mais de 30 mil participantes. Em 1996, foi lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH)²⁶. Essas foram algumas das iniciativas tomadas pelo Estado, a partir da pressão dos movimentos sociais. Muitas dessas ações contribuíram especialmente na ampliação do debate público, que passou a incluir questões como desigualdade racial e políticas afirmativas, que não eram tidas como prioritárias.

Ainda em relação às políticas de viés afirmativo e questões raciais, um importante seminário foi realizado no ano de 1996: “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, concretizado pelo Ministério da Justiça, um marco no debate racial brasileiro. Isso se deveu, principalmente, à posição assumida pelo governo perante questões raciais. Segundo Angela Paiva (2006), pela primeira vez o Estado brasileiro admitiu a existência de racismo no país, explicitado no discurso inaugural feito pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa nova posição abriu “um caminho legal para demandas compensatórias para a população discriminada” (p. 17). Esse seminário demarcou um

25 Edward Telles destaca a importância da criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), porque pela primeira vez um líder do governo “reconhecia a existência do racismo e anunciava a possibilidade de medidas de promoção da justiça racial, rompendo assim com décadas de negação formal do racismo” (p. 77).

26 O Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) significou um importante avanço na conquista dos direitos de grupos socialmente discriminados, como mulheres, pessoas com deficiências físicas, povos indígenas e pessoas negras, embora seus objetivos tenham se voltado especificamente para questões raciais. A importância desse programa se deu, principalmente, porque foi a partir dele que “o governo federal endossou a ideia de políticas públicas explicitamente baseadas em raça para apoiar os afro-brasileiros” (Telles, 2003, p. 78).

momento de avanço no campo das discussões raciais, que contribuiu para a conquista de políticas afirmativas.

Sales Augusto dos Santos (2003), igualmente, ressalta o valor do seminário e enfatiza a sua importância também para o meio universitário. Um seminário internacional, que foi realizado no Brasil e que provocou o encontro de intelectuais do mundo todo para discutir o racismo e a efetivação de políticas públicas de cunho racial, provocou uma visibilidade da questão racial e a ampliação do debate, principalmente no meio acadêmico. O tema ação afirmativa é bastante recente nesse meio e aparece de

forma incipiente e/ou concentrada, visto que são pouquíssimos os intelectuais que se propõem a pesquisar e produzir conhecimentos sobre o assunto. (...) Ao que parece, este assunto só se tornou visível no meio acadêmico após o seminário. (p. 93)

c) Mesmo não tendo sido consolidadas políticas públicas afirmativas de cunho racial na década de 1990, outras importantes ações surgiram, particularmente no campo da educação. Moehlecke (2002) destaca algumas dessas ações voltadas para a melhoria do acesso e a permanência no Ensino Superior, que nasceram, segundo a autora, a partir de iniciativas da sociedade civil, especialmente de movimentos sociais, como o movimento negro. Entretanto, as iniciativas ultrapassaram o campo dos movimentos sociais, a partir do momento em que outras esferas, como o mercado, o poder público, universidades e a Igreja passaram a participar do processo.

Algumas dessas iniciativas, implementadas até o final da década de 1990, foram destacadas por Moehlecke (2000), que identifica três tipos de ações, voltadas para o acesso e permanência de estudantes carentes e especialmente negros ao Ensino Superior:

- a) *aulas de complementação* – são cursos preparatórios para o vestibular, dirigidos preferencialmente para estudantes negros e carentes. Algumas das principais referências são: Cooperativa Steve Biko²⁷,

27 O Instituto Cultural Beneficente Steve Biko (ICBS) “surgiu por iniciativa de estudantes e professores negros” (p. 124). Foi o primeiro curso preparatório para o vestibular voltado para afro-brasileiros de baixa renda do país, formado em 1992 (Moehlecke, 2000).

o curso do Núcleo de Consciência Negra (NCN)²⁸ e os Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC)²⁹;

b) *financiamento de custos para o acesso e permanência nos cursos* – os financiamentos tinham como objetivo promover uma maior igualdade de oportunidades no campo da educação. Os financiamentos estudantis tinham diferentes procedências, tais como:

- *iniciativa do poder público*: o programa de crédito educativo, desenvolvido pelo Ministério da Educação, voltado para o custeio de mensalidades em instituições particulares. Outras experiências foram desenvolvidas pelas universidades públicas e algumas se destacaram, como: Programa de Iniciação Científica, desenvolvido pela UFRJ (1989), que oferecia bolsas de estudo e pesquisa para alunos que tivessem baixo rendimento acadêmico e poucas condições financeiras; e o Programa Cor da Bahia, que financiava pesquisadores negros e mestiços em nível de graduação e pós-graduação;
- *ação do movimento social*: uma das conquistas adquiridas com a luta dos cursos de pré-vestibular foi a isenção nas taxas de inscrição do vestibular para alunos que comprovassem carência. Esta proposta foi implementada na UFRJ, pela Unirio, pela Universidade Federal de São Carlos, entre outras;
- *iniciativas de empresas privadas*: alguns destaques dentre essas iniciativas são: o Projeto de Diversidade da Empresa Monsanto, que custeava estudos e alimentação para estudantes negros em instituições de Ensino Superior privadas, e o Projeto Geração XXI (1999), que oferecia assistência a jovens negros e pobres visando à formação de profissionais altamente qualificados.

c) *mudança no sistema de ingresso nas instituições de Ensino Superior*— algumas novas formas de ingresso nas universidades:

28 O Núcleo de Consciência Negra foi fundado por funcionários, alunos e professores da USP. Em 1987, iniciou suas atividades, realizando debates sobre o lugar do negro na sociedade e na universidade. Em 1994, criou seu primeiro curso preparatório para o vestibular, conhecido como o curso do NCN (Moehlecke, 2000).

29 Os cursinhos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) eram ligados aos Agentes da Pastoral do Negro (APN) da Igreja Católica. Inspirados na experiência do Instituto Cultural Beneficente Steve Biko, organizaram o primeiro núcleo em 1993, na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro (Moehlecke, 2000).

- Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- Programa de Estudante-Convênio (PEC) para estudantes que desejassem ingressar na graduação ou pós-graduação. A avaliação era feita através do currículo escolar.

Perante essa diversidade de ações, debates e iniciativas, durante toda a década de 1990, os papéis desempenhados pelas várias instâncias da sociedade brasileira foram diferentes entre si. O Estado passou a ser mais receptivo, a sociedade civil passou a ter um papel bastante ativo, as instituições privadas passaram a participar de forma mais ativa e o mercado começou a olhar para a questão.

Ao entrarmos no século XXI, outros passos foram dados, agora de maneira mais efetiva, principalmente com relação às políticas afirmativas. A primeira política afirmativa para a população negra, por decisão do poder público, aconteceu no ano de 2001, com a aprovação, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, de uma política de cotas raciais, com uma reserva de vagas de 40% para negros e pardos. Duas universidades públicas do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), instituíram a política de cotas.

Os programas de cotas implementados nas universidades públicas do Rio de Janeiro e da Bahia foram, assim, as principais referências da constituição das políticas de ação afirmativa no Brasil. Foi a partir desses projetos que os debates se ampliaram e a questão da desigualdade, principalmente a étnica e racial, se tornou mais visível.

Um fato que contribuiu para a efetivação das políticas de ação afirmativa no Brasil foi a participação de uma comissão brasileira na Conferência Internacional contra o Racismo, em Durban, África do Sul, no ano de 2001³⁰. Segundo Edward Telles, enquanto militantes do movimento negro, membros de diversas organizações não governamentais e representantes do governo participavam ativamente do Congresso na África, no Brasil o evento tinha uma forte repercussão:

30 O objetivo principal dessa conferência era “rever os progressos alcançados no combate ao racismo desde a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que por sua vez foi estimulada pela questão racial e inspirada pelas atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial” (Telles, p. 87).

O Brasil vivia uma transformação histórica na forma como a mídia abordava as questões raciais. (...) Os maiores jornais brasileiros publicaram matérias diárias sobre questões raciais, racismo e sobre a Conferência Mundial (...). Um fato sem precedentes na história jornalística do Brasil, em que as questões de raça eram tratadas como sendo de pouco interesse do público e artigos sobre esse assunto eram publicados apenas ocasionalmente. (p. 93)

A Conferência de Durban deu um impulso adicional à formulação de políticas afirmativas no Brasil, principalmente por parte do governo brasileiro. Conforme Feres e Zoninsein (2006), as experiências com políticas afirmativas começaram a se solidificar a partir da própria Conferência:

A Conferência foi importante não somente pelo documento final produzido, que explicitamente recomenda a adoção de tais medidas – políticas de ação afirmativa –, mas também pela mobilização que acompanhou a preparação da comitiva que representou o Brasil no evento. (p. 25)

As políticas públicas afirmativas se ampliam a partir do século XXI. Nos anos de 2002 e 2003, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal de Brasília (UNB) também passaram a adotar o sistema de cotas para afrodescendentes. Em 2007, já eram quase 40 as universidades públicas estaduais e federais que haviam adotado algum tipo de medida³¹.

31 Elielma Ayres Machado (2007), em artigo sobre a implementação de políticas afirmativas, mostra o panorama atual dessas políticas nas universidades públicas brasileiras. Segundo a pesquisadora, em 2007, “das 84 universidades públicas existentes no país, 37 já implementaram políticas de AA [ação afirmativa]. Das 11 universidades públicas na região Norte somente cinco iniciaram políticas de AA. Na região Centro-Oeste, há um total de oito universidades públicas, e dessas, seis com programas de ação afirmativa. A região Nordeste tem um total de 26 universidades públicas, e dessas, 10 implementaram ação afirmativa. Já a região Sudeste possui 26 universidades públicas no total e nove destas iniciaram essas políticas. A região Sul possui 13 universidades públicas, e sete dessas implementaram políticas de AA” (p. 145). Ainda segundo Elielma, é possível identificar uma tendência à adesão de políticas de AA pelas universidades brasileiras. Isto se confirma nos dados de 2008,

Especificamente em relação à reserva de vagas no mercado de trabalho, outras políticas de ações afirmativas para a população negra foram aprovadas no ano de 2001. Por decisão do Poder Público, por exemplo, foi reservada a cota de 20% para negros na estrutura institucional do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Inbra, além da cota de 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de deficiências físicas para os cargos de assessoramento do Ministério da Justiça.

Em síntese, as ações desenvolvidas na década de 1990 desempenharam um papel importante no processo de constituição das políticas afirmativas e contribuíram para os avanços alcançados. Muitas dessas iniciativas representaram um progresso e as atividades desenvolvidas pelos movimentos sociais, empresas privadas ou por instituições ligadas à Igreja Católica foram grandes “laboratórios” capazes de desenvolver uma proposta sem precedentes no Brasil. Algumas dessas ações, realizadas por iniciativa da sociedade civil e/ou parcerias com outras instituições, significam parte importante da gênese da ação afirmativa no Brasil.

Dentre essas ações, destaco a ação do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, o PVNC, um movimento da sociedade civil que elaborou, na década de 1990, uma proposta de política afirmativa que foi implementada, inicialmente, numa universidade particular e católica. Esta é uma experiência que completa mais de uma década e que ainda vem se ampliando, consolidando-se em novas experiências através da própria vivência que desenvolveu e transformando-se num programa afirmativo. Começou como um projeto, mas se transformou numa política capaz de inspirar novas propostas, como explica Frei David, o fundador do PVNC:

Essa foi a grande lição que o Brasil inteiro ouviu, com a primeira experiência radical. Por que radical? Porque foi em larga escala na PUC e, em seguida, porque esta experiência contagiou várias outras universidades brasileiras, e surgiu a grande política pública chamada ProUni.

que totalizam o número de 52 universidades públicas brasileiras, o que mostra a dinamicidade com que se vem constituindo o processo de implementação de políticas afirmativas no Brasil.

O Programa Universidade para Todos, o ProUni, que nasceu em 2005, foi uma importante conquista na luta pela consolidação de ações afirmativas no campo da educação superior³².

Nesse caso, as iniciativas do Estado, de instituições privadas e da sociedade civil, embora com participações distintas, foram importantes colaboradores na consolidação das recentes políticas públicas de ação afirmativa. Pode-se mesmo dizer que as políticas públicas afirmativas no Brasil nasceram a partir de um conjunto de fatores que possibilitaram sua consolidação: a redemocratização do país, a nova Constituição, os novos movimentos sociais que surgiram com força na década de 1980, que trazem demandas específicas de acesso ao Ensino Superior, e a discussão sobre a questão da desigualdade social e racial.

32 “O ProUni foi criado pela MP nº. 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Nasceu no governo Lula com a finalidade de conceder ‘bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa’. No seu primeiro processo seletivo, O ProUni ofereceu 112 mil bolsas em 1.142 instituições de Ensino Superior de todo o país. (...) Todas estas ações vão ao encontro das metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a presença, até 2010, de pelo menos 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior, hoje restrita a 12%” (cf. http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Item. Acesso em 06/08/2011).

Capítulo 3

A gênese da política de ação afirmativa da PUC-Rio: uma parceria entre universidade e movimento social

Os novos movimentos sociais durante as décadas de 1980 e 1990 trouxeram para o cenário político brasileiro novos atores, antigas demandas e questões inéditas, que alteraram especialmente a dinâmica política do país. Nesse novo contexto começaram a se organizar grupos sociais com identidades definidas, seja por raça, sexo, etnia e outros mais, que exigiam seus direitos culturais e coletivos. Entre os novos movimentos sociais formou-se o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), um movimento social de educação popular voltado para a inserção de estudantes de grupos populares e discriminados. O PVNC tornou-se a principal referência no campo das políticas de ação afirmativa direcionadas para a educação superior e, no ano de 1994, firmou uma parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que começou a destinar parte de suas bolsas de estudo para alunos negros e pobres.

A atuação dos novos movimentos sociais

Para falar da gênese da política afirmativa no Brasil, deve-se dar destaque ao papel desempenhado pelos movimentos sociais na luta pela consolidação de políticas de enfrentamento das desigualdades sociais.

O Brasil viveu 21 anos sob regime militar, de 1964 a 1985, período marcado pelo autoritarismo e a censura. Embora fosse uma fase de cerceamento dos direitos humanos, os movimentos sociais continuavam atuando, mesmo que de forma retraída, no campo dos direitos.

Segundo Scherer-Warren (2005), foi durante o regime autoritário que surgiu espaço para que antigos grupos de pressão se organizassem

em novos moldes, como, por exemplo, o novo sindicalismo e novas associações de bairro, e novos grupos surgiram como forças políticas no seio da sociedade civil, com especial destaque para as Comunidades Eclesiais de Base e agrupamentos de pressão por elas influenciados, como os movimentos feministas, ecológicos, étnicos, dentre outros. (p. 52)

Mas logo após a fase de opressão estatal, no momento em que havia forte demanda pela volta da democracia, começaram a surgir e a se fortalecer “movimentos com características distintas daquelas do passado e que, conforme a nomenclatura internacional, foram denominados por muitos de ‘novos movimentos sociais’” (Scherer-Warren, p. 51).

Os movimentos sociais sofreram alterações e passaram a ser chamados de “novos movimentos sociais”, tendo em vista as formas originais de se organizar, articular e se manifestar. Essas novas configurações nasceram e se entrecruzaram de forma dinâmica, especialmente ao longo das três últimas décadas do século XX, mas foi na década de 1980 que houve uma efervescência dos novos movimentos sociais no Brasil, principalmente no período de transição democrática.

A exclusão política, econômica e cultural sempre esteve presente na história do Brasil, mas se acentuou no período da ditadura militar. Para Ilse Scherer-Warren, essa “tripla-exclusão” estava no bojo dos novos movimentos sociais. A luta contra a condição de exclusão e carência se mantinha, e o que mudou foi a maneira como essa carência passou a ser vista: como um direito. O direito tornou-se a ser uma categoria largamente utilizada pelos movimentos sociais. Com relação a esta questão, Eunice Durham (1984) faz a seguinte afirmação: “a transformação de necessidades e carências em direitos, que se opera dentro dos movimentos sociais, pode ser vista como um amplo processo de revisão e redefinição do espaço da cidadania” (p. 29). Ao concordarem com Durham, em relação à atuação dos novos movimentos sociais, Paoli e Telles (2000) fazem a seguinte colocação: o que estava sendo difundido era uma nova perspectiva política – a “consciência do direito a ter direitos”.

Essa nova consciência, que transformava a carência em uma perspectiva de direito, era inovadora, principalmente porque os direitos até então reconhecidos pelas leis brasileiras eram “importados e inoperantes”, como analisa Eunice Durham. A nova postura dos movimentos sociais passou a ser a de construção coletiva de um conjunto de direitos, ou seja, de uma nova cidadania.

Em relação à nova concepção que emergia do “direito a ter direitos”, Evelina Dagnino (2000) faz a seguinte ressalva:

Os movimentos populares urbanos perceberam que não tinham que lutar apenas por seus direitos sociais – moradia, saúde, educação – mas pelo próprio direito a ter direitos. Como parte da ordenação social autoritária, hierárquica da sociedade brasileira, ser pobre significa não apenas privação econômica e material, mas também ser submetido a regras culturais que implicam uma completa falta de reconhecimento das pessoas pobres como sujeitos, como portadores de direitos. (p. 82)

Começou, assim, a se efetivar uma conexão entre cultura e política no interior dos movimentos populares urbanos³³. Não bastava mais que as reivindicações fossem dirigidas exclusivamente para melhorias materiais, era necessário também atuar no campo da “cultura dos direitos”, que dizem respeito à consciência do cidadão do direito a ter direito.

Essa consciência do “direito a ter direito”, que nasceu de um novo movimento político, significou a ampliação da concepção de cidadania que estava restrita aos direitos civis e políticos, voltados para a liberdade, e aos direitos sociais, dirigidos para a igualdade. Entretanto, esse novo momento político iria requerer a inclusão dos direitos culturais e coletivos, dirigidos para questões de identidade como condição indispensável para a consolidação de uma cidadania plena. Ou seja, a luta dos movimentos sociais pelos direitos civis, políticos e sociais passava a ser acrescida de direitos culturais e coletivos.

33 Alvarez, Dagnino e Escobar (2000) chamam essa conexão entre política e cultura de “política cultural”. Segundo os pesquisadores, há um laço constitutivo entre política e cultura. Neste caso, “a cultura é política porque os significados são constitutivos dos processos que, implícita ou explicitamente, buscam redefinir o poder social. Isto é, quando apresentam concepções alternativas de mulher, natureza, raça, economia, democracia ou cidadania, que desestabilizam os significados culturais dominantes, os movimentos põem em ação uma política cultural” (p. 25).

Segundo Gohn (2004), surgiu então uma nova demanda relativa aos direitos sociais modernos. Saiu-se de um olhar exclusivamente voltado para os direitos sociais tradicionais, que eram demandas de bens e serviços, capazes de atender às necessidades elementares das pessoas, para uma nova perspectiva dos direitos sociais, estes mais preocupados com a questão das desigualdades étnicas e de gênero.

Dessa forma, o eixo central das lutas sociais não ficava mais restrito a questões de classe social, mas sim a novas problemáticas sociais, como discriminação de gênero, de raça ou etnia e meio ambiente, violência e direitos humanos. A diversidade de assuntos exprimia as diferentes dimensões da vida social, e esse contexto apontava para o surgimento de um “novo sujeito social”, que redefiniria o espaço da cidadania. O “novo sujeito social” tornou-se a principal referência dos novos movimentos sociais, como define Gohn (2004):

Sujeito histórico predeterminado, ou com alguma vocação ou missão a desempenhar – como a categoria dos operários, por seu lugar na estrutura de produção, ou a categoria das classes populares, coletivo socialmente heterogêneo em termos da inserção no mercado de trabalho, mas homogêneo em termos de demandas sociais, modo de vida e consumo restrito. A nova referência são os novos atores sociais – mulheres, jovens, negros... –, os pobres e os excluídos. (p. 288)

Sendo assim, os novos movimentos trouxeram para o cenário político novos atores, outras questões e “novos cenários sociopolíticos”. Os novos atores compunham grupos sociais que, além de exigir bens materiais, também demandavam direitos relativos ao reconhecimento de exclusão ou invisibilidade de questões raciais, de gênero, sexualidade e etnia, que produzem desigualdades moldadas por práticas culturais e sociais. Segundo Paoli e Telles (2000), esses pontos passam a compor

uma agenda pública de debates, projetando na esfera política visões ampliadas de direitos e cidadania que incorporam as exigências de equidade e justiça nas dimensões societárias e culturais que afetam identidades, existência e formas de vida. (p. 108)

Esse foi um período em que novas demandas e novas questões foram postas, e também um novo cenário sociopolítico emergiu.

Foi nesses novos espaços públicos que “operários, moradores pobres, famílias sem-teto, mulheres, negros e minorias discriminadas” começaram a atuar politicamente. Esses novos sujeitos da cena pública foram reconhecidos pelas formas inovadoras de reivindicação, principalmente ao se pronunciarem sobre

o justo e o injusto ao formular reivindicações e demandas e, nesses termos, reelaboram suas condições de existência, com tudo o que estas carregam em termos de valores e tradições, necessidades e aspirações, como questões que dizem respeito ao julgamento ético e à deliberação política. (Paoli e Telles, 2000, p. 106)

Além do mais, esses movimentos sociais fortaleceram uma perspectiva inovadora: a defesa dos direitos coletivos e culturais. A luta pelos direitos dos grupos em situação de exclusão e subordinação se ampliou e se fortaleceu nas diversas esferas políticas.

É nesse novo cenário que nasceu o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), um movimento social voltado para a educação popular. Entre tantos movimentos sociais, o PVNC é uma importante representação dos novos movimentos sociais, porque traz na sua constituição a originalidade dessas organizações, que privilegiavam, nas suas ações, dois aspectos: a consciência dos cidadãos pobres e negros do direito a ter direito e a busca da efetivação dos direitos, neste caso, a inclusão universitária. Esse é um movimento social que tem lutado pela conquista de direitos coletivos e culturais.

O Pré-Vestibular de Negros e Carentes: uma experiência dos novos movimentos sociais

Como vimos anteriormente, o debate acerca da desigualdade social, da luta pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças, foi tema de diversas organizações da sociedade civil, que, já no final da década de 1980 e início da década de 1990, se constituíam como movimentos sociais. Essas organizações buscavam a defesa e a garantia dos direitos sociais, trazendo para a sociedade uma nova perspectiva: a do sujeito de direitos contextualizado em sua história, contribuindo especialmente com novos debates e articulações políticas em busca da elaboração e da implementação de novas políticas.

Segundo a equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ética e Direitos Humanos da PUC-SP (NEPEDH), é incontestável o papel protagonista dos movimentos sociais contemporâneos na luta pela concretização dos direitos humanos:

Organizadas em torno da afirmação de identidades ou de reivindicações particulares, as bandeiras dos movimentos sociais são, constantemente, tensionadas pela afirmação da condição de igualdade, fundada na consciência dos direitos historicamente conquistados – ainda que no plano jurídico-formal –, e pela reprodução da desigualdade econômica, política e social. (Camuana *et al.*, 2002, p. 55)

Ainda durante as décadas de 1980 e 1990, diversos grupos, como associações de moradores, movimento das meninas e meninos de rua, movimentos ecológicos, movimento dos sem-terra, movimento negro, entre outros, se organizaram e trouxeram novas propostas de ação voltadas para a garantia de direitos diversos. Alguns se articulavam em torno da luta pelo direito à moradia, ao saneamento básico, à saúde e à terra. No campo da educação, mais especificamente na luta por um maior acesso às universidades, surgiram os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes. Segundo a carta de princípios do PVNC:

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) é um movimento de educação popular, laico e apartidário, que atua no campo da educação através da capacitação para o vestibular de estudantes economicamente desfavorecidos em geral e negros(as) em particular. Com o ensino preparatório para o vestibular das instituições públicas de Ensino Superior e outras ações, o PVNC quer ser, em caráter geral, um movimento de luta contra qualquer forma de racismo e exclusão e, em caráter específico, uma frente de denúncia, questionamento e luta pela democratização e melhoria da qualidade da educação, através da defesa do Ensino Público de qualidade em seus níveis fundamental, médio e superior, nos âmbitos municipal, estadual e federal.

Para Vera Candau (2000),

os cursos pré-vestibulares surgiram a partir das carências do Ensino Médio, com o intuito de possibilitar a seus alunos compreender

melhor o que era cobrado em termos de conteúdo pelos vestibulares anteriores (...). Visando romper essa lógica, onde só os que tinham condições financeiras faziam esses cursos e tinham mais chance de ingressar na universidade, começaram a surgir – a partir dos trabalhos de ONGs, associações, pastorais e outras instituições – os chamados cursos pré-vestibulares alternativos, economicamente acessíveis e com a proposta dirigida às classes populares de democratizar o acesso ao ensino universitário a todos aqueles que se dispusessem a nele ingressar, independentemente de sua condição financeira. (p. 99)

A ideia da constituição de cursos pré-vestibulares para grupos socialmente desfavorecidos não é algo novo, e remonta, pelo menos, à década de 1970, como lembra Santos (2003). O primeiro curso voltado para negros foi organizado pelo Centro de Estudos Brasil-África, no Rio de Janeiro, em 1976. A proposta expandiu-se durante a década de 1980, mas foi a partir de 1990 que ocorreu sua maior intensificação. Para Renato Emerson dos Santos,

a maior representação foi o pré-vestibular para negros e carentes (PVNC), pelo número de núcleos que criou e congregou, e pelo seu caráter seminal – muitos cursos, mesmo que desvinculados dele, surgiram a partir da ação direta ou da influência de seus militantes, difundindo seu formato e alguns de seus princípios organizativos e ideológicos. O PVNC constituiu uma rede que chegou a articular mais de setenta cursos pela região metropolitana do Rio de Janeiro. (2003, p. 130)

Uma das propostas iniciais do grupo de professores e alunos dos PVNCs, que ainda se mantém, é a implementação de políticas afirmativas nas universidades, tendo em vista a realidade extremamente desigual no acesso à educação superior que atinge especialmente os negros.

O primeiro núcleo do Pré-Vestibular para Negros e Carentes nasceu na Baixada Fluminense, no ano de 1993. Conforme aponta Alexandre do Nascimento (2005a), as discussões e articulações para a organização do primeiro núcleo do Pré-Vestibular para Negros tinham como objetivo a capacitação de estudantes para o exame vestibular da PUC-SP e das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro.

De acordo com o site do PVNC, em 1993 foi “lançada a semente” para a constituição dessa nova organização de educação popular,

mas foi em 1994 que o PVNC começou a se constituir como movimento social, tendo como foco central de reivindicação a luta pela democratização da educação e contra a discriminação racial.

A força da proposta já podia ser vista na primeira turma: dos 50 alunos, sete foram aprovados – uma aluna para a UFF de Niterói, um para a UFF da Baixada, um para a UERJ e quatro para a PUC-Rio.

Conforme documento oficial do PVNC, alguns acontecimentos foram determinantes para a consolidação do movimento dos cursos pré-vestibulares para negros e carentes; por isso é pertinente registrar aqui esse processo:

- São Paulo: a ideia de organização de um curso pré-vestibular para negros nasceu a partir das reflexões da Pastoral do Negro, entre 1989 e 1992. A PUC-SP, através do Cardeal Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, concedeu bolsas de estudo para estudantes participantes do movimento negro e movimentos populares;
- Bahia: em 1992, através da cooperativa educacional Steve Biko, surgiu um pré-vestibular que tinha como objetivo apoiar e articular a entrada da juventude negra da periferia nas universidades;
- Rio de Janeiro: em 1986, foi criado o curso pré-vestibular da Associação dos Funcionários da UFRJ (atual SINTUFRJ), destinado a preparar trabalhadores para o vestibular. Em 1992, formou-se o curso Mangueira Vestibulares³⁴.

As três propostas bem-sucedidas serviram de estímulo e exemplo para o grupo que nascia na Baixada Fluminense. O conhecimento oriundo da experiência vivida por esses grupos servia como embasamento para os debates e reflexões do movimento que começava a se formar.

Renato Emerson, em seu artigo “Racialidade e novas formas de ação social”, acrescenta às iniciativas citadas anteriormente algumas outras organizações que também foram fundamentais no processo de constituição do PVNC. A longa trajetória desses grupos na luta contra as desigualdades sociais e raciais foi uma importante referência para os grupos que começavam a se formar. Algumas importantes organizações influíram fortemente no processo de constituição do PVNC, tais como:

34 Fonte: <http://www.pvnc.sites.uol.com.br/historicopvnc.htm>. Acesso em 11/10/2007.

- a) grupos ligados aos Agentes da Pastoral do Negro (APNs), unidos à militância católica de corte racial;
- b) movimentos eclesiais de corte racial, como por exemplo o Grupo de Reflexão Sobre a Vida Religiosa Negra e Indígena (GRENI), que tinham a participação de grupos não católicos, com maior evidência a Igreja Metodista.

O PVNC é uma iniciativa que surgiu da parceria entre grupos religiosos católicos e não católicos, e da participação de militantes vinculados a outras organizações sociais. O que possibilitou uma articulação entre esses diversos grupos foi a luta por uma causa única, pautada, preferencialmente, pela igualdade social e racial no campo da educação. As influências eram diversas, mas a maior referência era a Pastoral do Negro da Igreja Católica. Segundo Alexandre do Nascimento (2005b), em seu artigo “Universidade e cidadania”, a proposta de criação do PVNC “nasceu na Igreja Católica, a partir das reflexões sobre a educação e o negro, realizadas entre 1989 e 1992, na Pastoral do Negro de São Paulo” (p. 4). Não se pode deixar de ressaltar que a primeira experiência concreta de concessão de bolsas de estudo para estudantes negros ocorreu na PUC-SP, quando foram destinadas 200 bolsas para estudantes atuantes no movimento negro³⁵, uma experiência que não teve continuidade, mas foi uma importante inspiração na formação do PVNC.

A primeira experiência do PVNC, em 1993, foi conduzida por três militantes não vinculados a grupos religiosos e Frei David, de formação franciscana³⁶. Foi uma proposta que, já na fase inicial, se dividia em duas perspectivas ideológicas distintas: uma organização baseada na autogestão, modelo utilizado pela Igreja Católica, sugerida por Frei David, que possibilitava a disseminação da ideia de forma mais rápida; a outra perspectiva se pautava na construção de um aparato no formato de ONG. A partir dessas concepções antagônicas,

35 Fonte: http://alex.nasc.sites.uol.com.br/textos/texto_lugarcomum17.htm. Acesso em 11/10/2007.

36 Segundo Renato Emerson dos Santos (2003), “a equipe do primeiro núcleo contava com quatro coordenadores e 10 professores. Dentre esses militantes não ligados a grupos religiosos, três se juntaram ao Frei David para constituir a coordenação do primeiro núcleo: Alexandre do Nascimento, Luciano de Santana Dias e Antônio Dourado” (p. 131).

surgiram grandes divergências entre os membros do próprio movimento. Entretanto, ocorreu uma primeira vitória da proposta eclesial, como salienta Emerson dos Santos (2003).

O ano de 1994 mostrou o crescimento da organização do PVNC, tanto em atividades internas competentes aos “prés” quanto no estabelecimento de novas parcerias e ampliação de contatos. A expansão do movimento e a constituição de novas parcerias se deram através da própria estratégia de trabalho, chamado por Renato Emerson (2003) de “formato eclesial”, método de ação utilizado pelo PVNC. O “formato eclesial” foi a forma de trabalho escolhida pelo grupo então hegemônico, liderado por Frei David, baseado nos preceitos da autogestão, “modelo utilizado pela Igreja Católica em suas ações sociais” (R. Santos, 2003, p. 131), que privilegiava a ação em rede. Dessa forma, a organização do PVNC, ao buscar sua expansão, amplia suas articulações com outras instituições, principalmente com as organizações da Igreja Católica.

Baseando sua ação no modelo católico de rede, o PVNC se expandiu e se consolidou, sobretudo através de dois campos de atuação:

a) *nos espaços físicos cedidos pelas Igrejas, para a formação de novos núcleos de pré-vestibulares.* O “grupo eclesial” fez importantes articulações com outras organizações religiosas, o que possibilitou a ampliação dos núcleos e o fortalecimento de uma rede de contatos institucionais com capacidade de cessão de espaços. Ficou, assim, impressa “fortemente sua marca ao conjunto: dos seis núcleos que começaram a funcionar já no início de 1994, cinco utilizavam espaços de igrejas ou colégios religiosos, com apoio de lideranças eclesiais (...), o que ampliava o leque de organizações envolvidas”;

b) *estabelecendo parceria com a PUC-Rio, que passou a garantir a inserção dos alunos oriundos do PVNC aprovados no vestibular.* Esta parceria contribuiu para a ampliação do movimento, ao garantir a concessão de bolsas de estudo integrais. Nasceu daí uma política de ação afirmativa pioneira no campo da educação superior. É importante ressaltar que um dos pontos que favoreceu a consolidação de uma parceria entre PVNC e a PUC-Rio foi a semelhança das propostas de instituições afins. (R. Santos, p. 132)

O segundo ano de formação do PVNC, 1994, foi fundamental para a PUC-Rio, que começou a receber seus primeiros alunos oriundos do pré-vestibular, como será visto adiante. Também foi marcante para o processo de constituição do próprio PVNC pelo reordenamento das suas forças políticas, que apontavam para uma nova configuração: verificou-se um aumento do número de núcleos e também das articulações entre o “Pré” e outros movimentos organizados. O PVNC começou a se estabelecer como movimento social de educação popular. Como lembra Nascimento, um de seus criadores,

foi um ano de crescimento, de adesão de novos núcleos, de muitas articulações, debates, conflitos e criação de novos espaços de discussão e deliberações coletivas: a Assembleia Geral, as equipes de reflexão racial e pedagógica, o jornal, as aulas de Cultura e Cidadania. (2005a, p. 5)

O crescimento e a ampliação da rede fizeram com que a organização do PVNC passasse a sofrer distintas interferências políticas e ideológicas, capazes de influenciar na constituição da própria organização do movimento social.

Inicia-se uma hierarquização simbólica do movimento, com a entrada de militantes com experiências e capitais acumulados em outros movimentos, que multiplicam os interesses em jogo, e com isto passam a ser criadas novas esferas e arenas de disputa. (R. Santos, 2003, p. 133)

Com o alargamento do grupo, novas ideias passaram a fazer parte dos espaços de debate e construção de política do movimento: no mesmo grupo havia muitas concepções divergentes.

Em relação às disputas internas de poder, surgidas desde o início da organização do PVNC, o movimento foi capaz de sobreviver a vários conflitos ocorridos ao longo da sua constituição. Nas assembleias e reuniões realizadas por seus membros, emergia uma diversidade de concepções. Esses espaços passaram a se constituir como campo de disputa, no qual eram evidenciados desacordos, estabelecidos outros acordos e tomadas as decisões. Para Renato Emerson dos Santos,

em torno desses embates onde as divergências eram explícitas, orbitavam outras discussões, mais amenas, em torno das quais se construíam

consensos que serviam de argamassa simbólica ao movimento. A principal discussão a ganhar esse tom foi a questão racial. (p. 133)

Isso não significa, entretanto, que o debate sobre a questão racial, inclusive em relação à própria denominação do pré-vestibular, tenha se dado de forma consensual.

Alguns acordos estabelecidos se transformaram em ideias fundamentais para a identidade do movimento, conferindo um caráter inovador, mobilizador e transformador ao Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Entre os vários acordos constituídos pelo grupo, houve dois pontos fundamentais, estabelecidos pelo “coletivo”, responsáveis pela singularidade da ação desenvolvida pelo PVNC. O primeiro ponto fundamental foi a questão do que se chamou de a *força da identidade* do movimento e o segundo foi a inclusão da disciplina *Cultura e Cidadania* na grade curricular. Foram elementos fundamentais para o processo de crescimento e consolidação do movimento, que se fortaleceu na Baixada Fluminense e se ampliou nos diversos bairros da cidade do Rio de Janeiro.

A força da identificação trouxe para a sociedade de modo geral alguns aspectos inovadores e originais. O primeiro refere-se à presença de uma nítida identificação, na própria denominação de um pré-vestibular “para negros e carentes”, uma forma de reconhecer e ser reconhecido, pouco usual no Brasil, principalmente com relação ao tópico racial. Fica evidente uma proposta educativa de corte racial e social. O segundo aspecto se dá em relação ao nascimento de um curso pré-vestibular popular, que surge em função da insuficiência dos conteúdos oferecidos nos ensinos Médio e Fundamental, voltado para a aprovação de estudantes da periferia no vestibular.

A nitidez de sua identidade, Pré-Vestibular para Negros e Carentes³⁷, presente já em seu nome, mostrou à sociedade a necessidade de formar cursos preparatórios dirigidos a determinados grupos que não tiveram a oportunidade de frequentar uma universidade. A existência de sujeitos pertencentes a classes populares, de raça negra e/ou

37 A escolha do nome “Pré-Vestibular para Negros e Carentes” é resultante de negociação. “O que estava em jogo não era o nome em si, mas a hegemonia na condução dos rumos do movimento. Nesse contexto, a questão racial ganha *status* de dimensão construtiva consensual, e o conhecimento sobre a temática passa então a conferir autoridade a seus portadores” (R. Santos, p. 134).

afrodescendentes, e outras minorias excluídas dos bancos universitários era uma realidade até então pouco visível. A denominação Pré-Vestibular para Negros e Carentes mostra, de forma evidente, a finalidade da organização: preparar exclusivamente jovens negros e pobres para serem aprovados no vestibular e cursar universidades com valor reconhecido. Como define Renato Emerson, “os pré-vestibulares são, portanto, ‘instrumento privilegiado de capilarização social da luta antirracismo, fundamentais para a legitimação e construção de ações afirmativas voltadas para a promoção dos negros neste país’” (2003, p. 152). Um pré-vestibular cujo nome retrata a desigualdade social e racial e que propõe a inclusão de grupos sociais excluídos é uma ideia inovadora.

A força dessa identificação provocou grandes mudanças na vida dos alunos. Os estudantes do PVNC começam a se reconhecer segundo suas identidades raciais, étnicas, regionais e sociais, e a se identificar com o próprio grupo.

O aluno ou ex-aluno de pré-vestibular popular deixou de ser um “estudante comum”, morador da periferia do Rio de Janeiro, e passou a fazer parte de um grupo com uma identidade definida, baseada numa proposta de participação militante. O nome do pré-vestibular passou a ser a identificação de uma determinada “coletividade”. A partir desse momento, os alunos que almejavam ingressar na universidade faziam parte do “pré-vestibular para negros e carentes”, o que contribuiu para a identificação e para o sentimento de pertencimento a um determinado grupo, constituído por negros, afrodescendentes e/ou pobres.

Entretanto, essa identidade tão inovadora provocou, e ainda provoca, muitos impactos, principalmente quando se fala em educação. Uma identidade tão específica, alunos negros e carentes, é algo inusitado quando nos referimos ao campo da educação, no qual se costuma considerar o aluno um sujeito com características bastante homogêneas. O aluno que faz parte do imaginário da sociedade moderna tem uma identidade essencialmente genérica: o aluno do Ensino Médio; da escola pública; o aluno fraco e o forte; ou o estudante da escola de determinado nome, mas um aluno cuja identidade principal é ser “negro e carente” é uma realidade ainda inovadora e geradora de muito impacto, como veremos à frente.

O segundo aspecto fundamental que fortaleceu essa nova identidade de estudantes da periferia foi a consolidação da disciplina Cultura e Cidadania, criada em 1994, que contribuiu para a formação de um aluno preocupado com as causas sociais e preparado para refletir sobre as questões sociais. Além das disciplinas que são cobradas no vestibular, o aluno teria uma aula voltada para questões como cidadania, racismo, política e direitos humanos. Essa proposta surgiu em decorrência dos debates realizados pelo próprio grupo, que via, na ação pedagógica, um caminho para a educação popular. A disciplina serviria como eixo articulador “entre a preparação do vestibular, a conscientização política e a busca de uma proposta pedagógica adequada à realidade e aos interesses dos segmentos sociais envolvidos no PVNC” (R. Santos, p. 134). O aluno, então, não deveria ser preparado, unicamente, para a aprovação no vestibular, mas para ser um sujeito participativo, agente de transformação e militante da causa dos direitos das classes populares.

A diferença mais marcante estava no aluno que passava a ter uma identidade e que não estava mais isolado em sua comunidade, bairro etc. Ele, então, fazia parte de um novo grupo que tinha uma identidade própria e formava-se, assim, um coletivo fortalecido. Esse sujeito passou a compreender a luta por vagas nas universidades públicas e privadas como uma luta pela cidadania e não mais como um favor prestado a alunos pobres. A conquista de bolsas de estudo nas universidades passou a ser vista pelos alunos dos PVNCs como um direito historicamente negado, o qual, por meio da luta política, seria possível resgatar. Fortalecia-se, assim, a perspectiva dos novos movimentos sociais, baseados no princípio do “direito a ter direito”. Como vimos no capítulo anterior, esse é um novo grupo que chegou se fortalecendo e ocupando os bancos universitários, propriedade até pouco tempo exclusiva da classe média e da elite brasileira.

Segundo Vera Candau (2000),

o Pré-Vestibular para Negros e Carentes constitui-se em uma experiência educacional que busca inserir na universidade alunas/os que, por conta própria, dificilmente o conseguiriam devido aos processos excludentes que têm sofrido ao longo de suas histórias individuais e sociais. Sem dúvida alguma o PVNC é um importante veículo no sentido da inclusão das classes marginalizadas historicamente, como os negros e os grupos populares de baixa renda. (p. 284)

Os PVNCs passaram a se fortalecer através da luta pela garantia ao acesso de negros e carentes aos bancos universitários. Esse movimento atua, até hoje, de forma política numa perspectiva de garantia do direito à educação superior. O grupo se ampliou e sua rede já atinge diversos locais do Rio de Janeiro, totalizando, no ano de 2011, 21 núcleos, que atuam na inclusão de jovens das classes populares nas universidades.

Outra importante referência como organização de pré-vestibulares populares é a Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes, a Educafro³⁸, que surgiu de uma dissidência do PVNC. Os conflitos internos do PVNC, provocados por divergências quanto à direção política e pedagógica que estava sendo tomada, chegou a provocar a divisão do grupo da direção. Com a crise instaurada, Frei David se afastou e organizou uma nova rede de curso de pré-vestibulares para negros e carentes.

Conforme o *site* oficial da organização, a Educafro é uma obra social responsável por uma rede de cursos pré-vestibulares comunitários que atinge o Rio de Janeiro e São Paulo e que tem como objetivo lutar por políticas públicas e ações afirmativas para negros e carentes. A Educafro totalizou, no ano de 2007, 260 núcleos e tem cerca de 13 mil alunos.

Além das experiências citadas anteriormente, temos, hoje, um grande número de cursos já consolidados, conhecidos como pré-vestibulares “populares” ou “comunitários”, direcionados para estudantes das classes populares. Os cursos voltados para a preparação de jovens oriundos de classe popular ou com um corte racial para as universidades foram se ampliando ao longo da década de 1990 e continuam a se expandir.

38 A Educafro, rede de cursos pré-vestibulares comunitários, é uma obra social do Serviço Franciscano de Solidariedade (Sefras), departamento da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, associação da sociedade civil, sem fins lucrativos. Sua finalidade maior é assessorar os núcleos pré-vestibulares comunitários inseridos em outros estados, como Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. Os universitários beneficiados pelo projeto estudam em faculdades particulares, com bolsas de até 100% de isenção, e públicas no território nacional. Também existem universitários do Educafro em Cuba. Ver: <http://www.franciscanos.org.br/sefras/educafro>. Acesso em 10/3/2008.

Os chamados pré-vestibulares populares ou comunitários nasceram sob antigas ou novas orientações³⁹. O número de núcleos vem se ampliando e constituindo uma ampla rede de educação popular. Os pré-vestibulares populares localizam-se numa variada gama de locais, tais como organizações não governamentais das comunidades de baixa renda, como o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), igrejas metodistas (Associação da Igreja Metodista), escolas públicas (CIEP Geraldo Reis – Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares), igrejas católicas (Paróquia Nossa Senhora do Rosário de Pompeia – Pré-Vestibular Comunitário), instituições religiosas (Irmãs da Paixão de Nosso Senhor Jesus Cristo) e sindicatos (Sindicato dos Trabalhadores das Universidades Públicas Estaduais do Rio de Janeiro – SINTUPERJ)⁴⁰.

Há redes que se expandiram e se diversificaram a partir da mesma ideia. A ideia que se iniciou em Salvador, São Paulo e na Baixada Fluminense tem se espalhado por diversos bairros e periferias, e hoje aglutina um grupo expressivo de estudantes do Ensino Médio que sonham cursar a faculdade. A meu ver, o que confere autenticidade ao pré-vestibular de cunho popular-comunitário são os grupos que têm sido capazes de manter sua ação pautada na perspectiva transformadora e emancipatória, independentemente do vínculo com outra organização social.

Segundo Alexandre do Nascimento, o que caracteriza um pré-vestibular popular é um curso que tem o compromisso de ir além dos conteúdos exigidos no vestibular e agir em questões referentes a aspectos políticos e econômicos, raciais e culturais, e, assim, atuar na construção de uma nova consciência. A partir desta constatação,

39 Candau aponta para o crescimento do número de pré-vestibulares alternativos, que não são considerados PVNCs, embora tenham, nitidamente, se constituído sob sua influência: “O que determina se um pré-vestibular alternativo é ou não mais um núcleo do PVNC é por um lado o respeito às regras explícitas na carta de princípios que norteiam o movimento e por outro sua ligação com o mesmo, através de sua estruturação interna em função da participação em reuniões e assembleias específicas” (Candau, 2000, p. 102).

40 Os exemplos e o quantitativo de núcleos de pré-vestibulares populares foram adquiridos na listagem de instituições cadastradas para isenção de taxa de inscrição dos alunos para o vestibular da UFF, de 2008. Ver <http://www.coseac.uff.br/2008/isencao/cadastro/cadastradas.htm>. Acesso em 13/10/2007.

o que identifica um pré-vestibular popular não é só o grupo que tem como finalidade a capacitação de estudantes para concorrer ao vestibular, mas, também, a preocupação de formar sujeitos preocupados com as questões sociais e que sejam agentes de transformação social, diferentemente de um pré-vestibular com viés comercial.

Entretanto, hoje em dia, muitos “prés” vêm se desvinculando dos fundamentos originais estabelecidos pelos primeiros grupos, o que contribui para que haja uma efetiva desarticulação entre grupos e participantes. Emerson reafirma esse problema, especialmente com relação à negação do protagonismo da questão racial, um elemento simbólico dos pré-vestibulares populares e, também, uma das principais referências na constituição dos PVNCs. Isto se deu em razão da luta de posições internas do próprio PVNC, conflitos que foram responsáveis pela perda da dimensão política e da problemática racial em um grande número de núcleos. Como ele mesmo relata, “tal percurso é patente nas trajetórias de diversos núcleos, que, quando se desvencilham da rede PVNC, passam a negar a questão racial como uma das bandeiras fundantes do curso” (R. Santos, 2003, p. 150).

Muitos núcleos de pré-vestibulares populares têm se distanciado de alguns de seus elementos fundamentais: a força da identidade “negros e carentes”, a inclusão da disciplina Cultura e Cidadania, o trabalho voluntariado e a atuação em rede, que davam um caráter distintivo ao pré-vestibular popular perante um pré-vestibular comercial.

O projeto inicial, baseado numa perspectiva da formação de um aluno-militante, vem sofrendo vários desgastes. Entretanto, isso não tem significado o término de uma proposta, mas retrata uma nova conjuntura, que, mesmo sofrendo alterações, ainda é capaz de aglutinar um grande número de alunos e lutar pela inclusão, nas universidades, de determinados grupos sociais que vivenciam situações de exploração, discriminação e dominação. A expansão dos pré-vestibulares populares e suas inúmeras propostas de ação não retiram o valor do trabalho dessas organizações, mas torna mais complexa a compreensão desses cursos.

Política de ação afirmativa: a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

A PUC-Rio implementa uma política de ação afirmativa desde 1994, com o objetivo de favorecer o acesso de camadas populares aos cursos de graduação, prioritariamente estudantes negros e economicamente desfavorecidos. O programa nasceu de um convênio estabelecido entre a Universidade e o Pré-Vestibular para Negros e Carentes. O aluno do PVNC, quando aprovado no vestibular da PUC-Rio, recebe uma bolsa de estudo chamada bolsa de ação social, que o possibilita cursar a Universidade com uma bolsa de estudo integral.

A política de ação afirmativa da PUC-Rio vem sofrendo algumas modificações ao longo de sua história. Ela se iniciou de forma precária e tímida; no início, era um programa voltado, exclusivamente, para a concessão de bolsas de estudo, mas se ampliou, ao longo do tempo, passando também a atuar em outras frentes de apoio ao estudante. Hoje, o programa atua em dois âmbitos: na concessão de bolsas de estudo integrais e no gerenciamento de algumas formas de apoio, voltadas para a permanência do aluno na Universidade.

Uma política desenvolvida ao longo de mais de uma década retrata os caminhos percorridos por múltiplos atores e diferentes instituições. Esta experiência tem sido uma referência quando o tema tratado é política de ação afirmativa no campo da educação superior. Entretanto, o que se conhece em alusão ao programa, mais especificamente sobre seus mecanismos de constituição, são informações ainda muito incipientes, tendo em vista seu curto período de existência. A seguir, buscaremos compreender melhor como tudo começou.

A gênese da política de ação afirmativa da PUC-Rio: uma experiência contada pelos seus implementadores

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro tem desenvolvido, ao longo de sua história, uma política de concessão de bolsas de estudo. Essa prática vem sofrendo novos direcionamentos no decorrer dos anos, especialmente a partir da década de 1960, e hoje aparece como um programa essencial da Universidade. Inicialmente, a doação de bolsas de estudo era uma atividade que se caracterizava como uma

ajuda oferecida a pessoas que, por razões diversas, não podiam pagar seus estudos ou, por direito, estavam isentas de pagamento. A concessão de bolsa era uma atividade pontual, que atendia a determinados indivíduos oriundos de classes populares ou não. As bolsas eram destinadas a atender a vários perfis e diversas solicitações, como filhos de professores, alunos pobres, alunos de classe média, dentre outros.

Clara Milman (1993), em seu estudo sobre alunos bolsistas da PUC-Rio, mostra que foi no anuário de 1960 da Universidade que se declarou, pela primeira vez, a prática de doação de bolsas de estudo por parte da PUC-Rio. O documento certifica que “para servir à comunidade, a Universidade Católica concede bolsas de estudo a alunos capazes e de reconhecido merecimento no curso secundário que, entretanto, não possam arcar com as despesas de um curso superior”. Nesse primeiro ano, foram concedidas 76 bolsas, entre bolsas parciais e integrais. Essa postura da Universidade tinha por objetivo contribuir para “o progresso do país, ajudando a juventude estudiosa a realizar suas possibilidades vocacionais e profissionais” (Milman, 1993, p. 59). As primeiras iniciativas apareciam de modo ainda pouco sistematizado.

A partir da década de 1970, a bolsa de estudo da PUC-Rio começou a sofrer algumas adequações, passando a ser chamada de “bolsa rotativa-reembolsável”. O aluno, ao término do curso, reembolsaria a Universidade e o pagamento seria revertido a um novo aluno. A mudança ocorreu na própria diretriz da proposta, que pretendia ter um cunho menos assistencialista. Segundo Márcio Souza, o novo direcionamento pautou-se na seguinte perspectiva: “abandonar o processo paternalista até então adotado na concessão de bolsas, passando-se para um processo educativo” (2004, p. 26).

Mas foi na década de 1990, com a nova lei da filantropia, que a política de bolsas da PUC-Rio sofreu maiores alterações. Segundo Márcio de Souza (2004), com a nova legislação (lei nº 8742, de 1993), o programa de bolsas da PUC-Rio teve de sofrer um processo de reorganização. As bolsas de estudo passaram a ser denominadas Bolsas PUC, com diversas modalidades: Bolsa Coral, Bolsa de Funcionários, Bolsa de Ação Social.

Nesse processo de mudança ocorrido na década de 1990, o que mais chama atenção é o nascimento de uma nova modalidade de bolsa: as chamadas bolsas de ação social. A bolsa de ação social

surgiu com a finalidade de atender, especificamente, aos alunos do PVNC, embora abrangesse, mesmo que em menor escala, outras organizações sociais⁴¹. Esse é um programa voltado para as camadas populares, com a seguinte peculiaridade: esses alunos deveriam estar integrados a projetos de ação comunitária. Nascia, então, uma nova identidade do aluno bolsista da PUC-Rio: um aluno economicamente carente e com compromisso social.

As mudanças ocorridas no programa de bolsa de estudo da PUC-Rio ao longo das últimas décadas, mais especificamente na década de 1990, são bastante visíveis. Entretanto, é a legitimação da concessão de bolsas direcionadas exclusivamente para alunos pobres e negros que torna o fato mais inusitado. A PUC-Rio passou, assim, a receber alunos moradores das periferias do município do Rio de Janeiro ou de outros municípios, moradores de favelas, lideranças políticas, representantes de associações de moradores e ativistas de movimentos populares – a maioria, alunos do PVNC. O que antes era uma prática pontual transformou-se numa política universitária. Segundo o professor Augusto Sampaio, vice-reitor comunitário da PUC-Rio, o que era inicialmente uma proposta de algumas pessoas da Universidade passou a ser *uma prática institucional da PUC-Rio*:

Antes já havia alunos pobres. Com certeza, tinha muita gente (...) de comunidade estudando aqui, mas chegavam aqui por outro motivo. Faziam matrícula e o patrão pagava se era filha de uma doméstica, ou a patroa. Um dia ele aparecia aqui pobre, morava na favela e aí a gente dava bolsa. Era uma coisa esporádica, pontual, não era uma política sistemática⁴².

Padre Jesus Hortal Sánchez, S.J., então reitor da PUC-Rio, por sua vez, ressalta a mudança de orientação na concessão das bolsas:

41 Segundo encontro realizado com a assistente social da Vice-Reitoria Comunitária da PUC-Rio, Clara Milmam, o programa de Bolsa de Ação Social nasceu para atender aos alunos do PVNC. Clara faz o seguinte registro: “O programa de bolsa ação-social iniciou-se com o projeto do PVNC, oficialmente foi assim que ele iniciou. A partir daí é que passou a existir a Bolsa de Ação Social.”

42 A entrevista com o professor Augusto Sampaio foi realizada na PUC-Rio, em 11/9/2006.

Sempre tivemos uma porcentagem bastante alta de alunos bolsistas, mas quando começou um pouco mais, digamos assim, o movimento da consciência negra, fomos procurados pelo Frei David dos Santos, que estava começando a organizar vestibulares comunitários para alunos carentes. Essa nos pareceu que era uma política correta. Não simplesmente dar de graça por isto ou por aquilo, mas para as pessoas que se esforçam, para pessoas que mostram que têm mérito próprio. Claro que simultaneamente isso foi um apoio a certos segmentos da população. Por isso começamos a dar bolsas para os vestibulares de negros e carentes organizados pelo Frei David⁴³.

Assim nasceu um programa com uma direção definida, voltado para alunos negros e pobres, na PUC do Rio de Janeiro. Uma proposta que se originou da soma de ações desenvolvidas por determinados sujeitos da Universidade e, também, de outros espaços institucionais, representando uma nova maneira de se pensar na política de bolsas da PUC-Rio, como ressalta o reitor em seu depoimento.

A firmação de um programa

O programa da PUC-Rio efetivou-se em 1994, quando se estabeleceu um acordo entre a PUC-Rio e o Pré-Vestibular para Negros e Carentes, o PVNC. Esse momento inicial, que chamo de “primeiro passo”, no processo de consolidação da política afirmativa desenvolvida na PUC-Rio, a partir da ação de três atores: Frei David, padre franciscano responsável pelo Pré-Vestibular para Negros e Carentes; padre Edenio Valle, da Congregação Verbita, responsável pela mediação e que, na época, era presidente da Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB); e o então reitor da PUC-Rio, padre Jesus Hortal.

O padre Edenio Valle, como presidente da CRB Nacional, enviou uma carta ao padre Hortal, apresentando o programa de Frei David e solicitando a esta Universidade a concretização de uma parceria direcionada para a concessão de bolsas de estudo para alunos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Como lembra Augusto Sampaio, ao receber a carta do reitor:

43 A entrevista com o então reitor da PUC-Rio, padre Jesus Hortal Sánchez, S.J., foi realizada na própria Universidade, em 23/8/2006.

Perguntei: “Reitor, posso tocar isso?” “Pode”, respondeu ele. Surgiu aí. Acho que nesse momento a PUC instituiu o programa de bolsa de estudo para estudantes carentes de baixíssima renda (...).

E Frei David:

O padre Edenio Vale disse: “Faça uma carta dirigida a mim. Aí eu pego sua carta, vou fazer outra (...) dirigida ao reitor da PUC.” Eu fiz a carta para ele, ele pegou a carta e fez outra encaminhada ao reitor da PUC. E eis que o reitor viu com simpatia: “Não, não, não... Manda vir. Manda eles fazerem o vestibular, sim, e, ao passar, a gente vai encaminhando”⁴⁴.

A partir desse documento, concretizou-se a parceria. Esse passo foi fundamental no processo de implementação de um programa mais direcionado, legitimando uma ação efetiva, voltada para a inclusão de alunos negros e pobres na Universidade. A nova parceria que se estabeleceu (PUC-Rio e PVNC) demarcou, então, o início do processo de materialização dessa proposta na PUC-Rio, que se constituiu e foi legitimada por membros da própria Igreja Católica. Isto não significa que a ideia nasceu na ou da Universidade. Ela foi uma resposta aos anseios dos movimentos sociais populares, mais especialmente daqueles vinculados à Igreja Católica, que pôde se materializar no espaço acadêmico.

A influência dos movimentos sociais católicos na concepção da política afirmativa da PUC-Rio

O protagonismo dos movimentos sociais na luta pela implementação de uma política afirmativa no campo da educação superior aparece de forma explícita na experiência da PUC-Rio e na tentativa com a PUC-SP. É importante salientar que a primeira tentativa de Frei David de implementação de um programa afirmativo de inclusão de estudantes negros e pobres nas universidades surgiu do movimento Católico de São Paulo. A proposta inicial foi dirigida à PUC de São Paulo, mas o projeto foi recusado pelo reitor daquela universidade⁴⁵.

44 A entrevista com Frei David foi realizada no Mosteiro de Santo Antônio, no Rio de Janeiro, em 24/8/2006.

45 A proposta de concessão de bolsas integrais para alunos negros para PUC-SP foi aprovada pelo Cardeal de São Paulo, que prontamente encaminhou uma carta ao

O movimento social protagonista dessa política no Rio de Janeiro foi o Pré-Vestibular para Negros e Carentes, sendo seu principal representante Frei David. O PVNC foi um movimento catalisador das ideias e propostas de vários outros movimentos sociais – vinculados à causa negra e, principalmente, ligados à Igreja Católica –, que lutavam pela inclusão de determinados grupos sociais nas universidades. Quando perguntado sobre a gênese do PVNC, Frei David fez o seguinte registro:

A intuição nasce em 1986, a intuição ganha corpo em 1988, quando foi comemorado o centenário da Lei Áurea, quando a Igreja Católica do Brasil assumiu para refletir o tema da fraternidade e o negro. A intuição ganhou corpo em 1988 e se transformou em pré-vestibular em 1991. A decisão foi em 1991, a organização, em 1992, e o início da execução, em 1993.

Embora não seja objeto deste estudo analisar a gênese do PVNC, é importante fazer referência a alguns elementos de sua história, tendo em vista a contribuição na formação do PVNC das organizações da sociedade civil, que, conseqüentemente, influíram na história do programa de bolsas de estudo da PUC-Rio.

Geralmente, uma nova política se forma a partir da atuação de diversos atores e instituições. No caso da PUC-Rio não foi diferente, pois houve um intenso trabalho desenvolvido por padres e leigos em prol da inserção de grupos minoritários nas universidades, ainda anterior ao próprio PVNC. A atuação desses militantes é tão importante que, segundo Frei David, a verdadeira origem da proposta afirmativa implementada na PUC-Rio é mesmo anterior à constituição do PVNC. Ela nasceu a partir da ação de grupos católicos, principalmente da Pastoral do Negro e da CRB do Rio de Janeiro. Como ele afirma em sua entrevista:

O nascer [do projeto] foi um grupo de pessoas: foi a Pastoral do Negro, da Igreja Católica, a grande gestora dessa possibilidade. Foi também a comissão de religiosos e seminaristas e padres negros da CRB, do Rio de Janeiro, (...) porque os religiosos foram os principais protagonistas nesse trabalho inicialmente: (...) Imã Luciana, Sérgio Marques,

reitor daquela universidade, solicitando sua adesão. Entretanto, conforme é dito por Frei David, “o reitor da PUC-SP simplesmente engavetou a carta”.

William e vários outros religiosos, Regina, Imã Rita. Havia muitos religiosos no início.

A Ação da Pastoral do Negro (APN) e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) merecem, aqui, destaque.⁴⁶ As CEBs e APNs eram grupos constituídos por sacerdotes e leigos, preocupados com a realidade dos “mais pobres” e, especificamente no caso da Pastoral do Negro, com a realidade do “povo negro”. Foram bastante atuantes nas décadas de 1970 e 1980. Entre tantos participantes estavam Frei David e outras pessoas, algumas citadas acima, que foram fundamentais para o nascimento do projeto.

Segundo Geraldo Rocha (1998), as APNs nasceram influenciadas pela Teologia Latino-Americana da Libertação e marcadas por três características básicas: a) como “questão de fundo” estava a pergunta: “Como ser cristão num mundo de miseráveis?” Esta demanda estimulava o confronto das ideias de fé e das injustiças feitas aos pobres; b) essa nova inquietação estava associada à valorização da experiência comunitária, uma ação contextualizada, voltada para o processo de libertação do “povo oprimido”; e c) o compromisso com os empobrecidos. Mas o que é relevante e inovador nesse novo contexto é a própria proposta teológica, que foi dirigida à causa negra: um novo olhar que começou a se fortalecer dentro da Igreja e nas comunidades de base. Como define bem o autor, essa perspectiva começou a partir do seguinte contexto:

A descoberta da negritude vai fazer com que o grupo Agentes de Pastoral Negros redimensione as suas lutas no contexto dos empobrecidos. Não são mais, simplesmente, pobres, mas são pobres-negros, mais pobres dentre os pobres. (p. 132)

Outra importante referência, também citada por Frei David, foi a Campanha da Fraternidade, de 1988⁴⁷:

46 Agentes da Pastoral do Negro (APNs) foi um grupo que se fortaleceu no contexto dos movimentos sociais, apoiados na ação pastoral da Igreja, principalmente nas Comunidades Eclesiais de Base. “Os grupos negros ressurgiram na Igreja a partir desta tomada de consciência de pessoas participantes nas CEBs” (Rocha, 1998, p. 69).

47 Segundo Frei David (*apud* R. D. Santos, 2007), foi em 1988 que a CNBB, “após muita pressão da comunidade negra católica, assume, como tema da Campanha da

Como é que nasceu este programa: em 1986, quando começamos a discutir a questão do negro na Igreja e na sociedade, é que começamos a lutar para que a Igreja Católica assumisse para a Campanha da Fraternidade de 1988 o tema “A Fraternidade e o Negro”. Naquele ano discutimos muito sobre a exclusão do negro nas universidades, e um item dessa exclusão discutida por nós foi a exclusão do negro das universidades católicas.

Sendo assim, pode-se observar que a ideia do pré-vestibular foi influenciada pela organização católica, principalmente dos grupos que defendiam uma “fé libertadora” e comprometida com a transformação da situação de exclusão vivida pelo “povo negro-pobre”. A formação do PVNC estaria diretamente ligada a estes dois aspectos: a nova política da Igreja Católica e a consciência da desigualdade racial, uma vez que a concepção do PVNC surgiu sob a influência de organizações católicas preocupadas com a questão racial.

Mas o programa de ação afirmativa teve início com a firmação de uma parceria, especificamente a partir da atuação do PVNC. A parceria uniu dois espaços sociais distintos: de um lado, uma instituição de ensino, a PUC-Rio; e do outro, um movimento social que reivindicava demandas específicas de acesso ao Ensino Superior. Estas foram duas intenções que, ao se unirem, se transformaram em um projeto social, voltado, exclusivamente, para a inserção de dois grupos historicamente excluídos das universidades: o aluno pobre e o aluno negro. Isso é confirmado pelo padre Jesus Hortal, que, quando perguntado sobre o início do programa, fez o seguinte registro: “O programa (da PUC-Rio) tem quase 12 anos. (...) Surgiu propriamente dessa iniciativa dos vestibulares para negros e carentes.”

A parceria entre o PVNC e a PUC-Rio foi efetivada, mas quem a implementou? Este é outro momento importante da gênese da política afirmativa, que chamo de “segunda fase”, quando novos atores passaram a fazer parte do processo de consolidação do programa dentro da Universidade, aqui chamados de implementadores. Na verdade,

Fraternidade, ‘A Fraternidade e o Negro’. Foi o resultado da mobilização dos grupos de pastorais de base. Essa iniciativa projetou o trabalho das(os) APNs/Agentes de Pastoral Negros, que conquistaram espaços para reflexão sobre a condição socioeconômica de homens e mulheres negros, além de despertar a Igreja para a participação enquanto agente de promoção de trabalhos que respeitam a diversidade e valorizam a pluralidade cultural e étnica”.

há um número significativo de pessoas preocupadas e interessadas no programa, mas alguns sujeitos, como visto anteriormente, foram referências no seu processo de implementação e consolidação.

Alguns importantes atores e suas principais motivações

Os atores

Inicialmente, busquei referências que me auxiliassem a identificar as pessoas fundamentais no processo de implementação e consolidação do programa afirmativo da PUC-Rio. Através da minha experiência, identifiquei seus protagonistas: a) padre Jesus Hortal Sánchez, S.J., então reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, cujo reitorado teve início em 1995. Tem uma reconhecida atuação no campo do diálogo inter-religioso; b) professora Luiza Helena Nunes Ermel, assistente social. Começou a lecionar na PUC-Rio em 1978, no Departamento de Serviço Social, sendo sua trajetória acadêmica atravessada pela militância política⁴⁸; c) Frei David, que começou sua vida religiosa franciscana em 1976, quando também inicia sua preocupação com a questão racial, e sua vida religiosa se combina com uma prática militante⁴⁹; e d) Augusto Sampaio, professor da PUC-Rio há 43 anos, há 18 vice-reitor comunitário. Tem sua atuação reconhecida pelo forte ativismo em defesa das causas sociais.

48 O ativismo da professora começou no próprio diretório da PUC-Rio, nos anos de 1965 a 1968, no apogeu da ditadura militar. Posteriormente, foi atuante no Partido dos Trabalhadores e participou da organização do núcleo do PT, na baixada de Jacarepaguá. Também é uma das fundadoras do núcleo do PT da Barra da Tijuca e do Recreio dos Bandeirantes. Participou de lutas que foram históricas, como o movimento pela não separação da Barra da Tijuca, o movimento “Diretas Já”, o movimento pela criação das áreas ambientais do Rio de Janeiro, o movimento pró-Constituição, entre outros.

49 Em relação à prática militante, Frei David introduziu o Grupo de União e Consciência Negra em Petrópolis, Duque de Caxias, Saracuruna e outras regiões da Baixada Fluminense. Introduziu a Pastoral Operária em Petrópolis e na Baixada Fluminense. Inseriu a Pastoral Penal em Campos Elíseos, a Pastoral dos Desabrigados e o Movimento dos Desabrigados em Petrópolis, e participou da luta pela melhoria de condições do trem de ferro na Baixada Fluminense. “E todas são lutas que, graças a Deus, tiveram grandes vitórias nesse processo todo.”

Essa identificação preliminar foi sendo confirmada através das entrevistas realizadas com os implementadores e também com ex-alunos oriundos do programa de ação social. Ao cruzar as referências dos próprios entrevistados, destaquei os seguintes personagens, confirmando a suposição inicial:

Sobre Luiza Helena: É lógico que desde o começo um ator fortíssimo foi o Departamento de Serviço Social, através da Luiza Helena. Foi fortíssimo e decisivo, pois ela iria dinamizar o departamento. E ela teve a capacidade profética de ver, em uma parceria com este projeto, um instrumento fantástico para dar dinamismo, vida, nova luz ao Serviço Social do Brasil. (Frei David)

Sobre Augusto Sampaio: Augusto foi uma pessoa. Ele não idealizou, ele acolheu e deu direções que só ele, como vice-reitor e conhecendo a Igreja como ele conhece. Só ele podia fazer isso. (Luiza Helena)⁵⁰

Sobre padre Jesus Hortal Sánchez, S.J.: Um fator que contribuiu foi primeiro a Reitoria dar o sinal verde. Nada disso teria acontecido sem a anuência do reitor (...). (Augusto Sampaio)

Sobre Frei David: Sim, é exatamente com o PVNC, do Frei David dos Santos, que assinamos convênio, assegurando bolsas de estudo. (Padre Jesus Hortal)

Sobre professores voluntários: Na segunda etapa do trabalho, os grandes atores foram todos os professores voluntários (...). Teve, portanto, muita gente, muitos voluntários na coordenação e muitos voluntários como professores. (Frei David)⁵¹

As entrevistas de campo foram encontros magníficos em que pude participar de uma viagem no tempo. Todos os entrevistados

50 A entrevista com a professora Luiza Helena Nunes Ermel foi realizada na PUC-Rio, em 30/8/2006.

51 Frei David e Augusto Sampaio também falam sobre a importância do papel desempenhado pelos professores e coordenadores voluntários dos pré-vestibulares no processo de consolidação da política na PUC-Rio. Considero que a participação desses atores foi fundamental para a consolidação do projeto e para a criação das redes. Seus depoimentos serão apresentados no próximo capítulo.

falaram de suas vidas e de suas utopias, sendo o programa de ação afirmativa da PUC-Rio a materialização de um sonho. Certamente, eles não podiam prever, em 1994, o impacto e a permanência do programa que então era pensado.

As motivações

A gênese do programa de bolsa de ação social da PUC-Rio é marcada pela participação de diversos atores que tinham uma proposta única. O programa nasceu de uma mescla de intenções que foram se aglutinando, mas que tinha em comum um objetivo específico: contribuir para a consolidação de uma sociedade mais inclusiva. As trajetórias foram distintas, mas o que os uniu em uma mesma proposta foi uma perspectiva de luta pela inclusão.

A implementação desse projeto viabilizou a consumação das verdadeiras aspirações desses sujeitos em torno dos mesmos princípios. Quando perguntados sobre as razões que os levaram a participar deste programa, as respostas foram as seguintes: Augusto Sampaio via a possibilidade de promover a *inclusão* de alunos carentes na PUC-Rio. Para o padre Hortal, essa proposta obedecia à missão de uma Universidade Católica, com sua *vocação inclusiva*. Para a professora Luiza Helena, este era um programa de *inclusão social* capaz de dar voz às classes populares. Para Frei David, este era um projeto capaz de *incluir* alunos negros e pobres nos bancos universitários. Os depoimentos mostram uma forte preocupação dos entrevistados com a exclusão sistemática de negros e pobres dos bancos universitários. A intenção comum é a proposta de inclusão social.

Eu sempre me preocupei muito com a ausência de pessoas carentes. Sempre achei que a PUC deveria ter uma presença significativa de pessoas pobres aqui. (...). Eu me lembro, na década de 1970, tinha um único aluno negro na PUC, no CCS [Centro de Ciências Sociais]. (...) O que a gente pode fazer para permitir que uma pessoa pobre que vem para a PUC e que passa pelo sistema de mérito, pelo vestibular, possa fazer a faculdade? O que eu podia fazer para oferecer um programa de bolsa? Quando surge o PVNC, enfim, do Frei David, a outra ponta surge (...). Acho que eu sempre quis fazer alguma coisa, sempre lutei pela inclusão e tive essa chance (...). Sempre tive, não sei por quê, uma

preocupação com o social muito grande. Eu sou muito sensível à miséria, à fome, ao problema dos outros. (Augusto Sampaio)

Veja que a PUC, pela sua própria natureza, por ser uma universidade que nasceu dos anseios da comunidade católica, sempre teve uma vocação inclusiva. Porque isso é o característico, eu diria, da própria Igreja Católica, do próprio objetivo católico. Significa muito mais do que universal e geográfico, significa exatamente global, inclusivo. Porque católico vem do grego *katholikós*, que significa em relação ao todo, e não a uma parte. Então, por isso, a PUC, sendo uma Universidade Católica, teve sempre essa vocação e, por isso, emprega uma política de bolsas para alunos carentes, sempre bastante forte. (Padre Hortal)

Contexto: década de 1990. Primeiro (...) havia um grande problema na época, (...) que era: o povo não ter voz. (Luiza Helena)

O que me levou foi a convicção de que a exclusão do negro beirava o escândalo e que a Igreja Católica e todas as instituições católicas não tinham o direito de ficar omissas. (...) Nossa intenção sempre foi criar uma política pública de inclusão do negro e outros pobres, em todas as universidades do Brasil. (Frei David)

Os quatro entrevistados trazem, em suas narrativas, dois principais aspectos. O primeiro é a insatisfação com a situação da desigualdade social brasileira e o segundo é o anseio por interferir nessa realidade. O descontentamento com a realidade desigual e o desejo de mudá-la foram os “principais ingredientes” que impulsionaram esses atores a participarem do processo de implementação e consolidação de uma nova política universitária.

O que está presente na fala dos entrevistados é uma proposta de intervenção para a mudança. Scherer-Warren (2005) chama essa conduta de “utopianismo”, que é um fator “inerente a projetos de mudança política, porque aponta para algo novo”. Ou seja, acreditaram na utopia, acreditaram que podiam lutar por mudança na universidade.

O termo utopia é utilizado de várias formas e com muitos sentidos. Mas é empregado aqui o conceito elaborado por Scherer-Warren, que significa um projeto mais preciso, voltado para a mudança, em que devem ser considerados seus componentes ideológicos. Dessa forma o “utopianismo”, ao mesmo tempo que é uma crítica profunda às condi-

ções sociais de vida, é também um projeto de mudança, como contraposição e melhoria da situação social atual (Scherer-Warren, 2005).

Algumas formas de “utopianismo” dos anos 1960, tais como o movimento da nova esquerda e o movimento da contracultura, que ainda influenciam o pensamento contemporâneo, nasceram a partir de críticas feitas ao nazifascismo, à falta de liberdade política e ao autoritarismo da vida cotidiana. O repensar político que surgiu a partir dessa década possibilitou a criação dos movimentos feminista, eco-pacifista e da Teologia da Libertação, movimentos que Ilse considera como sendo alguns dos mais importantes movimentos culturais⁵² das últimas décadas.

Nas décadas de 1970 e 1980, a estrutura da Igreja Católica vai sofrer grandes alterações, principalmente a partir de novas orientações religiosas. Segundo Solange Andrade (2006), as mudanças que a Igreja Católica começou a sofrer surgiram a partir da influência do Concílio Vaticano II (1962-1965) e das Conferências Episcopais de Medellín (1968) e Puebla (1979). A Igreja Católica latino-americana assumiu uma nova direção que,

primeiro em Medellín e, depois, em Puebla, inspirada no Concílio Vaticano II, fez sua *opção pelo pobre*, o que ocorreu por volta da década de 1970, quando alguns membros do clero acabaram se envolvendo na luta pelos direitos humanos, pelo direito à terra, enfim, tudo o que estivesse ligado ao homem marginalizado. (p. 5)

É uma nova visão do papel da Igreja e de uma prática cristã. Como será visto adiante, houve uma ação efetiva da Igreja Católica a partir da década de 1950, que foi interrompida com a ditadura militar, mas que significou uma mudança de orientação para ser católico no mundo.

52 Para Ilse Scherer-Warren (2005, p. 29), o pensamento feminista faz uso de conceitos de utopias libertárias tradicionais, tais como opressão, liberdade, igualdade e justiça. O movimento ecológico foi a herança mais genuína da nova esquerda (anos 1960 e início dos 1970). A utopia deste novo movimento foi constituída com base na crítica à natureza destrutiva das sociedades industriais, procurando um melhor relacionamento entre o homem e seu ambiente natural ou construído. Quanto à Teologia da Libertação, “ela nasce e se desenvolve enquanto expressão de problemas da realidade social latino-americana, no desejo de transcendê-la através da criação de uma sociedade mais justa e igualitária” (p. 32).

Essa nova Igreja, que assumiu a “opção preferencial pelos pobres”, começou a atingir pessoas e grupos vinculados a instituições e grupos católicos. Essa nova direção católica fortaleceu-se a partir de uma ação dirigida às classes populares, mas que também atingiu acadêmicos, políticos e ativistas que tinham uma formação de esquerda – uma perspectiva religiosa que influenciou a formação principalmente daqueles sujeitos que atuavam intensamente em organizações católicas ou vinculadas a essa organização, como é o caso dos implementadores.

Os depoimentos de Frei David, Luiza Helena e Augusto Sampaio sobre a gênese do programa retratam algumas motivações que impulsionaram a participação destes atores no projeto. A influência da utopia de um catolicismo que se destacava pela opção preferencial pelos pobres e o engajamento nas lutas contra as variadas formas de opressão fica clara nas suas falas. Todas as motivações tiveram influência do catolicismo, um catolicismo que priorizava a situação de exclusão social vivida pelos pobres no Brasil e a mudança dessa situação. É importante ressaltar que parte das motivações dos implementadores estava relacionada, diretamente, a fundamentos da Teologia da Libertação, enquanto, em outros depoimentos, as influências católicas não são referidas a ela. No entanto, o que há de comum é que todas elas remetem a novas formas de se pensar na questão da exclusão da universidade, ainda que de perspectivas distintas.

As motivações de Frei David

As razões que motivaram Frei David a participar do processo de implementação e consolidação da ação afirmativa na PUC-Rio aparecem de forma explícita em seu depoimento, e a questão racial é a base de toda a sua entrevista. Um dos pontos marcantes no depoimento de Frei David é em relação ao tema das políticas de ação afirmativa, consideradas por ele um importante instrumento de reparação. Como lembra Feres (2006), a reparação é

um argumento de grande apelo moral que justifica medidas compensatórias tanto para descendentes de africanos, os quais foram trazidos para este país à força e escravizados, como para indígenas e seus descendentes, que foram em grande parte dizimados ou, às vezes, escravizados. (p. 55)

A reparação, portanto, é um dos grandes argumentos usados por Frei David, cuja consequência mais visível é a desigualdade estrutural, como ele coloca em sua entrevista:

As cotas nas universidades equivalem a uma corrida, imagine que você tem uma corrida. Imagine que duas pessoas vão fazer uma corrida. Para uma pessoa, você dá tudo: você dá médico, dá treinador, dá máquinas para treinar, dá boa alimentação balanceada, dá muito líquido para essa pessoa, dá tudo para essa pessoa. Para a outra pessoa, você não dá médico, não dá treinador, não dá equipamento, não dá alimentação, e você ainda amarra uma pedra na perna dela. Em seguida, você dá o tiro, dá a largada para a corrida. Quem é que vai vencer? E todo mundo falou: “aquele que recebeu tudo”. Pois é, o sujeito que recebeu tudo é o cara da classe média, que tem escola boa... O sujeito que está aqui com a pedra é o negro que foi escravizado. Isso me fez lembrar que a luta pelas cotas foi uma luta muito sofrida. Foram 20 anos para conseguir ver as primeiras vitórias. E a perseverança, portanto, para mim, foi a grande marca da comunidade negra, por ter perseverado nessa meta, nessa garra, nessa luta.

Foi a partir da realidade desigual e injusta vivida pelos negros brasileiros que Frei David convocou diversas instituições, principalmente católicas, para que deixassem de se omitir perante o quadro de injustiça racial e participassem do processo de reversão dessa situação. A principal aspiração do frade, que o motivou a lutar em defesa dos negros e pela consolidação de um programa de ação afirmativa na PUC-Rio, foi o desejo de reparação. O anseio pela reparação da condição dos negros (“a exclusão do negro beirava o escândalo”) e a pressão para que instituições católicas não se omitissem (“todas as instituições católicas não tinham o direito de ficar omissas”) são os principais argumentos de Frei David.

O argumento da reparação pautado num discurso de discriminação racial e dívida histórica originou-se nos movimentos negros e é uma das justificativas centrais para a gênese desta política. O discurso de Frei David, no qual a questão racial é destacada, remete à própria identidade do entrevistado: a de um sujeito religioso e militante da causa negra, como foi exposto anteriormente.

Reconhece-se que o principal motivo que impulsionou Frei David a lutar pela implementação de políticas afirmativas foi o seu

desejo de reparação das injustiças raciais. Pode-se dizer que os motivos que o levaram a formar o PVNC e a atuar no processo de implementação e consolidação da política afirmativa da PUC-Rio foram diversos, mas a principal causa que o moveu, e ainda o move, é a insatisfação com a situação de desigualdade racial. Essa proposta de ação pautada numa utopia libertadora simboliza a trajetória de seu trabalho como sacerdote e militante da causa social, uma luta impregnada, ideologicamente, pela perspectiva do sujeito pobre-negro, dirigida para a mudança de uma realidade de opressão e subordinação.

As motivações de Luiza Helena

Ao ser indagada sobre as razões que motivaram sua participação no processo de implementação de uma política afirmativa na PUC-Rio, Luiza Helena mostrou diversos motivos. O principal motivo alegado foi a ausência de autonomia das classes populares no campo das reivindicações sociais. Em seu depoimento, ela demonstrou a preocupação que tinha com o contexto político e social da década de 1990, principalmente no que se referia à organização das classes populares e seus espaços legítimos de reivindicação. Segundo a entrevistada, a população estava organizada para a luta por direitos sociais, mas não encontrava caminho para ser ouvida. Essa problemática é trazida, de forma veemente, em sua fala:

Por mais que estivesse o povo organizado na favela, não existiam mecanismos políticos que transformassem aquela sua necessidade em reivindicação política para conseguirem aquele serviço. Você não tinha isso. Então essa era a situação: o povo se organizava, mas não tinha voz. (...) Era o pessoal da associação de moradores, os próprios partidos políticos. A organização política era recente por causa da ditadura. Você tinha as Comunidades Eclesiais de Base, muito fortes, você tinha os movimentos de favelados. E uma luta enorme para se fazer ouvir.

Uma grande inquietação de Luiza Helena foi em relação aos escassos mecanismos de reivindicação da população, principalmente no período de redemocratização. A população estava organizada em associações de moradores, partidos políticos, pastorais e movimentos sociais, mas os caminhos democráticos capazes de

permitir que os grupos organizados fossem ouvidos eram ainda insuficientes, impossibilitando a reivindicação efetiva dos direitos sociais. Foi nessa conjuntura que surgiram as ONGs, que passaram a ser porta-vozes dessas reivindicações. Na passagem do ano de 1980 para 1990, no Governo Collor, a ação das ONGs expandiu-se para o campo da execução de políticas públicas e também para o campo de assessoria aos movimentos sociais. Elas passam a mediar as relações entre setores da sociedade (governo, empresas privadas, ONGs internacionais) e as organizações populares, em favorecimento destas últimas. Dessa forma, grande parte dos grupos populares organizados foi empregada pelas ONGs. A inserção de mediadores externos às comunidades deslocou o poder das mãos das lideranças comunitárias para sujeitos externos.

Luiza Helena mostra seu profundo descontentamento com essa nova conjuntura política, reafirmando, através de seu depoimento, um compromisso preferencial com as camadas populares, pela autonomia e a libertação desses sujeitos das várias formas de opressão:

Eu achava aquilo um absurdo, (...) eles – sujeitos externos – passavam a empregar aquelas pessoas para desenvolver o projeto para eles. (...) Ele era meu parceiro, depois passou a ser meu patrão. E a minha grande preocupação é que aquelas pessoas continuavam sem voz.

Uma concepção ampliada dos direitos e da cidadania, que fundamentava o novo direcionamento que se disseminava na nova organização política do país, foi um dos principais fatores mobilizadores da participação de Luiza Helena no processo de implementação do projeto afirmativo da PUC-Rio. Sua preocupação refletia a experiência como militante e assistente social na procura de alternativas que garantissem a autonomia das classes populares.

A sua maior utopia era poder contribuir com o processo de independência e autonomia dos grupos populares, oprimidos e silenciados. Como ela mesma diz: “O povo se organizava, mas não tinha voz.” Ou seja, a sua insatisfação era com a impossibilidade de os grupos populares participarem, efetivamente, dos espaços políticos como cidadãos autônomos. Sua maior motivação era buscar novos caminhos que possibilitassem uma participação legítima e efetiva.

Para Luiza Helena, a parceria entre a PUC-Rio e o PVNC tornou possível a concretização de sua maior aspiração: capacitar as lideranças populares para que pudessem, legitimamente, ocupar os espaços de liderança. A partir da consolidação da política afirmativa, a PUC-Rio passou a ser, então, um espaço legitimado, de capacitação desses sujeitos políticos. A formação universitária passou a ser vista como algo essencial para que os “sem-voz” fossem ouvidos. “O que eu pensava era o seguinte: essas pessoas vão se capacitar e não vão se permitir serem escravizadas pelas ONGs. Eu não posso permitir que essas pessoas baixem a cabeça. Elas vão sair formadas (...)”

A Universidade, então, passou a ser vista como um importante espaço de capacitação dessas lideranças populares. A formação universitária daria subsídios para que esse aluno fosse o próprio intercessor junto a instituições públicas e privadas, garantindo, assim, o acesso da comunidade a órgãos de fomento e prestadores de serviço, através de seu próprio representante. O diploma universitário daria a essas lideranças a autoridade de falar pelas comunidades e mediar os próprios processos: a formação universitária prepararia o morador de comunidade de baixa renda, o morador da periferia e a liderança comunitária para reassumir o papel de porta-voz das próprias demandas. Sendo assim, segundo ela, não seria mais necessária a atuação de atores externos. Luiza Helena ainda faz uma ressalva: os “novos alunos” que viriam estudar na PUC-Rio teriam algo em comum: além de representar a comunidade, também seriam responsáveis pela garantia dos direitos de seus próprios grupos sociais. O aluno do programa de ação afirmativa deveria ser um “sujeito político” comprometido com a transformação de sua própria realidade.

Outra preocupação apresentada pela professora foi referente à crise financeira vivida pela PUC-Rio, também na década de 1990⁵³. Com a crise universitária, tornou-se urgente realizar severos ajustes na própria instituição. Uma das soluções seria o fechamento de departamentos de pequeno porte, dentre eles o Departamento de Serviço Social, que tinha um número bastante reduzido de alunos,

53 Conforme o site da PUC-Rio, os anos de 1990 a 1995 foram chamados de “tempos ainda mais difíceis, início do ajuste (...)”. A Universidade começou, então, um processo de ajuste penoso, mas que traria ótimos resultados em poucos anos”. Foi um período marcado pelo término do apoio governamental recebido pelos programas de pós-graduação e pesquisa na área técnico-científica, que, praticamente, se extinguiram em 1994.

considerado, assim, deficitário. Quando a crise na Universidade teve início, Luiza Helena foi convidada, por professores do Departamento de Serviço Social, a assumir a direção, tendo em vista seu perfil atuante e dinâmico. A professora aceitou o desafio.

Luiza Helena tinha, naquele momento, duas principais inquietações: de que maneira os grupos populares organizados poderiam ter autonomia e o que fazer para buscar alunos que desejassem estudar Serviço Social. Luiza Helena encontrou, no trabalho desenvolvido pelo Frei David, uma alternativa para as duas demandas:

Como eu conhecia a Baixada Fluminense, consegui localizar Frei David. Isso foi de 1993 a 1994 (...). Quando eu cheguei à Baixada para conhecer Frei David, eu levei um susto: Frei David estava na Igreja da Matriz e todo o PVNC tinha 90 alunos. Aí, ele me explicou sua lógica: o que ele queria era o ingresso de negros na Universidade. Eu vi uma organização, ou seja, aquilo era um movimento.

Pode-se extrair dos depoimentos anteriores que o fator de maior motivação para o engajamento de Luiza Helena no novo programa da PUC-Rio foi a possibilidade que o projeto oferecia de capacitar, profissionalmente, lideranças comunitárias e populares, preferencialmente como assistentes sociais, evitando, assim, o fechamento do Departamento de Serviço Social, uma vez que o aluno-militante escolhia, preferencialmente, fazer o vestibular e cursar Serviço Social na PUC-Rio. Esse passou a ser o novo perfil de aluno do curso de Serviço Social⁵⁴.

A capacitação favoreceria a realização de uma ação profissional mais qualificada nas comunidades e periferias da cidade e o diploma universitário legitimaria esta ação. A diplomação dessa liderança facilitaria a materialização de projetos sociais e a ampliação de contatos, sem que fosse necessária a mediação de sujeitos externos. O que também motivou a participação de Luiza Helena foi a natureza

54 Na fase inicial do convênio, os alunos se matriculavam, na sua maioria, no curso de Serviço Social. Diz em seu depoimento Augusto Sampaio: “Eu acho que o Departamento de Serviço Social foi que abriu a primeira grande porta. E depois o programa foi ampliando, ampliando... Olha, eu acho que numa primeira etapa ele é um programa do Serviço Social. Eu diria que eram alunos que vinham fazer vestibular para Serviço Social.”

do próprio projeto, seu caráter pioneiro e transformador, capaz de contemplar suas aspirações e angústias. As motivações foram várias, mas o motor responsável pela dinâmica do processo foi o projeto em si.

As motivações de Augusto Sampaio

Foram vários os motivos que contribuíram para que Augusto Sampaio fizesse parte deste projeto. Entre tantos, considero a razão mais relevante a sua insatisfação com a exclusão de alunos carentes da universidade. É importante destacar que os diversos motivos presentes nas declarações de Augusto Sampaio, vice-reitor comunitário da PUC-Rio, são permeados por princípios de justiça social, de preocupação com os pobres e com a desigualdade, e do desejo de ser agente de mudança social. Alguns de seus depoimentos ajudam a elucidar seus motivos, que guardam afinidade com os princípios norteadores da Teologia da Libertação⁵⁵:

Opção preferencial pelos pobres:

Sempre tive, não sei por quê, uma preocupação com o social muito grande. Eu sou muito sensível à miséria, à fome, ao problema dos outros. É uma característica genética. Eu não sei se tem isso, mas eu tenho.

Busca de alternativas voltadas para a libertação das várias formas de exploração:

O que eu posso fazer como vice-reitor comunitário? Acho que foi isso que pensou o David: “O que eu, frei franciscano, posso fazer, enquanto um homem religioso?” Acho que Luiza Helena também, como uma professora de Serviço Social, uma assistente social. Agora, essas pessoas têm uma trajetória de preocupação, de fazer coisas, de acolhimento. Eu acho que, basicamente, é querer um país mais justo. (...) Mas sempre tive essa motivação, que é a vontade de mudar.

Participação nas lutas contra toda opressão:

55 Ilse Scherer-Warren faz referência a alguns dos princípios básicos da “utopia da libertação”, que são: opção preferencial pelos pobres; engajamento nas lutas contra as diversas formas de opressão; desencadeamento de um processo histórico de libertação dos povos latino-americanos; busca de mecanismos que permitam a libertação das variadas formas de opressão, pois todo homem deve ser o sujeito de seu destino pessoal e da história.

Primeiro, é uma insatisfação. É não estar satisfeito com o mundo, com o meu país (...). Acho que eu sempre quis fazer alguma coisa, sempre lutei pela inclusão e tive essa chance.

Há uma forte influência dos valores religiosos na fala do vice-reitor, principalmente aqueles identificados com a Ação Católica, constituída a partir da década de 1950, que foram importantes na sua formação:

A igreja tem compromisso com o pobre, acho que é toda a influência da minha formação de jovem com a Teologia da Libertação. A Igreja está aqui para quê? Jesus não veio ao mundo como príncipe, ele veio como carpinteiro, como filho de carpinteiro. A PUC tem que justificar o título de universidade católica.

A Ação Católica foi um movimento que influenciou e promoveu mudanças no agir e no pensar do indivíduo cristão, que deixou de ser um membro passivo na fé e passou a ter compromisso com a transformação de questões sociais injustas. Segundo Angela Paiva (2003), nessa nova perspectiva católica, o cristão deve ser um sujeito inserido no mundo e preocupado com questões relativas à justiça social. A “ideia de justiça social que vai levar esse cristão a ser solidário é que vai levá-lo a uma participação social muito mais intensa” (p. 196). É o que reforça Augusto Sampaio:

Incomoda-me essa PUC que só é a PUC da balada. (...) Essa PUC que é vista como a universidade onde se forma a fina flor da sociedade econômica do Brasil, isso me incomoda. (...) Eu sempre me preocupei muito com a presença. Sempre achei que a PUC deveria ter uma presença significativa de pessoas pobres aqui.

A perspectiva da ação comprometida, defendida por Augusto Sampaio, espelha sua formação acadêmica, na década de 1960, como aluno de Economia da PUC-Rio, universidade que foi um local importante de articulação de estudantes membros ou simpatizantes da proposta da Ação Católica:

Eu participei do movimento estudantil, na época do solidarismo cristão, surgido com padre Debret, na década de 1960. Havia um movi-

mento solidarista aqui na PUC. Cheguei a participar um pouco da JUC [Juventude Universitária Católica], mas de uma maneira não muito permanente.

O que Augusto chama de solidarismo e movimento solidarista é a perspectiva de solidariedade social, identificada como o principal valor do pensamento social da Igreja, que se intensificou a partir da década de 1950, como analisa Angela Paiva (2003). Padre Ávila, entrevistado pela autora, fez a seguinte declaração sobre essa questão: “uma solidariedade bastante exigente, no sentido de que eu cresço na medida em que sou solidário no mundo” (p. 196).

A força da Ação Católica na PUC-Rio fica evidente quando analisado o conteúdo do próprio manifesto do Diretório Central dos Estudantes (DCE), de 1961, que defendia uma prática católica responsável pela transformação das “estruturas injustas que provocam uma imensa legião de excluídos”. Ainda segundo o manifesto, a ação social sobre essas estruturas injustas passou a ser, portanto, um imperativo da conduta cristã: “a nós cabe uma obra prática de ação nesta realidade, uma transformação radical de mentalidades e estruturas” (*apud* Paiva, p. 183). A palavra de ordem era engajamento nas questões sociais e ser cristão no mundo. Essas foram as ideias que marcaram Augusto Sampaio nos seus anos de estudante da PUC-Rio.

Com o pensamento voltado para questões da desigualdade social e possíveis formas de superação, são visíveis, no depoimento do professor Augusto Sampaio, duas principais inquietações: a ausência de estudantes de classes populares na Universidade e a Universidade voltada para a formação de quadros da elite:

A PUC do meu tempo se parecia com uma instituição da elite econômica do Rio de Janeiro. Então, como é que uma universidade católica não abre as portas, pelo sistema de mérito, para pessoas que não podem pagar? Sempre achei que tinha que ter mais política.

O aluno procedente de grupos sociais populares tinha dificuldade em ingressar na PUC-Rio, situação de extrema injustiça social segundo Augusto Sampaio. Mas foi na contradição presente entre justiça e injustiça social, e na urgência de agir na dimensão do social,

que ele encontrou sua maior preocupação: como o aluno carente que quer cursar uma universidade ingressa na PUC-Rio? O que eu posso fazer enquanto vice-reitor comunitário?

O aluno carente que chegava à PUC-Rio era encaminhado à Vice-Reitoria Comunitária para solicitação da bolsa de estudo. Entretanto, era um número bastante pequeno, havendo uma barreira invisível para essa demanda, uma autoexclusão, uma vez que a PUC-Rio é uma universidade situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, local de alta classe média, com perfil elitista.

Apesar de a PUC sempre ter dado bolsa para o pobre, eram poucos. Qual era o pobre que vinha fazer o vestibular para a PUC, que morava em Mesquita, em Saracuruna, na Baixada, ou mesmo aqui no Santa Marta? Não vinha para a PUC, porque isso era coisa de gente rica.

Mesmo antes do programa, e eu já era vice-reitor comunitário, eu acolhia, porque era pobre. Chegava aqui, tinha bolsa. Agora, era uma iniciativa minha, pontual. Na verdade, as pessoas nem chegavam aqui. O programa foi um divisor de águas (...). Primeiro, um compromisso meu, da cabeça social que eu tenho.

Entretanto, surgiu a possibilidade de reverter esse quadro, através do projeto proposto por Frei David. O que motivou a participação de Augusto no processo de implementação e consolidação de uma política afirmativa na PUC-Rio foram suas próprias inquietações. Seu descontentamento era com a realidade da própria PUC-Rio, uma universidade que privilegiava a formação de estudantes das classes social alta e média, e que não tinha uma política de inclusão de alunos oriundos das classes populares.

A partir do momento em que a parceria entre a PUC-Rio e o PVNC foi estabelecida, pode-se dizer que nasceu uma política institucional, voltada para a inclusão de alunos negros e pobres, um novo contexto que dá conta de suas maiores inquietações e que vai encontrar respaldo no padre Jesus Hortal.

As motivações do padre Jesus Hortal

Os fatores que motivaram o padre Jesus Hortal a participar da implementação de uma política afirmativa na PUC-Rio foram diversos. A principal base de sua motivação é instituída na perspectiva católica, diretriz da própria Universidade⁵⁶. Fica evidente em sua fala o acúmulo de funções, ao mesmo tempo que desenvolve atividades administrativas e religiosas. Ou seja, ele é responsável pela gestão institucional, mas com uma administração sob a “inspiração da tradição humanístico-cristão da Igreja Católica”. A PUC-Rio tem um “caráter de universidade católica”.

O programa, para o reitor, se justifica por ser direcionado para as classes populares, um dos compromissos da Igreja Católica e que consta do marco referencial da Universidade⁵⁷ (“a PUC, sendo uma Universidade Católica, tinha sempre essa vocação e, por isso, emprega uma política de bolsas para alunos carentes”).

O programa é considerado um caminho viável para a inclusão de estudantes oriundos de classes populares na PUC-Rio. Nas palavras do padre Hortal, “como nós tínhamos o programa de bolsas, nós sempre tentamos ajudar as pessoas carentes”. Porém, a Universidade tinha dificuldade para atrair esse perfil de alunado em razão de várias barreiras, como a localização da Universidade, o preço, o aluno habitual, entre outros aspectos. Dessa forma, a parceria entre a PUC-Rio e o PVNC favoreceu a concretização da missão universitária.

Entretanto, a preocupação do padre Hortal não era apenas com a inclusão de estudantes carentes na Universidade, mas também com

56 Conforme o marco referencial da PUC-Rio, a “Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro é uma instituição dedicada ao ensino, à pesquisa e à extensão. É uma universidade particular e confessional, que tem ademais um caráter comunitário, enquanto está ligada a um grupo social que aceita a inspiração da tradição humanístico-cristã da Igreja Católica e, ainda, enquanto em sua atuação se concebe como uma instituição prestadora de um serviço de interesse público”. Ver: <http://www.puc-rio.br/sobrepuc/marcoreferencial/principal.html>. Acesso em 10/4/2008.

57 Constam do marco referencial da PUC-Rio alguns objetivos e compromissos referentes à questão da justiça social, tais como: a PUC-Rio “almeja encarnar a opção pela pessoa humana que a caracteriza desde a sua origem, e que hoje implica o compromisso de colaborar na construção de uma sociedade baseada no respeito e na promoção de todos, de modo especial dos mais pobres e marginalizados”.

a formação que estava sendo oferecida aos alunos “tradicionais” da PUC-Rio. Como afirma o então reitor:

Tudo isso é claro que me entusiasmou, porque também havia outro aspecto que não era só olhar para estes alunos, era também olhar para os alunos que eram tradicionais da PUC, que viviam uma realidade social um tanto artificial. Não era a realidade social da cidade do Rio de Janeiro. Era necessário que entrassem em contato também com populações diferentes daquelas do seu entorno familiar, e por isso a mim me alegrou muito ver essa presença maciça de alunos carentes provenientes dessas outras comunidades.

Mais uma vez, aparece aqui a missão universitária da PUC-Rio, que se propõe a formar profissionais que estejam

inseridos na realidade brasileira e formados para colocar a ciência e a técnica sempre a serviço do homem, colaborando através dos conhecimentos adquiridos na Universidade para a construção de um mundo melhor, de acordo com as exigências da justiça e do amor cristão⁵⁸.

Ou seja, logo que assume o reitorado da PUC-Rio, o padre Hortal se defronta com o seguinte problema: como abraçar a missão universitária, no sentido da formação de futuros profissionais inseridos na realidade brasileira e preocupados com a construção de um mundo melhor, se os estudantes desta Universidade são, em sua quase totalidade, oriundos da mesma classe social e raça? Como fazer isso se esses alunos não vivenciam uma realidade mais ampla? Como resolver esse problema?

A implementação deste programa contribuiu para a concretização de suas aspirações, colaborando na solidificação de uma universidade mais plural, real e justa, como ele mesmo enfatiza:

A principal conquista foi a presença de um grupo forte de alunos provenientes de comunidades carentes, com características sociofamiliares bem diferentes do que era tradicional da PUC.

58 Fonte: <http://www.puc-rio.br/sobrepu/historia/index.html>. Acesso em 10/4/2008.

Pode-se extrair, dessas colocações, a importância, vista pelo padre Jesus Hortal, da troca de vivências entre alunos de estratos sociais diversos, para que houvesse uma formação integral do estudante universitário, pois não se pode graduar um profissional compromissado com a sociedade que seja formado “dentro de uma ilha”.

Assim, o argumento da diversidade aparece intensamente no depoimento do padre Hortal. O entrevistado reafirma seu valor e narra seu encontro com ex-alunos da Universidade, que aprovam essa política também a partir da justificativa da diversidade:

Eu tenho recebido manifestações de antigos alunos, de gente de gerações passadas, que, às vezes, chegam para mim e dizem: “Estive na PUC, mas a PUC está muito mudada, não é a PUC do meu tempo. É bem diferente o que eu vivi lá, que coisa boa, alunos de todos os tipos.”

E, assim, reafirma:

E eu digo: “Exatamente, é isto que nós queremos: alunos de todos os tipos.” Inclusão não é como se dizia antes: dar algo a alguns. Não. É que eles se sintam em casa, que eles estejam realmente aqui participando da vida universitária. E isso me dá satisfação. Quando me encontro com eles, quando as comissões vêm falar comigo, eu não distingo se é de uma ou outra procedência; são alunos e são, realmente, gente que está se formando. A Universidade está cumprindo a sua função, de formação da pessoa humana. Pessoa humana, simplesmente isso.

A justificativa contumaz do então reitor, em defesa de uma Universidade Católica mais diversa, se origina também de sua atividade como representante da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), na área do ecumenismo e do diálogo inter-religioso, uma ação voltada para a promoção do diálogo e o respeito às diferenças.

Pode-se dizer que o principal argumento apresentado pelo padre Hortal como o motivo responsável por sua adesão à política implementada na PUC-Rio é o da justiça social. Mas há um segundo motivo, bastante importante, que aparece em sua entrevista: a questão da diversidade. A preocupação do então reitor era com a inclusão social, mas uma inclusão que possibilitasse a diversidade, a perspectiva de uma comunidade onde as diferentes classes sociais, raças, religiões e

etnias se cruzassem, conforme sua fala: “Isso é a principal conquista, porque dá à Universidade uma cara muito mais condizente com a sociedade brasileira, com a sociedade do Rio de Janeiro.”

O processo de consolidação de uma política afirmativa

Assim que a parceria entre o PVNC e a PUC-Rio foi firmada, em 1994, os alunos do PVNC prestaram vestibular para a PUC-Rio. Conforme depoimento de Frei David, seis pessoas fizeram o vestibular no primeiro ano. Quatro foram aprovados e receberam bolsa de 100% de isenção. “E foi crescendo, crescendo, crescendo... Acho que houve um ano em que colocamos mais de 100 pessoas numa tacada.”

Logo que comecei a pesquisa, o meu maior interesse era entender como o processo de consolidação da política da PUC-Rio havia se dado. Queria saber quais passos foram seguidos, quantas reuniões foram realizadas e quantos ofícios foram gerados. Qual não foi minha surpresa quando percebi que não havia uma estratégia definida de trabalho, nem sequer um documento referente à nova parceria. Este projeto foi sendo construído conforme as demandas que surgiam. Os primeiros alunos eram aprovados no vestibular, se matriculavam e começavam a cursar a Universidade. Foi a partir das primeiras experiências que o programa começou a se estruturar. Conforme Luiza Helena, em depoimento, “primeiro, criou-se um fato na Universidade. É um processo. Não tinha previsão, porque não havia referência”. Augusto Sampaio reafirma essa condição: “Surge um fato e agora tem que tocar para frente. A gente foi fazendo assim.”

O fato de essa política ter sido pioneira fez com que ela se constituísse sem parâmetros nem referências anteriores, e seus formuladores tinham consciência dos possíveis resultados não premeditados de suas ações. Segundo Luiza Helena,

primeiro a gente não tinha noção (...). Não havia noção do tipo de problema que ia surgir. Aliás, era todo mundo tão ingênuo, tão romântico, que achava que não ia ter problema algum.

Augusto Sampaio, por sua vez, afirma: “Eu acho que a ousadia, se houve, foi esta ousadia: ‘Deixa, vamos criar um problema.’”

Com o tempo, essa política foi sendo desenhada, principalmente, conforme a direção dada pelos seus implementadores iniciais. O que há de peculiar nesse processo são as várias funções e atividades desempenhadas por cada implementador para que o projeto se firmasse.

Pode-se inferir que a maior preocupação com a política era fazer com que ela crescesse e se solidificasse. Havia um temor inicial de que o programa não tivesse sucesso. Nos primeiros anos, pensava-se em não dar uma maior visibilidade à proposta, conforme conta Augusto Sampaio:

Acho que todo mundo pensava (...) inicialmente que não se devia divulgar muito sobre a nossa ousadia no tamanho do projeto, até para não morrer. Porque às vezes você diz “vou fazer”, e vem alguém e diz “ah, não faz, não”.

O temor de que houvesse um retrocesso no processo de consolidação da política fez com que o trabalho dos implementadores fosse intensificado. Entre as diversas tarefas desempenhadas pelos gestores, cabe destacar aquelas que, segundo os entrevistados, eram vitais para a sobrevivência do programa: o padre Jesus Hortal validava a implementação do projeto na PUC-Rio; Augusto viabilizava o trâmite interno para a inserção do aluno; Luiza Helena formulava uma política departamental ligada diretamente à nova política de bolsas da Universidade; e Frei David era responsável pela articulação entre o PVNC e a PUC-Rio. Essas atividades, reconhecidas como administrativas, foram fundamentais no processo de consolidação do programa. Entretanto, é importante salientar que uma das tarefas mais desempenhadas por esses sujeitos, na fase inicial e durante a consolidação do programa, foi o atendimento e acompanhamento dos novos estudantes, assunto do qual tratarei adiante.

Luiza Helena, como diretora do Departamento de Serviço Social e com a ajuda de alguns poucos professores, formulou uma nova política para este departamento, que passou a ter como principal objetivo a formação de lideranças comunitárias, alunos do PVNC, religiosas, dentre outros. Começou, assim, a ser implementada uma nova política departamental, vinculada à nova política universitária. Para a

consolidação desse projeto político departamental, Luiza Helena foi uma influente mediadora do processo. Sua função era trazer alunos para o curso de Serviço Social, principalmente estudantes do PVNC, lideranças de comunidades pobres, ativistas da pastoral e freiras.

Eu ia aos locais para trazer o aluno, mobilizar o aluno para fazer o vestibular. Eles não acreditavam. Para eles, estudar na PUC era inacreditável (...). O pessoal da Baixada só veio em massa por causa do Frei David, porque senão, não vinha. Então, eu ia a todas as reuniões mensais do PVNC. Participei de todas. Lá, eu dizia da importância do Serviço Social, falava que o Serviço Social é, hoje, uma profissão fundamental na sociedade (...). Era uma “marqueteira” do Serviço Social. E que a PUC dava condições para eles fazerem (...). Com isso, eu trazia o aluno para a PUC. Esse movimento de trazer era muito difícil, era um movimento constante dentro da Igreja, dentro da Comunidade Eclesial de Base, das ONGs (...). Então, eu tenho que ter muito claro na minha cabeça quem eu quero de aluno. Eu vou buscar o meu aluno. Logo, eu quero o aluno dos movimentos sociais, eu quero o do PVNC, eu quero os alunos que estão inseridos nas ONGs, desenvolvendo trabalhos sociais. Quem eu quero eu vou buscar. Minha função era buscar.

O trabalho de Luiza Helena, como mediadora do processo, foi tão intenso que, na fase inicial do projeto, algumas pessoas acreditavam que a política era exclusiva do curso de Serviço Social. Segundo Augusto, “na primeira etapa [do projeto], ele é um programa do Serviço Social. Eram alunos que vinham fazer vestibular para Serviço Social. Isso é uma fase bem marcante”.

O trabalho realizado por Frei David, no processo de consolidação do programa, foi bastante árduo. Além de seu papel como sacerdote, ele também era responsável pelo PVNC. Mais especificamente na PUC-Rio, desempenhava a função de mediar relações, muitas delas conflitivas, entre o PVNC e a Universidade, e vice-versa.

Nesses 10 anos, fizemos várias reuniões com vários setores da PUC, para cada vez mais garantir a continuidade do projeto. Quando dava alguma crise, eu tinha que intervir, administrar, conversar, dialogar, ponderar, administrar. Tivemos muitos conflitos, mas todos eles foram profundamente gostosos como desafios, para medir nossa capacidade de mediador. Especialmente as estratégias que usamos ao longo do

projeto. A PUC dizia “temos X bolsas”, e a gente colocava as X pessoas. Em seguida, usava 500 estratégias: fazia esse X virar cinco vezes X. De modo que a inclusão foi muito, muito grande, muito mais graças às estratégias que o professor Augusto fazia de conta que não via.

Como vice-reitor comunitário, Augusto Sampaio foi um importante articulador dessa política, tanto para aspectos tanto internos quanto externos. Se, na fase inicial do projeto, a concessão de bolsas era uma tarefa desempenhada pela Vice-Reitoria Comunitária, encaminhando cada caso pontualmente, conforme sua orientação, com o tempo, essa prática deixou de ser individual e passou a ser oficial. Isto significa dizer que um programa direcionado para a perspectiva da assistência passou a se constituir como um projeto político institucional. Foi a partir da ação de vários sujeitos que essa política começou a se delinear, mas ela se transformou em política oficial a partir do momento em que se instituiu a bolsa de ação social, destinada a alunos negros e carentes que tivessem sido aprovados no vestibular da PUC-Rio e quisessem cursar a Universidade.

Padre Hortal, na sua função como reitor e legítimo porta-voz das políticas implementadas pela Instituição, foi o principal responsável pelo prosseguimento do programa. Como um entusiasta do programa, através de reuniões, ofícios, planejamentos institucionais e preleções, começou a oficializar a proposta e, assim, transformou-a em um projeto institucional. Quando perguntado sobre as etapas de desenvolvimento da política da PUC-Rio, faz a seguinte afirmação: “Eu não diria que poderia dividi-lo em etapas. Para mim, tem sido mais uma coisa contínua. Sempre, evidentemente, nas reuniões de Reitoria avaliávamos qual era a nossa capacidade.”

Novos parceiros e novas parcerias

Os primeiros passos dados em direção à implementação desse projeto, a carta da Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB) e o apoio do reitor fizeram com que outras propostas, algumas já desenvolvidas na Universidade por professores, alunos e funcionários, e outras externas, se somassem. A proposta, então formalizada, passará a ser um aglutinador de outros projetos sociais.

É importante enfatizar que, na fase inicial do programa, os alunos eram, na sua maioria, oriundos do PVNC⁵⁹, embora também houvesse um pequeno número de estudantes de outros pré-vestibulares populares, Igrejas, pastorais, ONGs, lideranças políticas e comunitárias. As parcerias foram se ampliando ao longo do processo de consolidação da nova política. A inclusão de outros grupos no mesmo programa se deu, principalmente, por algumas razões: a) a prática de conceder bolsas a alunos carentes era anterior ao processo de formalização do convênio. Isso se devia ao caráter religioso da Universidade, que concedia, mesmo que em pequena escala, bolsas de estudo integrais; b) a determinação ideológica de alguns poucos professores da Universidade, que tinham uma articulação com diversas instituições sociais e que desejavam a inserção de alunos de classes populares, preferencialmente lideranças populares, religiosas e comunitárias, nos cursos universitários; c) a possibilidade de fechamento dos departamentos com poucos alunos; d) a afinidade existente entre instituições de cunho religioso e católico.

O papel desempenhado por Augusto Sampaio no processo de ampliação das parcerias se deu, principalmente, em razão do número crescente de solicitações feitas à Vice-Reitoria Comunitária. O aumento da demanda ocorreu graças à visibilidade que o projeto passou a ter, ao número crescente de pré-vestibulares comunitários e à ampliação do contato com outras organizações populares. O professor Augusto Sampaio passou a incluir esses novos grupos sociais no programa de bolsa de ação social. Começou, então, a se delinear um novo contexto do programa: a consolidação de novas parcerias com outras organizações populares que também tivessem interesse em capacitar suas lideranças.

A partir da efetivação dessas parcerias, outras iniciativas, mais especificamente de professores e funcionários da PUC-Rio, passaram a integrar o programa. Um programa que nasceu do convênio PUC-Rio/PVNC passou a incluir também novas instituições sociais, estabelecendo outras parcerias. Surgiram alunos vinculados a trabalhos comunitários, inseridos em pré-vestibulares comunitários, agentes de pastoral,

59 Segundo Simone e Márcio Flávio, ex-alunos da PUC-Rio e alunos da primeira turma do PVNC (1994), “todos os alunos que entravam eram PVNC, porque só havia o Pré-Vestibular para Negros e Carentes até 1998 (...). A partir de 1998 é que surgiram mais pré-comunitários”.

lideranças comunitárias, dentre outros. O programa se ampliou, mas sem perder sua proposta inicial, como registra o padre Hortal:

Então, se juntaram as duas coisas: os vestibulares de negros e carentes que surgiram de fora e a nossa ação alfabetizadora e de desenvolvimento dos próprios funcionários e alunos, que também começaram a organizar vestibulares para pessoas carentes do nosso entorno, sobretudo da Rocinha, no Colégio Teresiano, que também é muito importante. Parece-me que essa ação continua até o dia de hoje. Começaram dessa iniciativa e tiveram todo o apoio da Universidade. Então, como vê, vieram de três fontes, três rios diferentes que desembocaram na mesma ideia de inclusão: funcionários nossos, pré-vestibular do Colégio Teresiano e Pré-Vestibular para Negros e Carentes.

O fato de outros grupos sociais, além do PVNC, terem sido incluídos no programa de bolsas da Universidade é um aspecto importante para a análise da política institucional. Entretanto, a inserção desses grupos só ocorreu de forma mais representativa numa fase mais avançada do programa. Sendo assim, a principal referência, em relação à gênese do programa da PUC-Rio, é o PVNC, instituição que foi idealizadora da política, com um convênio que legitimou uma nova política institucional.

Ainda nos dias de hoje, mesmo com a expansão do programa⁶⁰, a parceria ainda se mantém fortalecida. Vera Candau (2004) ressalta que, entre as universidades particulares do município do Rio de Janeiro, a PUC-Rio é a que possui, atualmente, o maior número de egressos do PVNC e da Educafro.

60 Mesmo ainda tendo a PUC-Rio um número bastante representativo de alunos bolsistas procedentes do PVNC e da Educafro, estudantes oriundos de outros pré-vestibulares comunitários também têm, cada vez mais, se beneficiado das bolsas de ação social da Universidade. Isto significa que o programa desenvolvido pela PUC-Rio, nos últimos anos, se expandiu e se diversificou, principalmente com a adição de novas parcerias ao projeto universitário e também a implementação de novas políticas. Entretanto, como proponho-me a estudar exclusivamente a gênese da política de ação afirmativa desenvolvida na PUC-Rio e seus impactos na vida dos estudantes bolsistas de ação social, não citarei as experiências dos alunos bolsistas oriundos do ProUni, do Enade ou dos novos pré-vestibulares populares e/ou comunitários.

As entrevistas realizadas com alguns dos protagonistas da política afirmativa desenvolvida na PUC-Rio foram fundamentais para compreender a gênese do programa, que nasceu, num primeiro momento, de uma articulação entre membros da própria Igreja Católica preocupados com a questão da exclusão social, pois o programa nasceu da intenção de três sacerdotes católicos – padre Hortal, Frei David e padre Edenio Vale – e seu desdobramento só foi possível com a participação de outros colaboradores.

O programa da PUC-Rio surgiu da “utopia” de seus implementadores. O principal motivo que levou Frei David a participar do processo de elaboração, implementação e consolidação da política da PUC-Rio foi o desejo de reparação da situação de exclusão e discriminação vivida pelos negros no Brasil. Luiza Helena, por sua vez, foi movida por dois motivos: a possibilidade de as lideranças comunitárias e populares poderem ter uma formação universitária e o fato de esse programa poder ser uma alternativa para a crise do Departamento de Serviço Social. Para o professor Augusto Sampaio, sua maior motivação foi a insatisfação com a situação de pobreza e a injustiça social, que gerou o desejo de alterar essa situação no próprio *campus*. Para o padre Hortal, sua principal motivação foi o desejo de construir uma Universidade mais justa e mais diversificada, coerente assim com a realidade social brasileira. Portanto, foram várias motivações que se uniram e formaram uma política de inclusão de alunos pobres e negros numa universidade privada do Rio de Janeiro. Entretanto, esses protagonistas da política da Universidade, com suas motivações iniciais na década de 1990, não poderiam prever os resultados do encontro dessas propostas.

Embora as motivações possam parecer distintas, na verdade, são convergentes e levam todos os protagonistas desta história a sentimentos comuns: a indignação com a desigualdade social e o desejo de que esse quadro fosse revertido, uma diversidade de intenções que conseguiu unir esses sujeitos em prol de um projeto de política de ação afirmativa, cuja convergência de desejos, sonhos e motivações foi responsável pela constituição do programa desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A política foi se consolidando ao longo dos últimos anos e atraindo novos atores, novos projetos sociais e outras representações políticas. Hoje, o programa

faz parte da política institucional e é um aglutinador de novas práticas sociais. Depois de mais de uma década de prática continuada, pode-se, perguntar também sobre os impactos do programa para este grupo e os estudantes bolsistas e como se deu sua relação com o alunado tradicional da Instituição.

Capítulo 4

O impacto da ação afirmativa na vida dos estudantes universitários

A questão da alteridade

A política afirmativa interfere na dinâmica institucional, principalmente, porque atua nas relações interpessoais. Quando um grupo excluído de um espaço social é inserido nesse local, emerge uma situação de estranhamento, sentimento que aparece em ambos os grupos envolvidos no processo. Esses grupos, que têm distintos hábitos, comportamentos e culturas, passam a coexistir e estabelecer novas formas de convivência, que podem se configurar de diversas maneiras. É quando a alteridade, a relação que se estabelece com o outro, se torna uma questão a ser trabalhada.

Vera Candau (2003) ressalta que, para se pensar a relação com o outro, é necessário que seja feita a seguinte ponderação: afinal, quem incluímos na categoria “nós” e quem são os outros? Diz a pesquisadora:

Incluímos no “nós” todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situarmos no mundo por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc. (p. 7)

O “nós” refere-se ao grupo do qual nos sentimos pertencentes, com valores, hábitos e pensamentos afins. O “outro” é aquele grupo

que se constitui de forma diferente. Mas é importante ressaltar que a relação estabelecida entre “nós” e o “outro” não se dá simplesmente através de um ato de rejeição ou aceitação, mas pode se caracterizar de diversas formas.

Tzvetan Todorov (2003) mostra algumas formas existentes de se relacionar com o outro e distingue três principais eixos:

- a) um julgamento de valor (um plano axiológico): “o outro é bom ou mau, gosto dele ou não gosto dele (...); me é igual ou me é inferior”;
- b) uma ação de aproximação ou de distanciamento em relação ao outro (um plano praxiológico): “adoto os valores do outro, identifico-me com ele; ou, então, assimilo o outro, impondo-lhe minha própria imagem; entre a submissão ao outro e a submissão do outro há, ainda, um terceiro tema, que é a neutralidade, ou indiferença”;
- c) conheço ou ignoro a identidade do outro (plano epistêmico): “aqui não há, evidentemente, nenhum absoluto, mas uma gradação infinita entre os estados de conhecimento inferiores e superiores”. (p. 269-270)

Os comportamentos apresentados conforme os planos axiológico, praxiológico e epistêmico não acontecem isoladamente. Ao contrário, eles se cruzam e se interpenetram nas relações cotidianas. A relação com o outro pode configurar-se de diversas formas, desde uma aproximação por identificação positiva, um afastamento pela não identificação, até a negação do outro. O que faz com que todo sujeito tome essas atitudes é a identificação que ele tem ou não tem com o outro. Toda relação pressupõe olhar o outro e constatar se existem afinidades ou diferenças. A partir daí, constituem-se atitudes como a identificação, a indiferença e a negação.

A aceitação daquilo que nos é habitual, a esfera do “nós”, é uma questão de fácil entendimento: reconheço, me identifico e me aproximo. Mas no que se refere à aceitação daquilo que é diferente, a esfera dos “outros” torna-se uma questão problemática. A relação que estabelece com o “outro”, com aquilo que é diferente, pode se desenvolver de diversas formas: desconheço e nego; desconheço, mas quero conhecer; ou desconheço e sou indiferente, dentre outras. Isso ocorre porque há uma exigência de se negar aquilo que é diferente, ou seja, aquilo que não está baseado nos padrões hegemônicos.

Durante alguns séculos, vem sendo imposto um formato considerado ideal de comportamento e de atitude em prol de um “mundo moderno” cujo projeto exige uma perspectiva de mundo homogêneo, no qual não cabe aquele que é um “não igual”: a arte deve ser erudita; a cor deve ser branca; o sexo deve ser masculino; a opção deve ser heterossexual; o filme deve ser importado; a língua deve ser inglesa. Assim, vai-se intensificando o processo de homogeneização da cultura. Portanto, o projeto da modernidade está apoiado num modelo próprio de sociedade.

Segundo Todorov, a negação da identidade do outro é bem antiga e vem se intensificando desde o período das grandes descobertas:

A Europa Ocidental tem se esforçado em assimilar o outro, em fazer desaparecer a alteridade exterior, e em grande parte conseguiu fazê-lo. Seu modo de vida e seus valores se espalharam por todo o mundo; como queria Colombo, os colonizados adotaram nossos costumes e se vestiram. (p. 361)

É importante ressaltar que todo modelo de sociedade pressupõe alguns tipos ideais de conduta. Sendo assim, os sujeitos e/ou grupos que não estão incluídos nas normas estabelecidas são vistos como diferentes e, por isso, colocados à margem. Novos conflitos têm emergido em países europeus, principalmente por questões étnicas, religiosas, sociais, culturais e econômicas. Há uma campanha, dirigida por uma lógica dominante, para que sejam excluídos aqueles que fazem parte do “outro” grupo, sejam eles muçulmanos, negros ou curdos. A rejeição a determinados grupos faz parte da história mundial e pode variar conforme a época, segundo os novos modelos de sociedade, a localização, a história, entre vários outros fatores.

No caso do Brasil, algumas formas de discriminação são mais evidentes, principalmente aquelas vinculadas às questões raciais, regionais e econômicas. O que vem ocorrendo é o que Todorov chama de negação da identidade do outro. O Brasil tem rejeitado as identidades negras, nordestinas, pobres, como se fossem questões invisíveis. A esses, entre tantos outros grupos, têm sido negados direitos fundamentais, como educação, saúde, habitação digna, trabalho; essa realidade, baseada nas desigualdades sociais, é responsável pela

intensificação do processo de exclusão. A manutenção de uma sociedade excludente e hierarquizada – na qual os que estão integrados participam de um mesmo grupo na direção das questões políticas, econômicas, culturais e sociais, enquanto há a negação do direito ao acesso de bens e serviços do “outro” – vem tornando essa sociedade cada vez mais propensa a não saber lidar com as diferenças. Afinal, uma sociedade voltada para atender aos interesses da esfera do “nós” e não para responder aos direitos do “outro” costuma ser conservadora na sua concepção de acordos sociais. Para Todorov, “viver a diferença na igualdade: é mais fácil dizer do que fazer” (p. 363).

Norbert Elias (2000) traz também elementos relevantes para a compreensão da relação que se estabelece entre “nós” e os “outros”. Através de estudo realizado com grupos de moradores de duas comunidades situadas na Inglaterra, o autor apresenta dois conceitos centrais que auxiliam na compreensão desta questão: os indivíduos estabelecidos são

a “minoridade dos melhores” nos mundos sociais mais diversos: os guardiões do bom gosto no campo das artes, da excelência científica, das boas maneiras cortesãs, dos distintos hábitos burgueses, a comunidade de membros de um clube social ou desportivo. (p. 8)

Os indivíduos *outsiders* são

os não membros da “boa sociedade”, os que estão fora dela. Trata-se de um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que aqueles que unem os *established*. A identidade social destes últimos é a de um grupo. Eles possuem um substantivo abstrato que os define como um coletivo: são os *establishment*. Os *outsiders*, ao contrário, existem sempre no plural, não constituindo propriamente um grupo social⁶¹. (p. 8)

61 Como exemplo, o autor traz outra configuração que ajuda a esclarecer a questão de os grupos sociais serem reconhecidos como fortes ou fracos: “Até hoje, o termo ‘nobre’ preserva o duplo sentido de categoria social elevada e de atitude humana altamente valorizada, como na expressão ‘gesto nobre’; do mesmo modo, ‘vilão’, derivado de um termo que era aplicado a um grupo social de condição inferior e, portanto, de baixo valor humano, ainda conserva sua significação neste último sentido – como expressão designativa de uma pessoa de moral baixa” (p. 19).

Mas, para que sejam identificados os dois grupos – os estabelecidos e os *outsiders*⁶² –, torna-se necessário ir além dos indicadores sociológicos correntes, tais como renda, educação ou tipo de educação. Para o autor, deve-se ultrapassar uma perspectiva puramente econômica e buscar as dimensões históricas, culturais e políticas, constitutivas de toda relação de poder. “Superioridade social e moral, autopercepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão são elementos dessa dimensão da vida social que o par estabelecidos-*outsiders* ilumina exemplarmente: as relações de poder” (Elias, 2000, p. 8).

Para o autor, as relações de poder se manifestam, fundamentalmente, da seguinte forma: os grupos de maior poder se veem como pessoas “melhores”, dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros; e os indivíduos “superiores” podem fazer com que os próprios indivíduos “inferiores” se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes, julgando-se humanamente inferiores.

Assegura-se, assim, que todo processo de exclusão se pauta no sentimento de superioridade de um grupo sobre o sentimento de inferioridade do outro, um processo dinâmico em que se intensifica essa diferença. Em relação às questões de “superioridade social” e de “sentimento de superioridade humana”, pode variar muito a natureza das fontes de poder em que se fundamentam, mas, mesmo em contextos diferentes, elas apresentam características comuns e constantes. Um grupo pode estigmatizar outro simplesmente por ser um grupo considerado “diferente e inferior”.

Mais uma vez, ressalta-se a questão de poder que perpassa a relação estabelecidos-*outsiders*, na qual determinado grupo só pode estigmatizar outro grupo de forma eficaz quando o primeiro ocupa as posições de poder, das quais o grupo excluído se mantém fora. Essa manutenção do poder por determinado grupo “penetra na autoimagem” dos membros *outsiders*, tornando-os mais enfraquecidos e fragilizados. Claro que isso não acontece de forma estática, surgindo, também nesse processo, situações de reversão, que o autor chama de “contraestigmatização”.

62 Para Elias, esses são conceitos teóricos que podem ser identificados nas “relações entre classes, grupos étnicos, colonizadores e colonizados, homens e mulheres, pais e filhos, homossexuais e heterossexuais” (p. 13). A diferença é sempre estabelecida pelo dominador, que a constitui para dominar.

Tendo em vista que toda política afirmativa se propõe a inserir aquele que, historicamente, está excluído de um determinado contexto ou de vários contextos, a apreensão dos conceitos de “estabelecidos” e “*outsiders*” torna-se fundamental para quem pretende realizar uma análise de programas voltados para a inclusão social.

Essas são questões que fazem refletir quão complexo é o processo de inserção de um *outsider* em um contexto dirigido para os “estabelecidos”. As relações de poder, que podem se apresentar de formas distintas, muitas vezes invisíveis aos olhos, são protegidas por um muro que separa os dois mundos. As atitudes podem ser incorporadas de diversas formas, tais como afastamento, repulsa ou aproximação. Mas, com certeza, todas são tomadas pelo mesmo sentimento de “estranhamento”.

A complexidade das relações entre grupos desiguais, quando estão ocupando o mesmo espaço, também foi identificada no programa afirmativo da PUC-Rio por Tânia Dauster (2002), que faz uma analogia entre os conceitos de “*outsiders*” e “estabelecidos” e de “bolsistas” (alunos de classes populares, beneficiários de bolsa de estudo de ação social) e “elites” (alunos de classes média-alta e alta, que estão na Universidade sem o auxílio de bolsa de estudo).

Os integrantes das categorias “bolsistas” e “elites” tais quais os “estabelecidos” e os “*outsiders*” estão em relação de interdependência tensa e desigual que tanto separa quanto une. As distinções entre as duas categorias são percebidas em função de relações de evitação e exclusão, em processos de estigmatização e rotulação. Nas queixas de integrantes dos setores populares em relação a colegas de outros segmentos economicamente privilegiados, percebe-se que a chegada de seus membros à universidade particular é sentida como ameaça ao estilo de vida da universidade e a sua “qualidade”, embora o que se entende por qualidade não seja definido em nenhum momento. (p. 28)

Pode-se considerar, então, que, com a efetivação de uma ação afirmativa e a inclusão de determinados grupos de *outsiders*, configuram-se novas situações, que, para o grupo dos estabelecidos e também para os *outsiders*, são situações desconhecidas, indiferentes ou rejeitadas, provocando situações de estranhamento e/ou conflito. Isto significa que o procedimento de inclusão não elimina o processo de

exclusão. A inclusão, vista sob uma perspectiva afirmativa, vai além de um simples ato de inserção; ela significa a inclusão de um sujeito ou grupo em um determinado espaço social do qual ele historicamente não faz parte, gerando nele um sentimento de não pertencimento àquele local.

Em um contexto mais radical, Ricardo Rezende (2004) faz uma análise das complexas relações estabelecidas no contexto do trabalho escravo, que se fundam em sentimentos de “estranhamento, medo do diferente”. Para o autor,

o encontro com o outro e o estranhamento não deveriam ser ruins; pelo contrário, deveriam ser uma fonte de enriquecimento mútuo. Os múltiplos intercâmbios de uma existência são bem-vindos; a diferença é desejável, desde que não diminua um dos lados da relação na sua singularidade e especificidade; desde que o respeito pela diferença seja recíproco; desde que, no final do encontro, os dois lados saiam valorizados e não humilhados. (p. 33)

A tarefa de compreender uma ação afirmativa vai além de uma mera análise da política proposta. Na verdade, significa entendê-la na sua totalidade e, mais especificamente, como se constituem as relações entre grupos distintos, estabelecidos numa mesma arena.

O impacto e o alcance da ação afirmativa na vida dos estudantes: a trajetória dos alunos bolsistas de ação social da PUC-Rio

Para compreender os principais impactos vividos pelos ex-alunos do programa afirmativo da PUC-Rio durante a vida acadêmica e depois de formados, foram realizadas, conforme já explicitado anteriormente, 18 entrevistas com alunos bolsistas de ação social que tivessem cursado a Universidade entre os anos de 1993 e 2001⁶³.

Os depoimentos dos 18 ex-alunos bolsistas que viveram uma experiência afirmativa na PUC-Rio mostram as dificuldades, as alegrias e os maiores impactos vividos por eles, seus familiares e comunidades de origem. As belas entrevistas foram marcadas por momentos de muita emoção, principalmente quando trazidas à memória as boas

63 Para uma melhor exemplificação, apresento neste livro uma entrevista realizada com um ex-aluno/bolsista de ação social em anexo.

e más lembranças dessa trajetória. Foram encontros magníficos, que desvendaram a coragem desses estudantes, verdadeiros protagonistas de um programa afirmativo.

Os relatos dos alunos continham aspectos bastante semelhantes, principalmente no que se refere às dificuldades, aos conflitos, às facilidades e conquistas vividas durante suas trajetórias universitárias⁶⁴. Essa relativa conformidade encontrada nos depoimentos possibilitou-me organizar a apresentação do texto, seguindo o próprio andamento das entrevistas, podendo, assim, retratar a experiência em si e sua dinamicidade. Dessa forma, a apresentação dos relatos acontece de acordo com o seguinte ordenamento: um primeiro momento, quando o aluno fala de sua experiência como vestibulando e de sua entrada na Universidade; em um segundo momento, em que se fala da trajetória universitária propriamente dita e o que ela representou; e um terceiro momento, em que são enfatizados os impactos da política afirmativa na vida do estudante e de sua comunidade, depois de formado.

A experiência contada pelos 18 alunos entrevistados mostra as dificuldades, as alegrias e os maiores impactos vividos por eles, seus familiares e comunidades, em um programa de ação afirmativa no campo do Ensino Superior, como é analisado a seguir.

O perfil dos alunos entrevistados

Para a pesquisa, foram entrevistados 18 ex-alunos bolsistas de ação social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que cursaram a Universidade entre os anos de 1993 e 2001. Esse total incluía 14 mulheres e 4 homens, a maior parte solteira. No que se refere à questão racial, a maioria se autoidentificou como negro e preto, totalizando 89% das entrevistas (ver gráficos 1 e 2).

Importante ressaltar que o número de entrevistados deve-se ao fato de que considere, para efeito de pesquisa, os ex-alunos que continham dados completos e atualizados na Vice-Reitoria Comunitária.

64 Não houve diferença no que se refere às gerações dos alunos na Universidade. Tampouco houve diferenças de gênero ou por departamentos, excetuando-se um aluno de informática, que teve uma excelente integração e afirma não ter sofrido nenhum tipo de constrangimento ou preconceito.

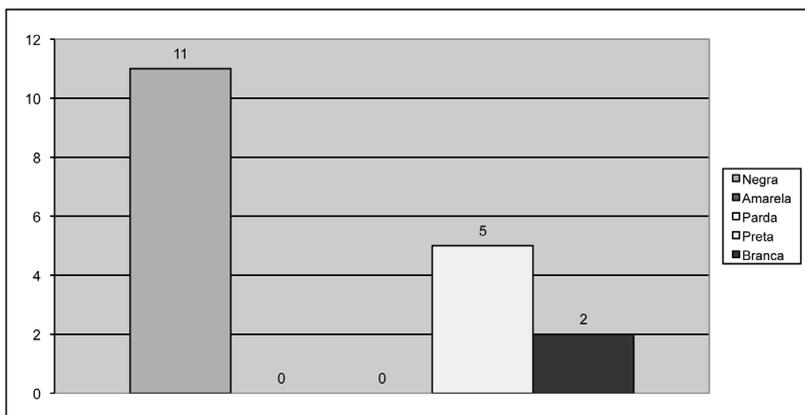


Gráfico 1. Número de entrevistados segundo a cor.

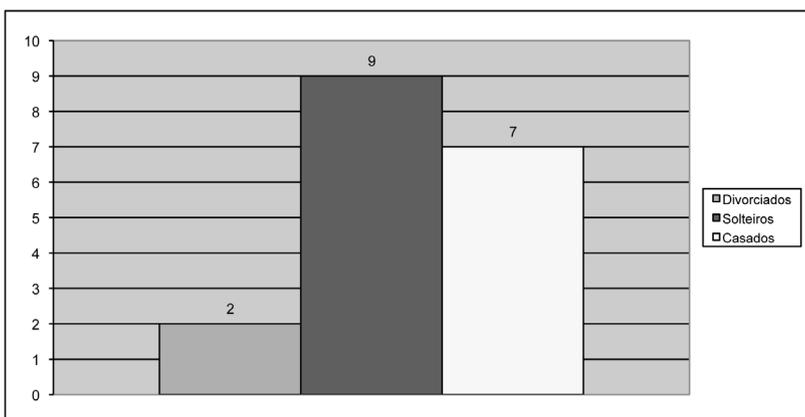


Gráfico 2. Número de entrevistados segundo o estado civil.

Todos os alunos, quando ingressaram na Universidade, estavam vinculados a algum tipo de pré-vestibular popular, organização não governamental ou instituição católica. A maioria era procedente do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, totalizando 11 alunos. Entre outras instituições, dois alunos participavam de pré-vestibulares comunitários: um da Paróquia de Marechal Hermes e o outro do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN). Três ex-alunos vieram de organizações não governamentais: Grupo Eco, da favela Santa Marta, Sociedade São Camilo, da favela do Borel, e Fundação Bento

Rubião. Uma aluna era religiosa, da Comunidade da Sagrada Família, da Paróquia de São Sebastião do Gramacho, em Duque de Caxias. Uma única aluna não tinha vinculação institucional, embora fosse moradora de comunidade de baixa renda.

Em relação à formação, foram entrevistados nove assistentes sociais, dois pedagogos, dois advogados e um profissional de cada uma destas áreas: Letras, Informática, História, Ciências Sociais e Geografia.

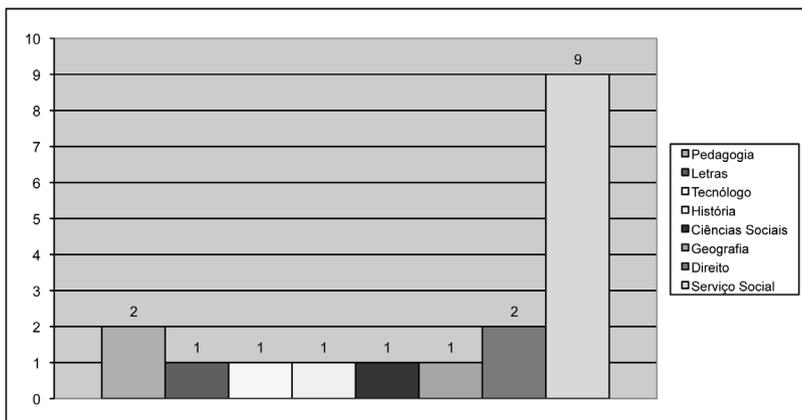


Gráfico 3. Número de entrevistados segundo o curso.

Quando foram realizadas as entrevistas, 17 ex-alunos estavam residindo no Estado do Rio de Janeiro e somente um trabalhava e vivia no Estado do Pará, no município de Boa Vista.

Em relação ao local de moradia, 11 ex-alunos estavam vivendo no município do Rio de Janeiro, nos bairros de Bangu, São Conrado, Rocha Miranda, Tijuca, Santa Teresa, Cidade de Deus, Vila Isabel, Marechal Hermes e Botafogo. Dois entrevistados viviam no município de Duque de Caxias, três no município de São João de Meriti e um em Petrópolis. Somente uma ex-aluna vivia em outro estado (Pará).

Especialização profissional

Entre os 18 entrevistados, 10 alunos haviam cursado ou estavam cursando pós-graduação. Entre os que cursavam pós-graduação, seis

estavam em cursos *lato sensu* e quatro em cursos *stricto sensu*, sendo dois mestres, um aluno em fase de conclusão do mestrado e outro, doutorando. Esses dois últimos hoje já são mestre e doutor.

O mundo do trabalho

No que se refere às relações de trabalho, 17 ex-alunos atuavam conforme sua formação profissional. Uma aluna entrevistada não estava trabalhando, mas atuava, voluntariamente, na área social, seguindo sua escolha profissional. Não havia uma grande variação no que diz respeito à área de trabalho: seis profissionais estavam em funções públicas, sete em órgãos privados e oito atuando em organizações não governamentais. O número total é maior, porque alguns entrevistados desempenhavam duas atividades profissionais ao mesmo tempo. Porém, a maior concentração das atividades profissionais estava no município do Rio de Janeiro (14 entrevistados). Somente um profissional atuava em Duque de Caxias, dois trabalhavam em São João de Meriti e um em Petrópolis. Como já foi mencionado anteriormente, uma profissional estava trabalhando no Estado do Pará (gráfico 4).

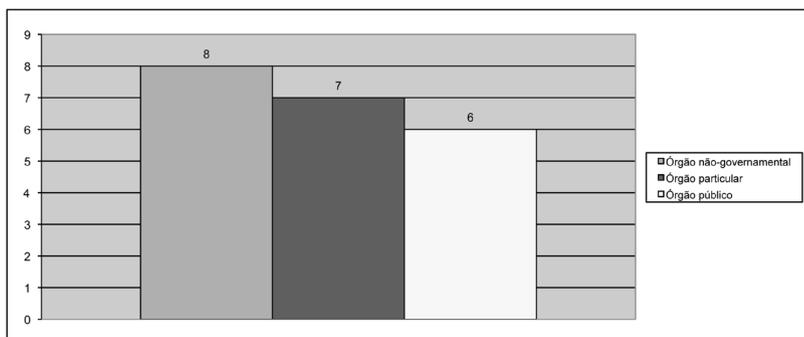


Gráfico 4. Número de entrevistados segundo o órgão de trabalho.

Um primeiro momento: o começo da vida acadêmica

O que chamo de primeiro momento vivido pelo aluno de ação afirmativa da PUC-Rio são as aproximações iniciais feitas entre o estudante e o contexto universitário, que abrangeu o momento do resul-

tado do vestibular e o primeiro dia de aula. O que importou conhecer nesse momento foram os registros das duas etapas para o estudante bolsista de ação social, sua família e a comunidade de procedência.

O primeiro impacto vivido pelo aluno de ação afirmativa da PUC-Rio foi com o vestibular, mais especificamente com o resultado da seleção. A principal angústia era quanto a ter sido aprovado ou reprovado, sentimento comum a qualquer aluno, mas também se referia ao acesso a essas informações. Em relação à informação sobre o vestibular, as principais angústias eram: em que local e em qual data sairia o resultado e de que maneira, especialmente para os que não eram alunos do PVNC. Pode parecer uma preocupação trivial, mas o aluno bolsista da PUC-Rio é, na sua maioria, o primeiro membro da família e da comunidade que participa de um processo seletivo de nível superior; assim, tanto ele quanto as pessoas no seu entorno desconhecem os trâmites do processo.

O principal apoio que os alunos tiveram na obtenção dessas informações foi dos próprios pré-vestibulares para negros e carentes, que conheciam a dinâmica do vestibular. Os núcleos do PVNC preparavam os alunos para fazer as provas do vestibular e também os orientavam, fornecendo informações sobre a dinâmica do vestibular e a rotina universitária.

Entretanto, obter informações relativas ao vestibular não foi uma experiência simples para outros estudantes. A maior dificuldade foi para os vestibulandos vinculados a organizações sociais, pré-vestibulares populares e organizações comunitárias, que não estavam estruturados para interceder nessas questões. Obter a informação sobre a aprovação ou não no vestibular foi uma experiência dura para esses alunos. A dificuldade se dava em duas instâncias: em como obter a informação e como decodificá-la, um ritual que provocou muita ansiedade, conforme mostram alguns depoimentos:

Eu não sabia ver no jornal, nem a minha família sabia entender o jornal pra saber se eu tinha passado ou não, sabe? Informação de internet, nem pensar! Não tinha acesso ao computador, nem telefone. Na época, eu não tinha telefone.

Eu vim pra PUC, comecei a ficar muito confusa, tinha uma menina do meu lado e eu falei assim: “Aonde é que a gente procura o nome?” Eu fiquei meio sem saber o que eu estava lendo e perguntei pra ela: “Aqui

está escrito que nome?” Ela leu o meu nome completo e eu comecei a pular, pular, pular.

Entretanto, quando o resultado da aprovação se confirmava, a ansiedade era trocada por alegria: “Olha direito, tem certeza que é isso mesmo? Eu não conseguia acreditar que eu tinha passado. Todo mundo ficou muito feliz.” Esse sentimento tomava o aluno, a família e a comunidade de forma geral.

A aprovação no vestibular, para o aluno, significou uma grande conquista:

Para mim foi quase ganhar na loteria.

Parece que se realiza aquele sonho, parece que ultrapassa uma etapa da sua vida, que abriu as portas. Foi uma sensação maravilhosa de vitória.

Para a família e a comunidade, a aprovação no vestibular teve o seguinte significado:

[Choro] Era um sonho que a minha família não podia sonhar, então até hoje na minha comunidade, na minha casa, é como se fosse um troféu que todo mundo quer exibir. A repercussão disso é muito grande para a pessoa que veio de baixo.

O pessoal não sabia muito bem o que era, mas só de falar assim: “Felicidade!”, todo mundo ficou muito feliz, dava parabéns, vinha gente de todo lugar da comunidade pra me dar parabéns. “Ah, a sua mãe falou que você passou pra PUC.” Minha mãe contou para comunidade inteira.

Na mesma hora, eu liguei pra casa e falei com os meus irmãos, meus tios, todo mundo ficou muito feliz. O pessoal da igreja, o pessoal do pré-vestibular.

Eu parecia um troféu.

Cursar uma universidade tem um sentido forte para famílias populares e também para as comunidades onde esses alunos residem, nas favelas ou bairros da periferia. A inserção em cursos superiores é uma realidade distante desse grupo social e sua concretização passa a ser um sonho coletivo, principalmente porque a maioria dos es-

tudantes entrevistados foi dos primeiros daquele universo familiar e comunitário a cursar uma universidade. Neste sentido, o depoimento de um aluno é bastante esclarecedor:

Todos ficaram felizes, porque da minha família eu sou o único que cheguei à universidade.

A aprovação no vestibular e a inclusão na universidade estão no imaginário das famílias populares e comunidades carentes como uma realidade típica das classes sociais medianas e altas do Brasil. Quando esse projeto de vida passa a ser constitutivo do grupo popular, é como se um projeto de ascensão social e econômica se materializasse, conforme é expresso nesta fala:

Todo mundo que está na universidade, na compreensão do meio popular, é doutor.

Mesmo não tendo sido identificadas grandes apreensões na fala dos alunos em relação a esse primeiro momento, algumas questões apareceram de forma contundente, tais como a preocupação com o pagamento da matrícula e o sustento na Universidade: “Primeiro foi a alegria e depois uma incógnita: como é que eu vou fazer pra me manter na faculdade?” Essa alegria era acompanhada, em alguns casos, pelo sentimento de apreensão com o fator econômico. Surgiram, portanto, as primeiras preocupações dos alunos beneficiários da ação afirmativa da PUC-Rio com respeito à nova vida acadêmica.

Mas foi a partir da inclusão no contexto universitário propriamente dito que as tensões se ampliaram. O aluno saiu de uma expectativa particular, da sua família, da sua comunidade, em direção a um sonho. Conforme os depoimentos, a inserção universitária provocou uma grande expectativa neles, principalmente em virtude das exigências peculiares de um curso superior (notas, provas etc.), como também da imagem que cerca a PUC-Rio, reconhecida pela sua excelência e como formadora de profissionais da elite brasileira. Outro aspecto também ressaltado foi o fato de além da dinâmica universitária ser bastante distinta do Ensino Médio e do pré-vestibular que ele/ela já conhecia, a PUC-Rio era uma escola situada em um bairro

distante, na Zona Sul do Rio de Janeiro, com alunos de classes média-alta e alta, na sua maioria brancos.

O choque diante desse novo contexto aparece de forma explícita nos depoimentos de todos os alunos, principalmente nos primeiros dias de aula. O impacto maior revela-se no confronto das diferenças existentes entre a realidade do aluno bolsista e o contexto universitário. As diferenças detectadas, desde o primeiro momento, pelos alunos bolsistas, foram referentes ao espaço físico e ao perfil do alunato e dos professores. Diferenças claras, desde o primeiro dia de aula. No momento em que os novos estudantes entraram na Universidade, as sensações se misturaram: houve um encantamento com o novo espaço físico, mas, também, um sentimento de espanto e apreensão perante tantas diferenças. Quando perguntados sobre as diferenças, alguns alunos disseram:

Além de você estar invadindo um espaço que não é sua realidade, que até então não era a minha, eu estava com muitas pessoas diferentes mesmo.

A PUC é outro universo completamente diferente do que eu vivo.

Um ambiente que não reproduz o que é a Baixada Fluminense.

Tem, evidentemente, uma classe social mais elevada.

Eu me senti um E.T. porque é uma experiência nova, as pessoas são diferentes.

A diferença é marcante e se evidencia na própria estrutura física da Universidade, que, entre tantos predicados, é reconhecida pelos prédios altos, belos jardins, um rio e um amplo espaço, distinto das escolas públicas e/ou privadas da periferia, realidade comum aos alunos bolsistas.

Em relação ao espaço físico universitário, houve um grande encantamento por parte dos alunos: “Ao chegar aqui eu me surpreendi com a estrutura, achei tudo muito bonito. (...) A arquitetura, o lugar, o ambiente, a arborização.” Esta era uma diferença que entusiasmava.

Entretanto, a partir do momento em que esses alunos se inseriram na vida universitária, ocorreu uma segunda situação de estranhamento, que surgiu no “encontro” entre dois grupos sociais distintos: o dos alunos tradicionais da Universidade e o dos “novos alunos”. Nas entrevistas, os alunos bolsistas identificaram os estudantes que têm um perfil comum à PUC-Rio como sendo “pessoas diferentes”. Em relação ao sentimento de estranhamento, as declarações foram comuns e podem ser resumidas na fala de uma ex-aluna:

É um mundo estranho, é uma gente que é outra gente. Na época, estava passando uma das novelas do Manoel Carlos e falei: “Gente, o pessoal da televisão está todo aqui. Meu Deus, que lugar é esse, surreal!”

Essa “aproximação” inicial, marcada pela diferença, provocou um sentimento de estranhamento e apreensão por parte de praticamente todos os alunos bolsistas entrevistados. Os contrastes e a atitude de distanciamento promovida pelo grupo tradicional da Universidade, em relação ao grupo que chegava, promoveu sentimentos de baixa autoestima, medo e insegurança:

Foi muito impactante pra mim naquele momento quando eu percebi que as pessoas eram muito diferentes de mim. Eu não me via, eram pessoas diferentes da minha história. Parecia outro lugar. Eu achei muito estranho. Eu não me identifiquei (...). E aí passa pela cabeça: “Como seria essa nova empreitada? Será que eu vou conseguir?” Passam as incertezas pela cabeça da gente.

A relação que se estabeleceu entre o grupo dos “alunos tradicionais” e o dos “novos alunos” encontra referência na análise de Norbert Elias (2000): é uma relação típica estabelecida entre o grupo dos estabelecidos, o “nós”, e o grupo dos *outsiders*, o “outro”. Além de serem a maioria, os alunos tradicionais representavam o grupo de maior poder econômico, social e cultural, fazendo com que os “novos alunos” se sentissem “carentes de virtudes”, julgando-se inferiores. Essas diferenças apareceram claramente desde o primeiro encontro e intensificaram o sentimento de inferioridade do grupo dos *outsiders*.

O sentimento de “superioridade social” de um grupo e de “inferioridade social” do outro apareceu de forma explícita em pratica-

mente todos os depoimentos. As características sociais, econômicas e culturais que distinguiam os grupos de estudantes, apreciadas como “superiores” ou “inferiores”, eram reforçadas pelos olhares e comentários feitos por alunos tradicionais, professores e funcionários. Os olhares demarcavam as diferenças, provocando medo e receio nos novos alunos:

A princípio, era assim: você entra, há os olhares, as pessoas olham: “Quem é você?”

Nós éramos as E.T.s. As pessoas ficavam olhando pra gente.

Mas as falas também fortaleciam as diferenças:

Muitas vezes, eu era confundido como uma pessoa que trabalha na PUC. As pessoas solicitavam pra mim: “Ah, você que trabalha aqui?” “Não”. Eu digo: “Eu não trabalho aqui, eu só estudo aqui.”

No primeiro dia de aula na PUC, eu fui convidado pra trabalhar na obra [risos]. Cheguei perguntando onde era a sala de geografia, e estava tendo uma obra. Aí, um responsável da obra chegou e disse: “Você veio para trabalhar?” E eu: “Não, não. Eu não sou operário da construção civil, eu sou aluno da PUC, eu passei no vestibular.” Aí ele me pediu desculpa e me indicou a sala do departamento.

Nesses casos, a diferença foi expressa através do olhar e da fala, atitudes que provocaram uma infinidade de comportamentos e emoções. Entre as atitudes tomadas pelos novos alunos, a partir da situação de estranhamento, a mais ressaltada pelos entrevistados referia-se à necessidade de procurar pessoas que tivessem um perfil afim e que não fossem aquelas “pessoas diferentes”. Com o estabelecimento das diferenças e o sentimento de estranhamento entre os grupos, tiveram os novos alunos a necessidade de sair em busca de outros pares. A identificação se deu, principalmente, através da observação, que buscava reconhecer alunos que tivessem as seguintes características: vinculação com o PVNC, negros e oriundos de classes populares. A identificação passou, então, a ser social e racial, como testemunham dois dos entrevistados:

Só depois é que nós percebemos que tínhamos alguma coisa em comum além do físico e da cor. Nós tínhamos vindo de pré-vestibular.

Eu vim assim, perdida; eu não conhecia ninguém e olhava pra cara de todo mundo, e a gente sempre acha um grupinho onde se identifica melhor, conversando, olhando, olhando, observando a diferença.

A forma escolhida por esses novos alunos de se identificar e identificar o seu par, o aluno carente e/ou negro, se fundamentou em aspectos sociais e raciais, incidindo numa identificação nesses dois aspectos, identificação que se fortaleceu na PUC-Rio, mas que nasceu a partir do trabalho realizado pelos PVNCs. É importante ressaltar que a nova identificação dos estudantes da PUC-Rio, negros e carentes, recebeu influência também de outras organizações das quais alguns estudantes eram oriundos, como as organizações religiosas de base, como as pastorais católicas, e de ONGs com perfil de vanguarda, tais como Bento Rubião e Fase. Entretanto, foi a influência do PVNC que atingiu um número maior de alunos, principalmente nas primeiras turmas.

O padrão de identificação social-racial utilizado pelos novos alunos foi a maneira encontrada por esse grupo de resistir a um modelo institucional já estabelecido e, assim, conseguir se manter na vida universitária.

A forma de identificação, estudante negro-carente, empregada pelo novo aluno da PUC-Rio nasceu da própria filosofia e do trabalho desenvolvido pelo PVNC. A proposta do movimento social era a de capacitar o aluno pobre e negro para aprovação no vestibular e inserção nas universidades, mas, principalmente, contribuir na formação da consciência social e política do vestibulando da periferia. A disciplina Cultura e Cidadania foi um importante eixo articulador da proposta do pré-vestibular, que funcionava em um espaço pedagógico voltado para a formação de estudantes-militantes, os quais, ao reconhecer sua identidade social-racial, passavam a lutar pelos direitos dos grupos subordinados, neste caso, pobres e negros. Como mencionado pelos próprios estudantes da PUC-Rio, ex-alunos do PVNC, a disciplina Cultura e Cidadania, oferecida pelos PVNCs, foi fundamental no processo de fortalecimento da identidade social-racial, conforme se pode ver no depoimento a seguir:

No pré-vestibular a gente tem uma aula de Cultura e Cidadania na qual são discutidos vários temas. A gente aprende a lidar com o preconceito, com os olhares tortos, com as pessoas que querem te diminuir, querendo se desfazer do outro. A gente ganha um certo jogo de cintura pra lidar com o outro que é diferente. E aos poucos vamos conquistando o nosso espaço.

O papel do PVNC foi central na formação da consciência crítica desses estudantes, tendo em vista que eles já chegavam à Universidade conscientes de sua condição social e racial. Pode-se dizer que o PVNC desempenhou um papel duplo na formação desses estudantes: contribuiu na ampliação do conhecimento específico, exigido pelo vestibular, e também no fortalecimento da identidade dos estudantes oriundos de classes populares e negros. O PVNC possibilitou a constituição de um “coletivo fortalecido”, e assim contribuiu para a sustentação desse estudante num programa de ação afirmativa.

Sendo assim, o PVNC, por meio da sua ação no campo de formação e fortalecimento de consciências críticas, contribuiu no fortalecimento identitário desse grupo e, conseqüentemente, na ampliação da capacidade de resistência às adversidades.

Os alunos bolsistas de ação social, principalmente os das primeiras turmas, começaram a formar grupos com estudantes que tinham um perfil semelhante ao seu e passaram a ser reconhecidos por alguns membros da Universidade como os *alunos do PVNC* e/ou *alunos do Frei David*. Somente um aluno disse não ser favorável a esse tipo de identificação, porque contribuía para a separação dos grupos, como veremos mais à frente. Nasceu assim uma nova identidade para o aluno da PUC-Rio, identidade essa que dava um forte sentimento de pertencimento à maioria desses estudantes. Dessa forma, praticamente não se falava mais no aluno de uma determinada instituição ou líder comunitário de uma determinada comunidade, mas no integrante do grupo do PVNC que viveria uma nova experiência sendo aluno da PUC-Rio, diferente daquele estudante clássico da universidade.

O momento inicial foi marcante na vida desses alunos, especialmente no convívio com situações diversas e/ou adversas, mas também nas formas constituídas para superação das diferenças. Essas diferenças não foram anuladas; pelo contrário, se mantiveram. O que se

modificou foram as relações estabelecidas entre alunos, professores e funcionários.

A educação superior brasileira, dirigida historicamente para grupos sociais de poder aquisitivo alto e médio, reproduz também em seus espaços acadêmicos a desigualdade social e racial. A política afirmativa, neste caso, provocou uma nova dinamicidade institucional e alterou um modelo educacional baseado nas relações hegemônicas. As diferenças sociais, econômicas e culturais que se reproduzem no cotidiano universitário estão presentes nos depoimentos de todos os alunos, que, ao mesmo tempo que ressaltam a beleza da Universidade, se sentem intimidados quando estão na presença dos seus alunos habituais.

A política afirmativa pressupõe que um determinado grupo subordinado ou subalternizado seja inserido em um espaço institucional que tenha um número reduzido ou não tenha, em seu quadro, indivíduos desses mesmos grupos. Sendo assim, a implementação de uma ação afirmativa resultou numa alteração da dinâmica institucional, em especial das suas relações sociais. Isso ficou bastante evidente nesse primeiro momento da fase inicial de inserção da experiência desenvolvida na PUC-Rio, principalmente no que se refere ao cotidiano do aluno que vivenciou a sensação da diferença, uma diferença que delimitou espaços, provocou o afastamento e promoveu a formação de novos grupos. Isso significa que a política afirmativa, mesmo ainda em etapa inicial, foi capaz de provocar diversas alterações na vida do estudante, nas suas comunidades de origem e na instituição de ensino.

Enfim, esse programa provocou o deslocamento de pessoas e/ou grupos de determinadas áreas da periferia do Rio de Janeiro, reconhecidamente precárias no que se refere à saúde, à educação, à cultura e ao saneamento básico, para uma universidade localizada em uma área oposta, com uma situação privilegiada no campo social, cultural, econômico e político. Alterou o espaço universitário e provocou variações radicais no cotidiano institucional e na vida dos alunos e de suas comunidades de origem, como será analisado a seguir.

Um segundo momento: a vivência do aluno bolsista de ação social em sua trajetória universitária

A partir da sua inserção na Universidade, os alunos bolsistas tiveram que alterar profundamente suas rotinas. Como eles afirmam unanimemente: “Tudo foi alterado.” Ou: “A vida muda completamente.” Cursar a universidade, para esses alunos, passa a ser uma atividade a mais, principalmente para um estudante que desempenha várias funções, como trabalhar, ser responsável pelas tarefas domésticas, a militância e outras atividades.

Do total de entrevistados, 12 alunos estavam trabalhando quando entraram na Universidade e eram responsáveis pela manutenção familiar ou colaboradores no sustento da família. Desses estudantes, sete continuaram trabalhando durante a vida acadêmica e cinco saíram do emprego durante o percurso universitário. Dos que continuaram trabalhando, alguns tiveram que mudar de horário. Dessa forma, uma das principais alterações verificadas na vida desses alunos ocorreu no campo do trabalho, seja referente à alteração de horário, à mudança de emprego ou até mesmo à demissão, conforme vários relatos:

Eu tive que trocar de horário no trabalho.

Eu tive que sair do trabalho porque o curso era de manhã.

O compromisso com a militância, principalmente dos alunos participantes do PVNC, não sofreu grandes alterações: a vinculação com o pré-vestibular manteve-se durante a vida acadêmica. Isso se deveu, principalmente, à determinação do PVNC de que os alunos manteriam suas atividades nos núcleos de formação, exigência feita também pela PUC-Rio. É importante ressaltar que a concessão da bolsa de ação social estaria vinculada à exigência de o estudante ter de manter sua atividade voluntária nos próprios pré-vestibulares ou em outras instituições sociais enquanto estivesse cursando a Universidade. A partir dessa exigência, nasceu o aluno-bolsista-militante⁶⁵. Dessa forma, o estudante universitário é também um agente

65 A orientação para dar continuidade ao trabalho voluntário desenvolvido nos núcleos dos pré-vestibulares era exigência da direção do PVNC. Essa regra passou a atingir todos os alunos bolsistas de ação social, mesmo aqueles oriundos de outras

multiplicador, porque mantém sua atividade como professor-voluntário e/ou coordenador do núcleo do pré-vestibular, responsável pela capacitação de outros futuros universitários. Sendo assim, pode-se dizer que o perfil do estudante bolsista de ação social é o de um aluno não só oriundo de classe popular, mas também, na sua comunidade de origem, participante ativo da causa social. Mas a vinculação com o PVNC é uma forte identidade assumida pelos alunos da rede.

No que se refere às relações familiares e atividades de lazer, as alterações foram grandes e atingiram profundamente a vida dos alunos:

Eu vivia em um conflito entre dar atenção a minha família e estudar.

O convívio familiar diminuiu.

Aquela coisa de ir sexta-feira tomar um chopinho não tinha mais.

Com o passar do tempo, as exigências universitárias foram aumentando, como estágio, participação em grupos de pesquisa, seminários, entre outras atividades, alterando cada vez mais a rotina do aluno, como afirma este:

Você começa a fazer estágio e a sua vida não pode ser mais a mesma. Então eu tinha que fazer estágio de manhã, tinha que fazer pesquisa de tarde. Só saía daqui à noite. Nada continuou como era antes, muito menos eu.

instituições sociais. Quem era participante do “pré” deveria continuar suas atividades na própria organização; quem era participante de outra instituição deveria realizar seu trabalho voluntário na organização de origem. “O ‘pré’ deveria, por conseguinte, preparar o aluno não apenas para o vestibular, mas, sobretudo, para uma vida de luta política pela emancipação e promoção social das populações às quais ele pertence” (R. Santos, 2003, p. 135). A bolsa de estudo era concedida ao aluno que mantivesse sua ação voluntária. Não pretendo me deter nesta questão, mas é importante ressaltar que essa exigência por parte de determinadas organizações dos pré-vestibulares era uma questão polêmica. A vida acadêmica, ao exigir muito estudo, participação em atividades de formação profissional, participação em congressos, dificultava a participação nas atividades dos núcleos, que eram realizadas aos sábados e domingos. Essa era considerada mais uma jornada de atividades voluntárias, além dos compromissos acadêmicos. Muitos alunos também eram trabalhadores e donas de casa. Esta questão gerou muita polêmica no PVNC e na PUC-Rio.

O aluno trabalhador, que, em alguns casos, era também pai ou mãe, tinha uma participação reduzida nas atividades da Universidade, tendo em vista a realidade de vida desses estudantes. Esses alunos passavam a maior parte do dia no trabalho e também nos transportes (ônibus e/ou trem), em razão da longa distância entre o trabalho e a Universidade. A vida universitária se concentrava, sobretudo, nas atividades em sala de aula. Esses alunos estudavam no final de semana e à noite, quando retornavam para casa, alguns com uma longa jornada, como é o deste caso:

Eu trabalhava durante o dia, saía de casa às sete horas. Estudava na PUC-Rio até dez e quarenta, onze horas, e tinha que retornar para a Baixada Fluminense. Chegava em casa por volta de meia-noite, meia-noite e meia.

Entretanto, o grande número de atividades exigidas pela Universidade, a distância entre a residência e a PUC-Rio e o desejo de se dedicar aos estudos fez com que um número significativo de estudantes optasse pela dedicação exclusiva à vida universitária, abandonando seu emprego – cinco estudantes – e/ou morando em locais próximos à PUC-Rio, em arranjos habitacionais com preços compatíveis (Minhocão⁶⁶, por exemplo), podendo participar, assim, integralmente da rotina acadêmica.

Os alunos bolsistas de ação social passaram a formar dois grupos distintos: o primeiro grupo era formado, principalmente, por estudantes responsáveis pelo sustento familiar e/ou que tinham família constituída. Permaneciam vivendo nos locais de origem e continuavam a desempenhar as atividades desenvolvidas anteriormente à inserção universitária. O segundo grupo era formado, em sua maioria, por jovens solteiros, que passaram a viver em locais mais próximos à Universidade e buscavam sustento em campos de estágio remunerado. O depoimento abaixo mostra a complexidade da situação vivida pelos alunos:

Com a família foi complicado, porque, já no terceiro semestre, a gente tem que estar num estágio, então, eu tive que sair do meu trabalho, eu

66 O Minhocão é um conjunto de habitação popular que se localiza ao lado da PUC-Rio.

tive que procurar um outro estágio. Eu dei a sorte de ser um estágio remunerado, que dava o suficiente para eu me manter na Universidade, com o gasto que eu teria aqui. Isso, de certa forma, fez com que eu deixasse de ajudar a minha família.

Mesmo tendo alguns estudantes feito grandes alterações em suas vidas, como mudança do local de moradia, distanciamento da família, demissão, entre outras, ambos os grupos sofreram grandes alterações também em suas rotinas.

Outra característica constatada foi a preocupação com o desempenho acadêmico. O aluno bolsista demonstrou ter desmedidos compromissos e preocupação com o estudo, em virtude da “lacuna que tinha na minha formação intelectual e cultural”. Por isso o estudo passou a ser central na vida desses alunos. “Eu tinha que estudar muito, eu tinha que correr atrás do tempo perdido”, declara um deles. Outros afirmam:

A gente tem muita leitura na faculdade. A sala de aula é só um pingo no oceano, o resto você tem que buscar tirar o melhor de si, o melhor do professor, o melhor dos livros.

A gente entra na faculdade e imagina que é igual ao Ensino Médio, mas não é. A gente tem que estudar muito, muito, muito mais.

Na minha rotina a questão do estudo ocupou uma parte grande do meu tempo.

Em relação aos aspectos da rotina que não foram alterados na vida desses alunos a partir da admissão na Universidade, foram mencionados:

A relação com a família, com meus amigos, também com o pré-vestibular.

O compromisso com a comunidade.

Trabalho na igreja.

As relações com familiares e amigos não mudaram no sentido da afetividade e da vinculação, embora considerem que a qualidade

da atenção tenha ficado bastante abalada, em função do acúmulo de atividades da vida acadêmica.

As maiores dificuldades

Em relação às dificuldades encontradas pelos alunos durante o período universitário, a questão econômica foi o ponto considerado mais problemático. A rotina universitária exige, minimamente, a compra de livros, a realização de fotocópias e alimentação, o que implica investimento financeiro. A escassez de recursos torna-se, então, um grande empecilho para quem pretende cursar a Universidade.

As principais dificuldades financeiras apontadas por esses alunos são a locomoção até a Universidade e a permanência até o final do curso. No que se refere ao acesso ao *campus* universitário, o problema maior estava no custeamento do transporte. Sobre a permanência do aluno bolsista, a questão era ainda mais complexa. Manter-se na vida acadêmica implica o cumprimento de determinadas exigências, que, conforme já foi mencionado, tem um custo. Por isso ressalta-se que neste caso a questão econômica dificultou tanto o acesso como a permanência desses alunos na Universidade, uma realidade bastante evidenciada nos depoimentos dos alunos bolsistas:

As maiores dificuldades foram em nível de grana, mesmo.

A minha maior dificuldade foi chegar à PUC-Rio e, também, me manter na faculdade.

A falta de dinheiro pra tirar [fotocópias de] todos os textos, comprar todos os livros foi uma das maiores dificuldades.

Foi difícil no começo sem dinheiro para passagem e para xérox, e o comer ficava em segundo plano.

Especificamente em relação ao acesso, os alunos provenientes das primeiras turmas fizeram uma ressalva sobre a inexistência de qualquer auxílio para transporte, principalmente nos primeiros anos do programa. Um apoio mais efetivo surgiu somente a partir do ano de 1997, com a criação do Fundo Emergencial de Solidariedade

PUC-Rio (FESP)⁶⁷, entretanto, os subsídios do FESP só começaram a se firmar a partir de 1999.

Outra situação vivenciada por parte dos alunos bolsistas, também emanada da carência financeira, foi a fome. A alimentação na PUC-Rio é uma questão fundamental, uma vez que os cursos de graduação, na maioria das vezes, ocupam grande parte do período do dia e da noite. O pouco dinheiro de que os alunos dispunham era utilizado no transporte, considerado por eles a principal garantia para sua permanência. A maior preocupação do grupo era chegar à Universidade; portanto, a alimentação deixava de ser algo prioritário. O pouco dinheiro era revertido em transporte, não restando para a alimentação: “Eu tinha amigos que ‘morriam’, desmaiavam de fome, passavam mal, porque uns tinham mais resistência, ficavam muito tempo sem comer, e outros não.” E: “Nós tivemos histórias de colegas que desmaiavam de fome.”

O desgaste físico também foi apontado, em praticamente todas as entrevistas, como uma das principais dificuldades vividas pelos alunos de ação social durante suas trajetórias acadêmicas. O desgaste físico declarado pelos alunos era causado pelo longo trajeto percorrido por ônibus e/ou trem até chegar à PUC-Rio e também pelas péssimas condições do transporte público utilizado por eles. São relatos dramáticos os que se seguem:

As viagens, idas e vindas. Imagine, morando em Duque de Caxias, divisa com Belford Roxo. Acesso ao Rio apenas pela Via Brasil e Ferrovia. Não existia Linha Vermelha. Sabia que saía de casa na hora certa e a hora de chegar era outra história. Era a lei da sobrevivência.

A pior lembrança foram as viagens de trem nas horas de pico. Algo de desumano. Igual a isso os filmes de campo de concentração com a diferença que as viagens do campo de concentração eram impostas, enquanto que as de trem interurbanos eram “livres” e “pagas”.

Era uma exigência física e psicológica. Física no sentido de que eu precisava pegar três transportes. Eu saía de casa às 4h45 e pegava dois ônibus e um trem. Então você chegava aqui meio sem energia (...). Eu

67 Fonte: <http://www.puc-rio.br/campus/serviços/pastoral/fesp.html>. Acesso em 19/7/2008.

não tomava café de manhã e muitas vezes fazia todo esse esforço físico sem nenhum alimento no estômago.

O pior era a distância pra chegar até aqui. Era muita dor, você chegava muito cansada.

O desgaste físico prejudicava o rendimento desse aluno, que já chegava à Universidade bastante cansado, como é ressaltado por uma aluna: “O cansaço, o desgaste físico e mental, às vezes, abalava a capacidade de assimilação.”

Outro aspecto dificultador, vivenciado pelo aluno bolsista da PUC-Rio durante sua trajetória acadêmica, foi o que eles chamam de “linguagem acadêmica”:

A linguagem acadêmica era muito difícil pra mim, era muito diferente do que eu vivia. Aquela coisa muito formal, textos e textos pesados.

Os professores citam autores que você nunca ouviu falar, diferente de colegas meus da sala que estudaram no São Bento, no Santo Inácio e eles comentavam sobre aqueles autores. Eu ficava surpresa, porque eles já tinham ouvido isso no colégio. Você se sentia mal, envergonhada, mas eu não tinha culpa disso, não é? E com os textos eu tive muita dificuldade de leitura no começo, dificuldade pra escrever.

Me adaptar com a forma de texto muito mais elaborado, de fazer trabalhos muito mais elaborados que na escola, né?

O pior pra mim foi a monografia.

Somada à linguagem acadêmica surgiu outra dificuldade: o domínio de determinados instrumentos, como o computador, que, a partir de meados da década de 1990, começou a fazer parte da rotina acadêmica. Os professores passaram a exigir trabalhos digitados e pesquisa na internet. O aluno clássico da PUC-Rio, em sua maioria, já tinha conhecimento e domínio do instrumento. Além de poderem utilizar os computadores da Universidade, esses alunos também tinham seus próprios computadores em casa. Os estudantes bolsistas de ação social tinham pouco ou nenhum conhecimento de informática, o que dificultava a realização das tarefas exigidas pelos professores:

Eu não tive facilidade alguma, pra mim era tudo muito difícil. Era muita leitura, era saber mexer no computador, que eu não tinha nenhuma amizade com ele.

Tive muita dificuldade com o computador.

Os alunos bolsistas, ao se defrontarem com tantas dificuldades concernentes à situação de carência financeira, passaram a buscar saídas para transpor essas barreiras:

Trazia marmita, porque não tinha dinheiro. E também usava camiseta de escola pra pegar ônibus, porque eu também não tinha condições de pagar.

Às vezes eu vinha com o dinheiro da passagem só de vinda e tentava arrumar emprestado com alguém. Pra voltar, eu ficava horas pedindo carona pra poder voltar pra casa.

Tinha que trazer de casa biscoito, frutas, lanches. Eu tinha que almoçar às 9 horas da manhã, eu comia comida de manhã sem estar com vontade, mas tinha que comer porque não tinha como comer aqui e trazia um biscoito e ficava aqui até 6 horas da tarde.

Para que esse grupo de alunos pudesse se manter na Universidade, os próprios estudantes tiveram que fazer muitas adaptações. Isso porque a rotina acadêmica é um retrato do perfil de seus alunos, professores e funcionários, e, no caso da PUC-Rio, reflete as demandas das classes média e alta. Por esta razão, pode-se dizer que a Universidade não estava preparada para responder a uma nova demanda, neste caso, de alunos oriundos de classes populares. Conforme foi mostrado, as dificuldades vividas pelos alunos de ação afirmativa foram várias, mas outro aspecto que não aparece na fala desses estudantes, mas é de grande importância, é o despreparo da Universidade para lidar com questões diferentes daquelas comuns a sua rotina. Fazendo uma reflexão sobre os pontos que foram considerados mais difíceis para os alunos bolsistas de ação social e a realidade da PUC-Rio, considero que algumas contradições certamente ocorreram: quando o aluno faltava à aula e alegava

não ter dinheiro para a passagem, a instituição tinha dificuldade para compreender; quando o aluno estava com aparência cansada e sua participação era pequena num debate, e alegava o longo trajeto, a instituição se assustava; ou quando o aluno apresentava um trabalho com formatação errada e alegava ainda não dominar o computador; ou não tinha facilidade para compreender alguns teóricos discutidos em sala de aula; ou quando ele desmaiava, porque estava com fome e afirmava que o dinheiro de que dispunha era para a passagem. Todas essas situações compunham uma nova realidade trazida pelo aluno bolsista de ação social para a PUC-Rio. Quanto a essa questão, Candau faz a seguinte afirmação:

A experiência vivida e depoimentos de diferentes alunos apontam que as dificuldades são muitas e que a cultura universitária não está acostumada a lidar com a diversidade social e cultural, reforçando, muitas vezes, os mecanismos de discriminação e preconceito vigentes na sociedade em relação às pessoas oriundas de camadas populares e aos negros. (2004, p. 97)

Pode-se considerar, então, que a Universidade não estava apta a lidar com as dificuldades trazidas pelos novos alunos, tendo em vista que a própria cultura universitária não se propunha ou ainda não se propõe a conviver com tamanha diversidade cultural e social.

Além das dificuldades enfrentadas pelos alunos durante seus percursos acadêmicos, o que me parece importante ser ressaltado aqui é que, embora a Universidade não estivesse preparada para receber essa nova demanda na fase da implementação e consolidação do programa, ela levou algum tempo para aprender a lidar com essas questões. Ao receber os alunos bolsistas de ação social, a PUC-Rio defrontou-se com uma nova realidade e, a partir daí, a estrutura anterior sofreu seus primeiros impactos, tendo que rever sua própria dinâmica. Entretanto, a partir do momento em que os alunos ingressaram nos cursos, essa nova realidade não tinha mais como ser negada; as diferenças e os conflitos de classe e raça estavam postos e por isso novas alternativas tiveram que ser encontradas.

Superação das dificuldades

Apesar de todas as dificuldades econômicas e acadêmicas, e até mesmo físicas, mencionadas acima, os depoimentos mostraram que as situações difíceis vividas pelos bolsistas não foram empecilho para a permanência deles na Universidade. Ao contrário, os estudantes buscaram novos caminhos para a superação desses obstáculos, como eles mesmos afirmaram em seus depoimentos⁶⁸.

Em relação à dificuldade financeira, alguns alunos passaram a desempenhar atividades informais que auxiliavam no custeamento do transporte, na alimentação, na xérox e até mesmo na moradia:

Eu vinha pra cá e vendia cartões, pra ter dinheiro pra voltar.

Então eu fui vender pulseirinha, fazia bicos (...). Com o dinheiro do bico dava pra pagar uma moradia com 14 pessoas no Minhocão.

Uma das alternativas encontradas por cinco dos entrevistados para solucionar o problema da longa distância percorrida, que, além de ocasionar gastos financeiros, também provocava desgaste físico, foi residir em local de baixo custo, próximo à Universidade:

No Minhocão alugavam um quarto, porque ficava inviável voltar para a Baixada Fluminense todos os dias, pelo preço da passagem.

Os alunos, em função de morar muito distante, acabavam buscando alternativas de moradia nas proximidades. Os alunos ocupavam o Minhocão, os “cafofos” da vida, os conjugados que abrigavam um número bastante representativo de alunos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes.

Eu vim para cá morar no Minhocão, porque eu já chegava em casa cansada, levava mais de duas horas pra chegar em casa. Chegava em casa e não tinha vontade de estudar nada, estava cansada, querendo dormir pra, no outro dia, acordar cedo. Então, quando eu vim pra cá, a semana aumentou muito e o tempo pra estudar também. Eu vinha,

68 Não foi possível verificar o número de alunos evadidos do programa afirmativo da PUC-Rio.

estudava e fazia o que eu tinha que fazer. Eu podia ir pra biblioteca estudar até a hora que fosse, podia ficar estudando até mais tarde, porque, no outro dia, não tinha que acordar tão cedo, não tinha o estresse de condução, de engarrafamento, diminuiu muito o estresse. Eu fiquei outra pessoa.

Dos estudantes entrevistados, quatro passaram a residir no Minhocão e um passou a residir em uma pensão no bairro do Humaitá⁶⁹. Residir próximo à PUC-Rio foi bastante vantajoso para os alunos, que tiveram mais tempo para os estudos, para as atividades acadêmicas e, principalmente, tiveram o desgaste físico reduzido. Entretanto, essa não foi uma experiência tão fácil, pois viver nos apartamentos do Minhocão exigia adaptar-se a um convívio coletivo e, em alguns casos, eram mais de 10 alunos dividindo o mesmo espaço. Uma experiência nova, com alguns momentos difíceis, mas também bastante prazerosa, conforme dito por uma estudante:

No Minhocão, dormia um do lado do outro. Foi muito interessante a experiência de morar com eles (alunos de Serviço Social) e estar perto da PUC. Amizade pro resto da vida.

Para ultrapassar as dificuldades, principalmente as relacionadas com o domínio da “linguagem acadêmica”, os alunos estudavam com muito afinco, procurando superar suas maiores lacunas:

A gente fazia grupos de estudo e cada um lia o texto e a gente discutia o que tinha aprendido. Virava a noite estudando.

A gente buscava sempre se superar nas notas.

Quando perguntados sobre as formas de superação das dificuldades e o convívio com as novas situações, a solidariedade foi o aspecto mais ressaltado. A solidariedade serviu como argamassa, que unia esses estudantes nas situações mais difíceis vividas por eles, como a fome, a falta de recursos para pagar o ônibus e a xérox:

69 O Minhocão era financiado pelos próprios alunos. A residência em uma pensão localizada no bairro do Humaitá, por sua vez, é um auxílio concedido pelo FESP.

A Suzana tirava cópia de um texto e eu tirava de outro, ela tirava de uma aula, eu tirava de outra e aí a gente trocava.

Virou uma grande família. Era assim: o saquinho de biscoito dividíamos com todos que vinham até sem tomar café.

Nós tínhamos que dividir. Quem tinha o tíquete do bandejão passava lá, botava mais no prato. Alguém levava o pratinho, porque não podia dividir ali. A gente ficava cheio de vergonha, mas precisava estar na Universidade.

Eu lembro que a Pastoral começou a dar tíquetes, mas nem todo mundo os ganhava, e o que a gente fazia? Pegava um prato, botava muita comida, depois pegava outro prato, a pessoa entrava escondida, sentava e dividíamos a comida. Então, na realidade, você vai montando estratégias para sobreviver ali.

Em relação ao apoio recebido para a superação das dificuldades, durante o tempo de permanência na Universidade, os alunos citaram, especialmente, algumas pessoas e instituições. Em relação à própria PUC-Rio, os setores mais citados foram o Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio (FESP), a Vice-Reitoria Comunitária e o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), principalmente pelo apoio dado através de vale-transporte, tíquete-alimentação, cotas de xérox e apoio psicológico. O FESP, que nasceu em 1997, tem a missão de apoiar, exclusivamente, os alunos bolsistas de ação social, possibilitando a permanência deles na Universidade. O trabalho de apoio realizado pelo FESP foi bastante citado nos depoimentos e considerado imprescindível para a permanência dos estudantes de ação social, conforme afirma um aluno:

Conseguimos o apoio do FESP. Eu vinha pra cá e já almoçava aqui mesmo. Daí mudou muita coisa.

Alguns personagens e grupos institucionais representaram para esses estudantes apoio tanto financeiro quanto afetivo. Entre os grupos foram citados, de maneira geral, os professores, os funcionários e o Departamento de Serviço Social. Individualmente, foram citados o professor Augusto Sampaio e Frei David como pessoas fundamentais no processo de sustentação desses estudantes na Universidade.

As diferenças

Um dos pontos mais destacados pelos alunos no que diz respeito às dificuldades encontradas durante a vida universitária foi em relação às diferenças, principalmente as existentes entre o grupo de alunos tradicionais da PUC-Rio e os alunos bolsistas de ação social. A partir da implementação do programa, o grupo de estudantes tradicionais e o grupo de alunos bolsistas passaram a coexistir na Universidade. O primeiro grupo é reconhecido como sendo o arquétipo de um aluno da PUC-Rio e o outro, por ser distinto deste modelo, seria o “diferente”. Entre os entrevistados, somente um aluno de informática relatou que, durante sua vida acadêmica, não vivenciou situações de preconceito nem se sentiu “diferente” na Universidade, embora não negue a presença de diferenças de classe e de raça.

Quanto às diferenças, os alunos entrevistados ressaltaram os contrastes existentes entre os “dois grupos”. Os alunos clássicos da PUC-Rio seguem uma determinada padronização, conforme o grupo social ao qual pertencem. Os alunos bolsistas de ação social, por sua vez, são vistos como diferentes, porque representam outros grupos sociais, com hábitos e comportamentos distintos. O diferente, cita Vera Candau, é o oposto da padronização, da uniformidade, do “mesmo”. Sendo assim, pode-se dizer que o grupo de alunos bolsistas é considerado diferente, porque se distingue do estereótipo do aluno da PUC-Rio, que é reconhecido como sendo majoritariamente branco, de classes média e alta, e morador da Zona Sul do Rio de Janeiro.

As diferenças entre os dois grupos são expressas nos diversos depoimentos:

A PUC é a nata, e eu estudei de manhã. Então, é a turma da praia, da academia e da PUC. Só fazem isso (...). Aí, você tem que sair correndo, pegar o [ônibus] 170, ir pra cidade, para trabalhar e outras coisas mais.

Você tinha que comer lá na Associação dos Funcionários, que vendia um café, um pãozinho mais barato.

A gente só se sente meio deslocado, porque a presença de negros é muito pouca. Lá raramente você encontra um negro. Na minha sala de aula era eu e mais uma colega oriunda do PVNC e da Baixada Fluminense.

Imagina, enquanto eu não tinha nem uma máquina de escrever elétrica, o pessoal já tinha computador.

Quando a gente via os filhos da PUC comendo sanduíche da Subway, uma lanchonete chique que tinha aqui, (...) era o nosso sonho de consumo.

Os alunos falam de uma diferença que separa: de um lado, o grupo clássico; de outro lado, os novos alunos. As diferenças se evidenciam na própria rotina universitária e também nas atividades realizadas fora da Universidade. Em relação à rotina universitária, havia os bares com preços mais acessíveis (bar dos funcionários), procurados pelos alunos bolsistas, e os bares mais caros, procurados pelo outro grupo de estudantes. Havia os pilotis do prédio Kennedy, que eram ocupados pelos alunos tradicionais, enquanto as áreas verdes e os pilotis do prédio Cardeal Leme eram as áreas preferidas pelo aluno bolsista. Havia a xerox que também era escolhida pelo preço do serviço, entre outras diferenças. Esse comportamento, na verdade, retrata uma situação de desigualdade social, de renda e racial, existente entre ambos os grupos.

Em relação às atividades realizadas fora da universidade, a distância era ainda maior. Como exemplo dessa distância, os alunos bolsistas falam da diferença existente entre os dois grupos no que se refere às atividades de lazer e cultura:

A dificuldade que eu sentia era de ouvir os outros dizerem que foi aqui, foi ali e você não foi a lugar nenhum. O máximo que você fez foi ir ao cinema na comunidade e numa festinha de amigo.

Quando vêm das férias, eles vêm falando de várias viagens que fizeram pra não sei lá aonde. A gente não tem muito que falar. A gente que é pobre não faz viagens, você passa as férias em casa (...). Eu ficava ao mesmo tempo surpresa como as pessoas iam várias vezes ao cinema durante a semana. E eu tinha vontade de ir ao cinema, mas não tinha dinheiro (...). Tinha essa coisa de eles saírem para tomar um chope no Pires e eu dificilmente podia ir. Não que eu não gostasse, não porque eu não era amiga, mas era porque eu não tinha como bancar. Eu não podia gastar o dinheiro que já era comprometido com passagem e com xerox.

Eram mundos completamente diferenciados. Toda vez que a gente voltava de férias, (...) o pessoal falava que tinha ido à Europa e não sei aonde mais, ou que entrou na internet. Eu não tinha ideia, eu não tinha nem computador.

Mas também sempre entendi que o lado deles é o lado deles e o meu lado é o meu lado. Eles curtiam a festa deles. Eles me chamavam, eu não ia, porque não tinha como. Vinha pra cá numa festa e ia ficar um mês sem vir à faculdade por causa da grana. Então, cada macaco no seu galho, mas amigos, sempre amigos, sempre gente boa.

Quanto à questão do lazer e cultura, é importante ressaltar que este é um hábito incorporado especialmente pelas classes média e alta, apesar de o mesmo não ocorrer com as classes populares. A cultura no Brasil está mais relacionada à questão econômica e, nas áreas de periferia do Rio de Janeiro, atividades de lazer culturais, como cinemas, teatros, dentre outras, praticamente inexistem, enquanto, na Zona Sul, a situação é oposta. Outro ponto relevante referente às atividades de lazer e cultura é que a renda mensal de uma família de classe popular é destinada especialmente para garantir as necessidades fundamentais, como alimentação, transporte e moradia e por isso, na maioria das vezes, o lazer não é prioridade.

O que os depoimentos mostram são as diferenças definidas pela raça, pela frequência a determinados eventos de lazer e culturais, pelos locais de residência e no *campus* universitário, pela escolha dos serviços prestados, entre outras, que funcionam como “mecanismos de diferenciação”. Enquanto um aluno vai ao cinema semanalmente, o outro não vai; enquanto um estudante viaja pelo mundo, o outro permanece em casa. Enfim, são atitudes, locais e hábitos que diferenciam. São diferenças que terminam por se transformar em “mecanismos de diferenciação”, gerando sensações de estranhamento e/ou afastamento que se prolongaram durante a vida universitária dos estudantes.

A forte presença desses mecanismos no cotidiano da PUC-Rio foi citada por diversos entrevistados, quando perguntados sobre a forma como se constituíam as diferenças na Universidade:

Na PUC há os *punks*, os *hippies*, os mauricinhos, as patricinhas e tinha também os carentes.

Na experiência da PUC-Rio, pode-se verificar que muitos dos “mecanismos de diferenciação” também funcionaram como “mecanismos de exclusão”. Por exemplo, o fato de os alunos serem oriundos de classes populares foi um aspecto diferenciador bastante ressaltado, principalmente por parte do corpo docente. É o que Tânia Dauster (2002) observa sobre a nova presença de um grupo “diferente” no *campus* e faz a seguinte colocação: “Percebe-se que a chegada de seus membros à universidade particular é sentida como ameaça ao estilo de vida da Universidade e à sua ‘qualidade’” (p. 28). A observação da autora aparece de forma evidente nas entrevistas dos alunos:

A dificuldade, não de todos, mas de alguns professores, de conseguir olhar a gente de forma diferente, de conseguir nos ver como um aluno da PUC e não como um aluno carente no sentido pejorativo. Eu não queria ser visto como um aluno coitado, mas como um aluno que estava ali com todos os seus limites e possibilidades, assim como qualquer outro aluno comum da PUC.

A situação de carência financeira dos alunos bolsistas era um aspecto bastante alardeado por membros da Universidade. A questão financeira aparecia como um elemento diferenciador que, e em alguns casos, era apropriado e utilizado como um mecanismo de exclusão. Neste caso, a diferença serviu para intimidar, chegando ao tom de deboche, como testemunha um aluno que estudou no Departamento de Geografia:

Sofri vários tipos de preconceito, desde o preconceito econômico ao preconceito racial. Uma vez, eu cheguei atrasado na prova e a menina comentou que eu estava atrasado, porque vinha de trem. O professor disse que só admitia aluno na PUC que viesse de trem de prata e que era impossível imaginar outro tipo de trem.

Uma fala que aponta as diferenças possui, muitas vezes, a marca do preconceito, como visto no depoimento anterior. A maioria dos entrevistados, 17 alunos, afirma ter sido vítima de preconceito. Algumas declarações expressam de que forma se configuravam as práticas preconceituosas:

Os olhares, como eu falava, no elevador, dentro da biblioteca, da cantina, sempre é um olhar de estranheza. Sempre foi um olhar de estranheza.

Teve situações de constrangimento, até pode ser preconceito, porque a própria palavra diz, né? A pré-noção, o pré-julgamento. Você está estudando na biblioteca como qualquer pessoa e as pessoas vêm te fazer perguntas, achando que você é funcionário.

Os estudantes falam de vários tipos de preconceito sofridos por eles: o racial, o social e o “preconceito da nota”. Este terceiro tipo de preconceito se origina da percepção que alguns professores e alunos têm sobre o baixo rendimento acadêmico dos alunos das classes populares, ou seja, a Universidade, principalmente parte do corpo docente, considera que o aluno de escola pública e/ou de periferia é menos qualificado e tem baixo rendimento. Segundo uma entrevistada, este seria o “preconceito de nota”, que também ocorre quando o aluno bolsista tira uma nota alta, fato que surpreende professores e alunos.

A maioria dos entrevistados sofreu preconceito racial: “Eu fui pra faculdade já preparada para preconceito racial.” Entretanto, no caso da PUC-Rio, a questão racial, segundo alguns depoimentos, era acrescida do preconceito social:

Muitas pessoas, ao ver a gente dentro da Universidade, nos viam pela questão étnica, mas também pela questão social. Então eram dois tipos de preconceito: ora por um, ora por outro e ora pelas duas coisas.

A discriminação, neste caso, era tanto racial quanto social.

Os depoimentos mostram outra forma de preconceito, muito presente na trajetória universitária dos alunos bolsistas: o “preconceito da nota”, principalmente por parte dos professores e de outros grupos sociais:

Eu me surpreendi com o preconceito de nota, porque eu tirava notas boas na faculdade.

As pessoas achavam que a gente não poderia estar ali, porque viemos de escola pública, de um pré-vestibular comunitário, e por isso a gente

não iria dar conta. É uma forma de preconceito achar isso: “Não adianta vocês tentarem, porque vocês não vão conseguir.”

Tanto professores quanto alunos tinham uma resistência muito grande em relação às pessoas que vinham do pré-vestibular. Aceitar que nós não éramos burros foi muito difícil. Nós tivemos que provar.

Porém, o comum a todas essas práticas preconceituosas, segundo a maior parte dos depoimentos, é seu caráter velado, são as atitudes tomadas de forma indireta, que chegam a “confundir” as pessoas vítimas de preconceito. Como bem expressam duas alunas: “Preconceito direto não, porque as pessoas são muito veladas.” E: “Preconceito explícito não teve, não.”

Nas entrevistas, fica claro que uma atitude preconceituosa pode ser confundida com uma atitude perante o diferente; quer dizer, não seria um ato discriminatório, mas um olhar curioso. O preconceito que se configura de forma velada e indireta é difícil de ser identificado e por isso, é uma das piores formas de discriminação. O preconceito, na maioria das vezes, não é expresso, mas aparece principalmente nos olhares, conforme é dito pelos alunos:

É o preconceito do olhar de você ser o diferente. A gente não sabe até que ponto está na linha do preconceito, do diferente. Tem uma linha muito estreita, e você não consegue diferenciar o que é preconceito e também o que é diferença. Porque eles também conviveram com o diferente, nem todo olhar é olhar de preconceito; é olhar de diferença, de conviver.

Os olhares, o jeito de lidar. Você percebe que tem uma coisa assim: “O que você está fazendo aqui?”, “Qual é o teu lugar?”, “Não sabe com quem esta falando?”. Tem o tempo todo, é subliminar. Nunca ouvi alguém falar assim: “Sai daí, crioula.” Não, mas eu tenho certeza que eu já li nos olhos esse tipo de coisa, entendeu? “Por que você está falando isso?”, “Você não tinha nem que estar aqui, eu te sustento aqui na faculdade”.

Os pensamentos e atitudes preconceituosas são práticas perversas, que fortalecem as diferenças e reproduzem as condições de desigualdade social, mantendo, assim, “cada um no seu lugar”. O precon-

ceito, além de ser um mecanismo diferenciador, é também um instrumento de exclusão. Conforme os depoimentos, mesmo com o avanço do programa, as diferenças se mantiveram e continuaram a impactar. Os contrastes foram sentidos pelos dois grupos, mas atingiam, principalmente, os alunos de ação social, que se sentiam deslocados no novo contexto, por causa das diferenças de ordem econômica, cultural, social e racial.

De que maneira os alunos bolsistas de ação social enfrentaram as situações nas quais as diferenças eram colocadas explicitamente e agiam como “mecanismos de diferenciação”? As opiniões se dividiam entre o grupo favorável ao enfrentamento e o outro grupo, que era contra as situações de conflito. Somente um aluno afirmou não dar importância a situações diferenciadoras e faz a seguinte colocação: “Não me dei conta ou não dei espaço para situações de discriminação ou atitudes preconceituosas. Tem que seguir em frente.”

Em relação às diferenças que causavam estranhamento e/ou afastamento, alguns estudantes afirmam que foi necessário criar estratégias de sobrevivência, às vezes de forma agressiva:

Eu lembro quando a gente contava na sala de aula: “Ah! Por que você não leu o texto?” “Ah, não li o texto, porque tive que lavar roupa.” Eu não tinha vergonha de falar isso. Eu era muito “empoderada”. Isso o pré-vestibular ajudou a gente. Nunca tive vergonha. As outras alunas perguntavam: “Você não tem máquina, não?” “Não tenho máquina, não, minha filha; eu tenho que ficar lá no tanque lavando roupa e, por isso, não tive tempo de ler o texto da professora.” Era um impacto, né? A ideia era impactar mesmo, porque chega um momento em que você acha que consegue lidar com aquilo, mas tem uma hora que você não consegue. Então, você começa a criar o impacto, porque senão você não sobrevive ali na PUC.

Outras alunas se posicionavam de forma bem firme. Para elas, o enfrentamento era necessário e se dava através de atitudes marcadas pela determinação:

Quando fazíamos um trabalho em grupo e a maioria morava na Baixada e uma minoria na Zona Sul, havia alguns estudantes que queriam que o trabalho fosse feito na Zona Sul. Eu dizia que não. Se a maioria

estava na Baixada, por que a gente tinha que vir pra cá? Então, quem quisesse que fosse para a Baixada. Esse movimento que a gente faz de vir de lá pra cá tinha que haver da outra parte.

Eu acho que depende muito de como você se coloca também nos espaços. Eu nunca permiti que alguém chegasse perto de mim pra dizer qualquer coisa, porque eu sei exatamente por que eu estou aqui e o que eu estou fazendo. Então, eu também limitava muito o que o outro pudesse ter de reação em relação a minha presença dentro da Universidade. Se ele tinha definido o papel dele, eu também tinha o meu.

O enfrentamento, que é uma atitude que demarca as diferenças, foi considerado por alguns alunos como uma atitude necessária, embora bastante penosa. Uma aluna, ao recordar algumas das situações de confronto vividas em sala de aula, considerou-as como “situações de tensão” e por isso “não era muito prazeroso esse enfrentamento”.

Quanto a lidar com situações de diferenciação, nem todos os estudantes eram favoráveis ao enfrentamento. Conforme dito nos depoimentos, havia um grupo reduzido de alunos que rejeitava as atitudes de enfrentamento, especialmente porque essa é uma prática que, segundo eles, reafirma as diferenças. O grupo avesso ao enfrentamento propunha a eliminação de identificações que provocassem diferenciações, tais como situação econômica, raça, pertencimento a pré-vestibulares comunitários, dentre outras. Em depoimento, um aluno responsabilizou o comportamento dos alunos bolsistas por acirrar as diferenças e provocar um maior distanciamento entre os grupos na Universidade:

Os carentes estão sempre todos juntos; parecem um bando de coitadinhos andando na faculdade. E quando você vai fazer uma prova, alguém vai dizer: “Espera aí, esses são os coitadinhos, dá uma prova diferente pra eles.” Não tem essa. (...) Aliás, as pessoas, ao invés de se integrar com os outros alunos, ficavam buscando continuar com aqueles que são mais semelhantes a eles. Quer dizer, você gerou um novo grupo na PUC: o dos carentes.

Entretanto, quando questionados sobre a existência de uma atitude mais assertiva no trato das diferenças, os estudantes não consi-

deraram nenhuma atitude tomada por eles como exemplar. Em relação à própria vivência, os estudantes não consideraram que houve uma atitude exemplar para lidar com as diferenças, o que me fez concluir que, durante a vida acadêmica, eles buscavam formas de lidar com as diferenças, tendo em vista que essas situações não ocorriam de maneira linear nem de forma homogênea, exigindo uma variedade de atitudes no confronto com as diferenças.

A convivência entre grupos diferentes originada de uma ação afirmativa criou situações de afastamento, mas também promoveu situações de aproximação. Em vários depoimentos, foram apresentadas situações de estranhamento e/ou afastamento que, com o tempo, foram substituídas pela troca de vivências. Isto quer dizer que o aluno que estranhou aquilo que lhe parecia diferente também se aproximou para conhecê-lo. O relacionamento entre os grupos de estudantes, que se iniciou com a prática de afastamento, foi sofrendo alterações e passou a gerar aproximação entre os dois grupos, muito embora isto não tenha ocorrido em todos os casos. Segundo Tânia Dauster (2002), as relações estabelecidas entre “bolsistas” e “elite” “estão em relação de interdependência tensa e desigual que tanto separa quanto une”.

Em vários momentos vividos pelos alunos da PUC-Rio, a diferença se transformou em troca de experiências, aproximando os grupos:

Eu acho que a PUC proporcionou isso pra gente e pra eles, de conviver com diferenças, de lidar com pessoas de realidades completamente diferentes. A gente também teve exemplos positivos na turma, de turmas misturadas em que os alunos trocavam informações muito bem com a gente, lidavam muito bem com a gente. Não tinha, assim, só experiências negativas. Foi muito interessante conviver assim.

Primeira etapa: sentir o chão que se pisa; segunda: quebrar o gelo, a estranheza, criar a lei da boa vizinhança; e terceira: distinguir o coleguismo e amizade, e avançar.

Eu fui chegando e vendo as pessoas que me interessavam mais; convidei algumas pessoas para trabalharem aqui comigo e conhecer a Rocinha e tudo o mais. Não foi difícil fazer amizade, não. Teve um grupo que fez um trabalho aqui comigo. A amizade foi fácil.

Fiz muitas amizades com pessoas, inclusive várias da nossa turma, que passaram a olhar essa realidade dos negros, dos pobres, das pessoas das comunidades de forma diferenciada. Então, eu acho que nós fomos influenciados, mas também influenciámos o olhar de muitas pessoas dentro da Universidade.

Em cada semestre era escolhida uma casa para fazer um churrasco. Então, isso na nossa turma foi muito bom. A gente se reunia na Baixada e vinha para os churrascos aqui da Zona Sul e da Barra. Não chegamos a levar o churrasco para a Baixada, mas chegamos na Tijuca e no Baixo Méier. A interação foi maravilhosa. Inclusive nos churrascos frequentavam os professores. Então, na nossa turma, eu posso falar que a interação foi maravilhosa.

A aproximação entre os dois grupos e a troca de experiências foram questões ressaltadas na totalidade das entrevistas e, na maior parte delas, considerou-se que houve, sim, uma troca de vivências, tida como uma experiência “bastante importante” e “muito gratificante”. Um desses estudantes relatou como aconteceu a aproximação entre realidades diferentes:

Havia aquelas pessoas que rejeitavam as diferenças, alunos que “olhavam torto” para quem vinha da Baixada Fluminense. Mas também havia um grupo que queria conhecer o que para ele era diferente.

É claro que tem pessoas que ficam curiosas, querem ter contato, querem conhecer. Eu tinha uma amiga que tinha vontade de ir até a Central do Brasil, mas não ia porque tinha medo. Aí um dia eu a levei, fiz um *tour*.

Quando perguntados sobre o nível de dificuldade ou de facilidade para se relacionar na PUC-Rio, alguns entrevistados afirmaram que não houve dificuldade em estabelecer relacionamento com o grupo de alunos tradicionais da Universidade, embora não considerem essas relações de forma tão efetiva. Segundo os entrevistados, foi estabelecida uma relação positiva entre os dois grupos sociais, embora ressaltem que o convívio era “amistoso”, “cada um na sua”, e/ou “diversificado”, e enfatizam que não houve uma maior integração. Em relação ao modo como eram estabelecidos os rela-

cionamentos entre grupos distintos, os sentimentos e atitudes aparecem de forma diferenciada:

Era difícil, não era uma integração, assim, fácil, mas houve.

Eu sou uma pessoa muito comunicativa e, pra mim, eu não tive dificuldade. Também, eu fazia parte do curso de Serviço Social, onde a grande maioria era de alunos do pré-vestibular. Com alunos de fora do curso de Serviço Social, nas outras disciplinas, houve um bom contato, quer dizer, o contato era mais amistoso.

Embora conversássemos, a relação com pessoas de uma classe social mais elevada era completamente diferente. Eles não se envolviam mesmo. Então, é cada um na sua.

Não foi possível identificar se houve uma maior dificuldade de integração desses alunos por departamento. Entretanto, o Departamento de Serviço Social foi identificado, pela maioria dos entrevistados, tanto do próprio departamento quanto de outros departamentos, como um bom exemplo de integração. Quanto à questão da integração, uma aluna de Serviço Social fez a seguinte colocação:

O Departamento de Serviço Social sempre foi bastante acolhedor. Eu acho que, apesar das grandes confusões e brigas, eu me sentia sempre muito à vontade para colocar as reivindicações da nossa turma.

Os depoimentos de alunos de outros departamentos expressam o mesmo sentimento demonstrado em relação ao Departamento de Serviço Social.

Para o aluno de Geografia:

O que me ajudou a superar as dificuldades foi o Departamento de Serviço Social. Foi onde eu consegui ter apoio.

Para um aluno que tinha solicitado transferência do Departamento de Serviço Social para o de Direito:

Quando eu me mudei, fiquei isolado. Eu saí de uma turma que era uma grande família e fui para um mundo à parte. Era um departa-

mento com pessoas de uma classe social mais elevada, que não se envolviam mesmo.

Neste caso, os entrevistados identificam como sendo uma “boa integração” as relações internas estabelecidas entre alunos, professores e funcionários do Departamento de Serviço Social e não se referem às relações entre os alunos dos diversos departamentos da Universidade. Isto se deve, principalmente, a uma relativa unidade entre os estudantes de Serviço Social, que, na sua maioria, são oriundos de grupos populares, um perfil que favoreceu a formação de relações mais integradas.

Conforme reafirmado em vários depoimentos, o programa possibilitou a aproximação entre diferentes grupos sociais e também a troca de experiências entre eles. Essa convivência tornou o espaço universitário mais diverso e democrático e também contribuiu na formação dos estudantes, que consideraram esse convívio fundamental para seu crescimento pessoal e profissional. Por esta razão, a PUC-Rio é hoje considerada uma universidade mais diversificada. Mas isto não significa que a diversidade aconteça de forma integrada, como registrou uma aluna do programa: “A PUC-Rio é mais diversificada, mas não é integrada.”

As maiores facilidades

Quando indagados sobre alguma atividade que tivesse sido fácil e também agradável durante sua permanência na Universidade, as respostas foram praticamente unânimes: a elaboração de trabalhos em grupo e seminários em sala de aula. O que as tornava tão prazerosas era o fato de essas atividades exigirem estar em grupo e exigirem a apresentação oral. Os alunos bolsistas de ação social tinham facilidade na elaboração dessas tarefas. A habilidade nasceu do exercício da militância desses estudantes nos movimentos sociais. É característica dos movimentos sociais a participação dos ativistas em discussões, debates e nas tomadas de decisão. Conforme é destacado nas entrevistas:

Apresentação de trabalhos, até em função de vir orientando o movimento popular. Então, estava habituada a falar em público, a me posicionar, a ter posição, a defender essa posição, trabalhar com equipe, com grupo.

Eu diria que a experiência de militância facilitou e muito a minha vida na Universidade. Por exemplo, fazer um seminário, pra mim, era muito tranquilo, porque eu já sabia organizar uma reunião, eu já sabia como lidar com trabalho de grupo e já vinha de uma experiência que lidava com os conflitos, com as diferenças..

Eu sempre tive muita facilidade na fala. Eu acho que é a militância mesmo no pré-vestibular, porque eu vim da militância da Juventude Operária Católica (JOC). Você se expressa bem, você fala, você questiona nas aulas. Mas eu tinha facilidade nisso, porque fazia esse tipo de coisa na JOC.

A participação em movimentos sociais foi fundamental para o estudante beneficiário da política afirmativa, principalmente pelo fato de as organizações populares formarem sujeitos sociais preparados para argumentar em público e com perspectiva política definida. É o que Eunice Durham (1984) aponta que ocorre com os participantes de movimentos sociais e faz a seguinte colocação: “No movimento as pessoas se conhecem, ampliam sua sociabilidade, ‘aprendem a falar’, isto é, a formular questões novas sobre sua experiência de vida” (p. 28). Essas habilidades possibilitaram a boa apresentação dos trabalhos em sala de aula e, com isso, boas notas e um maior reconhecimento por parte da turma e professores:

Cada um ficava num canto, num primeiro momento, mas a partir do momento que saem as notas é que parece que eles veem que você está num mesmo patamar que eles, ou até melhor. Acabam te chamando para um grupo, para fazer um trabalho em grupo, estudar para a prova.

A capacidade de falar em público e de argumentar que o grupo de alunos bolsistas de ação social possuía era um aspecto bastante valorizado no meio acadêmico. Por isso a capacidade dos alunos bolsistas passa a ser o instrumento de valorização desse grupo. Como eles mesmos afirmam, depois da apresentação dos trabalhos em sala de aula, os alunos tradicionais da PUC-Rio se aproximaram mais, passando a fazer parte dos grupos de trabalho.

Outro ponto destacado pelos alunos em relação ao que havia de positivo no cotidiano da vida universitária era estar na própria Uni-

versidade, usufruindo de tudo que ela podia oferecer. Para os alunos, conforme seus depoimentos, o bom da Universidade era a própria vida acadêmica, estudar, ficar nos jardins, as festas, o convívio com os professores e funcionários, a biblioteca, o RDC (Rio Datacentro, laboratórios de computadores de uso público da PUC-Rio), a concretização de um intercâmbio e o bandejão. Como eles mesmos dizem:

Eu gosto muito de estar no *campus* da PUC. Quando eu chego à PUC, me dá uma sensação boa, eu não sei explicar. Eu gosto de estar na PUC, ajuda esse contato com a natureza, esse contato com o belo (...). O acesso ao RDC, essas coisas facilitavam muito.

Gostava de participar das atividades daqueles pilotis. Era difícil também, porque a gente quase não parava lá. Misturava todo mundo.

E, bom, eu acho que foi a vida na *universidade*, o contato com os profissionais, com os professores, o contato com a Vice-Reitoria, o contato com os funcionários da PUC. É um ambiente muito acolhedor.

Estudar no jardim e rezar na capela.

Estudar. Gostava de estudar na PUC. A estrutura da PUC, a biblioteca, os laboratórios de informática, o bandejão.

A minha lembrança melhor, com certeza, foi o intercâmbio. Ficar seis meses fora, na Espanha, foi maravilhoso.

Papear, conversar com os amigos, encontrar gente, sorrir, ir ao bar e bater papo, comemorar aniversário, conversar com os professores no meio do caminho. O que eu mais gostava da PUC era da convivência, do coletivo, da conversa em grupo, de trocar ideias, de discutir coisas, mesmo que fossem divergentes. Rir.

O que eu mais gostava de fazer na PUC, como eu era do Centro Acadêmico, era organizar aquelas festas e de fazer bagunça.

A PUC-Rio é uma universidade que oferece ao aluno uma diversidade de locais para estudar, para o lazer, para conviver e para a troca de informações. Os alunos de classes populares e moradores da

periferia, até então, praticamente desconheciam essas possibilidades, passando a supervalorizá-las. Com a vivência, participar desse novo contexto passou a ser algo prazeroso, principalmente quando o novo se referia às condições dignas de estudo e de convivência, uma realidade pouco conhecida desse grupo de alunos.

Um terceiro momento: a vida do aluno depois da formatura

O impacto da ação afirmativa na vida do aluno

Houve algum tipo de alteração na vida do aluno que foi beneficiário da política de ação afirmativa da PUC-Rio? Quais foram os maiores impactos? De que maneira esse programa interferiu na sua vida depois de formado? Estas questões foram centrais para a compreensão dos impactos provocados pelo programa afirmativo na vida desses alunos.

Praticamente em todos os relatos foi ressaltado que a inserção na Universidade havia provocado “mudanças em nível pessoal” e colaborou para o “próprio crescimento” dos alunos. Os aspectos que contribuíram para que ocorresse a “mudança no nível pessoal” foram o aumento de conhecimento e o convívio universitário. Estes dois pontos teriam provocado uma mudança na “visão de mundo” desses alunos. As transformações sentidas a partir da inclusão universitária foram tão intensas, que dois alunos chegaram a fazer a seguinte analogia a essa situação: há “um aluno antes e outro depois da Universidade”. Como eles mesmos afirmam:

A Universidade vai te mostrando outros caminhos, vai te dando novo olhar sobre outras coisas.

Acho que muda a sua maneira de pensar. A maneira que você pensa não é a mesma que você pensou antes. Altera a sua forma de ver o mundo.

Posso dizer que conheço mais coisas, sou um cara mais informado, sou uma pessoa mais consciente dos meus deveres sociais. Mas o restante é tudo a mesma coisa, a essência é a mesma.

A participação no programa possibilitou uma ampliação no campo do conhecimento que, segundo as entrevistas, deve ser entendido de forma mais ampla, porque atinge aspectos do conhecimento específico (referente a aspectos teóricos) e também do conhecimento geral (referente a aspectos do convívio pessoal, da participação em diversas instâncias acadêmicas, entre outras esferas). Essa ampliação do conhecimento fez com que o aluno passasse a compreender o mundo de outra maneira, embora não tenha sido alterada a sua própria “essência”, conforme declaram diversos alunos.

Mais especificamente nos depoimentos de três alunas que não eram provenientes do PVNC foi ressaltado que, a partir da inserção na Universidade, houve uma alteração na visão de mundo que abrangeu vários enfoques, mas, principalmente, questões referentes a identidade social e racial. Este depoimento expressa bem isso:

Quando eu me relacionava só no meu ambiente social, eu não tinha vivido o estranhamento. Eu só fui ter um estranhamento, uma consciência que eu era de uma outra classe social quando eu entrei na Universidade, que eu vi que tinha uma outra classe social.

Os novos alunos da PUC-Rio eram provenientes de classes populares. Entretanto, alguns tinham recebido uma formação cultural e crítica dos PVNCs e outros não tinham tido essa vivência. O aluno oriundo do PVNC tinha uma concepção crítica da sociedade bastante acentuada e, ao chegar à Universidade, tornou-se uma referência no campo da militância social e racial, como bem expressa o depoimento de uma aluna que não era participante do PVNC:

O próprio contato com os meus colegas e a visão que eles tinham de ser negro. Eles tinham uma visão que eu não tinha. Até então, pra mim, o negro era mais em relação ao aspecto negativo da falta de acesso, da situação financeira precária etc. E mesmo eles sendo de baixa renda, eles mostram uma postura diferenciada em relação à questão racial. Eu aprendi muito com eles.

O convívio entre os alunos que eram e os que não eram oriundos do PVNC contribuiu na formação de uma consciência mais crítica. É importante ressaltar neste momento a abrangência do

trabalho realizado pelo Pré-Vestibular para Negros e Carentes, que atingia seus próprios alunos e, neste caso, também atingiu outros estudantes que não eram provenientes dessa organização. Dessa forma, o aluno do PVNC, que tinha uma consciência social e racial, que era agente de transformação e militante pela causa dos direitos das classes populares, passou a ser, também, um multiplicador dessas concepções. Os estudantes ativistas desse movimento social, com uma identidade própria e fortalecida, passaram a ser uma importante referência para os alunos que não tiveram a mesma formação política.

Os estudantes que não eram provenientes do PVNC passaram a desenvolver uma consciência crítica a partir do convívio com os membros desse movimento social. Sendo assim, a vida universitária teria possibilitado o desenvolvimento do conhecimento, mas também a formação de uma “consciência social e racial”. O depoimento a seguir é um exemplo desta questão:

O que sofreu alteração na minha vida foi a minha consciência sobre a minha situação social (...). Essa consciência da minha situação econômica, da minha questão racial mesmo, só fui refletir realmente na PUC. Eu acho que me ajudou muito, porque uma coisa é você estar sozinho e pensando “ah, eu sou negro”; outra coisa é você ir à Universidade e encontrar aquele grupo politizadíssimo buscando a formação universitária e passar a participar dos movimentos na própria faculdade. (...) Em relação à busca por inserção política que eles tinham, havia vários alunos que eram de movimentos, de afirmação. Foi bem legal essa consciência. Me ajudou muito.

Neste caso, um dos impactos causados pela política afirmativa da PUC-Rio foi a formação de uma consciência social e racial dos alunos. Para Joaquim Barbosa, este é um dos principais objetivos de uma política de ação afirmativa, pois, além de provocar alterações na esfera da igualdade, também age no campo da consciência social. O interessante neste caso é que a ampliação da consciência ocorreu também com os alunos beneficiários do próprio programa, e não exclusivamente com o grupo tradicional da PUC-Rio, como se poderia pensar.

Ainda segundo o autor, alguns efeitos psicológicos, culturais e comportamentais, pertinentes à discriminação do passado, podem

ser reduzidos através das ações afirmativas. Tendo por base a análise do autor e relacionando-a aos depoimentos dos alunos, pode-se afirmar que o programa desenvolvido na PUC-Rio atingiu campos de ordem cultural e pedagógica, que os alunos nomearam como “mudança no nível pessoal”, “mais informado”, “maior consciência da minha situação econômica e racial”, “maior consciência dos meus deveres sociais”; e também de ordem psicológica, como bem expressa uma aluna: “Isso me fortaleceu demais na época, fortaleceu a minha autoestima, a maneira de me colocar no mundo”; esse depoimento fala do fortalecimento da autoestima a partir da ampliação da consciência social e racial dos alunos bolsistas de ação social. A vivência universitária contribuiu, assim, para o processo de identificação social e racial, e, conseqüentemente, para o fortalecimento da autoestima de uma grande parcela dos alunos bolsistas.

Nas falas que se referem à experiência universitária dos alunos bolsistas aparece, com bastante destaque, a seguinte concepção: existe uma pessoa antes e uma depois de cursar a Universidade. Em relação ao período anterior à Universidade, faz-se a seguinte constatação: “Há um progresso. Você chega assim, totalmente despossuída e, quando sai da PUC, já sai com uma outra estrutura.” O depois significa o crescimento profissional e financeiro, que advém da formação universitária: “Eu tenho um bom trabalho e um salário interessante. Isso tudo é em função de ter passado aqui pela PUC.”

Estes outros aspectos, o do crescimento profissional e o desenvolvimento financeiro, estão presentes em praticamente todos os depoimentos como uma das alterações ocorridas na vida dos alunos advindas do programa afirmativo. Dos 18 entrevistados, 17 ex-alunos estavam empregados e uma exercia atividade voluntária, mas todos estavam atuando nos seus campos profissionais.

Hoje, eu sou professora universitária, sou servidora pública, atuo dentro do meu campo de formação. Isso alterou muito em termos financeiros. A Universidade trouxe uma mudança bastante representativa.

Mas é interessante que, em todas as falas, as questões do crescimento profissional e da melhora financeira estão relacionadas à satisfação pessoal.

Porque eu deixei de ser uma mera estatística de milhares de negros, de mulheres, de filha de trabalhador, de comunidade pobre, que tem um emprego qualquer, pra ser uma profissional qualificada dentro de um mercado, concorrendo em igual condição.

Nunca pensei! Eu vou viver daquilo que eu estudei e eu me mantenho, o meu salário é em cima do meu conhecimento. Quer mudança maior? Não pode ter.

Trabalhar com o que eu trabalho, hoje em dia, me traz realização profissional e prazer, coisa que eu não tinha.

A satisfação pessoal aqui tem um duplo significado. Há um primeiro sentido, que se refere ao fato de o aluno atuar na própria área profissional, conforme a sua vocação. A satisfação profissional ocorre quando o ex-aluno conclui o curso universitário e pode atuar no campo profissional escolhido, conforme suas aptidões. Assim, fica evidente nos depoimentos que cursar uma universidade, além de possibilitar a ascensão profissional e financeira, também possibilita uma atuação em funções consideradas mais satisfatórias. Um segundo sentido, apontado pelos alunos entrevistados, em relação à satisfação que sentem em desempenhar suas atuais funções, é o fato de considerarem que as atividades profissionais de formação superior são mais criativas e propositivas. Reinaldo Guimarães (2007), em seu estudo sobre a política afirmativa da PUC-Rio, quando analisa a questão da mobilidade social dos estudantes bolsistas no mercado de trabalho, ressalta que a trajetória universitária ampliou o capital “cultural” dos alunos bolsistas, proporcionando

melhores oportunidades de ingresso na esfera do trabalho, e para muitos entrevistados ampliou também o “capital social” dos bolsistas, abrindo avenidas de mobilidade que normalmente estariam fechadas para os indivíduos da população negra. (p. 215)

Logo, considera-se que a formação universitária contribuiu para a qualificação profissional dos alunos bolsistas, reforçando, assim, uma maior mobilidade social.

Neste sentido, o depoimento a seguir é bastante esclarecedor:

Eu sempre trabalhei com coisas muito mecânicas e, na verdade, você não era respeitada como profissional. Muitas vezes era humilhada, parece que você não está contribuindo em nada. Nesse meu atual trabalho eu sei que estou contribuindo, sim, para a melhoria do país.

Segundo os ex-alunos, isso ocorre porque os trabalhadores oriundos das classes populares não têm oportunidade de eleger uma atividade profissional, seguindo propriamente sua vocação. Ao contrário, muitos desses trabalhadores são obrigados a desempenhar tarefas profissionais desde muitos jovens para ajudar ou sustentar a família, atividades que são consideradas pelos entrevistados como “mecânicas”. O que os alunos consideram como sendo um trabalho “mecânico” e automático é também avaliado como uma atividade que não proporciona satisfação pessoal e profissional. Essa é uma realidade muito presente no cotidiano das famílias desses alunos.

Outro impacto sentido pelos alunos, bastante ressaltado nas entrevistas, refere-se à convivência diversificada. Os alunos bolsistas consideram que a convivência mais diversificada foi um ponto forte do programa da PUC-Rio e também fundamental na sua formação profissional. Ao mesmo tempo que o convívio entre os grupos foi uma experiência complexa para os alunos, foi considerada essencial, no sentido de aprenderem a lidar com as diferenças; uma experiência que contribuiu para o fortalecimento do aluno no enfrentamento da vida pós-universidade. Alguns depoimentos apontam nessa direção:

Sim, eu acho que aprendi a respeitar mais os outros.

Me ajudou a aprender com a diferença, com o diferente, a não só conviver como também a respeitar.

Eu sou uma pessoa que trabalha com mais tolerância, que consegue lidar melhor com a questão das diversidades, com os conflitos.

Segundo os depoimentos, os impactos provocados pelo programa afirmativo foram vários, tais como realização pessoal, profissional, financeira, enfim, aspectos ditos como positivos.

A formatura, na maioria das entrevistas, foi considerada um momento bastante importante da trajetória universitária desses alunos, embora tenha provocado dois sentimentos diferentes: o primeiro sentimento foi o de completa satisfação, como mostra este depoimento: “A melhor lembrança foi quando eu me formei.” O segundo sentimento, por sua vez, foi o de afastamento. O término do curso representou, para a maioria dos alunos, o retorno ao local de origem e à rotina da vida precedente, situações tidas como difíceis de lidar.

Porque é um sofrimento muito grande você viver os dois mundos e acabar. Há algumas coisas que estão do outro lado da minha origem que já não fazem mais parte da minha vida, porque não fazem mais sentido. E, ao mesmo tempo, há outras coisas que fazem todo o sentido. Mas também há, do outro lado, coisas que nunca vão me seduzir. Então, você vive esse eterno conflito. É difícil. Não é fácil, não.

Com o curso concluído, os alunos se veem diante de alguns impasses: o afastamento da Universidade, o retorno ao local de origem e a necessidade de reconstrução da vida. Três movimentos que, segundo as entrevistas, tiveram ainda mais um agravante: eles estavam retornando à mesma rotina de vida, mas não eram mais os mesmos.

A conclusão do curso universitário também provocou um forte impacto no aluno bolsista, que se viu tendo que retornar a um local e se afastar de outro. Um conflito que derivou, principalmente, do contraste entre os dois contextos, o da comunidade de origem e do mundo universitário. O primeiro espelha uma situação de carência econômica, cultural, social e ambiental e, em situação oposta, está a PUC-Rio, que representa abundância no campo da cultura, dos serviços e da estética. Ocorre aqui um choque proveniente das diferenças, mas que, agora, acontece no confronto com a própria realidade do ex-aluno. Sair da PUC-Rio provocou, na maior parte dos alunos, sentimentos antagônicos. Um depoimento é bastante significativo nessa direção:

A inserção na PUC acabou me colocando em dois meios. Você está ali no limiar, você convive com pessoas que têm poder aquisitivo, têm casas e famílias bem estruturadas, e, no outro lado, você não tem isso tudo. (...) Então você vive com esses dois meios, o que pra gente é bastante conflituoso, porque você adquire e assimila valores e, às vezes,

you pass to be a little more choicy with things and pass to be badly interpreted. Not that you have changed your ideological point of view, but when you have access to good things, you also pass to want those good things.

Conviver com as diferenças não significa mais para o ex-aluno lidar, exclusivamente, com um outro grupo social, mas também se refere ao próprio grupo social de origem. É importante ressaltar que, para o aluno, a formação universitária provocou uma mudança na sua forma de compreender o mundo: os estudantes reconhecem que a experiência acadêmica provocou uma “mudança pessoal” e que esta mudança também interferiu nas suas relações familiares e comunitárias. Uma ex-aluna expressa este conflito em seu depoimento:

Às vezes eu até me polio, dependendo do meio em que eu estou. Porque o meio em que eu vivo é o mesmo, desde quando eu comecei aqui na PUC.

Mas, mesmo perante esses antagonismos, quando os entrevistados falam dos seus sentimentos acerca das contradições entre o mundo universitário e local de origem, a questão do compromisso com a comunidade de origem é o aspecto mais ressaltado, como pode ser percebido a seguir:

Na grande maioria das vezes eu tenho que escolher o lado em que eu estou, e eu sempre opto pelo lado do meu grupo de origem, porque eu acho essa identidade minha forte. Eu não tenho nenhum tipo de identificação com aquilo que vá oprimir o meu grupo de origem ou que vá jogar de maneira desonesta dentro da realização da minha atividade profissional.

Quando eu chegava à minha comunidade tinha o grupo que dizia: “Ah, lá vai a metida da PUC.” Nada disso, eu sou da Cidade de Deus. Não sou metida, não. Eu gosto da PUC, sou aluna da PUC e gostaria que todos vocês tivessem a mesma oportunidade que eu tive de ser incluída ali, de estar ali dentro.

O compromisso dos estudantes bolsistas de ação social da PUC-Rio com a comunidade de origem é ressaltado no estudo de Reinaldo

Guimarães (2007), quando afirma que os alunos, além de almejavam, através da formação universitária, a mudança de suas condições materiais e culturais, também desejam contribuir para a transformação da realidade de sua comunidade. O compromisso comunitário é outro ponto bastante ressaltado nos depoimentos dos alunos.

Não foi possível identificar quantos alunos se mantiveram ou mudaram seu local de residência, mas, de todos os alunos entrevistados, nenhum havia perdido a vinculação com as comunidades de origem. Ao contrário, continuavam considerando a residência, o bairro e o município originários suas principais referências.

O impacto da ação afirmativa na vida das famílias e da comunidade

A formação universitária e a mobilidade social são realidades distantes de uma grande parcela da sociedade brasileira, principalmente de grupos desfavorecidos economicamente, grupos subordinados e subalternizados. Perante essa realidade, os estudantes oriundos de grupos populares que são aprovados no vestibular e ingressam na Universidade passam a ser representantes do que parecia impossível: cursar uma universidade. Por isso todos os depoimentos mostram que o maior impacto sentido pela família e pela comunidade dos beneficiários da ação afirmativa da PUC-Rio ocorre a partir do momento em que o aluno é admitido na Universidade e tal experiência passou a significar uma possibilidade de inclusão. Nos depoimentos aparece ainda, de forma destacada, até que ponto os alunos reconhecem a sua condição de *referência* comunitária e também de que maneira essa nova condição repercute nas famílias e locais de origem:

Na medida em que eu consigo ingressar na Universidade e mostrar alguns aspectos de mudança de vida, eles passam a buscar isso também.

Tenho certeza de que o fato de eu estar na Universidade motivou as pessoas da minha família e os meus irmãos. Hoje somos três formados.

A comunidade, hoje, acredita. Acredita que é possível.

A gente acaba virando, na localidade, exemplo de que se pode chegar.

Eu acho que o impacto maior é servir de exemplo para as pessoas pensarem que elas podem também. Se você, que é uma pessoa comum, pode estudar na PUC e se formar, por que eu não posso? Eu acho que esse exemplo que a gente dá pra nossa comunidade é importante. É um bairro pequeno onde moro. As pessoas se conhecem, as pessoas te apontam: “Aquela ali estudou na PUC”, “Aquela ali estudou na UERJ”.

Se ela conseguiu, eu também posso conseguir. Aí vários vizinhos começaram a estudar.

O aluno se torna uma importante referência para sua comunidade, e um exemplo a ser seguido por parentes, vizinhos e alunos do PVNC e de outras organizações sociais. Isso é o que Joaquim Barbosa chama de novas “personalidades emblemáticas”. Essas personalidades seriam sujeitos participantes de grupos socialmente excluídos que tiveram oportunidade de mobilidade social e se tornam importante representação para vários grupos inferiorizados. Barbosa (2003) ainda destaca que a formação dessas personalidades é um dos principais objetivos da ação afirmativa.

Alguns ex-alunos da PUC-Rio são reconhecidos em espaços públicos e organizações da sociedade civil como “personalidades emblemáticas”:

Por exemplo, eu recebi três homenagens em Nova Iguaçu. Fui homenageado também na ALERJ, pelo trabalho que a gente vem desempenhando, e recebi outra homenagem pelo movimento negro da Baixada Fluminense.

O mesmo ex-aluno ainda destaca:

Sou referência para vereadores, que chegam pedindo para escrever projeto político, sou referência para discussão de políticas afirmativas. Sou convidado para dar palestras em várias universidades.

É explicitado em todos os depoimentos que o ex-aluno, ao se formar e retornar a sua comunidade de origem, torna-se, também, uma referência como profissional. Em várias comunidades, eles são

tidos como “doutores” e por isso são considerados preparados para resolver várias questões.

Quando eu chegava em casa, tinha sempre um monte de gente pra dar consulta. Na cabeça da minha mãe, eu era doutora e compreendia muitos assuntos. Então, todos os problemas familiares, econômicos, eu tinha que entender de tudo um pouco e conversar com as pessoas. E as pessoas passam a te respeitar mais, a ter uma crença maior em você.

A partir do momento em que você vai para a Universidade, você passa a contribuir mais com a comunidade, porque você passa a olhar diferente para ela. Você se afasta um pouco, você vem do *campus* universitário, e você olha para a comunidade sob uma outra perspectiva.

A condição desse ex-aluno que se torna uma referência para seu próprio grupo social ou para outros grupos é um dos impactos mais ressaltados durante as entrevistas, e se refere ao sentido que tem para as famílias e comunidades pobres a inserção de um membro do seu grupo social numa universidade. Vale lembrar que o impacto vivido pelas famílias e comunidades, de modo geral, ocorre, principalmente, porque esses entrevistados, em sua maioria, foram os primeiros do local a cursar uma universidade. Por isso o grupo familiar e a comunidade ficam tão envolvidos nessa trajetória de vida.

Assim, a conclusão do curso universitário provocou dois impactos positivos na família e na comunidade de origem: a possibilidade de estudantes do mesmo grupo social cursarem uma universidade e a possibilidade de a comunidade receber atendimento e/ou orientação profissional, uma vez que o ex-aluno é tido como “doutor” e, conforme o entendimento local, estaria apto para responder às demandas locais.

Entretanto, a nova relação que se estabelece entre o profissional de nível superior da própria localidade e a comunidade em que vive nem sempre se dá de forma tranquila. Os depoimentos abaixo expressam bem a complexidade desta questão:

Eu estou sentada lá com a mulher do traficante, com aquela mulher pobre que, um dia, foi minha vizinha e, hoje, ela se tornou uma cliente. A mulher do traficante é uma usuária, que tem acesso à creche que eu

dirijo. Ela deixou de ser só a minha vizinha, ela é mãe de uma criança da creche. Sabe aquela coisa, assim, que ontem era minha vizinha e hoje ela está diante de uma profissional.

O que eu lembro foi uma coisa que me marcou muito. Foi de um traficante, que me observava e fez um convite pessoalmente para eu fazer trabalho comunitário. Eu estava subindo da Universidade. Ele disse: “Ah, eu sei que você é uma liderança na comunidade, que você trabalha bem essas questões ambientais. Queria que você fizesse um trabalho social com as mulheres da comunidade.” Eu acho que isso foi uma das coisas que me marcou na época da Universidade. Foi um impacto que eu tive. Ao mesmo tempo que tem um lado positivo, o da comunidade, da família, dos parentes, tem esse outro lado, desse convite.

A experiência de um programa afirmativo vem trazendo situações inusitadas, como se pode observar nos depoimentos acima. As duas entrevistadas demonstraram espanto e surpresa ao relatarem suas experiências, como se estivessem em face de algo desconhecido, e realmente estavam. Os impactos vivenciados pelos ex-alunos, suas famílias e comunidade foram diversos e imprevisíveis. Dessa maneira, pode-se dizer que um programa de ação afirmativa traz novas e desconhecidas situações, bastante diferentes do que é comum e que, neste caso, emergiram de uma proposta de inclusão social e racial numa universidade brasileira. É esse caráter inovador o que me fez sentir desafiada a estudar as políticas afirmativas e, especialmente, o programa desenvolvido na PUC-Rio.

Considerações finais

O programa de ação social da PUC-Rio caracteriza-se como uma ação afirmativa, tendo em vista a sua própria configuração: é uma política privada de educação superior dirigida a grupos populares e, especialmente, estudantes de Pré-Vestibulares Comunitários que gera a inserção de grupos historicamente excluídos por meio de mecanismos de inclusão: as bolsas de ação social. Sendo assim, o programa, ao intervir especificamente nas situações de desigualdade social e nas condições de diferença – estudantes negros e carentes –, configura-se como uma ação afirmativa no campo da Educação Superior privada. Como lembra Joaquim Barbosa, vão se formando personalidades emblemáticas.

Ação afirmativa é um tema relativamente novo no Brasil, tanto no que se refere ao debate teórico quanto à sua prática.

O programa da Universidade tem sido considerado, muitas vezes, como uma proposta caritativa de cunho religioso. Porém, essa não foi a história relatada por seus implementadores. Ao contrário, segundo os depoimentos coletados aqui, verificou-se que o programa afirmativo da PUC-Rio nasceu de uma interseção entre a Universidade e o PVNC, um importante movimento social preocupado com a exclusão de negros e pobres do Ensino Superior e a transformação dessa condição.

Se o “primeiro passo” dado em direção à concretização do programa de ação afirmativa da PUC-Rio foi o encaminhamento de uma carta ao padre Hortal, solicitando uma parceria entre a PUC-Rio e o

PVNC, a proposta é anterior a esse momento, pois surgiu dos anseios de movimentos sociais populares, mais especialmente aqueles vinculados à Igreja Católica, principalmente a Pastoral do Negro e a CRB do Rio de Janeiro. Por isso o programa nasceu como uma resposta às demandas de grupos sociais e tem o PVNC como seu principal porta-voz.

Em relação ao momento da gênese do programa, a minha principal dúvida referiu-se ao seguinte ponto: o que possibilitou a união dos gestores em defesa de um programa afirmativo? A luta por uma sociedade mais inclusiva foi o argumento mais presente em todos os relatos. As motivações eram diversas e, ao se cruzarem, transformaram-se em política universitária, pois a proposta de inclusão era única. Assim, o programa nasceu das motivações de seus implementadores, baseadas nas injustiças sociais e raciais, e do desejo de realização de suas utopias, que significavam, em última instância, a vontade de mudança das situações sociais desiguais e que, ao convergirem, se transformaram no programa de bolsa de ação social da PUC-Rio. Dessa forma, o programa surgiu de uma ação conjunta de pessoas da Universidade, de outras instituições sociais – especialmente o PVNC –, de implementadores e gestores, que foram os principais protagonistas desta história.

O programa foi influenciado por uma concepção religiosa baseada numa “opção preferencial pelo pobre” e comprometida com a transformação da situação de exclusão vivida pelo “povo negro pobre” e pelas demandas dos novos movimentos sociais que defendiam os direitos coletivos e culturais, duas concepções que emergiram junto com o desejo de redemocratização do país. Por isso essa política não se originou na Universidade ou da Universidade; ela nasceu de uma “conjunção fortuita” de intenções, utopias, em uma determinada conjuntura política bastante favorável para sua consolidação.

É importante ressaltar que esse programa não adquiriu um viés assistencialista, mas se fundamenta no reconhecimento das diferenças e das desigualdades, o que confirma a primeira hipótese desta pesquisa.

Os alunos do programa de ação social da PUC-Rio foram, e continuam a ser, os personagens principais desta história, primeiramente por serem seus próprios beneficiários e, segundo, por serem a sustentação do programa, uma vez que, sem eles, o projeto não aconteceria.

Em relação à manutenção do programa propriamente dito, deve-se ainda enfatizar a capacidade de resistência desses alunos perante situações pouco favoráveis: por serem os primeiros que chegaram como resultado de uma política sistemática de inclusão, eles tiveram que enfrentar a própria dinâmica institucional, que estava habituada a um determinado público homogêneo e que trazia pouca diversidade dentro o alunato. Mas, a partir de um programa afirmativo, a Universidade passa a ter, no cotidiano, outro grupo social que não fazia parte daquele contexto. A ação afirmativa inseriu um grupo que era diferente, desconhecido e recusado num determinado espaço social, provocando uma reestruturação e mesmo desestabilização das relações habituais. A inclusão de um grupo novo desequilibrou a ordem estabelecida e por isso o grupo habitual, ao se sentir ameaçado, estranhou o outro grupo e se fechou. Na outra ponta estava o grupo novo, que, quando se confrontou com um contexto marcado por diferenças que tendem a separar, ficou amedrontado. Os depoimentos analisados mostraram exatamente essa complexidade estabelecida em torno das novas relações sociais que estão subjacentes durante a gestão de um programa afirmativo: a inserção de um *outsider* em um contexto dirigido para os estabelecidos, o que confirma minha segunda hipótese sobre os novos conflitos que surgiram e que a Universidade precisou enfrentar.

Os depoimentos dos alunos de ação social tiveram muitos pontos de coincidência e mostraram momentos de alegria e de dor e, principalmente, histórias de superação das adversidades. Podem-se perceber, assim, três dificuldades que estão presentes nos vários relatos. Primeiramente, a dificuldade econômica, não apenas com a sobrevivência diária, quando alunos passavam até fome, mas também com a dificuldade de se manter durante pelo menos quatro anos como estudantes. A segunda dificuldade levantada relaciona-se à sociabilidade propriamente dita, pois houve um período de estranhamento e afastamento. A terceira diz respeito à parte acadêmica e a todas as dificuldades por eles descritas ao se darem conta das diferenças de capital cultural.

Quanto aos impactos, pode-se observar a situação complexa que representou a chegada desses alunos ao *campus*. Na rotina universitária, as diferenças existentes entre os dois grupos sociais

funcionavam como mecanismos de aproximação, de distanciamento e de afastamento, embora o distanciamento e o afastamento tenham sido os mais exaltados. O sentimento de estranhamento que se pôs entre os dois grupos sociais foi o maior impacto vivido pelos alunos bolsistas de ação social durante a experiência universitária.

As diferenças, que se transformaram em atitudes e pensamentos preconceituosos, tinham um caráter tanto racial quanto social e atingiam, especialmente, os estudantes negros e carentes. Dessa forma, os estudantes bolsistas de ação social vivenciaram situações tanto de “desrespeito cultural” quanto de preconceito econômico, o que nos remete a Nancy Fraser, quando afirma que essas dimensões estão “imbricadas dialeticamente”, uma vez que questões econômicas e culturais, na prática, estão interligadas. O preconceito, neste caso, não tem uma direção exclusivamente racial, cultural ou econômica, mas é uma mescla de pré-conceitos e por isso se configura, ao mesmo tempo, como racial e social. Essas atitudes e pensamentos apareceram de forma velada e indireta, mas principalmente através de olhares diferenciadores. Também foi nesse cenário, onde foram estabelecidas relações de diferenciação, que se configuraram relações tanto de enfrentamento e confronto como também de negação das diferenças.

O programa afirmativo da PUC-Rio, que era novo e complexo, provocou grandes mudanças na vida pessoal dos alunos e contribuiu para seu próprio crescimento, como foi dito por um ex-aluno bolsista: “Há um aluno antes e outro depois da Universidade.” A formação universitária contribuiu para o crescimento pessoal desse aluno através da ampliação do conhecimento e do convívio social. Neste caso, um dos impactos provocados pela política afirmativa da PUC-Rio foi, além da formação teórica, uma formação social ampliada, que contribuiu para o fortalecimento da identidade dos alunos negros e pobres. A formação social e racial e o fortalecimento da identidade dos estudantes bolsistas de ação social tiveram início a partir do momento em que o aluno começou a participar do PVNC. Ao entrarem na PUC-Rio, essa perspectiva se alargou e atingiu alunos e professores de diversos grupos sociais. Isto só foi possível, entretanto, a partir do momento em que a Universidade se abriu para a sociedade, representada, neste caso, especialmente pelo PVNC.

A política afirmativa atingiu não só o aluno, mas também sua família e comunidade, o que leva ao caráter mais abrangente da própria política: o ex-aluno passou a desempenhar um novo papel social, depois de formado, como “personalidade emblemática” e como uma referência de mobilidade social. Há, ainda, uma consequência natural desse novo profissional qualificado e bem formado: ele ser capaz, também, de intervir nas questões de sua comunidade, o que pode significar a emergência de cidadãos ativos e engajados.

No que se refere à inclusão de grupos sociais aos quais, historicamente, têm sido negados os direitos sociais, a política afirmativa aparece como uma alternativa política eficaz, graças à sua capacidade de realizar uma inserção mais direcionada. Cabe ressaltar aqui que a PUC-Rio, por meio do programa de bolsa de ação social, vem possibilitando a inserção de grupos populares na Universidade e, assim, contribuindo para a consolidação de um espaço universitário mais diverso. Esse é um programa que vem atuando em dois campos: na ampliação de oportunidades para grupos excluídos e na promoção de uma maior diversidade, os quais, segundo Joaquim Barbosa, são os objetivos principais das políticas afirmativas. Com o nascimento do programa, ocorreu tanto a formação de uma nova composição do alunato como, também, o acesso ao Ensino Superior de alunos provenientes de classes populares, tornando-se, assim, o *campus* mais diversificado e mais democrático.

Foi a intenção deste livro fazer o registro de um momento pioneiro de ação afirmativa no Ensino Superior. Espero ter trazido parte da complexidade das novas orientações e do impacto que significou na vida de centenas de jovens que jamais poderiam ter sonhado com a vida universitária sem uma ação afirmativa proveniente de atores fundamentais para a efetivação do programa. Com o registro das falas dos gestores, pode-se perceber que a utopia presente em cada um saiu do campo das intenções para a realidade concreta. E se hoje a PUC-Rio é mais diversa, representando um pouco melhor a realidade brasileira, isso se deve ao encontro das intenções na realização de um mundo acadêmico mais complexo e, portanto, um pouco mais representativo da realidade brasileira.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. A. O. Políticas de ação afirmativa e Ensino Superior: a experiência do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- ALTMANN, H. Processos de inclusão e exclusão no Ensino Superior. In: DAUSTER, T. (Org.). *A invenção do leitor acadêmico: universitários, leitura e diferenças culturais*. Rio de Janeiro, 2002.
- ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (Orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- BOK, D.; BOWEN, W. *O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- CAMUANA, A. A. *et al.* Direitos Humanos: bandeira cotidiana de luta dos movimentos sociais pela afirmação dos direitos e da diversidade. *Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS*, ano 3, n. 5, jan./jun. 2002.
- CANDAU, V. Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da PUC-Rio. In: PAIVA, A. (Org.). *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004.
- _____. *Universidade, diversidade cultural e formação de professores*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/CNPq, 2003.
- _____. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. *Multiculturalismo e direitos humanos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Novamerica, 2001.

_____. *Educação intercultural e cotidiano escolar: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/CNPq, 2000. Vol. 2.

CARVALHO, F. V. Cotas para os excluídos. *Revista Pátio*, ano VI, n. 22, 2002.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COTINS, M. Estratégia de combate à discriminação racial no contexto da educação universitária no Rio de Janeiro. In: PAIVA, A. (Org.). *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004.

DAUSTER, T. Uma pesquisa e seu percurso. In: _____. *A invenção do leitor acadêmico: universitários, leitura e diferenças culturais*. Rio de Janeiro, 2002.

DURHAM, E. Movimentos sociais, a construção da cidadania. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 10, 1984.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERES, J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora UnB, 2006.

FISHER, R. M. B. Apresentação. In: PINTO, C. R. *Teorias da democracia: diferenças e identidades na contemporaneidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FLEISCHACKER, S. *Uma breve história da justiça distributiva*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRASER, N. *A justiça social na globalização*. Texto da conferência de abertura do colóquio “Globalização: Fatalidade ou Utopia?”, organizado em Coimbra pelo Centro de Estudos Sociais. Fev. 2002. Disponível em: <http://www.eurozine.com>. Acesso em: 2004.

_____. Da redistribuição ao reconhecimento. In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M. da G. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, J. B. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R. E; LOBATO, F. (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A recepção do instituto da ação afirmativa no Direito Constitucional Brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*, ano 38, n. 151, 2001.

GOMES, N. L; MARTINS, A. A. (Org.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRIN, M. *O desafio multiculturalista no Brasil: a economia política das percepções raciais*. Rio de Janeiro, 2001. Tese de doutorado (Doutorado em Sociologia) – Curso de Pós-Graduação em Sociologia, IUPERJ.

GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HENRIQUES, R. Ação afirmativa e promoção da igualdade racial no Brasil: o desafio da prática. In: PAIVA, A. (Org.). *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004.

_____. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. *Texto para discussão n. 807*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001a.

_____. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. *Estudos Afro-asiáticos*, v. 23, n. 2, 2001b.

_____. (Org.). Desigualdades raciais e ação afirmativa no Brasil: reflexões a partir da experiência dos EUA. In: _____. *A cor da desigualdade: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil*. Instituto de Estudos Raciais e Étnicos e Núcleo da Cor/Laboratório de Pesquisa Social/IFCS-UFRJ, 1999.

HENRIQUES, R; BARROS, R; MENDONÇA, R. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. *Texto para discussão n. 800*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

LOPES, A. A experiência de ação afirmativa no Brasil: questões sobre a implementação, institucionalização e manutenção. In: SANTOS, I. dos; ROCHA, J. G. da. *Diversidade & ações afirmativas*. CEAP, 2007.

MACHADO, E. Acompanhamento e monitoramento das políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras. *Revista Desigualdade & Diversidade*. Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, n. 1, 2007.

_____. Reflexão sobre educação e desigualdades sociais: a visão dos estudantes da UERJ. In: PAIVA, A. (Org.). *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004.

MARTINS, J. de S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MEDEIROS, C. A. *Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Justiça e ação afirmativa. In: BORGES, E; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002.

MESZÁRÓS, I. Marxismo e direitos humanos. In: *Filosofia, Ideologia e Ciência Social: ensaios de negação e afirmação*. São Paulo: Ensaio, 1993.

MILMAN, C. *O aluno bolsista da PUC-Rio: sua visão sobre o programa de bolsas*. Rio de Janeiro, 1993. Dissertação de mestrado (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, 2002.

_____. *Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao Ensino Superior*. São Paulo, 2000. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP.

MUGANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Revista Sociedade e Cultura*, vol. 4, n. 2, 2001.

NASCIMENTO, A. do. *Movimento PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes: histórico*, 2005a. Disponível em: <http://alex.nasc.sites.uol.com.br/PVNC/historicopvnc.htm>. Acesso em: 24 de junho de 2005.

_____. *Universidade e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares*, 2005b. Disponível em: http://alex.nasc.sites.uol.com.br/textos/texto_lugarcomum17.htm. Acesso em: 11 de outubro de 2007.

_____. *Movimentos sociais, ações afirmativas e universalização dos direitos*, 2005c. Disponível em: http://alex.nasc.sites.uol.com.br/textos/texto_lugarcomum19.htm. Acesso em: 11 de outubro de 2007.

NEVES, P. S. Luta antirracista: entre reconhecimento e redistribuição. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 20, n. 59, 2005.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, ano XXX, n. 1, 2007.

PAIVA, A. R. Direitos, desigualdade e acesso à universidade. In: *30º Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu, 2006.

_____. (Org.). *Ação afirmativa na Universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004.

_____. *Católico, protestante, cidadão: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

PAOLI, M. C.; TELLES, V. da S. Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVAREZ, S. E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (Orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

- PINTO, C. R. J. *Teorias da democracia: diferenças e identidades na contemporaneidade*. Prefácio de Rosa Maria Bueno Fischer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Coleção Debates Contemporâneos em Psicologia Social.
- _____. *A democracia desafiada: presença dos direitos multiculturais. Pós-modernidade e multiculturalismo*, n. 42, 1999.
- REZENDE, R. *Pisando fora da própria sombra: a escravidão por dívida no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- ROCHA, J. G. da. *Teologia & negritude*. Rio de Janeiro, 1998.
- SAMPAIO, A. A ação afirmativa na PUC-Rio In: PAIVA, A. R. (Org.). *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2004.
- SANT'ANNA, W.; PAIXÃO, M. *Muito além da senzala: ação afirmativa no Brasil*. Disponível em: <http://www.ibase.br/paginas/wania.htm>. Acesso em: 2002.
- SANTOS, B. de S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, R. E. Racialidade e novas formas de ação social: o Pré-Vestibular para Negros e Carentes. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SANTOS, S. A. dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SANTOS, D. R. dos. Como a Igreja Católica tratou negros e negras nestes 507 anos?. *Revista Tempo e Presença Digital*, ano 2, n. 5, 2007. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=102&cod_boletim=6&tipo=. Acesso em: fevereiro de 2008.
- SCHERER-WARREN, I. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 2005.
- SILVA, J. P. da. Cidadania e reconhecimento. In: AVRITZER, L.; DOMINGUES, J. M. (Orgs.). *Teoria social e modernidade no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- SOUZA, J. (Org.). *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- _____. *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Ed. UNB, 2001.
- SOUZA, M. de. O perfil do aluno com bolsa PUC: uma referência para uma ação propositiva do Serviço Social. Rio de Janeiro, 2004. Monografia (TFG em Serviço Social) – Curso de graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

TAYLOR, Charles. A política do reconhecimento. In: *Argumentos filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2000.

TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOMEI, M. *Ação afirmativa para a igualdade social: características, impactos e desafios*. Tradução de Hélio Guimarães. Genebra: PQAS, 2005.

Anexo

Entrevista realizada com uma ex-aluna bolsista de ação social da PUC-Rio

Perfil

- Sexo: feminino
- Cor: () branco () preto () pardo () amarelo (x) negro
- Bairro: Bangu
- Estado civil: (x) casado () solteiro () divorciado
- Período de graduação (início e fim): De 1997.2 a 2000.
- Curso: Pedagogia
- Pós-graduação: (x) sim () não Qual: mestrado em Educação (em conclusão).
- Situação profissional atual: coordenadora pedagógica de um curso de capacitação para os conselhos tutelares, com duração de um ano.

Os cursos pré-vestibulares e o vestibular

1. De qual curso pré-vestibular você fez parte? Durante quanto tempo? Além de aluna você desempenhou alguma outra função no cursinho? Qual?

Sou oriunda do pré-vestibular de Imbariê. Fiquei nesse pré-vestibular durante seis meses. Só estudando, pois não tinha muito tempo para desempenhar outra função no cursinho, tinha uma filha de dois anos.

2. Você acha que o cursinho pré-vestibular contribuiu para sua aprovação no vestibular? De que maneira? E no que ele menos te ajudou?

Com certeza, foram os estudos que me possibilitaram entrar para a Universidade. Porque eu tenho 44 anos e na época eu estava com trinta e poucos, né? Então, o pré-vestibular me fez voltar a estudar matemática, português... Isso foi importante para a minha aprovação.

E no que ele menos te ajudou?

Olha, eu não saberia avaliar no que o pré-vestibular menos me ajudou. Porque, além de ter sido uma oportunidade de adquirir conhecimento das matérias específicas para passar no vestibular, ele me fez reviver uma militância que eu já tinha experimentado com a Juventude Operária Católica (JOC). Porque não há como você estar no pré-vestibular, mesmo não assumindo uma coordenação, sem que você esteja trabalhando, seja arrumando, seja ajudando, ou sendo professor, você está sempre fazendo isso! Então, o pré-vestibular tem essa proposta de trabalho coletivo. Isso é importante. Eu não sei como é que ele se estrutura hoje. Mas naquele tempo em que estava todo mundo engatinhando, era todo mundo que fazia um pouco de tudo. Você assistia à aula, mas ao mesmo tempo arrumava a sala de aula, era assim. Então eu não saberia dizer no que ele menos me ajudou.

3. Você concorreu ao vestibular de quais faculdades? E para que cursos?

Eu concorri só para PUC. Eu já vinha da Estácio, mas não consegui bolsa lá. Na Estácio, eu fazia Direito, aí tentei uma transferência, mas o currículo não batia, então fiz o pré-vestibular. Na época eu queria fazer Direito, aí eu falei: “Poxa, sempre nessa militância na área da educação, vou tentar Pedagogia.” Fiz o vestibular para Pedagogia e, aí, passei!

4. Para ser aprovada na PUC, foi necessário fazer mais de um vestibular? Se sim, quantas vezes? E sempre para o mesmo curso?

Não, passei no primeiro.

5. Qual foi sua reação quando soube que tinha sido aprovada no vestibular da PUC-Rio? E a reação de sua família e seus amigos?

Primeiro, eu fiquei muito surpresa, porque eu estava há muitos anos sem estudar e passei em 13º lugar. Quanto à reação da minha família, eles achavam que eu era doida, porque eu morava em Imbariê e ia estudar na Gávea e ainda tinha uma filha de dois anos. Todo mundo me achou doida e, pior ainda, porque eu ia fazer Pedagogia e iria ficar desempregada. Então, num primeiro momento, eu não tive muito apoio da família, eles achavam que eu tinha que continuar no Direito, porque dava mais futuro. Eu fui enfrentando. Hoje eles ainda não concordam muito, mas têm que aceitar. Não dá pra fazer mais nada.

6. Por que você escolheu a PUC?

Não, eu não escolhi a PUC. Na época, no pré-vestibular, era onde a gente conseguia bolsa. Ou você fazia para as universidades públicas ou fazia para a PUC, onde conseguiria bolsa. Então, o meu objetivo maior foi esse, apesar de ser muito longe pra mim, quase três horas de viagem, ida e volta. Eu passava quase seis horas dentro de um ônibus, mas eu queria concluir um curso superior e a PUC era um vislumbre mais objetivo.

A experiência acadêmica

1. Como foi seu primeiro dia de aula na PUC?

Foi um dia marcante, porque nós, eu e mais uma outra aluna, Joana, éramos as duas únicas negras em uma turma muito grande. Então quando entramos, nós éramos as “E.T.s”. Eu acredito até que a Joana era um pouco mais, porque era negra de cabelo louro. E as pessoas

ficavam olhando... E a gente sentada lá, quer dizer, eu sentei num canto e a Joana no outro, só depois é que nós percebemos que tínhamos alguma coisa em comum além da cor: é que nós tínhamos vindo de pré-vestibulares. O curso de Pedagogia em 1997 era chamado nos corredores da PUC de “esquentar marido”. Então, havia as filhas de empresários, donas de escola, meninas que tinham até segurança no corredor, porque eram muito ricas. E nós duas lá... Depois, no intervalo, ficamos conversando sobre tudo isso, o que foi um momento marcante. Além disso, as professoras não sabiam lidar com isso, porque, majoritariamente, as pessoas do pré-vestibular, escolhiam serviço social. Todo mundo ia pra Serviço Social. Isso mudou, né? Mas no início era assim. Eu não esqueço esse dia jamais, foi uma luta.

2. A partir da sua inserção na Universidade, quais aspectos da sua rotina foram alterados e quais foram mantidos?

Foi alterado só o fato de eu estar todo dia na Gávea. Estar num lugar que não fazia parte da minha realidade. Eu vivia em Imbariê, então, minha rotina foi totalmente alterada, porque eu tinha que ficar na PUC o dia todo, de 8h às 16h. Eu e a Joana dividíamos as coisas, mas eu me lembro que, pelo menos nos primeiros períodos, eu sobrevivía com aquela – eu tinha até vontade de colocar isso na minha dissertação de mestrado – pipoca rosinha, maravilhosa! Porque nessa época ainda não havia a Pastoral, não tinha ainda esse movimento. Além disso, eu tive que estudar muito mais, porque eu virava a noite estudando, pois eram textos, textos e mais textos. Então, às vezes, eu ia no ônibus pensando: “Poxa eu ainda estou aqui e a colega já chegou, já tomou banho e deve estar vendo televisão e eu ainda estou dentro do ônibus.” E eu não tinha mais tempo para a minha filha. Ela ia à PUC comigo, ficava quietinha na sala. As meninas não entendiam isso, “vem estudar e ainda traz filho”. Ficava quietinha na sala desenhando e era assim. Para completar, no meio do curso, ainda fiquei grávida e, pronto, foi uma tristeza. Entrar na PUC mudou a minha vida em 360° graus. Nada ficou sem mudar!

3. Em relação à vida de estudante, quais foram as atividades em que você teve maior facilidade?

Sempre tive muita facilidade em comunicação, acho que a militância no pré-vestibular, na JOC, me ajudou nisso: a me expressar bem, a questionar as aulas. Quando chegamos os trabalhos é uma tristeza para alguns, pois tinha que escrever muito texto. Para mim, era mais fácil, quer dizer, não é muita facilidade, mas não era uma coisa tão difícil, diferente da Joana, que tinha muita dificuldade, por exemplo. Algumas colegas foram reprovadas em várias matérias por causa disso. Eu acho que a grande dificuldade é ter que lidar com uma nova realidade de escrita e de fala.

4. Ainda em relação aos hábitos da vida acadêmica, quais foram as maiores dificuldades que você encontrou? De que maneira lidou com as dificuldades? Foi possível superá-las ou não?

Uma das maiores dificuldades era essa produção dos textos. A professora dava um texto e queria a leitura para o dia seguinte. Como é que você ia tirar cópia? Às vezes, eu pedia emprestado e ficava lendo no intervalo de uma aula para outra. Montei uma estratégia que era a seguinte: grifava alguma coisa no texto e, na hora da aula, eu fazia uma pergunta para que a professora deduzisse que eu tinha lido o texto. Às vezes, eu não tinha lido, mas sobrevivi muito bem assim na PUC. No começo foi muito difícil, porque eram quatro aulas, logo, quatro textos, e como é que você vai tirar cópia? Mal tinha o dinheiro da passagem. Isso quando não pediam livros. Achavam que você tinha que descer e comprar ali na Carga Nobre (livraria no *campus* da PUC-Rio). Foi uma grande dificuldade. Sobreviver na PUC é muito difícil.

Como superou essas dificuldades?

Fazíamos assim: a Joana tirava cópia de um texto e eu tirava de outro e a gente trocava. Por exemplo, eu nunca tirava os quatro textos, eu tirava dois e ela tirava os outros dois. Nós tínhamos que criar estraté-

gias. Por exemplo, na época, nem todo mundo ganhava tíquete (para alimentação) da Pastoral. A gente pegava um prato, botava muita comida, depois pegava outro prato, a pessoa entrava escondida, sentava e dividíamos a comida. Na realidade, você vai montando estratégias para sobreviver ali.

Você acha que teve apoio institucional?

O apoio institucional veio a partir de 1999 e, acho, foi porque a situação estava muito gritante. As pessoas do pré-vestibular não queriam mais fazer Serviço Social e Pedagogia, elas começaram a querer fazer Direito, Economia, Administração e, com isso, foi inchando o número de alunos na PUC e essas estratégias já não davam mais conta. Creio que a Pastoral, quer dizer, a PUC, reconheceu isso, a Vice-Reitoria Comunitária, o professor Augusto, que é um grande parceiro.

5. A partir da sua entrada na Universidade, as suas relações familiares, comunitárias, escolares, religiosas sofreram alterações? E de que maneira você conseguiu lidar com estas novas questões?

Eu não tinha tempo para mais nada. Só ficava estudando, porque tinha que dar conta dos trabalhos. Não dava tempo nem de participar da igreja. Sábado e domingo tinha que arrumar a casa. Eu lembro que quando a gente contava na sala de aula “Ah, por que você não leu o texto?” “Eu não li porque tinha que lavar roupa”, as outras meninas ficavam chocadas. Nunca tive vergonha de falar essas coisas. Eu era muito empoderada. Nisso o pré-vestibular ajudou a gente, em não ter vergonha. “Lavar roupa? Como que você lava? Não tem máquina?” “Não, não tenho máquina não, minha filha, eu tenho que ficar lá no tanque lavando roupa, então, eu não tive tempo de ler o texto da professora, e aí?” Era um impacto, né? E a ideia era impactar mesmo, porque chega um momento em que você acha que consegue lidar com aquilo, mas tem uma hora que você não consegue. Ou você começa a criar o impacto ou não sobrevive na PUC.

6. Você fez parte de um programa de inclusão da PUC-Rio, em que alunos de pré-vestibulares populares passaram a ter acesso aos cursos de graduação desta Universidade. O que você pensa sobre este programa? Diga alguns pontos fortes e fracos.

É um projeto importante. Eu acho que em um determinado momento histórico, o pré-vestibular foi o movimento que conseguiu dar visibilidade a algo que estavam tentando esconder há muito tempo, que é: os afrodescendentes não tinham acesso ao Ensino Superior. O pré-vestibular deu essa visibilidade, que começou em nível religioso com o Frei David, e eu acho que isso deu um *boom* e o fato de a PUC, especificamente, ter assumido isso muito antes da discussão. Hoje, quando você vê o tema das políticas afirmativas, a pauta já está aí. Não dá mais para botar para debaixo do tapete. Mas não basta entrar na Universidade, é preciso permanecer na Universidade. E o número de alunos que não permanecem, porque não conseguem criar essas tais alternativas de que eu já falei, é muito grande. Na PUC, nós tivemos histórias de colegas que desmaiavam de fome. É, tem muita gente que desistiu. Isso é triste. Creio que esses projetos de inclusão são um direito. Um direito que essa população tem é o Ensino Superior.

O problema da fome aconteceu durante muitos anos?

Muitos anos. Não foi uma coisa de um período, não, foi muito tempo e muita gente com fome.

Há algum ponto fraco que você gostaria de falar?

Talvez o ponto fraco fosse não ter articulado com outras lutas. Hoje você vê um movimento de inclusão dos afrodescendentes assumido por vários outros grupos, mas que não estão articulados com o movimento negro, por exemplo. O movimento negro não discute essa questão profundamente, mas há outros grupos que não fazem parte desse movimento que estão articulando. Isso é um fato. Em relação à experiência da PUC, talvez um ponto negativo seja o fato de que depois de criarmos as estratégias para sobreviver lá dentro é

que veio a Pastoral e as coisas passaram a ser dadas. Tudo foi muito dado. O tíquete do almoço foi dado, então, as pessoas entravam na PUC já sabendo que iam receber tíquete e vale-transporte. Ah, vai receber tíquete e vale transporte, sabe? Isso necessita de uma reflexão forte, entendeu? Acho que talvez o ponto negativo seja esse: uma reflexão maior sobre os benefícios que este projeto de inclusão traz e que não é um benefício assistencialista. É um benefício para que você consiga o seu objetivo maior, que é o quê? Terminar um curso superior.

7. E o que você acha que outros grupos da Universidade pensam sobre este programa?

Em 2000, um ano antes de eu sair da PUC, nós tivemos um caso, no Departamento de Educação, de discriminação. Então, pela primeira vez, o Departamento, que fez 40 anos, discutiu a questão racial. Para você ter uma ideia do impacto que foi os negros estarem circulando, negro sentando naqueles pilotis – que era um absurdo, né? Na realidade, acho que até hoje isso não é visto com muito bons olhos por essa outra clientela da PUC. A PUC tem uma história de excelência. Criou-se um mito dentro da PUC de que os afrodescendentes iam diminuir essa excelência, mas se a própria professora Vera Candau fez uma pesquisa com todos os bolsistas de ação social e esses bolsistas tinham o CR (coeficiente de rendimento) maior que os não bolsistas. Ela mesma tomou um susto, porque esse mito está introjetado, igual ao da democracia racial. “Os afrodescendentes não sabem escrever.” “Viemos da escola pública, que não tem professor de química, nem de física.” Por isso acho que hoje não basta mais ingressar. Você tem que criar dentro da Universidade um sistema de permanência daquele aluno, se é uma política de inclusão, tem que ser também de permanência, e de integração, pois também não basta permanecer sem integrar. Os professores têm que estar sensibilizados de que hoje há um outro alunato na PUC. É um fato. Não dá para tampar os olhos. Nós estamos ali e ponto. Entendeu? Esse foi sempre o meu discurso. Não dá para eu me pintar de branca, não dá para eu me pintar de classe média da Zona Sul. Eu estou ali e o professor tem que aprender a lidar comigo. Teve até um jornal,

aquele jornal horrível... não lembro mais o nome, dos meninos do Departamento de Física...

O Indivíduo? (Panfleto que circulou na PUC-Rio em 1997, assinado por quatro alunos da Universidade. Nele, havia textos opinativos sobre temas polêmicos, inclusive sobre a questão da consciência negra.)

Isso. Então, nesse sentido, a comunidade PUC ainda está engatinhando. Por exemplo, os alunos afrodescendentes só iam estagiar em escola pública, enquanto as outras iam para escola particular, onde se tem grande possibilidade de ser contratada quando se formar. A gente não, porque estava em escola pública, como é que vai ser contratada? Então, você começa a ver como o sistema é perverso, né? E aí começamos a dizer que não queríamos mais fazer estágio em escola pública. Queremos fazer em escola particular. Só que não éramos encaminhados para as particulares. Eu sei que nem todos pensam assim. O projeto na PUC do pré-vestibular começou em 1994, com dois alunos. Hoje nós estamos em 2007. É pouco tempo, nem é adolescente ainda. Adolescente é rebelde, então eu acho que esses alunos precisam ser mais rebeldes ainda.

8. Você considera que este programa tenha proporcionado uma convivência mais diversificada na Universidade? Se sim, de que forma se dava esse convívio entre pessoas com histórias de vida diversas?

Acho que ele proporcionou à força. Colocou lá e então tem que se relacionar. Lembro de mim e da Joana, quando tínhamos um trabalho de grupo, ninguém queria ficar com a gente, éramos só nós duas. Em alguns momentos eu falava: “Professora, é em grupo ou em dupla? Porque se for em dupla, eu já estou cansada de fazer trabalho com a Joana.” E quando você ia pro grupo, tinha todo aquele clima... que era preferível eu fazer com a Joana mesmo. Até acho que o programa tenha proporcionado uma diversidade, uma inclusão, mas as relações são diferentes, né? As relações são estabelecidas aos poucos. Você é colega para estar ali na PUC, em convívio, mas não é colega para ser

chamada pro meu aniversário, na minha casa. Os espaços, os limites, são bem delimitados. Agora, é claro que a convivência existe. Tem que ser assim, não dá para não existir.

9. Como foram se construindo suas relações no dia a dia universitário? Você sofreu algum tipo de preconceito na Universidade?

Eu sofri, mas a minha militância me ajudou. Então, eu não deixava. Existe aquele preconceito, que é psicológico, e eu acho que nós carregamos desde que a gente nasce: somos todos “formados” a ser sempre subservientes, logo, a gente sempre deixa o outro passar. Creio que a gente precisa de uma terapia para superar isso. Mas em termos de discriminação, eu nunca deixei. Nunca deixei que professor me pisasse. Lembro de um exemplo que a professora disse pra mim: “Aluno que não tem computador, isso em 1998, não pode estar na faculdade.” Eu falei: “Eu não tenho e estou aqui.” Eu nunca deixei isso me abater. Teve uma outra situação que resultou em reunião com o Departamento. Uma professora do nada falou para uma aluna negra: “Patrícia, você está precisando de um emprego? Eu tenho uma colega que está precisando de uma empregada doméstica.” Sabe? Isso na sala, para todo mundo ver. A Patrícia levou um impacto, né? Eu também não saberia o que responder, eu ficaria muda. Esse preconceito racial ainda está introjetado e é difícil de lidar. Até hoje você vê que algumas meninas entram e saem no Departamento, apesar de na placa estar escrito “não entra aluno”. A gente não consegue entrar, entendeu? Temos que tocar a campainha. Mas acho que nós também temos que aprender a nos posicionar. Não somos coitadinhos, somos alunos, com histórias de vidas diferentes, mas quando chegamos à sala de aula, somos todos alunos. Uns moram em Imbariê, outros na Lagoa, mas somos todos alunos.

10. O que você mais gostava de fazer na PUC? E o que menos gostava?

Eu gostava de estudar na PUC. A PUC tem um espaço para estudar, que é maravilhoso! Aquela biblioteca, com aquele ar-condicionado, eu não saía de lá. Depois foi o RDC (Rio DataCentro). Eu ficava no

computador, ai que maravilha! Já o que eu menos gostava era o espaço da sala de aula, que era tenso. Não é que eu não gostasse, mas é que ele era tenso. Você sabia que tinha que enfrentar a cara daquelas meninas da Zona Sul, sabe? Quando você falava e não prestavam atenção. Não era muito prazeroso esse enfrentamento.

11. Fale sobre a melhor e a pior lembrança que você teve na sua experiência universitária.

A pior experiência foi no primeiro dia de aula. Durante o intervalo eu já fui perguntando o nome dela (Joana) e aí, pronto, colamos, porque não tinha abertura de ninguém. Nem de perguntar “Qual é o seu nome?”, que é básico e que você aprende desde pequenininha, quando vê uma coleguinha nova. Nada, não tive isso, pra gente foi uma experiência terrível. Agora uma experiência boa foi no grupo de consciência negra. Outra experiência boa foi com a pesquisa da professora Vera Candau, quando ela pegou o CR de todos os alunos bolsistas de ação social e o meu era o maior. Ela falou isso na sala pra todo mundo, até o nosso grupo de pesquisa não acreditava. Você vê como é o impacto do que está introjetado na gente, o preconceito, a discriminação. Outro fato foi o dia em que eu passei no mestrado em primeiro lugar, numa seleção com mais de 200 pessoas. Agora, eu acho assim, o que fica é isto: passar em primeiro lugar, melhor CR da turma.

12. A experiência universitária alterou aspectos relacionados ao seu modo de pensar e agir? Se sim, quais?

Sim. Porque na realidade você começa a ter um conhecimento sistematizado. O Departamento de Educação da PUC tem bons professores. Eu digo que aprendi muito, e ensinei também muito, tenho consciência disso. Você aprende o conhecimento sistematizado de coisas que você só intuía. Agora você diz: “Não. Hoje eu tenho um capital cultural.” Você aprendeu nos textos, nas leituras, nas discussões. Você vai incorporando na sua vida e na sua fala conceitos que não tinha. Isso é a produção do conhecimento, que é o importante nessa história, nessa longa história na PUC. Eu ficava até as 18h fazendo disciplina porque eu rodei todos os departamentos da PUC. Eu fui de Artes

ao Direito. “É grátis!” Eu aproveitei muito. Isso me ajudou muito na minha formação acadêmica.

Período atual

1. Você acha que este programa de ação afirmativa influenciou a sua vida? Quais aspectos ficaram inalterados? E os que mudaram?

Influenciou. Porque hoje, se eu digo “estou concluindo o curso de mestrado”, ele vem a partir de uma história anterior, que é o ingresso na Universidade. As políticas de ação afirmativa possibilitaram a minha entrada no contexto universitário. Agora, eu acho que poderia ter sido mais fácil. Hoje está mais fácil, o aluno que ingressa através das políticas de ação afirmativa é um aluno com outro contexto, fruto de uma história, de uma luta do Frei David, das pessoas que ficaram horas naquela igreja de São João de Meriti reunidas. Poderia ter sido mais fácil. Não é bem como dizem, que na nossa vida tudo tem que ser com muita luta. Eu acho que não. Poderia ser com luta, sim, mas com um pouquinho menos.

2. Qual foi o maior impacto que este programa exerceu na sua vida? E na vida de sua família, de seu bairro, comunidade...? De que forma?

Para minha família era importante eu estudar na PUC. Um sonho que nunca passou pela minha cabeça. Lembro que eu fiz várias reuniões do PT na PUC e ficava maravilhada com aquele verde, aqueles alunos, aquelas meninas todas bonitas. A PUC é bonita, os alunos são bonitos. Eu ficava: “Nossa mãe!” Aquilo é como ir à Europa três vezes ao ano. Na realidade, quando eu passei no vestibular da PUC, nem eu acreditei, fiz pensando que não ia passar. E hoje o resultado é: sou formada pela PUC-Rio. Não sou formada na faculdade “outra”, sou da PUC- Rio.

3. Hoje você é uma pessoa diferente do que era quando ingressou na Universidade?

Sim. Acho que a Universidade, além do conhecimento sistematizado, te ensina uma outra forma de viver, por exemplo: hoje eu consigo

articular melhor as coisas, eu não sou tão militante como eu era, consigo engolir mais sapos. Isso é importante pra você sobreviver nesta sociedade. Você não fica condicionado a um gueto mais, eu consegui circular nesse espaço da PUC. Essa vivência universitária me ajudou.

4. Hoje, que iniciativas você daria para melhorar o programa?

A iniciativa, que acredito que já está em curso, é a da permanência. E também de sensibilização de como é importante essa vida acadêmica e que precisamos nos dedicar a ela. É importante fazer um bom curso, e não fazer o ensino superior por fazer. É aproveitar o que a Universidade te oferece. E isso não é só para os afrodescendentes, mas para os alunos em geral.

5. Você gostaria de acrescentar algo que não tenha sido abordado na entrevista?

Eu só acho que toda essa discussão sempre perpassa o campo do discente e nunca o do docente. Os docentes precisam incorporar também essa política de inclusão, eles precisam ser sensibilizados para que você possa ter um desenvolvimento acadêmico melhor. É preciso ser um docente que integre e não que separe em guetos. Ainda hoje, em 2007, há histórias na PUC de que os alunos afrodescendentes estão sentados perto da janela. Isso já era assim na minha época. Você reconhece os alunos afrodescendentes porque estão perto da janela. Um psicólogo poderia me dizer o porquê de sentar próximo à janela? Vão pular, né, de tanta agressão que sofrem. Agressão simbólica. O docente tem que estar atento a essas coisas. Então a análise do discente, das políticas de ação afirmativa, tem que perpassar também o corpo docente, porque senão a prática não muda, a prática educativa desses docentes não muda. Se a prática educativa não mudar, não adianta o afrodescendente estar inserido na Universidade porque vai ter práticas discriminatórias, conflitos que não são mediados, são silenciados.