

Representações sociais das cotas raciais em duas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro: um estudo comparativo.

Luciene Alves Miguez Naiff

lunaiff@hotmail.com

Denis Giovanni Monteiro Naiff

dnaiff@oi.com.br

Eliane Louback

UFRRJ

Resumo

O sistema de cotas que existe no Brasil é acionado para sanar algum tipo de acessibilidade negada historicamente a determinados grupos sociais. O presente trabalho se pautou especificamente na discussão acerca das cotas raciais. Atualmente as discussões sobre cotas raciais têm sido vistas como um fenômeno gerador de conflitos pelo forte apelo identitário para determinados grupos. Nesse sentido, tem um enorme potencial para ser trabalhado com a Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici, já que esse autor nos convida a refletir sobre o conhecimento gerado no cotidiano acerca dos objetos sociais desconhecidos ou não familiares e, por esse motivo, desafiadores. O objetivo do presente estudo foi identificar representações sociais acerca do sistema de cotas raciais no Rio de Janeiro a partir do discurso de 51 alunos cotistas e 50 alunos não cotistas de duas universidades públicas. Utilizamos entrevistas com tarefas de evocação livre e perguntas semi estruturadas. Os resultados apontam diferenças importantes nas Representações Sociais entre os grupos na forma como se posicionam em relação às cotas raciais. Os cotistas são favoráveis e os não cotistas desfavoráveis. Ambos acham que as cotas deviam ser prioritariamente sociais, dizem não sofrer preconceitos e concordam que uma solução às cotas é a melhoria na educação pública nos segmentos básicos e médios.

Palavras-chave: Ação-afirmativa. Educação. Representações sociais.

Social representations of racial quotas in two universities in the state of Rio de Janeiro: a comparative study.

Abstract

The quotas that exist in Brazil are driven to solve some kind of historically denied access to certain social groups. This work was based specifically on the discussion of racial quotas. A phenomenon that leads to conflicts of identity with a strong appeal for certain groups has enormous potential to be working with the theory of social representations proposed by Serge Moscovici. This author invites us to reflect on the knowledge generated about objects in everyday social unknowns and, therefore, challenging. Thus, the purpose of this study was to identify Social Representations about the racial quota system in Rio de Janeiro from the discourse of quota students 51 and 50 students not shareholders of two public universities. The author invites us to reflect on the knowledge generated about objects in everyday social unknowns and, therefore, challenging. We use interviews with free recall tasks and semistructured questions. The results show important differences in social representations between the groups in terms of how they position themselves in relation racial quotas. The shareholders are favorable and the not shareholders are unfavorable. Both believe that quotas should be primarily social, they say not to suffer prejudice and agree that a solution to the quotas is to improve public education in primary and secondary segments.

Key words: Affirmative action. Education. Social representations.

Introdução

O debate existente na sociedade brasileira sobre a questão das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras mantém-se atual e polêmico. Tanto nos meios intelectuais, como na sociedade em geral, múltiplos posicionamentos continuam surgindo sobre esse tema, obtendo sempre ampla visibilidade nas diferentes formas de mídia, especialmente nos jornais de grande circulação no país. Estas diversas posições encontram justificativas nos variados argumentos existentes a favor ou contra as cotas raciais como políticas de ação afirmativa (TRAGTENBERG, BASTOS, NOMURA, PERES, 2006; BRANDÃO, 2005; MUNANGA, 2004).

Embora seja longa a história dos movimentos sociais a favor da melhoria das condições de vida e cidadania dos negros no Brasil, a reivindicação de políticas afirmativas no campo da educação superior se consolidou apenas recentemente, mais precisamente a partir da década de 1990 (MOEHLECKE, 2002). Apesar de algumas pequenas iniciativas ocorridas no passado, as organizações e movimentos de defesa dos negros brasileiros concentraram-se mais, até a década de 1980, na denúncia do racismo e na discriminação presentes em nossa sociedade, do que em proposições de políticas de ação afirmativa, estas últimas estruturadas ao redor de propostas que visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação (MUNANGA, 2003). Daí a utilização de termos como “equal opportunity polices”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias. Uma das razões alegadas para certo atraso nessa reivindicação, quando comparamos o Brasil com os Estados Unidos da América, onde as ações afirmativas acontecem desde meados da década de 1960, foi a predominância ao longo do século XX do “mito da democracia racial” no imaginário social brasileiro. Essa construção social foi influenciada em parte pelas conclusões a respeito da constituição miscigenada da sociedade brasileira presentes na clássica obra do sociólogo Gilberto Freyre “Casa Grande e Senzala” de 1933 (FREYRE, 2003). “Casa Grande e Senzala” apresenta-se como uma espécie de painel gigantesco da formação do povo brasileiro, constituindo na figura de Freyre um ideólogo da mestiçagem, ao romper com as ideologias racistas vigentes na sua época e exaltar a miscigenação como o elemento chave na configuração do Brasil moderno. Posteriores estudos de inspiração “Freireana” buscaram relativizar os preconceitos e discriminações de raça existentes no Brasil, ao mesmo tempo em que defendiam a mestiçagem como padrão unificador do povo brasileiro. Seguindo esta linha de raciocínio, Ianni (2004) advoga que:

“A hipótese de que o Brasil seria, ou seja, uma democracia racial foi adotada com muito entusiasmo e a proposta era apresentar dados substantivos que comprovassem essa tese. Ou seja, de que no Brasil havia preconceito de classe e de que o preconceito racial era apenas um ingrediente de preconceito de classe, tese recorrente de análises oriundas das obras de Gilberto Freyre” (p.9)

Nesse sentido, as desigualdades raciais existentes no Brasil poderiam ser explicadas unicamente através da dimensão econômica, já que haveria no país uma igualdade étnico-racial (DURHAM, 2003). A existência de uma suposta “identidade nacional” que vê o Brasil como um país de mestiços e é caracterizada pela convivência pacífica e

mistura harmoniosa de diferentes raças e etnias. Segundo Silvério (2003) esta construção social de que no Brasil não há negros, somente mestiços, teve entre outras consequências nefastas banalizar as práticas discriminatórias cotidianas e reforçar a invisibilidade deste mesmo negro perante a sociedade.

“A invisibilidade do negro é decorrente de uma representação social que o apaga, porque nós, no Brasil, não temos negros, somos todos mestiços (...). Interpretar e compreender como a representação social em torno da raça opera em nossa sociedade requer, em primeiro lugar, olhar a sociedade com olhos do presente, não reificando uma idílica visão do passado, mesmo quando a ela se apegam as insígnias da modernidade” (SILVÉRIO, 2003, p.69).

Apesar de comporem 45% dos brasileiros, a população negra e parda que conclui o ensino superior representa apenas 2% e 12% daquele total, respectivamente (MOEHLECKE, 2004; SILVA, 2006) e “a proporção de negros entre as pessoas com 12 anos ou mais de estudo é de apenas 2,8%, quase quatro vezes menos que os brancos na mesma faixa” (HENRINGER, 2002, p.59). Guimarães (2003) aponta como algumas causas da pequena absorção da população negra e parda no ensino superior: a) pobreza; b) qualidade da escola pública; c) preparação insuficiente; d) pouca persistência (pouco apoio familiar e comunitário); e) as formas de seleção utilizadas para ingresso (os exames utilizados não deixam espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas).

Através da implantação das cotas raciais buscou-se possibilitar a esses sujeitos seu passaporte aos níveis econômicos, sociais e culturais mais elevados da sociedade, possibilitando surgir, dessa forma, uma classe econômica-social média e alta estabelecida, que pudesse se transformar em identitária da população negra, similar ao fenômeno que aparentemente vem ocorrendo nas últimas décadas nos Estados Unidos da América (GUIMARÃES, 2003).

Embora haja o reconhecimento, por parte de militantes, em prol dos direitos dos negros e por parte do meio intelectual e político, da necessidade de se atender à demanda pela maior diversidade étnica nas universidades brasileiras, existe certa uniformidade nos argumentos de que as ações afirmativas no Brasil, estas com características mais universais, confundiram-se ou ficaram restritas às propostas de cotas raciais, o que para alguns autores teriam provocado a forte resistência (VERÍSSIMO, 2003).

As políticas de cotas raciais universitárias encontram severas resistências em amplos setores da sociedade brasileira, inclusive no universo universitário. Os principais argumentos contrários caminham na direção da dimensão econômica para explicar as desigualdades existentes na população estudantil das universidades públicas (FRY, MAGGIE, MAIO, MONTEIRO, SANTOS, 2007; KAMEL, 2006): ao invés de criar cotas raciais, o governo deveria privilegiar a melhoria do ensino fundamental e médio públicos, pois sua baixa qualidade seria a principal geradora das distorções encontradas no ensino superior. No máximo, advogam políticas afirmativas para a população pobre oriunda da escola pública, as “cotas sociais”, sem privilegiar um estrato racial específico da mesma (BERNARDINO, 2002). Outro argumento utilizado,

este com viés mais conservador, afirma que o acesso às universidades se dá pelo critério de mérito, e que a adoção das cotas o violaria, podendo gerar no futuro uma perda significativa da qualidade do ensino e consequentemente, dos futuros profissionais formados (MUNANGA, 2004). Finalmente, a miscigenação brasileira tornaria praticamente impossível classificar quem, em nosso país, não seria negro ou pardo, o que dificultaria a seleção dos beneficiados e geraria injustiças no processo (MAGGIE, 1996; MAIO, SANTOS, 2005). Esta última assertiva tem gerado prolíficos debates no meio intelectual brasileiro, em especial na antropologia e na sociologia quanto ao emprego da análise de características fenotípicas através da fotografia dos candidatos, aliados à auto - classificação dos mesmos, como um dos critérios para definir quem deve ser incluído nas cotas:

“O que conta no nosso cotidiano ou que faz parte de nossas representações sociais do negro, do branco, do índio, do amarelo e do mestiço não se coloca no plano do genótipo, mas sim, do fenótipo, num país onde, segundo Oracy Nogueira, o preconceito é de marca e não de origem” (MUNANGA, 2003, p. 123.)

As cotas que existem no Brasil são acionadas para sanar algum tipo de acessibilidade negada historicamente a determinados grupos sociais. Existem cotas para vagas nas universidades, escolas públicas, cargos públicos, cargos de gestão públicos e privados, em empresas, etc. E podem ser destinadas a mulheres, afrodescendentes, classes sociais desfavorecidas, etnias variadas, pessoas com deficiência e outras características que por diversos motivos foram sendo alijadas da possibilidade igualitária de exercer sua cidadania. Todas essas manifestações em prol de justiça social são comumente baseadas em estatísticas históricas de exclusão que alguns grupos sociais sofrem e que dela não conseguem sair sem o devido apoio.

Segundo Moehlecke (2002), o processo de redemocratização no Brasil é considerado recente e sustenta agendas sociais importantes dando voz a movimentos sociais antes silenciados. Viabilizar o ingresso no mercado de trabalho, a progressão na carreira, o desempenho educacional, o acesso ao ensino superior e a participação na vida política de grupos sociais antes desfavorecidos e excluídos é uma das principais pautas em prol de uma verdadeira democracia. Um dos meios criados, segundo o autor, para colocar em prática uma política de redemocratização e seus principais ideais foram as Ações Afirmativas, que, em última análise, pretendem acabar com as desigualdades sociais.

Ação afirmativa não é especificamente uma política compensatória redistributiva, pois ela exige que a carência socioeconômica dos indivíduos seja identificada como consequência da discriminação racial, étnica ou social, seu problema central. Mas como determinar essa relação (entre discriminação e desigualdades sociais de alguns grupos) diante da complexidade das relações sociais e da permanência histórica de algumas estruturas na sociedade? (MOEHLECKE, 2002, p. 5).

As discussões sobre “raça”, segundo Pena e Bortolini (2004) são questões que hoje devem ser tratadas nas esferas sociais e culturais muito mais do que em uma dimensão genética ou biológica, já que os estudos genéticos não confirmam a existência de raças diferentes na espécie humana. Somos muito parecidos geneticamente, ainda

que fenotipicamente sejamos diferentes. E é no fenótipo que aparentamos as diferenças geradoras de preconceitos e discriminações.

Existe na sociedade brasileira uma série de desigualdades que se manifestam especialmente por meio da exclusão socioeconômica de determinados grupos, entre eles os afrodescendentes. A desigualdade nessa parcela da população tem suas origens em um processo histórico que veio desde a escravidão (MUNANGA, 2003). Historicamente, os ex-escravos e seus descendentes tiveram menos oportunidades de inserção social em virtude da escravidão no início e, depois do fim desta, do preconceito e discriminação ao longo da história. O que vemos atualmente é uma proposta oficial e formal de reversão desse quadro, de forma a atingir as gerações atuais e futuras.

No Brasil, as pesquisas sobre a recepção de políticas afirmativas apenas se iniciam, mas já apontam para a necessidade de conhecer melhor o “caldo” das crenças, preconceitos e representações sociais que cercam o assunto e subsidiam em muitos momentos as resistências à implantação das políticas públicas de democratização do ensino superior público (SILVÉRIO, 2003; VALENTE, 2002; FRY, MAGGIE, GRIN, 2005). Dessa forma, entendemos que conhecer e compreender as representações sociais compartilhadas em seu alunado sobre a temática supracitada podem embasar futuras estratégias de implementação e consolidação de ações afirmativas na universidade pública brasileira.

As ações afirmativas e as cotas raciais

Segundo Pinho (2003), o conceito de Ação Afirmativa surgiu na legislação brasileira em 1931 incorporada à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) para assegurar o direito do trabalhador brasileiro ao emprego perante a mão de obra imigrante.

O fortalecimento dos movimentos sociais, após a Constituição de 1988, reacende as discussões em torno dos direitos sociais que devem ser garantidos a grupos específicos como os negros, mulheres, homossexuais, etc. (HERINGER, 2002). O artigo 5º da Constituição deixa claro o ideal de igualdade apregoado afirmando que somos iguais perante a lei. Com isso, o Brasil ganha maior consciência quanto à igualdade, democracia e justiça.

Munanga (2003) esclarece que historicamente as políticas públicas brasileiras têm se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas assistenciais contra a pobreza. No entanto, somente com a redemocratização do país, os movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia e a adoção de medidas específicas para sua solução.

De acordo com Moehlecke (2002), foi na década de 1980 que houve a primeira formulação de um projeto de lei que se relacionasse diretamente à questão racial. O então deputado federal Abdias Nascimento, em seu projeto de Lei n. 1.332 de 1983, propôs ações compensatórias para o afro-brasileiro. Entre as ações figuraram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a

eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e uma introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. Esse projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional, porém colocou em pauta uma questão que antes não tinha espaço e garantiu que as lutas continuassem.

Os argumentos seguem ora polarizando ora convertendo-se em ideias comuns. Polarizam e polemizam quanto à prioridade das ações afirmativas serem raciais e não sociais, mas comungam da ideia que as questões raciais foram negligenciadas e que possuem origens históricas diferentes das questões puramente sociais. Munanga (2004), por exemplo, nos pondera que as cotas são medidas transitórias, julgando que não somente os negros, mas os brancos pobres têm direito às cotas. Ele lembra que a desigualdade social, há séculos perdurando no país, não poderá ser resolvida somente por meio de políticas universalistas.

Para Rosemberg (2004), um dos pontos é definir quem é realmente negro no Brasil. Segundo Ferreira e Mattos (2007), qualquer postura absolutista em um assunto passível de várias opiniões deve ser revista porque induz àquilo o qual é criticado, ou seja, o preconceito para com as minorias. Isso se soma à dificuldade de definir a verdadeira ancestralidade do brasileiro. De acordo com Maio e Santos (2005, p.204): “86% da população brasileira apresentam mais de 10% de ancestralidade africana e que 48% dos afrodescendentes no Brasil se classificam como brancos”.

Quando tratamos do acesso ao ensino superior, Carvalho e Segatto (2002) argumentam que as falas desfavoráveis às cotas reforçam que estas não são uma questão de cor, e sim de pobreza, já que é a condição socioeconômica que prejudica a boa formação e o futuro acesso ao mercado de trabalho. Por outro lado, Menin, Shimizu, Silva, Cioldi e Buschini (2008) argumentam que muitos políticos negros e componentes do movimento negro acham injusto o ingresso dos negros às universidades públicas antes do sistema de cotas raciais, considerando-o excludente, pois perpetua uma lógica meritocrática e competitiva em que somente àqueles que conseguiam pagar escolas particulares e cursos preparatórios, a maioria brancos, é que ingressavam no ensino superior.

Naiff, Naiff e Souza (2009) apresentaram pesquisa entre estudantes negros e pardos em uma universidade pública no Rio de Janeiro. Os dados apontaram que 66% dos alunos se declararam contrários à implantação de cotas para ingresso de negros e pardos na universidade pública brasileira. Quanto à questão da imagem racial ou auto declaração (fenótipo), 46% declararam-se pardos; 20% negros; 32% brancos e 2% como amarelos; ou seja, 66% poderiam ser agraciados pelo sistema de cotas. Os prováveis elementos do núcleo central encontrados foram: racismo, preconceito histórico em nossa sociedade e desigualdade social. Os elementos periféricos apontaram para um processo injusto e uma educação deficiente nos níveis fundamental e médio.

Maggie (2006) pesquisou 21 escolas cariocas em novembro de 2005, sendo 19 da rede estadual, uma na rede federal e uma da rede particular. A pesquisadora avaliou o desempenho desses alunos, perguntas sobre preconceito social, homossexualidade e, logo em seguida, foram feitas perguntas sobre “raça e cor” do censo demográfico e a distribuição dos resultados foi: 35,5% se auto declararam brancos, 39,5% se auto

declararam pardos e 25% se auto declararam pretos. Verificou-se uma população estudantil mais afrodescendente que a população do Estado do Rio de Janeiro, que segundo o censo de 2000, compõe-se de 53,9% brancos, 33,7% pardos, 10,9% negros e menos de 1% amarelo e indígena. Os resultados do ENEM, segundo a pesquisadora, mostram que os concluintes do ensino médio no ano de 2001 eram compostos por 58,5% de brancos, 36% de mulatos e negros, sendo 30,5% de pardos, 6% de negros. Para Maggie (2006), a pesquisa revelou que há diferenças quanto a perceber a discriminação e o preconceito racial por parte dos questionados, no quesito “cor/raça”. Dos alunos que responderam positivamente em relação à discriminação sofrida no quesito “cor/raça”, 14,5% eram auto declarados negros, 13,6% eram auto declarados pardos e 9,8% eram auto declarados brancos.

Em outra pesquisa, Maggie e Fry (2004) investigaram alunos da UFRJ sobre o sistema de cotas raciais. Nesta comunidade acadêmica, a maioria dos sujeitos considerava mais injusto o sistema de cotas para os afrodescendentes do que para pobres oriundos das escolas públicas, pois isso iria acirrar a discriminação racial. Dados informaram que 68% dos alunos se manifestaram contrários a implantação dessa política compensatória.

Nota-se que as pesquisas ainda mostram animosidade de raças, na questão do preconceito e da discriminação vivida por esses entrevistados em decorrência do preconceito histórico. É difícil saber geneticamente ou pela própria imagem quem é negro ou pardo. Portanto, a quantidade prevista da clientela beneficiada pelas cotas raciais pode ser superior à prevista pelas universidades públicas envolvidas nesse sistema (CARVALHO, 2001; VALENTE, 2002; SANTOS, CAVALLEIRO, BARBOSA, RIBEIRO, 2008)

Em relação às cotas, Munanga (2004) responde que os negros têm uma defasagem de escolaridade em relação aos brancos no nosso país, No entanto, o autor não vê o sistema de cotas como uma forma eficaz para diminuir as desigualdades desse grupo. Para Munanga (2004) “a questão ainda é mal discutida, sendo formulada num tom passional, tanto pelos negros como pelos intelectuais. A questão não é a existência ou não das cotas. O fundamental é aumentar o contingente negro no ensino superior de boa qualidade, descobrindo os caminhos para que isso aconteça” (p.53).

Como podemos observar, a discussão sobre as cotas raciais é bastante abrangente e complexa, porque envolve várias esferas dentre elas: a social, étnica, ideológica, jurídica, ética, assistencialista etc. O senso comum é fundamental para perceber a maneira de os grupos reagirem aos fenômenos sociais com os quais se deparam. A teoria das representações sociais, nesse sentido, nos permite uma maior aproximação no entendimento do pensamento socialmente compartilhado e das práticas sociais adotadas por determinados grupos frente a esses fenômenos que os mobilizam.

As representações sociais

É no universo sociocultural que estão e são continuamente produzidas as representações sociais. Se quisermos compreender por que uma pessoa se comporta de um jeito e não de outro devemos ver as relações sociais embutidas em seu cotidiano.

Nossas reações frente a outras pessoas estão em grande parte mediadas pelas percepções e representações sociais que fazemos delas.

O universo escolar é atualmente um grande foco de pesquisas nas áreas da educação e da psicologia e vem crescendo principalmente no Brasil os estudos que utilizam o referencial da teoria das representações sociais em busca de um melhor entendimento dessa realidade (ALVES-MAZZOTTI, 2005; 2008). Segundo Gilly (2001), o crescente interesse do estudo das representações sociais na área da educação se deve principalmente à sua relevância social e o quanto mobiliza os atores envolvidos.

Essas considerações servem para ilustrar como professores e alunos, a partir de algumas informações de origem e natureza diversa, organizam-nas, interpretam-nas, e constroem algumas representações mútuas que irão mediar suas relações.

O conceito de representação social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designam uma forma de pensamento social. Uma definição muito bem aceita dentro do campo de estudos das representações sociais e que resume suas principais características é dada por Jodelet (1984) ao afirmar que:

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica (p.361-2).

Falar em representações sociais implica considerá-las enquanto emergentes na dimensão simbólica da vida social, pois, tal como afirma acima Jodelet (1984), servem para agir sobre o mundo e sobre os outros. As representações sociais nascem no cotidiano, nas interações que estabelecemos seja na família, no trabalho, na escola, nas relações com a saúde, etc., seja onde quer que exista uma realidade a ser apropriada e partilhada. Segundo Moscovici (1984), no cotidiano as pessoas analisam e comentam filosofias de vida não oficiais que têm um decisivo impacto em suas relações sociais, em suas escolhas e na forma como educam seus filhos. Eventos, ciências e ideologias alimentam as representações sociais, mas informações que chegam devem sofrer um processo de transformação para serem apropriadas e utilizadas na vida cotidiana.

O objetivo principal de lançarmos mão de representações sociais é buscar compreender o mundo a nossa volta. Os processos responsáveis pela formação das representações sociais são a objetivação e a ancoragem. Isto significa dizer que objetivamos o desconhecido dando-lhe forma, tornando-o quase palpável e o ancoramos em nosso próprio sistema de referência preexistente, utilizando essa estrutura como guia de nossas ações. No entanto, o que se caracteriza como desconhecido, ou usando o termo moscoviciano “não familiar”, deve estar associado a um grau suficientemente grande de relevância para um determinado grupo, para que então, possa gerar as conversações e seu consequente domínio (WAGNER, 1998).

As representações sociais possuem, segundo Abric (1994), uma organização significativa, isto é, não são apenas reproduções da realidade, mas estão imersas em um contexto mais imediato e outro mais global. Respondem a quatro perguntas em sua composição: quem representa? (o sujeito); quando representa? (o momento histórico); a

partir de onde representa? (contexto social); e por que representa? (o objetivo) (JOVCHELOVITCH, 1996).

A utilização da teoria das representações sociais como suporte teórico, impõe algumas preocupações com relação à coerência entre o que se pretende estudar (objetos de pesquisa) e o que a teoria oferece (SÁ, 1998). Segundo Moscovici (1984), as representações sociais emergem em uma situação social, em função de três condições básicas:

- Dispersão da informação – as informações sobre a escola, seus processos e componentes são ambíguas e produzem uma série de “micro” conhecimentos sobre o assunto, esses “micro” conhecimentos mantêm a informação correta dissolvida gerando dúvidas e incertezas;
- Focalização – a relevância do objeto de representação para o grupo o mantém no foco de interesse para a produção de representações sociais,
- Pressão à inferência – a pertinência e relevância também geram a necessidade de produzir uma representação social sobre um dado objeto que precisa ser compreendido e assimilado pelo grupo.

O estudo das representações sociais se dá no cotidiano, privilegiando a comunicação em sua formação. As representações sociais são produzidas para permitir uma maior adaptação de um determinado grupo a uma realidade que se impõe (ROUQUETTE, 2009), e segundo Abric (1994) possuiriam quatro funções básicas, a saber: a) **Função de saber** - relacionada ao saber prático do senso comum, que facilita a comunicação social, permitindo aos indivíduos adquirirem conhecimentos, compreendê-los dentro de um sistema de valores sociais e estabelecerem, então, a comunicação nas relações sociais; b) **Função identitária** - auxiliando na definição de uma identidade social do indivíduo no grupo, fator importante ao processo de socialização; c) **Função de orientação** - definindo os comportamentos e práticas, apontando o que é dito como lícito, aceito ou não pelo grupo, dentro de um determinado contexto social; d) **Função justificatória** - permitindo aos componentes de um grupo explicar e justificar suas ações e condutas dentro de uma determinada situação.

A formação de representações sociais agrega duas principais características de acordo com o que vimos até aqui: em primeiro lugar a premissa de que as representações sociais têm o objetivo de transformar o não familiar em familiar, e em segundo lugar é uma modalidade, segundo Moscovici (2003), que tem por função direcionar o comportamento e a comunicação.

O arcabouço teórico-metodológico da teoria das representações sociais inclui as concepções originais desenvolvidas por Moscovici e as contribuições complementares desenvolvidas por Jodelet, Doise e Abric (Sá, 1996). Optamos na presente pesquisa pela abordagem estrutural proposta por Abric (2003, p.31) que afirma que a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, “a de se organizar em torno de um núcleo central, constituindo-se em dois ou mais elementos que dão significado à representação”. A ideia, segundo Abric (1994), é de que toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina ao mesmo tempo sua significação e organização interna. O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente.

O núcleo central é a dimensão onde se localizam as características mais estáveis da representação e, conseqüentemente, mais resistentes às mudanças. Qualquer

alteração no elemento central causa mudanças na representação. É este elemento que possibilita à representação sua significação, determinando os laços entre os demais elementos do seu conteúdo. Ao núcleo central, são atribuídas, portanto, duas funções: uma função geradora, que fornece valor e sentido aos outros elementos da representação, e a função organizadora, que une e estabiliza os elementos da representação (ABRIC, 1998).

A estrutura também é composta por elementos periféricos, mais maleáveis e capazes da adaptação imediata, que servem como “para-choque entre uma realidade que a questiona e o núcleo central que não deve mudar facilmente” (FLAMENT, 2001, p. 178).

O presente trabalho teve como objetivo principal identificar a provável estrutura das representações sociais sobre as cotas raciais entre alunos que se beneficiaram dessa política afirmativa e alunos não contemplados pela mesma.

Método

Participaram da pesquisa 101 (cento e um) sujeitos, sendo 51 (cinquenta e um) alunos cotistas e 50 (cinquenta) não cotistas de ambos os sexos de duas universidades situadas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Os alunos cotistas entrevistados são oriundos de uma universidade pública que oferece reserva de vagas para candidatos auto declarados como negros e pardos e os alunos não cotistas estudam em uma universidade pública que não oferece cotas raciais.

Os estudantes foram contatados nas universidades e após a assinatura do Termo de Livre Consentimento receberam o instrumento de coleta de dados. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética atendendo a todos os requisitos para sua execução.

Os sujeitos responderam a um breve questionário com questões abertas e fechadas relacionadas às suas atitudes, nível de conhecimento e grau de trocas comunicacionais sobre o tema das cotas raciais, além de serem submetidos a uma tarefa de evocação livre na qual foi solicitado que expressassem espontaneamente cinco palavras ou expressões que lhes viessem imediatamente à lembrança quando apresentávamos o termo indutor “**Cotas raciais**”. Em uma segunda etapa foi pedido aos sujeitos que hierarquizassem por grau de importância as palavras ou expressões evocadas anteriormente. Essa técnica combinada aproveita o material bruto nascido da associação livre e o organiza cognitivamente, permitindo uma reavaliação da ordem de evocação, de acordo com indicação de Abric (2003) que advoga pela substituição do “rang de aparição” pelo “rang de importância” como produto final desta técnica de coleta de dados.

As respostas foram submetidas a uma análise com auxílio do programa de computador EVOC 2003® (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), cuja lógica procura combinar a frequência com que as palavras e expressões são emitidas pelos sujeitos com a ordem em que cada sujeito as evoca, permitindo apreender quais os elementos das representações sociais são presentes de forma mais central na produção discursiva dos sujeitos.

A Figura 1 apresenta uma esquematização da distribuição dos resultados gerados pela técnica da evocação livre. O cruzamento da frequência média das evocações com a ordem média em que foram evocadas gera quatro quadrantes, pelos quais os elementos evocados se distribuem. A técnica advoga que no quadrante superior esquerdo se alocaiam os possíveis elementos centrais e no quadrante inferior direito estariam os elementos claramente periféricos nessa representação. A lógica subjacente à técnica empregada é que os elementos que ao mesmo tempo tenham sido mais frequentes e mais prontamente evocados teriam maior probabilidade de pertencerem ao núcleo central da representação social estudada (VERGÈS, 2005; OLIVEIRA, MARQUES, GOMES, TEIXEIRA, 2005).

No segundo quadrante encontramos a primeira periferia composta pelos elementos periféricos mais importantes da representação, possuidores de frequência elevada, mas que foram mais tardiamente evocados. O terceiro quadrante seria composto pelos elementos de contraste, que foram considerados importantes pelos sujeitos apesar de sua baixa frequência total no *corpus* de análise. Abric (2003) considera que este quadrante pode tanto “revelar a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente” (p. 64), como ser apenas composto de elementos complementares da primeira periferia. No quarto quadrante, teríamos os elementos claramente periféricos da representação, pouco e tardiamente evocados.

Ordem média de evocação

Frequência média	1º quadrante	2º quadrante
	Elementos do Núcleo Central	Elementos da 1ª periferia
	prontamente evocados + alta frequência	tardiamente evocados + alta frequência
	3º quadrante	4º quadrante
	Elementos de contraste	Elementos da 2ª periferia
	prontamente evocados + baixa frequência	tardiamente evocados + baixa frequência

Figura 1: Representação esquemática da distribuição das cognições das representações sociais no modelo de evocação livre.

As perguntas abertas passaram por um processo de categorização utilizando a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) que objetiva ultrapassar uma leitura ingênua dos dados. É uma técnica interpretativa que tem como procedimento básico produzir inferências a partir das unidades de registro de texto encontradas nas unidades de contexto. Por ser uma técnica qualitativa e quantitativa propõe a organização dos dados pela frequência de aparição das categorias.

Resultados e discussão

A análise das evocações entre os alunos cotistas, presentes na figura 2, aponta para um provável núcleo central da representação social das cotas raciais organizado em torno das seguintes cognições: *oportunidade, igualdade, reparação, racismo e justiça*. Numa primeira periferia encontramos a presença do elemento *desigualdade* e no terceiro quadrante os elementos *preconceito e inclusão*. Os elementos *pobreza, discriminação, não é solução e política*, aparecem localizados no quadrante inferior direito, refletindo sua dimensão apenas periférica para os sujeitos.

<2,5 ordem média de evocação ≥2,5					
Oportunidade	21	2,33	Desigualdade	16	2,87
Igualdade	12	2,33			
Reparação	12	2,25			
Racismo	11	2,18			
Justiça	10	1,90			
			Frequência ≥ 10		
Frequência < 10					
Preconceito	8	2,12	Pobreza	9	3,00
Inclusão	7	2,28	Discriminação	5	2,80
			Não é solução	5	2,80
			Política	5	2,60

Figura 2 - Representação de Cotas raciais nas universidades públicas brasileiras em alunos cotistas (n=51).

Quando olhamos para a análise das evocações entre os alunos não cotistas presentes na Figura 3, observamos que as cognições *preconceito e injustiça* compõem o provável núcleo central da representação. As cognições *desigualdade e discriminação* aparecem numa primeira periferia. No terceiro quadrante temos os elementos *educação fraca, não é solução, negro, pobreza, racismo e oportunidade*. O quadrante mais distante do núcleo central contém os elementos *igualdade e reparação*.

<2,5 ordem média de evocação ≥2,5

Preconceito (-)	26	2,46	Desigualdade (-)	14	2,57
Injustiça (-)	16	1,87	Discriminação (-)	12	2,66
			Frequência ≥ 10		
Frequência < 10					
Educação fraca (-)	9	1,77	Igualdade (+)	7	3,28
Não é solução (-)	9	2,33	Reparação (+)	7	2,85
Negro (N)	7	2,00			
Pobreza (N)	7	2,00			
Racismo (-)	6	1,83			
Oportunidade (+)	5	2,40			

Figura 3 - Representação de Cotas raciais nas universidades públicas brasileiras em alunos não cotistas (n=50).

Uma análise dos prováveis elementos centrais aponta para a constituição de universos de sentidos diferentes relacionados ao objeto de estudo para cada um dos subgrupos estudados. Os alunos cotistas representam as cotas de forma positiva, através de um discurso estruturado ao redor da ideia difundida pelos defensores da política como uma oportunidade de reparação a uma história social de racismo na qual a população negra e parda foi submetida no Brasil. Assim, as cotas gerariam uma possibilidade de justiça e de igualdade a essa realidade.

Os alunos não cotistas por sua vez, expressam uma representação das cotas raciais de forma negativa, estruturada ao redor da ideia do processo ser na sua essência injusto e acabar criando ou acirrando sentimentos preconceituosos relacionados à temática racial, dados que apontam na direção encontrada anteriormente por Naiff, Naiff e Souza (2009) de uma representação contrária às cotas raciais em universidades públicas por alunos não cotistas.

Uma análise da primeira periferia aponta para a diferenciação de sentidos atribuídos à cognição *desigualdade*. Para os alunos cotistas, ela representa um dos motivos que levaram à adoção das cotas, enquanto para os alunos não cotistas, a desigualdade é vivenciada em função de sua condição de excluído da política afirmativa, corroborado pela sensação de discriminação presente.

As perguntas abertas e fechadas exploraram as seguintes questões: *concordância acerca do sistema de cotas raciais e justificativa; motivo para a existência dessa modalidade de cotas no Brasil; a existência ou não de outras soluções possíveis e o sentimento gerado por ser ou não cotista em relação a preconceitos e discriminações*. Os dados posteriormente foram lidos e analisados em conjunto para uma compreensão ampliada dos conteúdos discursivos compartilhados.

Os dados da evocação em conjunto com os dados das entrevistas mostram que os não cotistas revelam se sentir injustiçados pelo fato de se acharem discriminados em

relação aos alunos que se beneficiaram pelas cotas. Segundo Holzer (2010), nos EUA, por exemplo, a questão pela “preferência”, ou seja, cotas direcionadas à raça, ou cotas rígidas, tendem a exibir uma forma de “discriminação invertida”.

Ambos os grupos advogam pela necessidade mais premente de cotas sociais e que estas dariam conta da problemática de exclusão que envolve os negros no Brasil, de acordo com os dados das perguntas abertas. 86% dos sujeitos cotistas entrevistados se declararam a favor das cotas raciais, enquanto que apenas 10% dos não cotistas se declararam a favor. Dos favoráveis entre os cotistas, a maioria acha que deve favorecer prioritariamente as escolas públicas e as questões mais sociais. Dentre os 70% contrários às cotas no grupo dos alunos não cotistas, a maioria acha que favorece o preconceito. Abaixo algumas falas representativas das respostas dadas pela maioria de ambos os grupos:

“Sim. Acho que é uma forma de inserção na sociedade.” (suj.06, COTISTA)

“Sim, pois infelizmente as escolas públicas são incapacitadas de dar um ensino que seja suficiente para o aluno passar no vestibular.” (suj.07, COTISTA)

“Se houvesse um melhor preparo para nossos alunos, não seriam necessárias reservas de vagas, pois todos estariam em um mesmo nível de qualificação.” (suj.13, COTISTA)

“Não. Porque acho que todos têm os mesmos direitos, por isso, não há por que separar.” (uj34, NÃO COTISTA)

“Não, porque fortalece as diferenças em vez de combatê-las.” (suj.50, NÃO COTISTA)

“Não, porque acho que é uma forma de discriminação, de preconceito para aqueles que se esforçam, mas não conseguem ingressar numa faculdade por não estar caracterizado nesse sistema.” (suj.40, NÃO COTISTA)

Perguntados sobre outra alternativa às cotas raciais, os não cotistas e os cotistas foram enfáticos em afirmar que a melhoria da educação seria uma alternativa viável (78% e 100% respectivamente). Abaixo algumas falas representativas das respostas dadas pelos sujeitos de ambos os grupos:

“Mais investimento na educação. Sabemos que o governo não dá a atenção que merece. Isso deve ser feito desde já, para que no futuro todos possam concorrer de igual para igual.” (suj.01, COTISTA)

“Boas escolas públicas, com o mesmo ensino oferecido em escolas particulares.” (suj.12, COTISTA)

“Professores mais qualificados para assim poder orientar seus alunos.” (suj. 13, COTISTA)

“O governo poderia com certeza fazer investimentos no ensino básico e médio das redes públicas, investimentos em professores, por aí vai. Poderia não haver a necessidade de cotas.” (suj.49, COTISTA)

“Investimentos governamentais na educação.” (suj.24, NÃO COTISTA)

“Uma enorme melhora na qualidade de ensino, abordando todos os aspectos.” (suj.27, NÃO COTISTA)

“Maior investimento financeiro no sistema educacional e uma maior qualificação dos professores.” (suj.39, NÃO COTISTA)

72,5% dos alunos cotistas e 70% dos não cotistas afirmaram não se sentirem discriminados. Cabe destacar que os 30% de alunos não cotistas que argumentaram sentirem discriminados pelo fato de não poderem utilizar as cotas não estavam se referindo a discriminações sofridas por eles vindas de outros grupos e sim a sentimentos internos de vivência da justiça distributiva que historicamente norteou o ingresso nas universidades públicas brasileiras.

Os dados das entrevistas corroboram a leitura dos prováveis núcleos centrais dos grupos pesquisados. O motivo que levou os não cotistas a serem contra o sistema de cotas raciais consiste na proposição de que este sistema estimula a desigualdade e o preconceito. Munanga (2004), grande defensor de ações que minimizem os nefastos efeitos da discriminação histórica sofrida pelos afrodescendentes, admite que o sistema de cotas raciais está pautado em lutas apaixonadas que se afastam da necessária racionalidade de tal ação. Valente (2002) pontua também que esse sistema tem que vir agregado às outras políticas de inclusão. Holzer (2010), apontando os benefícios dessa política nos EUA e África do Sul, argumenta a contextualização política e histórica das realidades tratadas nesses países que justificam a necessidade de cotas raciais. No Brasil, os mais pobres, em geral os negros, continuam mais pobres e da mesma forma os pardos,

que são resultantes da miscigenação. E essa miscigenação significa diferenças na convivência gerando a confusão na auto declaração encontrada em algumas pesquisas (NAIFF, NAIFF, SOUZA, 2009; MAGGIE, 2006).

Considerações finais.

Na educação superior, desde os governos de Luís Inácio “Lula” da Silva, as políticas têm priorizado propostas visando uma maior diversidade étnica nas universidades públicas brasileiras, principalmente através de propostas de ações afirmativas visando a comunidade negra. Neste cenário, as universidades públicas brasileiras têm buscado desenvolver estratégias de esclarecimento visando fomentar o debate e encontrar estratégias próprias para aumentar o nível de inclusão presente em suas comunidades, tradicionalmente acusadas de elitismo.

De forma similar aos resultados encontrados neste estudo, Fry, Maggie e Grin (2005) estudando amostras representativas de toda a comunidade acadêmica da UFRJ já haviam encontrado que a maioria dos sujeitos considerava mais injusta a adoção de reserva de vagas para pessoas negras, do que para pessoas pobres e oriundas de escolas públicas, por entenderem que as cotas iriam acirrar a discriminação racial.

Quando olhamos para os dados oriundos da estrutura representacional, observamos o antagonismo de posições presentes nos dois grupos estudados com os alunos: enquanto a representação social das cotas raciais para os alunos contemplados pela política se estrutura ao redor de elementos positivados justificadores da política afirmativa, ou seja, uma imagem ideologizada referente às justificativas empregadas para a implantação das cotas para negros e pardos (racismo e preconceito), para o grupo de alunos não cotistas, tal política é representada negativamente como geradoras de injustiças e preconceitos, desigualdade e discriminatórias. Isto nos remete às reflexões construídas sobre os processos de produção e circulação das representações sociais presentes em Jodelet (2001, p.33) que apontam para a necessidade de contextualizar os grupos que representam um determinado objeto social: “Quem sabe e de onde sabe? O quê e como sabe? Sobre o quê sabe e com que efeitos?”.

Segundo Rouquette (1998), as práticas sociais no estudo das representações sociais são conjuntos de condutas praticadas pelos grupos e para os mesmos. Sendo as palavras *oportunidade*, *igualdade*, *reparação* e *justiça* elementos do núcleo central, reiteramos a idéia de que esses indivíduos (os cotistas) querem estar contextualizados no ensino superior. O grupo de não cotistas, por sua vez, prioriza em seus discursos os males que as cotas podem causar entre os grupos, este mesmo grupo deixa para sua periferia mais distante a visão mais inclusiva da proposta. No entanto, os dois grupos creditam à ineficiência da escola pública e aos problemas sociais a necessidade de cotas sejam elas raciais ou sociais.

Um dos pontos levantados na presente pesquisa, a partir das representações sociais dos alunos entrevistados, é o questionamento quanto à necessidade da existência de um sistema de cotas que seja racial, já que um sistema de cotas sociais poderia dar conta da reparação histórica e a compensação que originou a demanda pelas Ações

Afirmativas no Brasil. Outro ponto polêmico é o critério de seleção que está sendo aplicado em algumas instituições brasileiras, como a auto declaração e a constituição de uma comissão que possa avaliar quem é considerado ou não afrodescendente.

Os sujeitos da presente pesquisa refletem em suas representações sociais posições dos grupos dos quais fazem parte como jovens estudantes de duas universidades localizadas em cidades da região metropolitana classificadas com Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo da média do Estado. Portanto, são cidades empobrecidas, com alunos oriundos na maioria do sistema público de ensino e que estão separados pela linha tênue de uma inclusão no ensino superior via reserva de vagas para cotistas raciais. Para esses grupos, se existisse escola de qualidade para os ricos, pobres, negros e brancos, todos estariam em igualdade de condições de concorrer a uma vaga em instituições de ensino superior públicas de gabarito. Segundo Heringer (2002), a questão social é o principal viés discriminatório em nossa sociedade e isso se dá basicamente pela exclusão educacional dos mais pobres que por motivos diversos saem cedo da escola e deixam de acessar os melhores lugares na estrutura social.

Jodelet (2007) afirma que partilhamos esse mundo com os outros às vezes de forma convergente e outras pelo conflito para poder compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Os núcleos centrais dessas evocações afirmam que existem formas diferentes de encarar esse tema. Sá (1998) reitera que as representações sociais fazem parte de um universo consensual. Esses fenômenos estão nos grupos sociais, são difundidos, estando em constante movimento e transformação. As representações sociais, portanto, refletem a natureza das regras e dos elos sociais e são prescritivas de comportamentos ou de práticas, definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

A presente pesquisa se propôs a levantar representações sociais de grupos de estudantes beneficiados e não beneficiados com o sistema de cotas. Os dados apresentados representam o conhecimento socialmente produzido que servem às funções identitárias, justificatórias e de orientação para esses grupos em relação à temática levantada. Portanto, para além de posicionamentos políticos ou ideológicos sobre o tema das cotas raciais, nos limitamos a apresentar um estudo científico que faz emergir representações sociais de uma determinada parcela social. Cabe agora ampliarmos e aprimorarmos o debate levando em conta cada vez mais como os grupos estão se posicionando frente a essa questão.

A tudo isso se soma a necessidade de mais pesquisas e um constante acompanhamento feito pelas áreas implicadas com os fenômenos sociais, nesse caso, a psicologia social, no sentido de produzir um conhecimento consistente e útil ao aprimoramento do campo e suas interfaces com objetos de estudo oriundos da educação, para alimentar os debates frutíferos que acabam gerando mudanças sociais importantes em nossa sociedade.

Referências

ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: J. C ABRIC (Org.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 11-35.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In MOREIRA, A. S. P. ; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p 27-37.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Editora UCG, 2003. p 35-56.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. (Org.). *Representações sociais, uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p.141-150.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n.1, p. 18-43, 2008.

ASHBURN, E.; HEBEL, S. Estudantes menos engajados do que reflexivos. *Chronicle of Higher Education*, v.55, n. 10, p. 1-7, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

BRANDÃO, C. F. *As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?* Campinas: Autores Associados, 2005.

CARVALHO, J. J.; SEGATO, R. L. Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília. *Série Antropologia*, 314, 2002. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie314empdf>>. (Acesso em 11/10/2009).

CARVALHO, J. J. As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil. *Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, p. 13-30, 2001.

DURHAM, E. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. *Novos Estudos*, n. 66, p.70-86, 2003.

FERREIRAS, R.; MATTOS, R. O afro-brasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: um enfoque psicossocial. *Psicol. Cienc.* , v. 27, p. 46-63, 2007.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

FREIRE, G. *Casa grande e senzala*. 47. ed. São Paulo: Global, 2003.

FRY, P.; MAGGIE, Y.; GRIN, M. *Percepções de desigualdade, equidade e justiça social no ensino superior: o caso da UFRJ*, 2005. Disponível em:

<<http://www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/relatoriopesquisaUFRJ-sensus3.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2007.

FRY, P.; MAGIE, Y.; MAIO, M. C.; MONTEIRO, S.; SANTOS, R. V. *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET; D. (Org.). *As representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 321-342.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 247-268, 2003.

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: Síntese de Indicadores e desafios no Campo das Políticas Públicas. *Cad. Saúde Pública*, n. 18 (suplemento), p. 57-65, 2002.

HOLZER, J. H. Valorizar a diversidade através da ação afirmativa: o que os outros países podem aprender com a experiência dos Estados Unidos. *Georgetown University. The Urban Institute*, p. 212-223. Washington, DC., EUA, 2010.

IANNI, O. Preconceito racial no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 6-20, 2004.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984, p.357-378.

_____. *As representações sociais: elementos de uma história*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.). *Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais*. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 45-73.

JOVCHELOVITCH, S. In defence of representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v.26, n.2, p. 121-136, 1996.

KAMEL, A. *Não somos racistas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MAGGIE, Y. Aqueles a quem foi negada a cor do dia: as categorias cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996. p. 225-234.

MAGGIE, Y. Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. *Educ. Soc.*, Campinas, v.27, n.96, p.739-751, 2006.. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. (Acesso em 28/05/2009).

MAGGIE Y; FRY, P. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Estudos Avançados*, v.18, n. 50, p. 67-80, 2004.

MAIO, C.M.; SANTOS, V. R. Políticas de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da Antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizontes Antropológicos*, v.23, n.11, p. 181-214, 2005.

- MENIN, M.S; SHIMIZU A. M.; DA SILVA., D. J.; CIOLDI, F. L.; BUSCHINI, F. Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 2, p. 255-272, 2008.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*, v. 25, n.8, p. 757-776, 2004.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, v.117, p. 197-217, 2002.
- MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representation. In: FARR R.; MOSCOVICI, S. *Social representations*. Cambridge University Press, 1984, p. 3-70.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: GONÇALVES e SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Org.) *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 115-128. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/catalogodinamico/titulosavulsos/2003/acoesafirmativas.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2007.
- MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos Avançados*, v.18, n. 50, p.51-56, 2004.
- NAIFF, D. G. M; NAIFF, L. A. M.; SOUZA, M. Representações sociais das cotas em estudantes de universidades públicas. *Estud. Pesqui. Psicol.*, v.9, n. 1, p.60-75, 2009.
- NEVES, P. S. C.; LIMA, M. E. O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas Universidades públicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 17-38, 2007.
- OLIVEIRA, D. C.; MARQUES, S. C.; GOMES, M. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C. ; NÓBREGA, S. M. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (). João Pessoa: Ed. UFPB, 2005. p. 573-603
- PENA, S. D. P.; BORTOLINI, M. C. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados*, v.18, n.50, p.31-50, 2004.
- PINHO, R. C. R. Teoria geral da constituição e direitos fundamentais. São Paulo: Saraiva, 2003.
- ROSEMBERG, F. O branco no IBGE continua branco na ação afirmativa? *Estudos Avançados*, v.18, n. 50, p.61-66, 2004.

ROUQUETTE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p 39-46.

ROUQUETTE, M. L. Qu'est-ce que la pensée sociale? In: ROUQUETTE, M. L. (Org.). *La pensée sociale: perspectives fondamentales et recherches appliquées*. Paris: Érès, 2009. p. 5-10.

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

SANTOS, S. A.; CAVALLEIRO, E.; BARBOSA, M. I.; RIBEIRO, M. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. *Revista Estudos Feministas*, v. 16, n. 13, p. 913-929, 2008.

SILVA, M. D. G. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v.18, n.2, p.131-165, 2006.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 219-246, 2003.

TRAGTENBERG, M. H. R.; BASTOS, J. L. D.; NOMURA, L. H.; PERES, M. A. Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade? *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p.473-495, 2006.

VALENTE, A. L. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p. 76-86, 2002.

VERGÈS, P. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In: MOREIRA; A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C. NÓBREGA, S. M. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2005, p. 471-488.

VERÍSSIMO, M. V. B. *Educação e desigualdade racial*. Políticas de ações afirmativas. GE n.21: Grupo de estudos afro-brasileiros e Educação, ANPED, 2003.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p.3-25.

Submetido em 14/08/2012.