



**UnB**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA (DOUTORADO)**

**Yuri Santos de Brito**

**A ARMADILHA DA ALMA BRANCA:**  
**prática docente em Faculdades de Direito da UnB, UFBA e USP**  
**diante das políticas de ação afirmativas**

**Brasília**

**2024**

**YURI SANTOS DE BRITO**

**A ARMADILHA DA ALMA BRANCA:  
prática docente em Faculdades de Direito da UnB, UFBA e USP  
diante das políticas de ação afirmativa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Orientador: Prof. Drº. Joaze Bernardino-Costa

**Brasília**  
**2024**

Ficha Catalográfica:

B586m

Brito, Yuri Santos de.

A ARMADILHA DA ALMA BRANCA: prática docente em Faculdades de Direito da UnB, UFBA e USP diante das políticas de ação afirmativa/ Yuri Santos de Brito. -- Brasília, 2024. 248f.

Orientador Joaze Bernardino-Costa.

Tese de Doutorado - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais.

1. Ensino superior – Brasil. 2. Cotas 3. Ações Afirmativas. 4. Docência Universitária. 5. Faculdade de Direito. I. Bernardino-Costa, Joaze. II. Universidade de Brasília. III. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor

**YURI SANTOS DE BRITO**

**A ARMADILHA DA ALMA BRANCA:  
prática docente em Faculdades de Direito da UnB, UFBA e USP diante das políticas de  
ação afirmativa**

Tese apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Sociologia, do Instituto de  
Ciências Sociais da Universidade de Brasília,  
como parte dos requisitos para obtenção do  
título de Doutor em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr<sup>o</sup>. Joaze  
Bernardino-Costa

Aprovada em \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Joaze Bernardino-Costa** (Presidente - Orientador)

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília, Brasil  
Prof<sup>o</sup> da Universidade de Brasília

---

**Evandro Charles Piza Duarte** (Externo ao Programa)

Doutor em Direito pela Universidade de Brasília, Brasil  
Prof<sup>o</sup> da Universidade de Brasília

---

**Márcia Regina de Lima Silva** (Externa à Instituição)

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof<sup>o</sup> da Universidade de São Paulo

---

**Paula Cristina da Silva Barreto** (Externa à Instituição)

Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo, Brasil  
Prof<sup>o</sup> da Universidade Federal da Bahia

---

**Stefan Fornos Klein** (Interno)

Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo, Brasil  
Prof<sup>o</sup> da Universidade de Brasília

*Se negro de alma branca pra você  
é o exemplo da dignidade,  
não nos ajuda, só nos faz sofrer,  
nem resgata nossa identidade*

Jorge Aragão - Identidade

## **A Armadilha da Alma Branca: prática docente em Faculdades de Direito da UnB, UFBA e USP diante das políticas de ação afirmativa**

### **Resumo**

A implementação de ações afirmativas no Brasil em geral, e nas universidades públicas em especial, se caracterizou por um debate acirrado sobre sua pertinência e seus possíveis resultados positivos e negativos, num contexto nacional de marcadas desigualdades raciais e sociais. Esta tese busca, entre a comunidade docente de prestigiadas Faculdades de Direito, captar e analisar as percepções sobre beneficiários de ações afirmativas, posições sobre as políticas de cotas e comportamentos diante das transformações engendradas por elas, discutindo de que maneira esse conjunto de elementos modulam a efetiva aplicação das políticas afirmativas. Foram analisados os casos das Faculdades de Direito da Universidade Federal da Bahia, da Universidade de Brasília e da Universidade de São Paulo a partir do uso de metodologia qualitativa, tendo como eixo principal 29 entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo, apoiadas por observação direta, interlocução com informantes, análise documental e revisão bibliográfica. As instituições e os sujeitos foram selecionados por amostragem intencional teórica, visando produzir resultados analiticamente generalizáveis. A partir disso, refletiu-se acerca dos processos de inclusão e ascensão social, no caso, via educação superior, com vistas a qualificar a discussão sobre os resultados dessas políticas e o debate sobre inclusão social e seus possíveis impactos nos padrões de relações raciais no Brasil, observando a categoria docente como uma burocracia de rua interagindo com uma política pública que tensiona o padrão racial vigente no Brasil.

**Palavras-Chave: Universidade; Ações Afirmativas; Racismo; Cotas; Docentes.**

## **The White Soul Gambit: the practices of law school professors at UnB, UFBA, and USP in light of affirmative action policies**

### **Abstract**

The implementation of affirmative action policies in Brazil, particularly in public universities, has been marked by intense debate regarding their relevance and potential positive and negative outcomes within a national context of pronounced racial and social inequalities. This thesis aims to capture and analyze, among faculty members at prestigious law schools, perceptions regarding affirmative action beneficiaries, attitudes toward quota policies, and behaviors in response to the changes brought about by these policies, discussing how these factors shape the effective application of affirmative action measures. The research examines the cases of the Law Schools at the Federal University of Bahia, the University of Brasília, and the University of São Paulo, employing a qualitative methodology centered on 29 semi-structured interviews and content analysis, supported by direct observation, consultation with informants, document analysis, and a literature review. Institutions and participants were selected through intentional theoretical sampling to yield analytically generalizable results. Based on this approach, the thesis reflects on the processes of inclusion and social mobility via higher education, aiming to enrich the discussion on the outcomes of these policies and the broader debate on social inclusion and its potential impact on racial relations in Brazil, viewing faculty members as a “street-level bureaucracy” interacting with a public policy that challenges the prevailing racial norms in the country.

**Keywords:** University; Affirmative Action; Racism; Quotas; Law Professors.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
INTERLÚDIO I	23
1 ONDE O PÉ PISA: CONTEXTOS INSTITUCIONAIS, TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PERCEPÇÕES SOBRE CLASSE, RAÇA E GÊNERO	25
1.1 ONDE A CABEÇA PENSA: CONTEXTOS INSTITUCIONAIS DAS FACULDADES DE DIREITO DA USP, UFBA E UNB	28
1.1.1 MITOS FUNDADORES E CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS: UMA HISTÓRIA DO PRESTÍGIO DAS FACULDADES DE DIREITO	29
1.1.2 - TRÊS CAPÍTULOS DA BATALHA DAS COTAS: AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNB, UFBA E USP	41
1.1.3 OPERADORES E ESTUDIOSOS: A LUTA PELO DESTINO DAS FACULDADES DE DIREITO	52
1.2 “NÃO TEM MÉRITO NENHUM”? ORIGENS E TRAJETÓRIAS DOS DOCENTES DE DIREITO DA USP, UNB E UFBA.	62
1.2.1 TRADICIONAIS E ASCENDENTES: COMO NASCEM DOCENTES DE DIREITO?	64
1.2.2 “VOLLE EST POSSE”: COMO ALGUÉM TEM SUCESSO NO DIREITO?	69
1.3 - “MATAR UM LEÃO POR DIA”: RAÇA E GÊNERO NAS FACULDADES DE DIREITO	74
INTERLÚDIO II	89
2 POSIÇÃO EM MOVIMENTO: CATEGORIZANDO AS POSIÇÕES SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS A PARTIR DOS DOCENTES DE DIREITO	91
2.1 A CAMUFLAGEM DECLARATÓRIA: POSIÇÕES ESTÁTICAS CONTRA E A FAVOR DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	96
2.2 DESLOCANDO OPINIÕES: POSIÇÕES DINÂMICAS SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS	100
INTERLÚDIO III	109
3 OS HERDEIROS DE PROTEU: CATEGORIZANDO PERCEPÇÕES SOBRE COTISTAS E NÃO-COTISTAS A PARTIR DOS DOCENTES DE DIREITO	110
3.1 “É ATÉ PROIBIDO”: AS DECLARAÇÕES PROTOCOLARES DE NÃO-PERCEPÇÃO	108
3.2 A PRIMEIRA E A SEGUNDA PELE: MARCADORES ÉTNICO-RACIAIS E DE CLASSE	117
3.3 INSURGÊNCIA EPISTÊMICA: MARCADORES ATITUDINAIS E ACADÊMICOS	121
3.4 ALIANÇAS E CONFRONTOS: MARCADORES DE SOCIALIZAÇÃO	126
INTERLÚDIO IV - CACAUS E XIQUE-XIQUES	134
4 VAI TER PORRADA: COMPORTAMENTOS AFIRMATIVOS E REACIONÁRIOS DIANTE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	137
4.1 O ESCUDO DA INDIFERENÇA	139

4.2	O ÔNIBUS E O CARRO: COMO DOCENTES LIDAM COM A DESIGUALDADE DE CONDIÇÕES MATERIAIS DOS ALUNOS	144
4.3	OS INSURGENTES: COMO DOCENTES LIDAM COM REIVINDICAÇÕES EPISTÊMICAS E DE RECONHECIMENTO NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	149
4.4	RAP <i>VERSUS</i> TROVA: COMO DOCENTES ATUAM EM RELAÇÃO À PERMANÊNCIA SIMBÓLICA DOS DISCENTES	158
4.5	A <i>ALIANÇA REBELDE</i> : NEGOCIAÇÃO E ENFRENTAMENTO ÀS TRINCHEIRAS <i>REACIONÁRIAS</i>	166
	INTERLÚDIO V	178
5	AS ARMAS DA CRÍTICA: O QUE AS AÇÕES AFIRMATIVAS ENSINAM SOBRE AS ARMADILHAS DA MOBILIDADE SOCIAL	179
5.1	AVANÇO E REAÇÃO: AS IMPLICAÇÕES ESTRATÉGICAS DA VITÓRIA NA BATALHA DAS COTAS	181
5.2	A BUROCRACIA DE SALA DE AULA: AS CONTRADIÇÕES DO DOCENTE COMO UM AGENTE INSTITUCIONAL	185
5.3	RACISMO SEM ADJETIVOS: A BRANQUITUDE COMO PRINCÍPIO ORGANIZADOR DOS PADRÕES RACIAIS	193
5.4	O SENTIDO DAS COTAS: ASCENSÃO EM MASSA E ARMADILHAS RACIAIS	201
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223
	ANEXOS	239

## INTRODUÇÃO

O racismo é um fenômeno complexo e multifacetado, que exige reflexão cuidadosa para sua compreensão e enfrentamento. Mas nem sempre é tão difícil captá-lo, e foi isso que ocorreu em fevereiro de 2019, quando, durante o trabalho de campo, pude acompanhar como um professor da USP voltava às páginas dos jornais paulistas de maior circulação, dessa vez, por ter registrado em cartório e entregue cópias aos alunos de um documento que exortava a pureza racial (Texto, 2019).

Eduardo Lobo Botelho Gualazzi pode ter chocado muitas pessoas, mas não as surpreendeu. Cinco anos antes, em 2014, Gualazzi havia frequentado o noticiário por ter ministrado uma aula intitulada “Continência a 1964”, na qual elogiava aquilo que entendia como uma revolução que livrou o Brasil das garras do comunismo. A aula ensejou protestos dos alunos e o conflito acabou sendo amplamente noticiado na imprensa (Professor, 2014), com o então diretor da prestigiosa Faculdade de Direito do Largo de São Francisco dizendo que o que ocorreu foi uma insensatez de ambos os lados - professor e estudantes que protestaram - e que tudo deveria ser analisado sob a ótica da liberdade de expressão.

Pois bem, em 2019, o mesmo docente fez uso dessa interpretação do direito de liberdade de expressão e entregou, numa aula de sua disciplina optativa “Direito Administrativo e Música”, um documento datilografado que reafirmava o que disse na sua aula “Continência a 1964”, e ia muito além. Nele, o professor declarava seu voto e comemorava a recente vitória eleitoral de Jair Bolsonaro para a Presidência da República, analisava o discurso de posse do Ministro das Relações Exteriores Ernesto Araújo, e dentre outras incursões argumentativas peculiares, ao longo de doze páginas rubricadas, apresentava sua “opção íntima” por um “perfil de personalidade” que incluía 11 itens, dentre os quais alguns podem especialmente nos interessar:

Euro-Brasildade: [...] A essência profundíssima do BRASIL, --- visível ou invisível, perceptível ou imperceptível, — em 2019, ainda é europeia. A brasildade atual da Nação Brasileira remanesce fincada na raiz europeia, jamais contestada por sincretismos, ecletismos, influxos afro-orientais ou defluências aborígenes [...] recorde que o Direito brasileiro é uma ramificação do sistema jurídico romano-germânico, consolidado a partir do Direito Romano, na Antiguidade Greco-Romana, evidência que milhões de congressos e/ou passeatas afro-indígenas não lograriam sequer arranhar!  
[...]

Família: [...] não é família, mas apenas aberração, qualquer agrupamento, casual ou intencional, transitório ou não, clandestino ou ostensivo, de tarados ou taradas [...] de perfil desviante, discrepante daquele padrão ideal de “família conjugal”, constituído pela união de um homem com uma mulher. Se alguém tiver alguma dúvida, pode consultar a Espécie Humana!... União homem/mulher de mesma etnia! [...]” (Professor, 2019)

A reação ao texto foi forte: os alunos espalharam cartazes denunciando o caso e a cobertura da imprensa jogou pressão sobre a Faculdade. Mais do que isso, diversos grupos estudantis, alguns dos quais conviviam com tensões entre si, se unificaram, e tive a oportunidade de participar de reuniões onde um paulatino consenso foi se formando: de uma discussão cacofônica sobre qual acusação era mais importante - racismo, fascismo, homofobia, etc. -, assentou-se um entendimento comum e plural de que todos os ataques eram graves e os grupos precisavam estar unidos em uma só bandeira: a demissão de Eduardo Gualazzi.

O diretor da Faculdade - o atual Ministro do Tribunal Superior Eleitoral, Floriano de Azevedo Marques Neto - assumiu a disciplina ministrada após o afastamento preliminar do docente, enquanto a instituição procederia uma apuração do caso. Meses depois, porém, o professor Eduardo Lobo Botelho Gualazzi se aposentaria sem sofrer a demissão reivindicada pelos alunos.

Contar esse caso logo na abertura desta tese é importante porque ele permite apresentar, desde já, do que esse trabalho não se trata, tirando do caminho algumas expectativas que podem se formar ao longo da leitura dela. E, assim, permite introduzir seu tema e seu percurso com mais nitidez.

Esta não é uma tese sobre pensamentos preconceituosos ou atos discriminatórios de indivíduos. Embora a discriminação interpessoal e a subjetividade preconceituosa sejam dimensões fundamentais e que merecem escrutínio intelectual e político, considero que, por um lado, estas já foram objeto de uma longa tradição de reflexão no pensamento social e na sociologia brasileira - inclusive colocados como centrais nas análises sobre relações raciais até os anos 1970. Por outro lado, também considero que estassão apenas expressões de um fenômeno complexo e multifacetado, que exige reflexão cuidadosa para sua compreensão e enfrentamento: o racismo.

Desta maneira, é importante ressaltar que todos os recortes epistemológicos feitos a bem da coleta e compreensão dos dados estão a serviço de uma compreensão global do racismo e das relações raciais no Brasil, de maneira geral, e no meio acadêmico, em específico. Seguindo uma diretriz metodológica de King, Keohane e Verba (1994), busca-se construir a teoria mais ampla possível a partir da menor quantidade factível de dados. Portanto, muito mais do que documentar casos explícitos de manifestações racialmente discriminatórias como a do professor Eduardo Gualazzi, o que buscarei aqui é refletir sobre as condicionantes sociais e institucionais que permitem um servidor público com este comportamento atuar por décadas sem ser incomodado e apenas muito recentemente ser confrontado por isso e, ainda assim, ser apenas temporariamente afastado para não criar mais polêmicas enquanto se passam os últimos meses antes de sua aposentadoria.

Talvez fosse possível empreender esse esforço no campo teórico a partir da rica literatura sobre relações raciais no Brasil, que, aliás, passaram por uma vigorosa expansão nos últimos anos (Barreto, 2021). Porém, as origens históricas desta pesquisa não poderiam estar mais distantes desse modelo.

O interesse no tema surgiu a partir da iniciação científica orientada pela prof. Paula Cristina da Silva Barreto acerca das assimetrias de raça e gênero no corpo docente da Universidade Federal da Bahia, onde desenvolvi atividades relativas ao levantamento da composição de raça e gênero dos corpos docentes na área de humanidades, o que resultou em trabalho apresentado e premiado no XVI Congresso Brasileiro de Sociologia. Nele, demonstrei como me chamava a atenção as disparidades que ocorriam mesmo dentro de uma Faculdade específica: a Faculdade de Direito da UFBA, onde docentes negros e mulheres, já desproporcionalmente menos representados do que o seu percentual na população baiana e brasileira, também tendiam a ocupar menos postos de prestígio jurídico, administrativo, acadêmico e político.

A respeito disso e refletindo sobre os resultados da pesquisa que liderou, Barreto (2015) argumentou que:

*é importante considerar que a participação de homens e mulheres, assim como de negros e brancos, nas carreiras acadêmicas deve ser analisada não apenas em termos quantitativos, com base nos números existentes em distintas áreas do conhecimento, unidades de ensino e cursos. Para*

*aprofundar a compreensão sobre o significado da participação de homens e mulheres, e de negros e brancos, nas carreiras acadêmicas e científicas, é importante analisar as suas experiências, destacando aspectos subjetivos e simbólicos.*

Seguindo essa trilha de investigação, apresentei uma monografia como trabalho de conclusão de curso na graduação em Sociologia (Brito, 2017), também orientado pela professora Paula Barreto, onde investigava as trajetórias dos docentes de direito, a fim de compreender também de que maneira eles se posicionavam diante das ações afirmativas e de seus beneficiários. O fim último, ali, era descrever, compreender e explicar os comportamentos dos docentes em sala de aula diante de um corpo discente profundamente modificado pelas políticas afirmativas.

Já sob orientação do professor Joaze Bernardino-Costa, essa agenda de pesquisa tornou-se ainda mais ambiciosa na pós-graduação, e para tanto realizei três movimentos: fazer uma comparação entre diferentes instituições, para possibilitar generalizações analíticas; fazer uma investigação aprofundada sobre as características institucionais das faculdades e as trajetórias pessoais e profissionais dos docentes, compreendendo assim os aspectos mais relevantes das suas próprias percepções sobre a questão racial; e, por fim, buscar aumentar a amplitude da discussão teórica a partir dos dados analisados.

Assim, apresentei dissertação de Mestrado (Brito, 2019) onde investigo com maior enfoque uma parte da agenda de pesquisa que antes tinha caráter mais contextual. Ali, aprofundo discussões - retomadas nesta tese - sobre *quem são os docentes de direito* e produzo uma tipologia que, a meu ver, permite compreender melhor as características deste grupo profissional - e não apenas nas instituições pesquisadas.

Portanto, esta tese parte de um trabalho empírico sistemático e da análise destes dados coletados para produzir um quadro conceitual que permita compreender e explicar um recorte bastante específico das relações raciais brasileiras, a saber, a forma como uma instituição antes racialmente confinada (Carvalho, 2005) - a universidade pública brasileira - recebe e administra os impactos de uma política afirmativa que transformou o perfil demográfico - em especial no que diz respeito a composição de raça/cor - dos seus usuários: os estudantes. E, com isso, busca combinar essa análise com a literatura corrente para fazer afirmações mais amplas sobre a questão racial no Brasil; torna-se, portanto, crucial para esta introdução,

descrever detalhadamente os problemas de pesquisa utilizados como referência na trajetória da tese, os procedimentos empíricos adotados, os métodos de análise e também quais questões teóricas foram efetivamente enfrentadas.

O objeto do projeto de pesquisa original desta tese eram as *posições, percepções e comportamentos dos docentes das Faculdades de Direito pesquisadas acerca das transformações desencadeadas pelo contexto de inclusão social, em especial, as políticas afirmativas de tipo cota social e racial*. Cada uma dessas dimensões será abaixo precisada e se refere a um aspecto dessas transformações, bem como se conecta a outras análises subsidiárias a serem feitas e que também são aqui explicitadas onde fazem diferença.

Tal formulação guarda relação, mas difere de um tipo de objeto comum no campo das relações raciais: a ideia de *atitudes raciais*, que pode ser verificada em obras de vulto como a de Virgínia Bicudo (2010). O conceito de atitudes raciais buscava viabilizar os depoimentos cotejados em tais pesquisas como fonte legítima, na medida em que tentava analisar a forma como os sujeitos se expressavam sobre seu pertencimento racial como mais do que uma evidência direta sobre eles mesmos, podendo também ser uma evidência indireta das relações sociais onde estavam imersos. Bicudo chega a argumentar que as atitudes raciais dos pretos e pardos ajudavam a entender, por exemplo, as atitudes raciais dos brancos. Aqui, porém, busquei construir um objeto que vá além do depoimento colhido, utilizando outras fontes e o conjunto de técnicas de pesquisa e análise abaixo destrinchados, validando e contextualizando os aspectos mais significativos das entrevistas.

Tomando por referência a reflexão de Hill Collins (2016) e Abdias do Nascimento (2016), é relevante tanto para a escolha e execução das técnicas de coleta escolhidas, quanto para a análise dos dados coletados, destacar que a minha condição como um jovem entrevistador negro posiciona o pesquisador de maneira bastante peculiar no campo e na reflexão sobre o material. Este aspecto, junto com outros desafios metodológicos de uma pesquisa deste tipo, exige que se ressalte que a condição de *outsider within*, ou, como o pesquisador se percebeu, um estrangeiro nativo, foi bastante destacada ao longo do trabalho.

Como argumenta Nascimento no início de seu livro, ignorar isto seria correr o risco de fazer um trabalho intelectualmente desonesto; tal comportamento deve ser observado para uma reflexão coerente sobre a realidade e não mera ideologia mistificadora das relações

raciais dominantes. Isso é mais que uma postura epistemológica. Ser um jovem pesquisador negro entrevistando professores de direito sobre suas percepções e práticas acerca do diverso corpo discente do pós-cotas foi, de alguma maneira, um elemento metodologicamente proibitivo: não era possível fingir inocência quanto a olhos que, relativamente treinados a demarcar linhas de cor, encaravam o entrevistador com cumplicidade ou desconfiança. Não faltaram exemplos práticos nas entrevistas já realizadas: um docente branco disse que “*Pessoas como você, de... tez morena, hoje são muito mais frequentes do que eram nessa faculdade quando eu estudei, certo?*”; outro, negro, disse que “*tinha o cabelo mais ou menos como o seu, cabelo black power, com um volume considerável...*”. Não parece ter sido mero acaso também que as entrevistas com docentes negros sejam, em média, mais longas; ou que, entre eles, era mais frequente que as entrevistas ocorressem em suas casas, precedidas ou sucedidas de convites para almoçar, enquanto com os docentes brancos tais ocorrências eram bem mais raras.

O caso Gualazzi, aliás, revela esse aspecto para além da interação com docentes. A participação em diversas reuniões de coletivos estudantis, com caderno de campo à mão, me revelava não apenas como os estudantes me reconheciam como alguém apto a estar ali, como também revelava meus próprios ímpetos, quase instintivos, que faziam eu me misturar naquele ambiente sem maiores questionamentos. Neste caso, observava-se o contrário - mesmo ao me identificar como pesquisador, os alunos seguiam batendo papo, me convidando para ir à lanchonete, para frequentar festas, me dando dicas de professores “carrascos”, de onde achar cópias baratas de livros caros ou cadernos de bons alunos digitados, quase como se eu fosse um aluno preocupado em ser aprovado nas matérias.

Já se afirmou, em trabalho anterior, e aqui se reitera que

O projeto de pesquisa não se fez de inocente frente a estas questões. Ao contrário de perseguir uma suposta posição universalizante, desde o levantamento da literatura se buscou enfrentar de perto esta questão, a partir de um método interseccional que, como aponta Crenshaw (2002), permite compreender que os marcadores de identidade não são simplesmente somados. Ou seja, a vivência de uma mulher negra ou de um homem branco não podem ser analiticamente compreendidas apenas somando os atributos de uma mulher/homem universal com uma negritude/branquitude universal. A isto se soma também uma percepção de que a branquitude como identidade que assume o pólo neutro das relações raciais. E que, ao mesmo tempo, se transforma em modelo a ser seguido, “padrão universal de humanidade” (BENTO, 2002, p. 6) e tipo que não pode ser analisado. Do ponto de vista prático, enfrentar estas questões exigiu um preparo bem-cuidado, que se funda sobretudo na reflexão teórica permanente de que

os entrevistados não só enxergam, como levam em conta com quem estão falando na entrevista. Da escolha das roupas à ordem do questionário, tudo foi pensado para fazer com que os choques e reconhecimentos de identidade entre pesquisador e entrevistado pudessem ser convertidos em vantagens analíticas, possibilitando, ao mesmo tempo, um estranhamento e aproximação entre estes sujeitos. Buscando, portanto, afirmativamente posicionar o pesquisador na categoria de outsider within (COLLINS, 2016), ou, numa adaptação livre, um "estrangeiro nativo".

Seria pouco frutífero imaginar que os docentes não fariam este tipo de análise junto aos estudantes e, por consequência, sobre o pesquisador em questão. E a informação colhida, tanto no discurso quanto nas hesitações, nas pausas e mesmo nos olhares dos entrevistados antes de abordar o tema racial ou de gênero, restou nítido o quanto esta avaliação era feita, a todo momento, na entrevista. (Brito, 2017, p. 52-53)

No que tange a metodologia utilizada no primeiro trabalho, à luz desta questão preliminar, o núcleo central foi a realização de 29<sup>1</sup> entrevistas semi-estruturadas em três instituições públicas de ensino de Direito, visando obter a maior variedade possível dentre os entrevistados, buscando docentes das mais diferentes áreas de ensino, carreiras jurídicas, idade, sexo e raça/cor. Do ponto de vista da sua situação funcional, faixa etária e sexo, raça e cor, buscou-se reproduzir, ainda que a grosso modo, as proporções encontradas no corpo docente das seguindo a discussão de Barreto (2015) e as observações do campo. O quadro com as características gerais dos entrevistados pode ser encontrado ao final desta introdução; optou-se por não incluir no quadro a instituição de origem dos docentes, a fim de preservar suas identidades, e quando isso se torna imprescindível para compreender o contexto de alguma afirmação, essa informação é oferecida no corpo do texto.

Como busquei construir uma generalização analítica mais ampla quanto possível, construí uma amostra representativa de instituições públicas com diferentes características, a fim de garantir maior riqueza possível de dados acerca desses objetos, dentro das possibilidades mais factíveis para a execução da coleta de dados. Utilizando como critério a variedade regional, a diferença nas trajetórias institucionais, os diferentes graus de complexidade nos processos de decisão sobre as ações afirmativas e o seu tempo de implementação, envidamos esforços para buscar entrevistas de docentes das Faculdades de Direito da Universidade de Brasília, no Centro-Oeste, fundada pouco antes do golpe militar de 1964, com uma trajetória complexa, mas consolidada, na implementação de ações afirmativas; da Universidade Federal da Bahia, no Nordeste, fundada no início da República,

---

<sup>1</sup> Foram realizadas 11 entrevistas com docentes da Universidade Federal da Bahia, 10 com docentes da Universidade de Brasília e 8 com docentes da Universidade de São Paulo.

com trajetória linear e consolidada na implementação das ações afirmativas; e a Universidade de São Paulo, no Sudeste, fundada no início do período imperial do século XIX, de implementação recentíssima das ações afirmativas. A diversidade entre as instituições foi um critério fundamental na escolha delas; além dos aspectos já citados, também se considerou as suas diferentes características acadêmicas e sua relevância no cenário jurídico e político nacional. Tais aspectos foram mais extensamente estudados na etapa anterior da pesquisa (Brito, 2019), e serão retomados no primeiro capítulo desta tese.

As entrevistas em si foram todas presenciais, gravadas e feitas sob o compromisso do sigilo<sup>2</sup>Em apenas um caso, o docente pediu para não ser gravado, sob argumento de que se sentiria mais à vontade para expressar suas opiniões. Elas foram, em geral, concedidas nos locais de trabalho dos docentes - na própria Faculdade, em salas de aula ou de reuniões e, ainda, nas salas individuais dos docentes. Em três casos, foram feitas em outros ambientes profissionais: em um escritório de advocacia, em um gabinete de juiz e em um órgão governamental, onde os entrevistados exerciam suas atividades jurídicas. Outras exceções são de docentes que concederam entrevistas em suas residências, caso de dois docentes negros; em um restaurante e em uma padaria próxima a casa do entrevistado, no caso de dois docentes brancos.

O roteiro utilizado segue como anexo desta tese e é dividido em seções específicas. As duas primeiras não abordam de maneira direta e manifesta nem o tema das cotas, nem a questão racial ou de gênero. Uma aborda a trajetória pessoal do docente, no que inicialmente era apenas previsto como um “aquecimento” da entrevista e estabelecimento de relações de confiança entre entrevistado e entrevistador; a natureza das respostas acabou conferindo peso aos resultados desse bloco. A outra aborda a trajetória profissional e as suas práticas em sala de aula e opiniões sobre a instituição onde leciona, seus colegas e estudantes.

O terceiro bloco aborda suas posições sobre as políticas afirmativas e seus beneficiários; suas posições acerca da atividade docente frente ao contexto inclusivo das

---

<sup>2</sup> Para preservar esse sigilo, foram adotadas na análise das entrevistas e na escrita desta tese alguns procedimentos: atribuição de apelidos; omissão da universidade a que pertence o docente, exceto quando isso é imprescindível para o contexto do fragmento analisado; omissão do autor da fala quando o trecho analisado é muito sensível e/ou pode, em conjunto com outros, revelar a identidade do docente. Tudo isso foi feito com a consciência de que não identificar os docentes negros é muito mais difícil, uma vez que são menos numerosos. Ainda assim, avalio que há suficiente preservação das identidades para afirmar que o sigilo está, em geral, garantido.

cotas; e suas visões sobre si mesmos a partir da temática racial e de gênero. Era um bloco mais incômodo, o que fez com que inclusive pistas não-verbais como mudanças na postura corporal, a gagueira e as pausas para pensar fossem anotadas e levadas em conta na análise. Com isso, pode-se absorver um conjunto de informações relevantes para a reflexão sobre este tema; os roteiros utilizados na pesquisa do mestrado seguem este mesmo padrão.

Porém, o trabalho foi apoiado, também, por outras técnicas, antes, durante e depois da realização das entrevistas. Já no processo de seleção e abordagem dos entrevistados, fizemos o mapeamento dos docentes efetivos das Faculdades, com elaboração de tabelas que descreviam características como sexo/gênero, raça/cor, dedicação exclusiva ou atividades profissionais no campo jurídico e muitas outras informações; também foram realizadas observação direta e entrevistas informais com estudantes. Além disso, empreendeu-se visitas interessadas à instituição, incluindo cursar uma disciplina na Faculdade de Direito da UFBA durante um semestre, no turno noturno, buscando preparar-se para o trabalho empírico e enriquecer a discussão dos resultados. No caso da UnB e da USP, frequentou-se aulas fracionadas de diversas disciplinas numa rotina diária por cerca de dois meses, mantendo contato com estudantes e, em alguns casos, empreendendo entrevistas gravadas e com roteiro semi-estruturado.

Já no caso da UFBA, se manteve um contato frequente, regular e interessado com estudantes, que, com diferentes graus de ciência da sua condição de colaboradores da pesquisa, contribuíram decisivamente com pistas que, investigadas, renderam material relevante para a pesquisa ou mesmo novas perspectivas de análise. As interações com informantes nesta instituição foram feitas, sem exceção, sem a presença do gravador, e em contextos majoritariamente muito informais, algo possível pela grande inserção anterior do pesquisador no campo - produto, dentre outras coisas, de três anos anteriores de interesse de pesquisa nele, com iniciação científica e o direcionamento dos trabalhos de disciplinas para lá, inclusive uma pesquisa quantitativa de survey sobre opinião dos estudantes acerca das ações afirmativas, que também forneceu importantes pistas.

Empreende-se, então, uma análise de conteúdo das entrevistas apoiada por essas técnicas auxiliares. O foco central era construir, valorizando sobretudo divisões expressas pelos próprios entrevistados, uma categorização dos discursos dos docentes acerca de suas trajetórias pessoais e profissionais; suas percepções e autopercepções de raça, gênero e

desigualdades; e os seus padrões de identificação de cotistas e não-cotistas, bem como suas interações com estes no âmbito da sua prática docente. Com isso, se produziu um quadro conceitual que permite alguma generalização analítica, do qual se parte para a pesquisa atual; do ponto de vista comparativo, este quadro foi testado e revisto, ao longo da pesquisa do mestrado, no que diz respeito à questão das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes. Esse quadro foi refinado a partir da discussão em grupo das entrevistas, com colegas estudantes de graduação e pós-graduação que se dispuseram a reanalisar o material à luz dos conceitos, a fim também de produzir outras interpretações num escopo mais amplo que esse projeto de pesquisa, garantida a confidencialidade dos dados individuais dos docentes.

O procedimento de construção desses quadros precisou misturar e comparar boa parte do material empírico coletado fora da sua ordem temporal ou de técnicas utilizadas. Por exemplo, as percepções e autopercepções de raça foram coletadas utilizando principalmente excertos das respostas ao primeiro e ao terceiro bloco da entrevista, haja vista que alguns docentes utilizavam suas visões sobre gênero, raça e desigualdades para explicar sua trajetória já no primeiro bloco. Ou, em exemplo diverso, as análises sobre a prática docente eram produto de uma comparação, com os dados coletados junto a informantes ou, mesmo, entre entrevistas diferentes, como no caso de um docente que protagonizou uma polêmica reprovação em massa nas primeiras turmas de cotistas, mas falhou em relatar este caso enquanto seus colegas entrevistados apontaram, em mais de um caso, este fato como um exemplo das tensões existentes no período pós-cotas.

O centro do trabalho a ser desenvolvido envolve a repetição das técnicas e conceitos explicitados anteriormente, seguidos da aplicação de uma análise comparativa entre as diferentes instituições pesquisadas, partindo do quadro conceitual construído a partir do trabalho já desenvolvido e das bases lançadas pela pesquisa de mestrado acerca das trajetórias das instituições e dos docentes entrevistados. Porém, evidentemente, será necessário um conjunto de ajustes no instrumental metodológico e analítico; portanto, fazê-lo de maneira deliberada e refletida significa um ganho significativo para a pesquisa. Assim, é preciso discutir quais seriam tais mudanças.

As entrevistas foram analisadas por mim, e também por um grupo de pesquisadores e pesquisadoras, que depois empreendiam discussão coletiva à luz das categorias analíticas propostas, que serão desenvolvidas em cada capítulo. Essas análises foram feitas à luz da

ideia de triangulação, fazendo uma comparação sistemática destas com os dados coletados por levantamento bibliográfico, análise documental, entrevistas com informantes discentes, observação direta e, inclusive, outras entrevistas.

Assim, foi possível categorizar percepções, posições e comportamentos, estabelecendo as relações de interdependência entre eles, identificando quais conjuntos de características produzem comportamentos mais próximos da colaboração ou da resistência ao processo de inclusão a partir das ações afirmativas. Abaixo, poderemos compreender o que se entende por posição, percepção e comportamento no contexto da construção do objeto de pesquisa, correlacionando cada aspecto da investigação com um capítulo específico.

Ao pretender investigar as posições dos docentes sobre as políticas de ações afirmativas em geral, entendi a *posição* como o produto de um processo de juízo de valor, numa escala que varia entre rejeição e aprovação absolutas. Já por *políticas de ações afirmativas*, entende-se as iniciativas próprias das universidades de instalação de políticas de cotas, em geral, propostas pelo movimento negro de dentro e de fora das instituições, na graduação e na pós-graduação; a Lei 12.711/2012, que instala um regime de cotas raciais, sociais e econômicas em todas as instituições federais de ensino; a lei 12.990/2014, que cria cotas raciais para os concursos públicos; as cotas na pós-graduação, adotadas em algumas instituições; e medidas complementares a estas políticas afirmativas, com atenção para políticas universalistas de ampliação do acesso, como o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidade Federais (REUNI), e, em especial, a criação de cursos noturnos, e também as políticas de permanência, de caráter afirmativo ou universalista.

Além disso, outro ponto a ser explorado é a *percepção* que estes docentes têm acerca dos beneficiários das políticas inclusivas. Ao utilizar o termo *percepção*, pretendi capturar as impressões dos docentes acerca destes sujeitos, sem a obrigatoriedade de categorizar escalas de valorações e a despeito de serem mais ou menos verdadeiras, muito embora serão trianguladas com os dados disponíveis acerca do corpo discente e também com entrevistas com estudantes. Porém, o intuito principal aqui é entender se e como os docentes caracterizam cotistas e não-cotistas, a fim de analisar mais adiante os seus comportamentos tendo por base as próprias percepções que estes apresentam sobre o seu ambiente de trabalho. Será importante aqui perceber como a categoria “cotista” se relaciona com percepções sobre pessoas pobres, negras, indígenas, quilombolas, mulheres, trabalhadoras, mais velhas,

periféricas e/ou rurais, levando em conta a necessidade de uma análise interseccional e, aliás, o fato de que as quatro primeiras categorias são beneficiárias nominais de parte das políticas afirmativas, e outras não.

A partir daí, observa-se os *comportamentos* dos docentes acerca das mudanças que eles percebem ocorrer a partir das políticas sobre as quais eles se posicionam desta ou daquela maneira. Por *comportamento*, entende-se a prática docente, envolvendo tanto dinâmicas de sala de aula, como ementas, realização de chamada, método de aula, avaliações, prazos, regras mais ou menos flexíveis ou negociadas, relação com os alunos, quanto atividades fora da sala, como atuação em grupos e projetos de pesquisa e extensão, organizações políticas e movimentos, orientação de trabalhos finais e tutoria, bem como a relação do ambiente acadêmico com outros ambientes profissionais, se houver.

A narrativa dos comportamentos é dada, em primeiro lugar, pelos próprios docentes em cada entrevista, e depois triangulada a partir de elementos internos - as percepções e posições já apresentadas anteriormente pelo docente na mesma entrevista - e por elementos externos - entrevistas com estudantes, observação direta, as entrevistas dos outros docentes - às entrevistas. É importante, subsidiariamente, ter uma percepção aguçada para elementos como a mudança das práticas ao longo do tempo e o quanto as posições e percepções sobre as ações afirmativas e seus beneficiários informam a decisão por essas mudanças, por um lado; por outro, como o grau de pertencimento e compromisso com a comunidade acadêmica em geral e com a atividade docente em específico - que pode, grosso modo, ser percebida a partir da oposição entre os docentes em regime de dedicação exclusiva e os que tem como carreira principal a sua atividade jurídica profissional - significa menor ou maior complexidade nos procedimentos adotados pelos professores frente a seus estudantes.

Assim, as categorias a serem analisadas são, primariamente, produto da comparação entre os próprios discursos destes docentes; e, secundariamente, confrontadas com dados obtidos a partir de outras técnicas de investigação. Porém, fica bem definido como objeto as posições, percepções e comportamentos dos docentes de Direito acerca das políticas de ações afirmativas, seus beneficiários e as práticas dentro e fora da sala de aula nesse contexto de inclusão social.

Todo esse trabalho de coleta e análise de dados permitiu produzir um quadro conceitual que viabilizará compreender quem são, o que pensam e como agem os docentes de direito das instituições pesquisadas. Avalio que tal quadro pode ser objeto de replicação teórica na investigação de outras instituições, e arrisco dizer que seus resultados poderiam ser generalizados para o ensino de Direito como um todo, sem prejuízo de ser útil na compreensão da docência universitária de maneira mais ampla.

Porém, ao final, a maior ambição deste trabalho acabou superando o seu problema de pesquisa original e tornou-se, a partir deste esforço analítico e do diálogo com a literatura sobre as relações raciais, a produção um conjunto de premissas que funcionem como as bases para reflexões teóricas mais amplas acerca do racismo. Foi possível discutir, então, as suas características como fenômeno e como abordá-lo no contexto brasileiro, impactado pelas disputas em torno dele como conceito e em torno das próprias ações afirmativas, como estas se relacionam com as comunidades afetadas pelos seus resultados e com os profissionais que devem efetivar seus objetivos. Tudo isso, ao fim e ao cabo, para compreender alguns *sentidos* da implementação das ações afirmativas, ou, em outras palavras, para qual futuro a sua história aponta para as relações raciais brasileiras.

Para tanto, **no capítulo 1**, retomo os resultados das etapas anteriores da pesquisa, a fim de estabelecer um ponto de partida que abarque as principais características históricas e institucionais das Faculdades estudadas. Além disso, descreverei a sua inserção no cenário acadêmico-jurídico nacional, a história das ações afirmativas nelas implementadas e as características gerais dos seus corpos docentes, do ponto de vista funcional, acadêmico, étnico-racial e de gênero, analisando como as narrativas dos docentes sobre suas trajetórias revelam a adesão a determinadas perspectivas políticas e epistemológicas acerca do que é ser um docente universitário no seu contexto, bem como as suas autopercepções de raça, classe e gênero.

**No capítulo 2**, busco examinar as posições que os docentes assumem sobre as ações afirmativas, afastando uma divisão binária entre favoráveis e contrários e construindo um cenário mais complexo onde essas posições estão em movimento, sendo raramente possível atestá-las como uma expressão desinteressada de uma opinião genuína. Se há, é verdade, docentes com posições estaticamente favoráveis ou contrárias, há muitos que revelam deslocamentos de sua opinião ao longo do tempo, propõem avanços ou retrocessos nas ações

afirmativas ou até mesmo fazem uso estratégico de opiniões favoráveis para legitimar seus comportamentos.

**No capítulo 3**, será possível discutir como os docentes percebem os beneficiários das ações afirmativas, correlacionando como percepções conflitantes são também produto de diferentes perfis docentes e também de orientações político-acadêmicas destes. Cotista, assim, passa a ser uma identidade por procuração a partir da qual os docentes projetam suas posições acerca do seu papel como docente e das próprias ações afirmativas no conjunto de discentes.

**No capítulo 4**, descrevo e investigo os comportamentos concretos dos docentes diante dos desafios descritos por eles mesmos no contexto de uma universidade transformada pelas ações afirmativas. Assim, se percebem - e os dados apoiam algumas dessas percepções - que há novas demandas de alunos que têm menor renda ou novos interesses acadêmicos, podemos cruzar tais percepções com a maneira como os docentes recepcionam essas novas demandas para compreender de que maneira há a formação, intencional ou não, de alianças entre diferentes atores com diferentes posições sobre as ações afirmativas.

**No capítulo 5**, finalmente, arrisco por os achados empíricos e a literatura consultada à prova na construção de proposições teóricas sobre o que significam as ações afirmativas para o padrão de relações raciais brasileiro, buscando compreender tanto qual a abordagem mais adequada para o fenômeno do racismo - dando centralidade à branquitude nessa discussão - quanto o enquadramento que permite visualizar melhor os desafios que envolvem a docência universitária no contexto das ações afirmativas - o de docentes como uma parte específica da burocracia estatal. Ao final, é possível discutir os sentidos das cotas e as armadilhas deixadas por uma *alma branca* cindida por uma espécie peculiar de *dupla consciência*.

Entre um capítulo e outro, encontram-se alguns interlúdios. Estes visam apresentar experiências e reflexões que, se não formam o corpo principal de achados e análises empreendidos na tese, ajudam a compreender os andaimes onde me pendurei para construí-la, a partir do relato de inquietações que me acompanharam ao longo da realização deste trabalho. Eles também servirão como uma pausa na leitura, espelhando inclusive as várias pausas que a concretização deste trabalho exigiu, e revelam um pouco do caminho que percorri e que de outra maneira ficaria oculto no produto final.

Nome	Gênero	Raça/Cor	Idade	Titulação	DE	Área	Carreira
Angela	Mulher	Branca	40-59	Doutorado	Sim	Teoria	Academia
Augusto	Homem	Branca	>60	Doutorado	Sim	Civil	Academia
Benedito	Homem	Preta	<30	Mestrado	Não	Teoria	Academia
Cândido	Homem	Preta	40-59	Graduado	Não	Teoria	Assessoria Jurídica Popular
Cássia	Mulher	Branca	40-59	Doutorado	Sim	Penal	Academia
Diana	Mulher	Branca	30-39	Doutorado	Sim	Trabalho	Academia
Dilma	Mulher	Branca	>60?	Doutorado	Não	Constitucional	Executivo
Eduardo	Homem	Branca	40-59	Mestrado	Não	Administrativo	Magistratura
Ernesto	Homem	Branca	30-39	Doutorado	Não	Teoria	Academia
Felipa	Mulher	Preta	30-39	Mestrado	Não	Ambiental	Assessoria Jurídica Popular
Francisca	Mulher	Branca	30-39	Mestrado	Não	Trabalho	Analista Judiciária

Ives	Homem	Branca	60+	Doutorado	Não	Internacional	Fazenda Pública
João	Homem	Branca	40-59	Doutorado	Não	Penal	Ministério Público
José	Homem	Pardo	>60	Doutorado	Não	Civil	Magistratura
Júlio	Homem	Branca	40-59	Doutorado	Não	Civil	Advocacia Pública
Luis	Homem	Branca	>60	Mestrado	Não	Tributário	Fazenda Pública
Maurício	Homem	Branca	40-59	Doutorado	Não	Empresarial	Advocacia Privada
Mauro	Homem	Parda	40-59	Doutorado	Sim	Teoria	Academia
Miguel	Homem	Branca	40-59	Mestrado	Não	Civil	Advocacia Pública
Olívia	Mulher	Preta	40-59	Doutorado	Sim	Administrativo	Academia
Orlando	Homem	Branca	30-39	Doutorado	Não	Empresarial	Advocacia Privada
Paulo	Homem	Branca	30-39	Mestrado	Não	Teoria	Academia
Quitéria	Mulher	Branca	30-39	Mestrado	Não	Penal	Advocacia Privada
Reinaldo	Homem	Branca	>60	Doutorado	Não	Teoria	Jornalismo
Roberto	Homem	Branca	>60	Doutorado	Sim	Teoria	Academia
Sérgio	Homem	Branca	40-59	Doutorado	Não	Civil	Notarial
Thereza	Mulher	Branca	>60	Mestrado	Não	Civil	Magistratura
Ulisses	Homem	Branca	>60	Doutorado	Sim	Constitucional	Academia
Virgínia	Mulher	Preta	>60	Doutorado	Não	Constitucional	Executivo

## INTERLÚDIO I

*Começo a escrever sentindo que há mudanças radicais operadas ao longo da maturação do meu trabalho. As mais substanciais dos pontos de vista teórico, empírico e metodológico, quem ler as próximas páginas conseguirá captar sem maiores dificuldades - aliás, busco denotar as transformações de conceitos que são produto dos aperfeiçoamentos típicos de quando nos aprofundamos num tema.*

*Outras, porém, podem ficar menos evidentes se não fossem essas confissões feitas em interlúdios. Uma delas é o fato de que hoje, sento também do outro lado da mesa nessa análise; se tantas vezes estive diante da mesa de um professor ou professora para conduzir uma entrevista inusitada, onde muitas vezes eu tinha de alternar o papel de entrevistador e entrevistado para desenrolar os relatos dos docentes, agora eu sento para escrever na mesa de um professor: eu mesmo.*

*Nem nas minhas melhores perspectivas quando eu comecei essa trajetória de pesquisa, há dez anos, eu me imaginaria escrevendo minha tese de doutorado na condição de docente efetivo de uma instituição pública federal. Não deixa de ser um fato que me emociona, mas aqui, me preocupa também: pela carga de trabalho, por ter horas semanais publicadas em portaria para escrever essa tese, pela responsabilidade de ser um professor que escreve sobre professores... Mas também pelas epifanias diárias que o exercício da docência traz sobre essa pesquisa.*

*Fechei o whatsapp para escrever essas palavras após mandar mensagens buscando resolver um problema grave: o déficit de notas entre os alunos que tinham facilidade de acesso a internet e aqueles que, por morar na zona rural ou por não ter dinheiro para pagar uma conexão de qualidade, tiveram de estudar por materiais escritos enviados pelos professores para suas casas, durante a pandemia. Fato: a vivência dessa pesquisa faz toda a diferença na forma como me posiciono diante dessas questões no Instituto Federal em que sou lotado, o IF Baiano campus Xique-Xique; mas não necessariamente oferece todas as respostas prontas para os problemas que surgem dia após dia.*

*O contrário, porém, não é verdade. Ser professor me oferece a possibilidade de analisar meus dados com outra sensibilidade. Comecei essa pesquisa me afirmando um “estrangeiro nativo”, pegando carona na noção de outsider within de Patricia Hill Collins. Talvez a afirmação, no começo, fosse uma ousadia da minha parte, tendo em vista minha precaríssima entrada no mundo docente. Hoje, porém, me afirmar como tal é uma constatação menos ousada e mais precisa no que o termo significa. Embora seja certo que não é possível equiparar automaticamente a docência numa prestigiada Faculdade de Direito ao ofício de professor de ensino médio num Instituto Federal, também me parece certo que as assimetrias entre meus alunos são, até certo ponto, tão relevantes quanto as assimetrias entre os alunos de Direito das faculdades estudadas. Ver os bastidores de como meus colegas lidam com isso não me dá dados empíricos úteis a essa pesquisa, mas me dá pequenas epifanias cotidianas sobre como analisar os dados disponíveis.*

*Pesquisadores muitas vezes tentam distanciar-se de seus objetos de pesquisa, almejando uma neutralidade que lhes garanta autoridade para falar sobre eles com um tom objetivo que, se me perdoam, é mais uma fantasia que qualquer outra coisa, em todos os sentidos da palavra. Nesta tese, eu não alimentarei esse delírio pueril. Eu vi, eu vivi, eu saboreei a experiência de ser um outsider dentro das cátedras, um jovem negro estudante*

*dissecando os discursos de docentes estabelecidos no seu nicho acadêmico; e agora eu vivo e saboreio o ato de escrever como, também, um exercício de começar a me ver no espelho. E, ao contrário do que acadêmicos mais ortodoxos podem pensar; essa franqueza, explicitando o lugar de enunciação das ideias que seguem nas próximas páginas, não é o ponto fraco dessa tese; se não for, aliás, o seu ponto forte, como terei a oportunidade de defender com mais propriedade ao longo dela.*

*Não poderia começá-la, portanto, por outro lugar. Com uma confissão e compartilhamento de algumas das mudanças radicais vividas por mim desde o início dessa pesquisa, logo antes da discussão sobre o acúmulo já realizado nos trabalhos anteriores. A agulha que costura os argumentos começa a trabalhar, nas mãos de um “estrangeiro” que se “naturalizou” professor, imbuído da esperança de que ler essa tese seja tão bom pra você quanto foi - e está sendo - trilhar esse caminho.*

## **1 ONDE O PÉ PISA: CONTEXTOS INSTITUCIONAIS, TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PERCEPÇÕES SOBRE CLASSE, RAÇA E GÊNERO**

Ana, uma estudante do terceiro semestre, me contou que já havia presenciado uma situação racista na Faculdade. Ao pedir mais detalhes, tendo o cuidado de deixar a entrevistada à vontade para recusar aprofundar no assunto caso lhe causasse desconforto, me surpreendeu a reinterpretação que ela fez de algo que ela já havia contado, uma experiência ainda no primeiro ano.

Estávamos sentados no pátio da Faculdade e a entrevista não era exatamente sigilosa. Como ocorreu com as entrevistas exploratórias realizadas com estudantes, ela estava sendo feita com um grau de improviso menos frequente em comparação às entrevistas com docentes. Colegas passavam em frente ao banco em que estávamos a todo momento e seus ruídos são perceptíveis no áudio da entrevista. Ainda assim, ela se sentiu à vontade para dissertar sobre a situação que lhe causou incômodo.

Antes mesmo dessa pergunta ser feita, ela contava, com certo incômodo, que “a grande maioria dos professores chega aqui na primeira semana de aula e discursam o quanto a família deles fundou a faculdade. O quanto, ‘desde o século XIX minha família está estudando aqui’. Sabe? Ai você remonta a história: no século XIX o que tava acontecendo com minha família?”. Ana se incomodava com um professor que se orgulha de ter uma família que era - no mínimo - parte da elite intelectual durante o período em que a família dela, possivelmente, vivia sob a escravidão.

Quando perguntei sobre vivência com o racismo, ela diz que sim, à exemplo da fala que ela há pouco havia relatado, e que ela agora classifica como “*muito racista*”. Para ela, a insensibilidade desse docente para com os sentimentos que essa marca de orgulho familiar poderia causar em estudantes negros recém-ingressos na Faculdade era, sim, uma expressão de uma hierarquia racial que, na sua visão, devia ser muito usual para ele.

As entrevistas exploratórias com estudantes tinham, entre outras funções, o papel de contribuir no processo de prospectar e selecionar possíveis entrevistados. Esse docente em específico acabou por passar nas outras etapas de seleção e foi entrevistado e contou, com o mesmo orgulho, ainda mais: que tinha familiares que foram “*Procurador Geral de Justiça, Presidente do Tribunal*”, concluindo que “*então, uma família que... minha família está aqui na faculdade desde o século XIX*”.

O conflito entre Ana e o professor, uma tensão subterrânea que põe em xeque o tradicionalismo enquanto valor positivo da Faculdade, é um exemplo bastante representativo do tipo de questão da relevância que as etapas anteriores desta pesquisa têm para o desenvolvimento das ideias neste trabalho. É impossível ter uma compreensão afiada sobre atitudes e comportamentos dos docentes acerca das transformações operadas pelas políticas afirmativas sem entender quem são esses docentes, de onde eles vêm e como eles entendem a sua própria trajetória e o seu próprio lugar na hierarquia social e racial do Brasil.

As cotas transformaram profundamente o perfil demográfico dos corpos discentes, mas fizeram muito mais do que isso. Essa mudança não é uma mera mudança cromática na tez dos alunos, mas também ajuda a revelar um conjunto de códigos raciais que poderiam passar despercebidos quando as instituições encontravam-se em uma situação de confinamento racial (Carvalho, 2005; Bernardino-Costa; Brito, 2022).

Como poderemos ver mais adiante, os contextos institucionais e, sobretudo, a forma como os docentes interpretam o processo de racialização a partir das suas próprias origens de classe, identidades raciais e de gênero, serão fundamentais para compreender como eles de fato se portam diante das novas realidades que emergem diante de si nas décadas que se seguem ao *boom* das ações afirmativas no Brasil. As informações cotejadas sobre esse tema serão fundamentais para desvendar a articulação entre a forma como os docentes se vêem e a maneira como eles vêem seus estudantes e, portanto, como devem desenvolver sua atividade como docentes diante de estudantes que podem ou não estar identificados com as suas trajetórias.

Desta maneira, esse capítulo se concentrará em expor brevemente as conclusões de etapas anteriores desta trajetória de pesquisa (Brito, 2017; 2019) que acumularam conclusões relevantes acerca de três aspectos fundamentais dessa questão. Desta maneira, será possível a um só tempo compreender o caminho percorrido em termos empíricos, teóricos e metodológicos até atingir o atual estágio de amadurecimento das teses apresentadas nesse trabalho e, também, o acúmulo e as premissas fundamentais sobre os sujeitos analisados nesta empreitada intelectual<sup>3</sup>.

Na primeira seção, discutirei o contexto institucional das três Faculdades de Direito analisadas: as “Arcadas” da Universidade de São Paulo, a “FD” da Universidade de Brasília e a “Egrégia” da Universidade Federal da Bahia, para usar os apelidos mais comuns dentre seus próprios frequentadores. Discutir as características das instituições nos ajudará a perceber como há, dentre as três instituições públicas prestigiadas, diferenças e semelhanças fundamentais nas suas histórias.

Na segunda seção, informado sobre as características gerais das Faculdades, o leitor encontrará uma exposição acerca dos perfis pessoais e profissionais destes. Aqui, não se buscará apenas a descrição de características demográficas e funcionais, mas também articular como estas emergem no discurso dos próprios docentes, evidenciando diferentes formas de interpretar suas próprias trajetórias de vida e acadêmicas e também diferentes visões sobre qual o papel de um docente de Direito, bem como novas características das instituições se revelam a partir das visões de seus docentes sobre elas.

---

<sup>3</sup> As seções deste capítulo vão sumarizar as principais conclusões analíticas mas, para garantir que o leitor se ambiente nas instituições, passagens mais descritivas serão citadas diretamente de trabalhos anteriores no texto ou em notas de rodapé.

Por fim, na última seção, empreenderei uma análise sobre as hierarquias sociais, raciais e sexuais nas Faculdades de Direito a partir das interpretações oferecidas explícita ou implicitamente pelos próprios docentes acerca desse tema, identificando quem é percebido como “fora do lugar” neste contexto acadêmico específico. Desta maneira, será possível finalizar o capítulo com argumentos consistentes em favor de uma premissa fundamental: a de que há sim um perfil hegemônico dentre os docentes de direito, cujas variações e exceções podem ser mapeadas e esperadas, e cujas disputas e conflitos estão bem estabelecidos inclusive nas percepções deles mesmos e, até mesmo, de seus estudantes. Como veremos depois, a proximidade ou afastamento desse tipo hegemônico será fundamental para interpretar as atitudes e práticas de cada docente.

### 1.1 ONDE A CABEÇA PENSA: CONTEXTOS INSTITUCIONAIS DAS FACULDADES DE DIREITO DA USP, UFBA E UNB

É frequente que, entre os docentes entrevistados, haja quem conheça de perto mais de uma das instituições pesquisadas, seja por lecionar em uma e ter amigos, estudado ou mesmo lecionado em outra. É o caso do professor **José**, que, ao ser perguntado sobre os problemas e virtudes da Faculdade de Direito da UnB, para exemplificar, mobiliza evidências citando a UFBA:

*É uma grande universidade. Ó, eu... uma vez eu tava em Vilas do Atlântico, em Salvador; eu tenho um apartamentinho lá, encontrei um colega meu de faculdade, o garoto dele tinha acabado de passar na UFBA, aí eu falei pra ele, “eu ensino na... na UnB”, quando eu falei que ensinava na UnB os olhos do menino, é como se ele tivesse assim... me vendo... uma coisa do outro mundo? A UnB pra ele era assim, o inatingível, entendeu? Então o nosso prestígio é muito grande! [...] Como eu lhe falei, nós não temos aqui parte material, mas nossos alunos aqui, nossa riqueza são os nossos alunos. Os alunos daqui são do melhor nível. Eu acho que é, sobretudo, os alunos que forçam os professores, não é? [...] Isso aqui é um... como é que fala... a UnB é uma espécie duma grife. Isso aqui, apesar de tudo, orgulha a gente.*

O docente faz, implicitamente, uma afirmação que hierarquiza duas faculdades prestigiosas. Seu argumento não me parece um raio em céu azul; no curso da pesquisa, por

exemplo, observei muitos estudantes e mesmo professores da UFBA que fizeram o trajeto de buscar a pós-graduação na UnB - o programa de pós-graduação em Direito com maior nota na avaliação da CAPES no Brasil, junto ao da USP e o da UFMG<sup>4</sup>.

Desta maneira, fica evidente que, dentre aqueles que são a fonte primária dos dados desta pesquisa, já é possível perceber uma diferenciação entre as instituições. Portanto, descrevê-las não é mera formalidade metodológica: a posição destas instituições no cenário do ensino jurídico brasileiro é parte constituinte das avaliações apresentadas pelos entrevistados acerca das transformações operadas pelas ações afirmativas.

Analisar tais convergências e divergências dos contextos institucionais, no entanto, além de não ser um pedágio metodológico, também não é mera consideração das percepções nativas. Do ponto de vista analítico, alguns achados foram fundamentais para mapear nuances nos discursos que estão relacionadas às diferentes vivências experimentadas pelos variados perfis docentes nessas instituições, ou mesmo à inculcação de disposições associadas às características históricas daquela faculdade em particular.

Por isso, faremos um sumário das conclusões obtidas em etapa anterior da pesquisa (Brito, 2019) acerca das características dessas instituições em dois temas fundamentais: a sua história desde a sua fundação e a posição que esta ocupa na sua universidade, na sua comunidade local e nacional e no panorama do ensino jurídico e a história das ações afirmativas na universidade, as peculiaridades do debate em torno desse tema e o estágio de implementação das ações afirmativas quando da realização da pesquisa.

### 1.1.1 MITOS FUNDADORES E CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS: UMA HISTÓRIA DO PRESTÍGIO DAS FACULDADES DE DIREITO

A ideia de que as três Faculdades de Direito são prestigiosas não é uma mera premissa baseada em gostos pessoais ou veleidades, e sim extraída da literatura e dos dados de avaliação disponíveis. Há literatura disponível apontando como cursos de direito em geral, e esses três em específico, sejam considerados de alto prestígio, e, mais que isso, há evidências

---

<sup>4</sup> Segundo consulta feita à Plataforma Sucupira, USP e UnB têm programas de pós-graduação nota 7, tendo ambas aumentado sua nota em relação aos anos em que os estágios anteriores da pesquisa foram empreendidos (Brito, 2019). A UFBA tem um programa de pós-graduação de nota 5 - também um avanço em relação ao período anterior.

cotejadas ao longo dessa pesquisa de que, além de ser assim que tais cursos são descritos pelos seus próprios professores e alunos, as suas avaliações encontram respaldo em outras fontes (Adorno, 1988; Coelho, 1999; Queiroz e Santos, 2013) e nas avaliações do Ministério da Educação, como já citadas anteriormente.

Aliás, a própria escolha por recortar as Faculdades de Direito como objeto de estudo tem a ver com um dos primeiros achados feitos - o de que era, em relação às demais faculdades, mais comum haver docentes de Direito na UFBA que ocupavam postos de prestígio para além de sua cátedra dentro e fora da universidade, inclusive e especialmente em carreiras jurídicas típicas do Estado, no Ministério Público, na Magistratura, na Advocacia Pública, dentre outros. Tal fato - recorrente nas três instituições - revela conexão íntima com o poder político local e nacional, influência na gestão da universidade e capacidade de intervenção na realidade social com instrumentos muito diversos daqueles do mundo acadêmico.

Não da mesma maneira, porém; cada uma das instituições tem um mito fundador diferente, e também ocupam diferentes lugares no judiciário e na política, na disputa interna das universidades e mesmo no panorama do ensino jurídico nacional. É perceptível como, inclusive, alguns entrevistados mobilizam essas diferentes características para reafirmar ou, por vezes, fazer crítica ao prestígio daquela instituição:

*Pra você ter uma ideia, quando eu era aluno, praticamente os professores eram todos ligados ao poder, aqui tinha secretário de estado, Deputado, etc... Todo mundo era... a cidade de Salvador era muito pequena do ponto de vista do exercício do poder. Ela, embora seja hoje a quarta cidade brasileira, mas ela sempre foi muito pequena. Ela tem o exercício de poder muito concentrado, ainda hoje o poder muito concentrado, e essa concentração de poder levou a ele também ser exercido na universidade pública, no caso na Universidade Federal, e o passar do tempo mudou, eu me lembro que na época quando eu ingressei aqui na faculdade como aluno, tinha um outro funcionário público, você olhava na sala e via somente pessoal da burguesia[...] fui contemporâneo aqui de Luís Eduardo Magalhães, de Jutai Magalhães, de Nestor Duarte, desse pessoal que ainda hoje... ou se já exerceu ou ainda exerce algum poder.(Luís)*

*Quando eu tive aula aqui, a primeira coisa que aconteceu foi que eu descobri que todos os meus colegas de turma tinham nome de ponte, viaduto, estrada. Traduzindo, seus pais eram os quatrocentões e alguns eventualmente que vinham de grandes famílias cafeeiras e políticos. Depois, eu pude perceber*

*que na geração seguinte, aí eu já era professor; a quantidade de alunos que vêm dessas famílias já dentro de uma posição de empobrecimento, quer dizer; o pai tinha sido dono de uma grande empresa e eles tavam pedindo pelo amor de Deus emprego na Fiesp, quer dizer; o pai que era diretor da empresa, importante... diretor, empresário, diretor da Fiesp, arrumando um cargo de advogadozinho pro filho. Isso eu acompanhei muito, muito, muito. E eu venho de uma dessas famílias. Então, quer dizer, eu rompi uma orientação familiar que era fazer concurso pra desembargador, fazer concurso pra juiz, fazer concurso pra isso, fazer... não é, na minha família, você tem procuradores, desembargadores, promotores e eu sou a ovelha negra. (Reinaldo)*

Resta evidente, portanto, que as relações históricas com a sociedade através do exercício do poder político e econômico são elementos relevantes na leitura dos docentes sobre a instituição da qual fazem parte. Mais que isso, essa história se revela até mesmo na arquitetura e na sociabilidade que foi possível observar nas visitas às faculdades.

O mito fundador da Faculdade de Direito da USP se confunde com o mito fundador da academia brasileira, ou, se assim quisermos afirmar, com o próprio mito de fundação da nação e do Estado brasileiros. Conhecida como a “*Faculdade do Largo de São Francisco*” - ou “*SanFran*” para seus íntimos - por conta da sua localização neste logradouro do centro paulistano<sup>5</sup>, ela, junto com a Faculdade de Direito de Olinda<sup>6</sup> foi fundada em 1827 por um decreto imperial cujos dizeres encontram-se estampados com pompa e circunstância nas paredes do atual Salão Nobre do Prédio Histórico, enunciando a criação de um curso de “Ciências Jurídicas e Sociais”. Só mais de um século depois, em 1934, ela seria integrada à então recém-criada Universidade de São Paulo. Isso a torna uma das instituições de ensino superior mais antigas do Brasil, junto com a Faculdade de Direito de Olinda (Neder Cerezetti et al, 2019) .

Mas não a mais antiga. Há aqui o risco de incorrer em um anacronismo e numa imprecisão histórica, haja vista que a própria compreensão do que seria um curso de nível superior é balizada em critérios diferentes naquele período e no atual. Entretanto, priorizo aqui a comparação entre as próprias interpretações nativas: enquanto a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco reivindica sua fundação para 1822, a Faculdade de Medicina da Bahia reivindica sua origem em 1808, e ambas as reivindicações tem certo suporte nos registros disponíveis.

---

<sup>5</sup> E distante do enorme campus principal da universidade, que fica no bairro do Butantã.

<sup>6</sup> Atual Faculdade de Direito do Recife, na Universidade Federal de Pernambuco.

A que carrega esse posto está localizada na Bahia, mais precisamente, no Terreiro de Jesus, no Centro Histórico de Salvador, e não é a Faculdade de Direito da UFBA: é a sua Faculdade de Medicina, originalmente, a Escola de Cirurgia fundada em 1808 quando da chegada da família real portuguesa no Brasil. A tradição e a proeminência da irmã mais velha das faculdades baianas fazem sombra sobre o prestígio da centenária “Egrégia” Faculdade de Direito, originalmente, Faculdade Livre de Direito da Bahia, assim como as irmãs mais velhas das escolas de direito também parece desbotar seu pretense tradicionalismo. Apesar de ter sido fundada em 1891, já no período republicano, 55 anos antes da criação da própria Universidade Federal da Bahia (1946), ela é apenas a quinta faculdade mais antiga das que compõem a universidade - atrás de Medicina (1808), Farmácia (1832), Odontologia (1864), Belas Artes (1877), todas abertas ainda no período imperial (Boaventura, 2009).

Como discutido em Brito (2019), a área de saúde cedeu 8 dos 16 reitores da UFBA, sendo 7 destes oriundos da Faculdade de Medicina, contra 3 da Faculdade de Direito; o maior líder político baiano da segunda metade do século XX, Antônio Carlos Magalhães - prefeito de Salvador, três vezes governador e duas vezes senador pela Bahia - é oriundo do Terreiro de Jesus, embora seu neto, duas vezes prefeito de Salvador, seja formado na “Egrégia”; 4 ministros do Supremo Tribunal Federal tem a faculdade baiana como alma mater, contra 86 formados no Largo de São Francisco e na sua contraparte pernambucana, somadas. A Faculdade paulista formou treze Presidentes da República, enquanto a escola baiana parece ser vocacionada a formar apenas membros da elite política estadual e municipal. Essas são alguns traços e singularidades que ajudam a visualizar o papel relevante, mas coadjuvante da Faculdade de Direito dentro da sua universidade, do seu contexto local e do contexto nacional.

Tanto a faculdade paulista como a baiana reivindicam as centenárias tradições como mitos fundadores e razões importantes para seu prestígio, mas essas tradições operam de maneiras diferentes e têm resultados distintos. Enquanto a primeira surge a partir de uma política imperial para constituir uma elite estatal formada em solo brasileiro, a segunda surge no esteio de reformas educacionais que viabilizam a criação de instituições privadas de ensino - o “Livre” do nome original da faculdade, como me contou um professor, implicitamente dizia “livre do Estado”, num movimento fortemente vinculado às elites locais - como, aliás, recuperado por Rocha (2015).

Essa reivindicação encontra-se materializada na profusão de monumentos e homenagens que se encontram em ambas as instituições, e mesmo na sua arquitetura e posição geográfica. Cabe registrar que, em ambos os casos, as faculdades são situadas em prédios diferentes daqueles de sua fundação.

No caso baiano - é o que conta **Luís** e há respaldo na bibliografia pesquisada (Boaventura, 2009; Rocha, 2015) - a Faculdade de Direito funcionava no prédio onde hoje é sediada a seção estadual da Ordem dos Advogados do Brasil, nas imediações da Praça da Piedade, no Centro de Salvador. Porém, naquilo que o professor descreve como um mau negócio feito por professores “emocionados” com a criação da Universidade Federal da Bahia, essa sede, bem como uma área significativa nas suas imediações, foi doadas ao Estado em troca da construção de um novo prédio nas colinas do nobre bairro da Graça, que o entrevistado chama de “*arquiteticamente equivocado*”. Já **Cândido** atesta que, vindo da periferia da cidade para cursar a graduação ali, tinha

*muita dificuldade de acompanhar; seja pela localização da faculdade, a Faculdade de Direito, eh... escolheu uma localização do campus curiosíssima, ela fica de costas para o Vale do Canela, de frente pra o bairro da elite de Salvador; um dos bairros da elite de Salvador; que é a Graça. Portanto o acesso era difícil, pra chegar lá a gente precisava pegar dois transportes... o tráfego pelo ambiente do bairro de Graça também era um tráfego dificultado por que era absolutamente incomum, eu descobri uma nova cidade.*

Já no caso paulista, o atual Prédio Histórico - onde funcionam as salas de aula - é uma construção do início do século XX, após um incêndio destruir parte da antiga construção que ocupava o local (Neder Cerezetti, 2019; Brito, 2019). O estilo emula a arquitetura colonial e parece ter o intento de fazer o observador sentir-se pequeno diante do pé-direito alto, das grandes portas de madeira e fachada imponente; a característica mais marcante, sem dúvida, é o pátio central, aberto e rodeado de arcos que, por metonímia, acabam emprestando apelido de “*Arcadas*” à Faculdade. Diferente da sua contraparte baiana, a arquitetura parece favorecer a integração e o associativismo; enquanto naquela, no período de pesquisa, os espaços eram amplos e vazios, com poucos lugares onde se pode sentar e conversar, a faculdade paulista parece convidar o ingressante a sentar-se no pátio que, à época do trabalho de campo, contava com inúmeros bancos e até mesmo uma mesa de pingue-pongue.

Mas ela também se esmera em colocar qualquer observador em perspectiva histórica, ao espalhar por esse mesmo pátio inúmeras placas que homenageiam personalidades formadas na Faculdade: Ministros do Supremo Tribunal Federal, Presidentes da República, Governadores de Estado e Prefeitos Municipais, Conselheiros do Império e tantas outras autoridades. Um monumento à Revolta Constitucionalista de 1932 localiza geograficamente a instituição que, embora tradicional formadora de autoridades nacionais, nem por isso deixa de ter sua identidade provincial paulista reafirmada; e o túmulo de Julius Frank rememora um tempo onde, supostamente, uma sociedade secreta<sup>7</sup> ditava os rumos da faculdade.

Longe de ser meramente uma lembrança da arquitetura, a tradição da instituição parece ser reafirmada em verdadeiros ritos que mantêm uma linha de continuidade da experiência de ser um “*franciscano*” ao longo dos anos. Recuperando uma observação relatada em Brito (2019):

*O professor Ernesto, por exemplo, na sua primeira aula leu trechos do livro “Um Homem sem Profissão: memórias e confissões sob as ordens de mamãe”, de Oswald de Andrade (2002), onde o autor anda a desancar as Arcadas e chamá-la de “velha” - escrevendo na primeira metade do século XX! - dentre outras ácidas críticas. Chama atenção o professor para o fato de que as práticas de recepção descritas ainda se repetem atualmente, causando um riso de confirmação entre os alunos. Essas práticas, aliás, parecem ser a base da construção de um senso de pertencimento que pode acompanhar o franciscano por toda a sua vida.(p.64)*

Desta maneira, algo que chamou bastante atenção durante as visitas interessadas aos campos é como a construção de capital social, nos termos bourdieusianos (Bourdieu, 1986; 2007; 2009) parece ser uma questão extremamente relevante no contexto da instituição paulista. O seu tradicionalismo versa sobre a instituição, a arquitetura, o prestígio e a excelência acadêmica, mas parece ser principalmente sobre o fenômeno de formação de *aprendizes do poder* nos termos de Sérgio Adorno (1988) através de atividades que transbordam o currículo formal do curso, seja no associativismo estudantil - o XI de Agosto,

---

<sup>7</sup> Trata-se da *Burschenschaft*: “Conta um docente que essa sociedade secreta, liderada por um professor alemão do curso preparatório para a Academia de Direito, Julius Frank, dominava a Faculdade, inclusive definindo quem seria contratado como professor dela. Curiosamente, ele pede para que o gravador seja mantido desligado enquanto ele fala sobre a “*bucha*”, como se apelidou a sociedade. O túmulo deste docente fica dentro do Prédio Histórico da Faculdade.” Brito, 2019, p. 68.

centro acadêmico do curso, por exemplo, se reivindica o mais antigo do Brasil -, seja nas oportunidades acadêmicas e profissionais que ativamente circulam ali.

Não é que algo parecido não aconteça na escola baiana. No entanto, é notável como professores e estudantes parecem estar muito mais conscientes e dotam essa construção de capital social de uma intencionalidade que parece, no máximo, ocasional na outra instituição. Ambas contam com intenso associativismo estudantil, por exemplo, mas enquanto muitas vezes este parece incipiente ou até mal-visto na *Egrégia*, ele parece ser um equipamento de alpinismo social na *SanFran*.

Cabe registrar também que, enquanto as narrativas cotejadas e as observações feitas acerca da Faculdade de Direito da UFBA me inclinam a descrevê-la como uma instituição que reafirma, a todo tempo, o seu tradicionalismo como uma estratégia de reforço do seu prestígio, no Largo de São Francisco o que se vê é o tradicionalismo como uma segunda pele, já plenamente integrado às percepções sobre essa instituição, enquanto uma forte busca por um ideal de modernidade se expressa com igual peso na sua agenda intelectual, e podemos ver professores que querem formar “*engenheiros jurídicos*” sob o olhar atento de homens do século XIX representados em óleo sobre uma tela de três metros de altura<sup>8</sup>.

Quanto à Faculdade de Direito da UnB, pode parecer que ela ficou de lado nesta análise; porém, isso ocorre apenas porque, na altura da constituição e consolidação dos mitos fundadores e do lugar de prestígio das suas irmãs mais velhas, esta sequer existia. A *FD*, como é chamada frequentemente na universidade, tem algumas características históricas que a distinguem das demais. Ela, em primeiro lugar, foi fundada na década de 1960, quando algumas características atuais mais importantes do Estado brasileiro já estavam sedimentadas, sendo, das três, a única universidade que é filha de um período histórico que já se pode considerar democrático, embora interrompido poucos anos depois.

Também difere o fato de que ela não é uma “*escola isolada*” (para usar palavras de um entrevistado sobre a faculdade baiana), tendo sido fundada em conjunto com a universidade e tendo, com efeito, partilhado seu espaço geográfico e físico. Explico: a Faculdade de Direito, até pouco tempo, não tinha edifício próprio, funcionando junto com

---

<sup>8</sup> “*Certo dia, uma turma estudava Direito Romano Atual, examinando o código jurídico instaurado pelo Imperador Justiniano enquanto, na sala da frente, um professor defendia a tese de que advogados se tornariam, com o tempo, “engenheiros jurídicos” e por isso suas aulas de Metodologia do Estudo do Direito se concentrariam em lógica formal aplicada ao Direito, uma vez que a lógica formal é a base da computação e da tecnologia da informação que será exigida dos profissionais de Direito.*” Brito, 2019, p. 68.

outros cursos num prédio dentro do campus principal da UnB, na Asa Norte de Brasília, próximo ao Instituto Central de Ciências, o coração da universidade.

Aliás, a arquitetura aqui faz honras à cidade de Brasília, com seu estilo amplo, aberto, modernista e de concreto armado (Inojosa, 2010) . Na prática, o prédio tem um formato de “U” chapado, com ângulos retos; entrando pela abertura do “U”, se encontra uma cantina e um auditório, que antes homenageava o intelectual abolicionista branco Joaquim Nabuco e hoje, após reivindicação dos movimentos negros da Faculdade, homenageia Esperança Garcia, mulher negra escravizada que é autora do que, afirmavam os movimentos, seria a primeira petição judicial escrita por uma mulher no Brasil (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 2017). Do lado esquerdo, avista-se uma ala onde ficam os gabinetes dos professores; do lado direito, uma ala com salas de aula; e uma ala à frente, onde fica a parte administrativa da faculdade. No centro, um espaço aberto amplo, com um esboço de jardim e alguns poucos monumentos espaçados - em contraste com as urnas funerárias e estátuas de bronze da UFBA e os túmulos e placas da USP.

A pista arquitetônica aqui, talvez, sejam os inúmeros gabinetes de professores. Dentro deles, você encontra mesas com fotos da família dos docentes, eventos acadêmicos, livros e cadernos e, não raro, tapetes e poltronas que foram comprados com o salário dos docentes e não com verbas da instituição. Alguns, mais vazios, tem apenas as cadeiras e mesas tombados e cheiram a cigarro ou a papel velho; outros, atulhados de livros, pertences e caixas, mal parecem caber os docentes dentro deles. Mas, mais que tudo, ficam frequentemente de porta aberta, por onde se vê os professores sentados recebendo alunos, fazendo anotações ou lendo.

As relações com o poder fora da faculdade são um motor fundamental da aquisição de prestígio nos casos baiano e paulista, cujos docentes encontram-se firmemente entrincheirados nas burocracias judiciárias, nos cargos comissionados ou eletivos do executivo e legislativo, em grandes escritórios de advocacia ou em bancas de assessoria de movimentos populares. Ironicamente, naquela escola mais próxima do coração do poder político nacional – é possível ir da UnB à Praça dos Três poderes em minutos de carro – a construção do prestígio se dá principalmente pela via acadêmica. As razões disso poderão ser discutidas na seção seguinte, porém já é necessário chamar atenção para o fato de que trata-se de uma faculdade com pós-graduação muito bem avaliada, obtendo a maior nota na avaliação da CAPES para a sua área há algum tempo, atraindo talentos acadêmicos de todo o Brasil, em contraste com um programa, ainda que também com nota máxima, que os próprios docentes e

alunos avaliam ser mais endógenos, no caso da USP, e outro criado para suprir as carências do próprio corpo docente em termos de titulação e que só recentemente vem galgando melhores classificações nos indicadores oficiais, no caso da UFBA.

A história do prestígio da *FD* se confunde com a história do prestígio da própria UnB. Enquanto a *SanFran* e a *Egrégia* reivindicam uma tradição que precede a de suas universidades, o próprio discurso dos docentes que refletem sobre a história da faculdade brasiliense abraçam o vanguardismo do projeto idealizado por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira como o seu mito fundador. A vocação alegada pela UnB, assim, não é de guardião de tradições, e sim de uma vanguarda intelectual – inclusive no Direito. Isso faz com que o curso vá na contramão dos outros dois em diversos aspectos, como a prioridade na contratação de docentes em dedicação exclusiva, como se verá adiante.

Um trauma, porém, é relevante: a Ditadura Civil-Militar, instalada em 1964, transformou o sonho em uma universidade interrompida<sup>9</sup>. É o que me contou, em entrevista, o professor José Geraldo de Sousa, ex-reitor da UnB:

*Essa universidade aqui foi descrita em 1965 como universidade interrompida. E agora, quando saiu o relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da UnB, um dado conclusivo do relatório é de que a Ditadura não produziu só danos às pessoas, aos professores, aos alunos, ela repercutiu no projeto, na utopia, quer dizer, ela afetou a concepção.*

A Faculdade de Direito, como toda a UnB, nasceu ambiciosa e viu o peso do próprio Estado cair sobre ela para interromper seus sonhos. Essa ambição, porém, não foi encerrada em definitivo pela Ditadura. Assim como regressou a democracia, também as ambições da

---

<sup>9</sup> “Pode-se argumentar que a Ditadura Militar teve impactos no conjunto das instituições de ensino superior brasileiras. Mas alguns fatos chamam atenção do caso da UnB: a proximidade com o poder central da República; o fato da universidade não apenas ter tido reitores interventores, como teve por mais de uma década o militar José Carlos Azevedo como vice-reitor e depois reitor, tendo este inclusive vetado matrícula de estudantes considerados subversivos, expulsado outros tantos, um dos quais, Hélio Doyle, conta que a justificativa de sua expulsão era a de que havia faltado a provas, quando encontrava-se preso nos porões do Ministério do Exército, a poucos quilômetros da Universidade (Ex-aluno, 2013; COMISSÃO ANÍSIO TEIXEIRA DE MEMÓRIA E VERDADE, 2015). Soma-se a isso “o trauma da destituição do reitor Anísio Teixeira e a expulsão de 15 docentes, tendo depois mais de 200 pedidos demissão em solidariedade a estes; a perseguição a estudantes; e a invasão do campus pela polícia militar (DARCY, 2010). Essa universidade abrigou Honestino Guimarães, estudante de geologia e líder estudantil, desaparecido desde a ditadura até hoje, e a ele dedica um monumento na entrada do Restaurante Universitário. Enquanto a UFBA e a USP já eram instituições mais consolidadas neste período histórico, a UnB encontrava-se no seu nascedouro. Por tudo isso, pode-se muito justamente se chamar de “universidade interrompida”: um projeto ambiciosamente inovador implementado às vésperas de uma ditadura.” (Brito, 2019, p.83-4)

universidade redobraram com o tempo. A universidade abriga um histórico de expoentes de correntes acadêmicas consideradas alternativas dentro do cânone jurídico nacional, como a ideia de *Direito Achado na Rua*, inaugurada pelo professor da casa, Roberto Lyra Filho, sucedido nesse papel de proeminência acadêmica pelo prof. José Geraldo de Sousa Júnior, que viria também a ser uma liderança na política universitária, chegando a ser diretor da Faculdade e Reitor da UnB; ao mesmo tempo, no presente, conta com o exemplo de associativismo negro mais influente que percebi nas observações feitas nas três instituições: o grupo de pesquisa Maré - Núcleo de Estudos em Cultura Jurídica e Atlântico Negro. As contradições e conflitos em torno dessas perspectivas teóricas e políticas inovadoras, em especial as tensões emergentes das demandas de estudantes negros organizados, serão objeto central de reflexão nesta tese, mas já foram notadas em trabalhos anteriores:

Organizado sobretudo por estudantes negros da pós-graduação em Direito, acabou tomando uma dimensão mais ampla, recebendo participantes de outras áreas; e, inclusive, conquistando de uma disciplina optativa, oferecida todo semestre, de Direito e Relações Raciais, com o programa, a metodologia e a condução das aulas feitas pelo Maré, embora formalmente um docente, considerado parceiro do grupo, seja regente da disciplina.

[...]O CADIR<sup>10</sup> promoveu, durante o período do campo, a XXIII Semana Jurídica da UnB; optou por fazê-lo em parceria com o Maré, por ocasião dos 30 anos da Constituição e 130 anos da abolição da escravatura. O tema, portanto, foi fortemente dominado pela discussão racial, com convidadas da própria Faculdade, de outras escolas e outras universidades debatendo. O ato de abertura, com a presença do Diretor da Faculdade, porém, desafiou a instituição ao colar, publicamente e logo antes do discurso do Diretor, por cima da placa do Auditório Joaquim Nabuco, um adesivo que o renomeava para Auditório Esperança Garcia.

Ora, Joaquim Nabuco é um famoso político, jurista e escritor, branco e oriundo de família da elite pernambucana, que ganhou destaque pela sua participação no movimento abolicionista; como aponta Azevedo (2001), a historiografia tem exaltado suas qualidades como um protetor dos escravos, quase canonizando-o. Tais práticas, “que insistem em negar a existência do racismo no Brasil no passado para, porventura, amenizar as arestas do presente” (AZEVEDO, 2001, p.87) incomoda a historiadora e, também, estudantes negros do Maré[...] E o que fazem os estudantes nada mais é que desafiar esse nome com um que lhe calhe melhor. Esperança Garcia, mulher negra escravizada no século XVIII, é a “advogada impossível” que se torna estandarte destes estudantes; em 2017, a seção piauiense da Ordem dos Advogados do Brasil a reconheceu como a primeira mulher advogada do Piauí pela petição que esta escreveu ao governador da capitania denunciando os maus-tratos que sofria e exigindo que ela e suas companheiras fossem realocadas do trabalho feito na casa dos patrões. Este documento, encontrado na década de 70 e, depois, novamente perdido, de certo merece cuidadosa leitura (OAB, 2017; CULTURA DIGITAL, 2013). O discurso ambíguo do Diretor sintetiza a tensão de uma instituição que, não

---

<sup>10</sup> Centro Acadêmico de Direito da Universidade de Brasília.

se pode negar, busca abraçar a decisão, que vem no bojo das ações afirmativas, de mudar certos paradigmas; mas que, ainda assim, mesmo sem o tradicionalismo centenário, encontra obstáculos no caminho. (Brito, 2019, p. 86-7.)

Não é de se estranhar, portanto, que também a UnB tenha tido uma proposta contra-hegemônica e ousada no debate sobre as ações afirmativas, como também se verá adiante, e que acabou sendo o caso concreto do julgamento que balizou o debate jurídico sobre a constitucionalidade das cotas, em 2012. Toda a estrutura da Faculdade e da Universidade, comparada com as outras duas, parece dialogar com um certo excepcionalismo:

Aliás, esse é um aspecto curioso da vida universitária da UnB. Sendo uma universidade sem muros, que dispõe de propriedades urbanas - algumas delas, conjuntos habitacionais -, e ao mesmo tempo de acesso muito difícil por conta das limitações do transporte público, as pessoas moram na universidade, metafórica e literalmente.

Enquanto estudantes moram em residências universitárias que ficam na área do campus, ou em casas que auto organizam assistência estudantil para alunos pobres, indígenas ou quilombolas, professores moram em apartamentos com aluguel subsidiado que ficam, novamente, na área do campus. Em especial, na parte mais ao norte conhecida como “Colina”; não é incomum ver professores saindo de casa, atravessando a rua e chegando na sala de aula; ou ouvir relatos do drama pessoal de docentes que, tendo lecionado por décadas na universidade, ao se aposentar, eram obrigados a devolver o imóvel em que alugavam com subsídio por serem professores da universidade.

Aqueles que não conseguem morar na universidade ou perto dela, acabam por ali “morar” metaforicamente; com o Restaurante Universitário próximo, diferente do caso da UFBA, e sem estar numa localização central, movimentada e acessível, como o caso da USP, muitos alunos acabam passando o dia inteiro na UnB. Os relatos dos informantes indicam que permanecer na universidade, tomando café, almoçando e jantando no Restaurante Universitário, que tem qualidade elogiada, acaba sendo uma prática comum. (Brito, 2019, p. 86)

Esse excepcionalismo me parece sinérgico com propostas inovadoras como a das cotas raciais puras ou, mais recentemente, das cotas do programa de pós-graduação em Direito, que, seguindo a decisão inédita do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, tornou-se um dos programas que instituíram ações afirmativas antes mesmo da resolução adotada na universidade para aplicá-las em todos os programas da universidade (Bernardino-Costa; Borges, 2021).

Dessa maneira, é possível sumarizar, conclusivamente, algumas características relevantes das faculdades. Temos, no caso da USP, uma faculdade bicentenária, fundada por ordem imperial, e que tem como vocação originária a formação de elites nacionais - no sentido de formadas em solo brasileiro, mas, com o tempo, também elites nacionalmente dominantes. O seu mito fundador permite que ela vista o tradicionalismo com naturalidade e este possa conviver com uma busca incessante por uma modernização do Direito, tendo sua tradição como ponto de partida. Ela tem um papel proeminente na política da universidade que a abriga, tendo cedido 7 dos 28 reitores da USP. Seus professores são fortemente ligados aos poderes constituídos, tendo vínculo estreito com as elites econômicas, a alta burocracia jurídica e os círculos mais restrito do poder político local e nacional, e este é o motor da reprodução de seu prestígio, não obstante a sua relevância acadêmica ser, também, notável. É marcante a percepção de que a construção do capital social de seus *aprendizes do poder* tem uma intencionalidade e faz parte de uma espécie de currículo informal da faculdade de maneira bastante explícita.

No caso da UFBA, vemos uma faculdade centenária, fundada num movimento articulado de elites locais como uma instituição privada, mas que tem seu prestígio sombreado por contrapartes mais velhas - localmente, dentro da universidade (como a bicentenária Faculdade de Medicina, que domina a galeria de ex-reitores da universidade) e nacionalmente, dentro do campo jurídico (como a própria *SanFran* e a Faculdade de Direito do Recife, que dominam a galeria de Ministros do STF), podendo ser qualificada como uma importante coadjuvante nestes cenários. A reafirmação da tradição soa um tanto mais estridente e menos natural, e a articulação com os poderes constituídos é mais restrita ao âmbito estadual e municipal, mas este acaba sendo novamente um meio fundamental e, não obstante, eficiente, de reprodução do seu prestígio social, uma vez que a sua relevância acadêmica, embora desponte no âmbito local, esteja talvez uma prateleira abaixo se comparada com as outras duas estudadas; basta para isso dizer que, no início desse percurso de pesquisa, a maioria dos professores sequer possuíam doutorado – realidade transformada, nos últimos dez anos, através de concursos e, também, do doutoramento de professores no programa de pós-graduação da própria Faculdade.

No caso da UnB, em oposição, tem-se uma instituição sexagenária, fundada já num período democrático, a partir de uma ambição vanguardista de relevantes pensadores da educação brasileira. Seu projeto auspicioso se viu duramente violentado pela instalação da

Ditadura Civil-Militar, que chega a manter um reitor militar por dez anos<sup>11</sup>; as sucessivas investidas do regime e, posteriormente, alterações no ordenamento jurídico que regia as universidades acaba por enquadrá-la dentro dos padrões das demais universidades federais. Ainda assim, a verve vanguardista que compõe o mito fundador da instituição acaba por sobreviver pela atuação de docentes e grupos específicos, criando espaços para visões que se pretendem alternativas e contra-hegemônicas do direito - o que se intensificaria de maneira aguda no século XXI a partir das políticas educacionais vigentes, e certamente viria a ser importante para a história particular das ações afirmativas no seu contexto.

Trata-se, portanto, de instituições que ocupam lugares bastante distintos tanto no cenário do ensino jurídico brasileiro, na relação com as elites políticas locais e nacionais e na liderança política de suas universidades, com rebatimentos inclusive, como se verá um pouco mais à frente, nos perfis profissionais de seus corpos docentes. Uma protagonista na ocupação dos espaços de poder dentro e fora da universidade, seja na política ou no judiciário locais e nacionais; uma protagonista no cenário acadêmico, como abrigo de teses contramajoritárias; e uma que é coadjuvante em ambos os cenários, com uma ligação mais forte com um restrito círculo de poder local.

Esse fato certamente potencializa as possibilidades de comparação e até mesmo de generalização das conclusões desta tese. É também o caso, de maneira talvez mais contundente, quando se trata dos diferentes percursos das ações afirmativas nestas instituições; estes, de maneira cristalina, se entrelaçarão decisivamente com estas características particulares de cada contexto institucional, como se verá na seção a seguir.

### 1.1.2 - TRÊS CAPÍTULOS DA BATALHA DAS COTAS: AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNB, UFBA E USP

A tarefa de compreender o processo de construção das ações afirmativas no Brasil não é uma missão trivial. Seus antecedentes, discutidos em etapas anteriores da pesquisa, incluem a reorganização e acúmulo político do movimento negro na redemocratização do Brasil

---

<sup>11</sup> Nenhuma escola se destaca no quadro de reitores da UnB. A Faculdade de Tecnologia cedeu 3 reitores - dentre os quais o militar José Carlos de Almeida Azevedo - frente a dois das escolas de Direito, Medicina e Psicologia.

(González; Hasenbalg, 1982; Gomes, 2011; Santos, 2011; Madeiro, 2020; Bernardino-Costa; Brito, 2022) e a sua atuação internacional. Como já argumentei antes,

Um importante precedente e ponto de partida deste processo é a Declaração de Durban (2001), que faz uma profunda reflexão sobre as origens históricas e causas atuais do racismo e aponta um programa amplo de combate ao racismo e outras formas de discriminação, provocando os Estados a adotarem políticas que significassem intervenções nas condições de vida das populações afetadas por este fenômeno. Destaco, especificamente, o momento em que a declaração:

Insta os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos, incluindo, educação fundamental, atenção primária à saúde e moradia adequada; [...] 124. Insta os Estados a adotarem, onde seja aplicável, medidas apropriadas para assegurar que pessoas pertencentes às minorias nacionais, étnicas, religiosas e lingüísticas tenham acesso à educação sem discriminação de qualquer tipo e, quando possível, tenham oportunidade de aprender sua própria língua a fim de protegê-las de qualquer forma de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata a que possam estar sujeitas. (Declaração..., 2001)

Bem como, em diversos outros pontos, chama a atenção para a necessidade de ações que enfoquem ou levem em conta as minorias étnico-raciais no desenho de políticas públicas que possam, através da intervenção pública e da ação da sociedade civil, minorar e eliminar a desigualdade e a discriminação, sobretudo na educação, que seria o tipo de debate dominante na agenda brasileira a partir daí.

Como aponta Gomes (2001), o movimento negro brasileiro teve uma atuação histórica pautando caminhos para a superação da desigualdade racial. Porém, é no mesmo contexto histórico e com importante contribuição da Conferência de Durban, que há a assunção de um novo lugar para a questão racial nas políticas públicas, em especial, no campo da educação. No caso brasileiro, pré-conferências estaduais ocorreram e culminaram em uma Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, congregando movimentos sociais e acadêmicos em um grande consenso em torno do foco na questão da educação, básica e superior, e do mercado de trabalho, apresentando as ações afirmativas como um método de resolução destes problemas. (Brito, 2017, p.25)

Para viabilizar uma leitura aprofundada e concisa, dividi o que chamo de *Batalha das Cotas* em três frentes fundamentais: a acadêmica, a político-institucional e a societária (Brito,

2019); cada uma delas ajuda a compreender um conjunto de atores e táticas fundamental para a construção do arcabouço institucional das ações afirmativas vigente atualmente - mesmo diante de novos desafios.

A implementação das cotas nas universidades brasileiras - a principal bandeira da luta por ações afirmativas - se deu através de um movimento que operou de fora para dentro de baixo para cima, tomando o Estado como referencial. Isto significa os movimentos negros produziram uma pressão externa à institucionalidade vigente, construindo alianças com elementos dessa mesma institucionalidade - notavelmente conquistando o apoio de algumas administrações centrais universitárias - para dar seus primeiros passos (Santos, 2012a; Santos, 2012b; Silva, 2017; Brito, 2019) .

Nesse sentido, a frente acadêmica pode ser resumida como o processo pelo qual as universidades, após intensa pressão e articulação do movimento negro, implementam os primeiros programas de ações afirmativas brasileiros. A UFBA e a UnB são pioneiras na implementação das ações afirmativas, de maneiras bastante diferentes, como se verá adiante. É importante registrar, também, que tais decisões passaram longe de serem pacíficas. Como apontado anteriormente (Brito, 2019), registra-se posições contrárias do sindicato nacional dos docentes (ANDES-SN) e de suas seções locais, trocas insultuosas de e-mails em listas de docentes, acusando as ações afirmativas de serem uma tese eugênica e produtora de privilégios, no caso da Bahia, e o registro em vídeo de um agudo conflito de argumentos favoráveis e contrários às cotas na UnB, com o documentário “Raça Humana” (RAÇA, 2019).

Se a frente acadêmica é o pontapé inicial, a frente político-institucional acaba sendo onde é cimentado o desfecho provisório da Batalha das Cotas. Como já descrito anteriormente:

A apresentação do Projeto de Lei 73/99, de Nice Lobão (PFL/MA), que viria a se tornar a Lei de Cotas, se deu logo antes da Conferência de Durban, e ainda não previa as cotas sociais ou raciais. Esta foi precedida por uma importante Conferência Nacional, sediada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Nela, se recomendou que os Estados nacionais “considerem positivamente a concentração de investimentos adicionais nos serviços de educação, saúde pública, energia elétrica, água potável e controle ambiental, bem como outras iniciativas de ações afirmativas ou de ações positivas, principalmente, nas comunidades de origem africana”

(DECLARAÇÃO, 2001). A sua aprovação ficaria para 13 anos depois, no desfecho da “Batalha.

Enquanto isso, a pressão do movimento negro surtiu importantes efeitos. Leis estaduais, como no caso da UERJ, em 2002, e decisões internas de universidades estaduais, como a Universidade do Estado da Bahia, em 2003, e federais, como a Universidade de Brasília, em 2003 e a Universidade Federal da Bahia, em 2004, garantiram políticas de ações afirmativas dos mais variados desenhos. Neste contexto, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva envia ao Congresso Nacional, simultaneamente, um Projeto de Lei 3.627, que propunha, novamente, as cotas nas universidades federais, e a Medida Provisória (MP) 213, criando o Programa Universidade Para Todos - PROUNI. Este seria o primeiro programa abertamente afirmativo, reservando vagas e concedendo bolsas no ensino superior privado para egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência; pelas características legais do instrumento utilizado, a MP passaria a vigorar imediatamente.

O PL 3.627 chega a ser fundido com o PL 73/99 por meio de um substitutivo do deputado Carlos Abicalil (PT-MT) e aprovado na Comissão de Educação e Cultura em 2005 e pelo plenário da Câmara dos Deputados em 2008 e encaminhado ao Senado da República, tornando-se referência para o movimento seguinte ocorrido nas universidades federais. Enquanto uma furiosa disputa ocorria na opinião pública e no meio acadêmico, com aumento da produção intelectual sobre o tema (CAMPOS, 2008; BARRETO et al., 2017; QUEIROZ; SANTOS, 2006) e se ampliava adesão das universidades públicas ao paradigma das ações afirmativas, o projeto da Lei de Cotas tramitava vagarosamente (SILVA, 2017).

Porém, ao lançar o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, em 2007, o Governo Federal instituiu o estabelecimento de mecanismos de inclusão social como uma das diretrizes de adesão ao programa, provocando uma explosão na adesão das universidades federais às ações afirmativas. No processo legislativo, a batalha continuava: a Lei 12.288/2010, conhecida como o Estatuto da Igualdade Racial, de longa tramitação e aprovado em 2010, teve duras disputas em termos das ações afirmativas. O termo aparece 5 vezes no texto da lei, porém, na negociação final para a sua aprovação, não se incluiu as políticas de cotas. (RAÇA, 2010; BRASIL, 2010)

É neste contexto, de avanço das cotas nas universidades federais, agora com estímulo do Governo Federal e, ao mesmo tempo, travas no processo legislativo, que entra em campo a disputa no Poder Judiciário. Instado a se posicionar contrariamente desde as primeiras medidas afirmativas aprovadas nas universidades, ele vinha dando respostas matizadas a elas, nem sempre favoráveis aos reclamantes. Estes, além de particulares, incluíam figuras e instituições relevantes, como o deputado estadual fluminense Flávio Bolsonaro e a seção fluminense da Ordem dos Advogados do Brasil, que encaminhou um pedido para que o Conselho Federal da Ordem ingressasse com ação judicial, que, por sua vez, ignorou o pedido.

É, porém, a partir da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.186, impetrada pelo partido Democratas e pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Privado no Supremo Tribunal Federal contra a Universidade de Brasília, que o marco jurídico final é dado. Assistir ao julgamento leva a um jogo de imagens interessante: vemos um

colegiado presidido pelo ministro Joaquim Barbosa, negro, a ouvir a professora Roberta Kaufmann, branca de cabelos loiros, sustentar oralmente contra as cotas raciais. Ambos são referências acadêmicas - ele favorável, ela contrária - sobre as cotas no debate jurídico.

Entre os *amicii curiae* - convidados a expor sobre o tema na condição de “amigos da corte” -, chama atenção a exposição do “Movimento Pardo-Mestiço Brasileiro”, contrário às cotas, contrastando com a defesa apresentada pelo Movimento Negro Unificado (MNU). Ao final, os ministros revezam-se em votos acompanhados por discursos veementes a favor das ações afirmativas e rejeitam, por unanimidade, a inconstitucionalidade das cotas. (BRASIL, 2012)

Tal fragorosa derrota parece ter sido um ponto de não-retorno. No dia 26 de abril de 2012 tal decisão foi tomada; em meros quatro meses, rapidamente, finalizou-se um longo processo legislativo de 13 anos - o PL 73/99, fundido com o PL 3.627/2004, é aprovado no Senado, torna-se a Lei 12.711/2012 e foi sancionado imediatamente pela Presidenta Dilma Rousseff”. (Brito, 2019, p.39-41)

Tal processo já permite perceber a relevância que algumas das instituições pesquisadas tiveram no processo de massificação das políticas afirmativas no Brasil. Mais ainda se percebermos como a ferocidade do debate público gerou mudanças de percepção na opinião pública sobre tais medidas, naquilo que chamamos de frente societária da Batalha das Cotas.

Definido o quadro geral, faz-se necessário expor, sumariamente, as características do processo de adoção das ações afirmativas em cada uma destas instituições. As significativas diferenças serão relevantes para a compreensão dos relatos trazidos pelos entrevistados ao longo do trabalho. Como já percebido, temos aqui duas instituições pioneiras e influentes, por motivos diferentes, na Batalha das Cotas; e a terceira emerge como um produto tardio das consequências dela.

A Universidade de Brasília tem a gênese do seu programa de ações afirmativas num caso concreto de discriminação racial ainda nos finais da década de 1990. Trata-se do chamado “Caso Ari”, onde o primeiro aluno negro do Doutorado em Antropologia, Arivaldo Lima Alves<sup>12</sup>, foi também o primeiro, em 20 anos de existência do programa, a ser reprovado

---

<sup>12</sup> Julgo ser fundamental, aqui, ceder espaço para a voz de Arivaldo Lima Alves que, em 2009, concede uma entrevista onde afirma: “Foi uma experiência muito dolorosa que marcou minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. A partir dali eu redefini meu projeto pessoal e de inserção acadêmica. Essa obrigação de redefinir projetos trouxe certo desconforto. De outro ponto de vista, diria que não apenas eu, mas aqueles que estiveram do meu lado fomos vitoriosos. Uma questão que parecia ser de ordem pessoal ia ganhar a dimensão que teve e ia ter como resposta medidas que não beneficiariam diretamente a mim, mas um segmento que há séculos vem

numa matéria, num acontecimento que foi apontado como um caso de racismo. A reprovação levou ao seu desligamento do curso, que só seria revertido após anos de intenso debate em diversas instâncias (Santos, 2007). Em que pese ter havido forte resistência do corpo docente (Santos, 2007), uma articulação entre movimento negro e intelectuais da instituição logra a aprovação de 20% de reserva de vagas para negros, sem recortes por escola pública ou renda, como se tornaria comum mais à frente. A medida, como discutido anteriormente, acabaria por ser judicializada e a resolução desse questionamento no Supremo Tribunal Federal foi um passo fundamental, abrindo o caminho para a Lei de Cotas.

A UFBA, por outro lado, acabaria por implementar um modelo misto, reservando vagas para estudantes de escola pública e, dentre estas, para alunos negros e indígenas, além de vagas extras para estudantes quilombolas e de comunidades indígenas. Essa mediação entre raça e classe é uma estratégia comum no contexto do movimento negro brasileiro, estabelecendo o antirracismo como possuindo uma dimensão política de inclusão social, e que acaba por se reverberar numa maior ressonância de suas reivindicações junto à sociedade<sup>13</sup>.

Enquanto o modelo da UnB seria a exceção, o modelo adotado na universidade baiana acabaria por se tornar o modelo majoritário, sobretudo, a partir do momento em que a implementação de Lei 12.711/2012, ou Lei de Cotas, estabelece a obrigatoriedade, nas instituições federais, da reserva de vagas para estudantes de escola pública, negros, indígenas e de baixa renda - sendo este último critério a principal inovação trazida pela nova legislação. Ainda assim, a instituição brasiliense tencionou discussões que, mais adiante, seriam fundamentais na adoção de políticas afirmativas para além das cotas na graduação. A implementação de cotas em concursos públicos e na pós-graduação, por exemplo, seguem o seu exemplo de uma cota somente por critério racial, sem critério de renda ou origem, lado a lado com outros critérios em separado (Venturini; Feres Júnior, 2020; Bernardino-Costa et al,

---

*sendo abandonado e maltratado. Apesar da dor e dificuldade que eu particularmente tive, foi algo importante. Eu passei a compreender o que é a trajetória intelectual de um negro no Brasil, passei a entender de outra maneira o establishment da universidade pública brasileira e compreendi como a ciência, como a antropologia, podia me ajudar a compreender minha realidade, a minha condição de pesquisador e de cidadão.” (Agência Brasil, 2009)*

<sup>13</sup> “[...] a negritude e a indianidade que têm sido construídas na América Latina têm uma dimensão inclusiva que não tem merecido o devido reconhecimento na literatura que critica o essencialismo das políticas de identidade. [...] Os resultados das pesquisas que mostram que o apoio por parte da população brasileira à criação de reserva de vagas para negros nas universidades se explica porque esta é entendida como um meio efetivo de inclusão social confirmam esta interpretação.” (BARRETO, 2008, p.168)

2024); além disso, as bancas de aferição que viriam a ser instaladas não só em concursos e na pós-graduação, como também na graduação, atuam num campo aberto a duras penas pelo modelo da UnB e ainda minado, como demonstra recente artigo de um jornalista da “Gazeta do Povo” que acusa o movimento negro de atuar como a política secreta nazista (Ágape, 2021).

Esse tipo falácia busca produzir uma inversão das consignas mobilizadas por estes movimentos e produzir uma falsa equivalência, como se a sua busca por construir instrumentos que permitam a reparação e a mitigação dos efeitos do racismo fossem equivalentes aos instrumentos que construíram essa desigualdade. Assim, a luta contra os efeitos do racismo, que enfrenta desafios inclusive no desenho de políticas afirmativas, é condenada como se racismo fosse, o que permite ao enunciador se ver como contrário ao racismo e contrário às medidas de enfrentamento deste.

Em ambos os casos, convivendo já com quase duas décadas de política afirmativa, as mudanças foram sentidas de maneira significativa. Há uma explosão na produção acadêmica (Barreto, 2017) sobre os resultados das cotas raciais na graduação, especialmente no período pré-Lei de Cotas (2004-2012), que documentam as mudanças radicais na composição dos corpos discentes destas universidades e, em alguns casos, das próprias Faculdades de Direito, que são tomadas por um contingente significativamente maior de alunos pobres, negros e indígenas (Santos, 2013; Aquino et al, 2017). Sendo cursos de prestígio e altamente concorridos, suas vagas eram tradicionalmente ocupadas por alunos oriundos de classes sociais mais abastadas, mais frequentemente brancos que a demografia local; as cotas representam uma virada significativa nesse cenário, e isso não passa despercebido aos olhos dos docentes, como poderemos discutir mais adiante.

Enquanto a Lei de Cotas altera significativamente a política da UnB<sup>14</sup>, no caso da UFBA sempre se chama muito a atenção para o papel fundamental que outras políticas de ampliação do acesso e de reestruturação acadêmica tiveram na complementação das mudanças trazidas pelas cotas para a Faculdade de Direito:

A Faculdade de Direito, também, 'Foi, por fim, uma das mais afetadas pelas políticas afirmativas e de expansão e reestruturação da universidade, haja vista que o curso noturno, criado em 2009, abriga quase metade dos quase 2500 estudantes. Também se destaca uma mudança forte no perfil dos estudantes, na medida em que, por exemplo, o segmento de até três salários mínimos entre os ingressos salta de 1,7% para 28,7%, de antes das cotas (Santos, 2013) até a transição da Lei de Cotas em 2012, que supõe ter aumentado ainda mais esta mudança. Ter se tornado uma faculdade mais feminina e "mais colorida", ou seja, com maior diversidade étnico-racial, também é um fator muito citado ao longo das entrevistas, seguindo uma tendência que a literatura aponta para um processo crescente de enegrecimento e feminização dos corpos estudantis a partir das políticas afirmativas e de expansão. (BRITO, 2017, p.57)

As percepções dos docentes e discentes parecem confirmar essa ampliação do acesso de negros e pobres na Faculdade de Direito. Uma avaliação positiva dos programas de expansão e democratização do acesso talvez tenha ensejado o mais evidente traço de arrojo acadêmico da Faculdade: a sua integração com os Bacharelados Interdisciplinares. Além dos cerca de 2.500 estudantes vinculados a ela, a Faculdade de Direito abraça, através da mais recente novidade na arquitetura institucional da UFBA, os estudantes do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Humanidades, através da sua área de concentração mais concorrida, a de Estudos Jurídicos.

Com isso, estudantes formam-se no primeiro ciclo - o BI - e já se integram à Faculdade com certa facilidade, ao contrário do que - me relatam os informantes - ocorre em outras áreas concorridas como Medicina, muito resistente e frequentemente objeto de judicialização. Essa opção parece deslocar o ensino jurídico ofertado na instituição para um polo que entende que este deve ser mais amplo que o estudo técnico da norma, uma vez que o estudante do BI normalmente percorre diferentes áreas do conhecimento antes de concentrar-se numa delas. Ao mesmo tempo, preserva as tradições do ensino jurídico centrado nas normas e técnicas nas disciplinas ofertadas pela própria Faculdade. (Brito, 2019, p. 78-9)

---

<sup>14</sup> “Ainda assim, a herança de um modelo oriundo de uma reivindicação antirracista peculiar é sentida no campo: a Faculdade de Direito, por exemplo, fica próxima ao Centro de Convivência Negra e à Maloca, seu correspondente indígena; ou ainda, quando a Universidade foi tomada pela onda de ocupações estudantis de 2016, como relatam os informantes, houve uma ocupação negra e a criação de um Diretório Acadêmico Negro, que acabou por conquistar também uma sala própria. O Maré, herdeiro também dessa tradição de luta política, vive um embate político intenso acerca das cotas no programa de pós-graduação em Direito. No trabalho de campo, pelo menos dois episódios chamam a atenção: a ação de seus integrantes de tornar a experiência das cotas no programa de Direito uma baliza a partir de seus acertos e erros; e a luta interna para garantir a efetivação dessa política nas seleções do Programa. Não foram poucos os relatos de estudantes, da graduação e da pós-graduação, de racismo explícito ou implícito não apenas nas seleções da pós-graduação, inclusive com ações de sabotagem; mas, também, no ambiente acadêmico em geral.” (Brito, 2019, p.90)

É fundamental salientar, como o exemplo da UFBA demonstra de maneira evidente, que as políticas de cotas não foram, ao menos nessas universidades, uma inovação que veio sozinha. Pelo contrário, percebe-se que a aceleração da sua adoção em universidades federais veio no bojo da sua inserção nas metas estabelecidas pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que trouxe consigo outras inovações como o fortalecimento dos cursos noturnos, os Bacharelados Interdisciplinares (no caso da UFBA), a ampliação de vagas e a construção de novos prédios (relevante no caso da UnB).

Não só isso, como o incentivo para a adoção do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) a partir de 2012 também ensejou uma mudança significativa nas oportunidades de ingresso dos estudantes, uma vez que passou a ser possível, com uma prova só, disputar vagas em diversas instituições do país, em comparação com o sistema anterior, onde para fazê-lo, era preciso se inscrever e realizar provas em diferentes cidades e estados, limitando já na etapa de inscrição o acesso de pessoas mais pobres.

Novamente, neste ponto, quem lê pode imaginar que uma das instituições foi esquecida; antes disso, no processo de implementação das ações afirmativas, ela mesma se deixou ficar pelo caminho. A Universidade de São Paulo só viria a aderir às políticas de cotas muito recentemente; porém, dentro deste atraso, a sua Faculdade de Direito assumiria um papel de vanguarda. Como já discutido,

ao passo em que as USP seria uma das últimas universidades a adotarem políticas de cotas raciais, a Faculdade de Direito foi uma das primeiras unidades acadêmicas a adotarem tais políticas (FERREIRA, 2019). O Conselho Universitário da USP aprova uma política de cotas sociais e raciais em 2017, iniciando com 37% das vagas reservadas para escola pública e, dentro destas, reserva para candidatos pretos, pardos e indígenas na proporção destes segmentos na população paulista aferida pelo IBGE, no caso, 13,7% do total de vagas. O objetivo é ampliar estes percentuais até atingir 50% de vagas reservadas para escolas públicas, com o recorte racial mantido na mesma proporção.

Dois anos antes, a Faculdade de Direito já havia implementado uma reserva de vagas para candidatos oriundos de Escola Pública e, um ano antes, para candidatos pretos, pardos e indígenas. Esse pioneirismo tardio parece estar conectado, segundo diversos informantes, a atuação do movimento estudantil e a receptividade de alguns docentes; nos conta a professora **Virgínia**, por exemplo, que, após um debate sobre cotas, em 2015, com posições contrárias e favoráveis, houve um plebiscito na Faculdade e 83% dos participantes votaram a favor das cotas, sobretudo estudantes.

Mas cabe destacar, também, a combatividade do movimento negro ao longo de décadas, em especial uma peculiaridade: a proximidade da Faculdade com a sede de um importante movimento negro, a EDUCAFRO, liderada por Frei David Santos - um frade, observe-se a ironia, franciscano. Não foram poucos os relatos de inúmeras manifestações, com militantes negros ligados à instituição inclusive se acorrentando-se às portas da vizinha Faculdade de Direito da USP ou nela entrando com cartazes e palavras de ordem.

Portanto, trata-se de um ambiente que resistiu, até o último momento, às ações afirmativas. A chamada “Batalha das Cotas” já estava superada quando a USP aderiu; o percurso dessa batalha, como bem registra Santos (2012c), se consolida com o julgamento da constitucionalidade das políticas afirmativas e com a Lei de Cotas, ambas em 2012. As razões para isso parecem complexas, desde a resistência direta à política quanto a implementação de medidas alternativas e menos efetivas - como a política de bônus na nota de candidatos de escola pública, pretos, pardos e indígenas. Em entrevista, a professora do Departamento de Sociologia da universidade Márcia Lima apresenta argumentos muito similares aos encontrados em outras universidades que aderiram às cotas: a meritocracia, a visão da instituição como “de elite”, crítica ao critério de autodeclaração, o risco de queda de qualidade (LIMA, 2017). (Brito, 2019, p.68-9)

Aqui, cabe uma atualização, haja visto que o trabalho anterior foi escrito no calor das primeiras turmas de ações afirmativas. Enquanto na UnB e na UFBA abundavam relatos de docentes e literatura acadêmica retratando as radicais transformações que o corpo discente sofreu e as tensões acadêmicas levantadas pela inserção de novos sujeitos no contexto universitário, as informações sobre a USP ainda eram escassas e a percepção de docentes estava restrita àqueles que haviam tido a oportunidade de ensinar para os primeiros semestres.

Enquanto essa tese está sendo escrita, porém, já há um distanciamento de alguns anos para a implementação das cotas e começam a se formar as primeiras turmas. Diante disso, a universidade passa por escrutínio público similar ao que as demais sofreram há dez ou quinze anos atrás, com matérias em veículos de comunicação e pesquisas acadêmicas em andamento, mas divulgando resultados preliminares. Dados cotejados por veículos de comunicação dão conta de um aumento de quatro vezes no número de estudantes negros e indígenas ingressantes na instituição - de 5% para 25% do total de novos alunos, entre 2010 e 2019 (G1, 2020)). Por outro lado, em termos de desempenho acadêmico, resultados preliminares de uma pesquisa, divulgados em meios de comunicação de ampla circulação, dão conta que, assim como percebido em outras instituições, a diferença quantitativa no desempenho de cotistas e não-cotistas é pequena e tende a desaparecer ao longo dos semestres cursados pelos alunos.

Desta maneira, a chegada tardia da USP no cenário das políticas afirmativas de tipo cotas sociais e raciais parece servir para confirmar que tipo de resultados pode ser esperados destas medidas: aumento da diversidade com inclusão de setores historicamente excluídos, que não diminuem a qualidade do ensino ou o desempenho do corpo estudantil, ao contrário do que visões mais preconceituosas preconizavam.

É importante registrar, também, que esse atraso na implementação das políticas afirmativas têm impactos diretos nos resultados dessa pesquisa. Os relatos oferecidos pelos docentes da USP tendem a ser qualitativamente diferentes, como terei a oportunidade de discutir mais à frente, e isso provavelmente seria esperado quando comparamos com entrevistas com docentes da UFBA e UnB que, por exemplo, cursaram suas graduações numa universidade que já havia adotado as cotas.

A princípio, pode parecer que isso torna a pesquisa datada; e, de fato, os anos que se transcorreram desde as primeiras entrevistas e a redação da tese implicam que elas se tornaram, em alguma medida, também registros históricos. Fatores como a pandemia e a crise econômica pela qual o país passava podem ser levados em conta para afirmar que as condições nas quais estes dados foram coletados<sup>15</sup>, e serão discutidos no momento adequado. Porém, no que diz respeito aos diferentes níveis de consolidação das ações afirmativas, acredito ser seguro afirmar que ter entrevistado docentes da USP nos momentos mais precoces da transformação operada pelas cotas tem o efeito exatamente oposto: permite uma comparação entre instituições em diferentes graus de maturidade e ver, em tempo real, a diferença que esse desenvolvimento tem nas percepções dos docentes. É evidente que uma nova rodada de entrevistas feita hoje, na USP, poderiam render resultados diferentes; talvez mais em linha com os das demais universidades.

De qualquer maneira, o que se destaca aqui é que se trata de três instituições com pontos de partida e percursos radicalmente diferentes na implementação das ações afirmativas, mas com pontos de chegada muito similares. Enquanto a UnB, provocada por um caso concreto de racismo, entra no rumo de implementar ações afirmativas com critério racial, diferenciando-se das outras pioneiras, a UFBA segue - e talvez ajude a ditar - a

---

<sup>15</sup> Há registros, por exemplo, de que em 2023 o número de inscritos no Sistema de Seleção Unificada (SiSU), principal acesso à universidade pública, cresceu pela primeira vez após 8 anos de diminuição (Sisu, 2023).

tendência majoritária, combinando critérios sociais e raciais. Ambas as pioneiras acabam por passar a ter um padrão mínimo comum nas suas políticas a partir da Lei de Cotas, embora mantenham políticas afirmativas com características próprias além desse mínimo, e sofrem - diferentes - consequências de outras políticas de expansão e democratização do ensino superior, em especial, os cursos noturnos e a construção de novos equipamentos através do REUNI ou a ampliação da base de concorrentes através do ENEM/SiSU. Elas contrastam com a contraparte paulista, retardatária na adoção de medidas como as cotas e a adesão ao SiSU, embora com igual trajetória de combatividade dos movimentos negros locais, e o fato do grosso do trabalho de campo nela ter sido feito junto às primeiras turmas de cotas enriquecerá as análises aqui empreendidas.

Para concluir a exposição acerca dos contextos institucionais, é preciso falar mais do que sobre seu passado. É preciso compreender como se dá a disputa pelo seu futuro. Neste sentido, a próxima seção discutirá os embates entre diferentes maneiras de pensar a formação em Direito, construídas a partir de diferentes perfis acadêmicos e profissionais que existem dentro dos corpos docentes.

### 1.1.3 OPERADORES E ESTUDIOSOS: A LUTA PELO DESTINO DAS FACULDADES DE DIREITO

Frequentemente, durante uma entrevista, a fala do entrevistado abria caminhos inesperados, tanto do ponto de vista da coleta de dados, quanto do ponto de vista da sua interpretação. Aqui, cabe falar de uma das últimas surpresas que o trabalho de campo me ofereceu. Em uma entrevista, já na sua fase final, fui surpreendido por um debate que já permeava toda a trajetória de pesquisa até então, mas que tinha escapado da minha análise.

O professor **Reinaldo** explicava como um conjunto de fatores econômicos e institucionais que se acumularam da metade para o fim da Ditadura Militar ofereceram oportunidades para o seu desenvolvimento dentro do mundo acadêmico. Essa trajetória suplantava o papel de acadêmico, levando-o a ser um ator na gestão universitária focado na reforma do ensino de Direito:

*Naquele momento, foi ficando evidente que havia uma crise do ensino do direito, um descompasso do ensino do direito. O ensino do direito era descompassado do ponto de vista político excessivamente conservador, excessivamente reacionário, excessivamente legalista, excessivamente eclético e incapaz de formar atores jurídicos, seja pra um projeto autoritário de desenvolvimento, seja para uma economia que já começava a se internacionalizar. Houve, a partir daí, a criação, no CNPq e na Capes, de comitês de área e esses comitês de área tiveram a incumbência de fazer um diagnóstico sobre a crise do ensino do direito. E a composição desses comitês de área teve um critério muito curioso. Naquele momento, as grandes faculdades de direito do Brasil eram universidades públicas como USP, UFRJ, UERJ, e os professores eram professores que ou eram desembargadores ou grandes advogados que não tinham tempo pra ir pra Brasília. Quem tinha tempo pra ir pra Brasília e trabalhar nessas comissões temáticas eram os professores de filosofia do direito, eram os professores de sociologia, eram os professores de área teórica e eu era um desses professores. Isso vai fazer com que nós tenhamos, no comitê de área da faculdade... do comitê de área do CNPq, em direito, nós tivemos um número muito significativo de teóricos do direito, inclusive eu. E isso acabou fazendo com que nós tivéssemos uma carta branca do diretor da Capes [...] e, pra nossa surpresa, não só nós tivemos uma carta branca, mas uma enorme liberdade. E com isso eu fui me vinculando a uma série de funções universitárias, não é, com o tempo, a partir daí, eu tomei gosto pela coisa [...] eu acabei me enfronhando, de vez, com o trabalho de gestão universitária e isso foi, digamos, muito marcante... isso marcou muito porque, como eu disse, nós pegamos um período de tentar ocupar espaços no período da Ditadura e, surpreendentemente, esses espaços existiam e, surpreendentemente, tivemos uma margem grande pra fazer o que nós gostaríamos de fazer: renovar o ensino do direito.*

Chama atenção a crítica do docente ao ensino do Direito, que, por um lado, é feita com maior dureza aos seus professores de décadas atrás, mas que também vai se renovar nas suas análises sobre contexto temporalmente mais próximos. A chave, nesse trecho da entrevista, é o momento em que ele se apresenta como um *teórico* que pode ocupar espaços que aqueles *grandes advogados* não tinham tempo para, ou não priorizavam, ocupar.

Aqui, seria necessário transmutar categorias nativas em categorias analíticas após uma leitura crítica destas, pois o que o entrevistado me oferecia era não apenas um conjunto de valiosos dados biográficos, como também novas chaves para a interpretação das entrevistas de seus colegas. Essas triangulações foram fundamentais ao longo de toda a análise das entrevistas, e nesse ponto tal procedimento se mostrou fundamental para amadurecer uma exposição descritiva das características funcionais do corpo docente em uma abordagem mais analítica.

Se antes a questão do perfil profissional dos corpos docentes e das disputas entre diferentes concepções de ensino do Direito pareciam duas questões diferentes que tinham vários pontos em comum, a maturação da análise me permite afirmar que, na realidade, trata-se do mesmo problema. Trata-se de um avanço, em relação à etapa anterior (Brito, 2019), perceber que estes se expressam nos mesmos termos, mas em correlações de forças diferentes, nas três instituições pesquisadas e tem íntima relação com suas histórias e as vocações que elas atenderam do ponto de vista da produção acadêmica e, para usar a expressão de um docente, da sua “*relação com o poder*”; a forma mais evidente de como essa disputa se expressa é na composição dos corpos docentes destas instituições.

Sem a pretensão de esgotar as inúmeras polêmicas que circundam a disputa em torno da formação jurídica, para o nosso trabalho basta separar duas alas distintas, que são mais pólos de uma longa escala do que grupos bem definidos. De um lado, encontram-se aqueles docentes que não só se vêem como *estudiosos*<sup>16</sup> do Direito, seguindo a linha que **Reinaldo** apresentou acima, mas também entendem que a formação jurídica deve oferecer ao estudante as ferramentas teóricas para refletir criticamente sobre o Direito. Tal posição tem custos no campo jurídico, pois há dura oposição a ela; é o que segue contando **Reinaldo**:

*Eu comecei como professor de introdução à teoria do direito e depois filosofia do direito, mas quando veio sociologia, eu optei por sociologia. E a sociologia é uma espécie de uma... um cavalo de Troia no formalismo jurídico, na dogmática jurídica, no legalismo. E... ela rompe aquela formação reacio... conservadora, não reacionária... conservadora, positivista dos juristas brasileiros. [...] Isso fez com que a sociologia que foi imposta pelo Governo, na época, fosse tratada à bordoadada quando ela entrou. [...] quando nós começamos a fazer a carreira, nós começamos a sofrer uma trombada, uma crítica, uma censura, dos professores mais velhos, mais conservadores e mais positivistas que nos acusavam de subversivos. [... No meu] concurso de doutorado, um dos examinadores, [...] olhou pra mim e perguntou quem era esse tal de Max Weber e qual é a importância que esse Max Weber tinha pro assunto do direito. [...] no meu concurso pra titular, eu fui chamado de comunista pelo presidente do antigo Conselho Federal da Educação. Ele dizia, ‘o senhor não consegue entender que não há espaço para o senhor numa faculdade de direito. Sociologia não é uma disciplina que nós consideramos... nós, no direito, não conseguimos ver nela o seu status científico’*

---

<sup>16</sup> “Evidentemente, não se pretende insinuar que um polo defenda o não estudo, ou que outro se vincule exclusivamente à reflexão e não à prática jurídica; porém, trata-se de concepções sobre como e para que se deve formar o profissional de Direito” (Brito, 2019, pp.116). Não deixa de haver certa ironia na adoção da categoria nativa, pois trata-se muito mais de uma auto-imagem e de um posicionamento no campo do que efetivamente uma separação rígida entre os que estudam e os que operam o Direito, como veremos adiante.

Frequentemente, há três elementos associados aos *estudiosos* e que podem ser identificados nos trechos de entrevista acima destacados. Em primeiro lugar, foi mais frequente encontrar discursos deste tipo em docentes das disciplinas ditas “*propedêuticas*”, aquelas oferecidas em geral nos primeiros semestres e que são consideradas, por muitos professores, como menos importantes na formação jurídica. Consultando as ofertas e ementas de disciplinas, poderíamos listar aqui disciplinas como Introdução ao Estudo do Direito, Sociologia Jurídica ou do Direito, Antropologia Jurídica ou do Direito, Filosofia do Direito e Metodologia como alguns exemplos.

Na perspectiva dos *estudiosos*, tais disciplinas não diluem a formação jurídica, e sim preparam o profissional ou acadêmico para entender as conexões do Direito com um contexto social mais amplo, o que seria útil tanto para estudá-lo quanto para operá-lo. Porém, eles não estão restritos a essas disciplinas, havendo estudiosos também nas disciplinas ditas “*dogmáticas*”, como em Direito do Trabalho ou Direito Penal.

Em segundo lugar, há um certo posicionamento político, ou ao menos uma estética política, associada a uma perspectiva reformista do ensino jurídico que se apresenta como progressista. Na visão destes *estudiosos*, o ensino manualesco das suas contrapartes dogmáticas são uma perspectiva conservadora sobre o ensino do Direito, vinculada a um certo conservadorismo que seria um empecilho para a modernização das suas respectivas escolas, bloqueando o refinamento da qualidade do ensino jurídico<sup>17</sup>. Novamente, não é o escopo deste trabalho avaliar a pertinência dessas afirmações, mas sim detectar que essas posições incidem em disputas concretas sobre o funcionamento dos cursos, o que muito nos ajudará a compreender como os docentes se posicionam nas disputas sobre as ações afirmativas; os estudiosos tendem, por exemplo, não apenas a estimular aulas participativas, debates, uso de recursos audiovisuais, aulas de docentes convidados, participação em pesquisa e extensão, dentre outros aspectos metodológicos, como também inserir substancialmente nas suas ementas temas que, na sua visão, emergem do contexto das ações afirmativas. Trata-se sobretudo de docentes mais jovens, mulheres, negros e negras, em sua

---

<sup>17</sup> “em uma aula, um docente diz ter ‘ojeriza aos manuais de Direito; o Brasil tem 1423 escolas de Direito que formam reprodutores, e não produtores de Direito, sobretudo teorias importadas. Nessa disciplina, vamos não macaquear teorias estrangeiras e sim desmontá-las’” (Brito, 2019, p. 121)

maioria, mas registro que sua posição tem vínculo estreito com sua posição mais crítica acerca do modelo de formação jurídica.

Por fim, tais perspectivas comumente se associam a um determinado perfil profissional. As opções de carreira destes docentes não raro os levam a uma trajetória bastante distinta dos seus colegas; sendo docentes que priorizam uma abordagem acadêmica do Direito, frequentemente eles priorizam a sua carreira acadêmica, sendo muitas vezes docentes em dedicação exclusiva ou que, mesmo não o sendo, relatam que a sua carreira principal é a carreira docente, o que tem grandes consequências para a sua atuação profissional, aliás, com rebatimentos mesmo na sua renda, como novamente o professor **Reinaldo** nos ajuda a entender e, de fato, minhas observações confirmaram:

*quanto mais o professor dá aula em matérias dogmáticas, tem um escritório, maior a tendência dele ter uma Mercedes-Benz na garagem ou ter um Jaguar ou ter uma BMW. [...] quanto mais o professor é da área de teoria do direito [...] mais você vai encontrar um carro 1.0, não é?, um carro popular.*

Nas instituições pesquisadas, foi possível perceber que esse perfil profissional não é majoritário. É difícil estabelecer critérios para medir a sua presença, mas além das observações feitas - assistindo aulas, conversando com alunos - também alguns indicadores permitem, se não medir a proporção, ao menos afirmar que são minoritários. Além do fato das disciplinas normalmente associadas a esse perfil serem minoria nos currículos, há também um dado valioso: o do regime de trabalho e titulação dos docentes.

A UnB é a única instituição onde percebemos uma maioria de docentes em regime de dedicação exclusiva, com 61% dos docentes aderindo a ela. Nas outras, vemos uma minoria absoluta: 16% na USP e 5% na UFBA. Outros elementos devem ser considerados, claro; não ser um docente em dedicação exclusiva não quer dizer que haja outra carreira prioritária para o docente. É o caso de **Ernesto**, por exemplo, que “*gostaria de ter dedicação exclusiva, mas conta que a universidade não incentiva concursos nessa modalidade e dificulta a mudança dos docentes que querem aderir a esse regime*” (Brito, 2019, pp.108).

A titulação é outra pista: para um docente cuja prioridade é a vida acadêmica, buscar as mais altas titulações é uma estratégia importante. Neste sentido, quando da coleta,

enquanto UnB e USP praticamente não tinham professores sem doutorado, a UFBA contava com 40% de docentes com doutorado - número que provavelmente aumentou nos últimos anos, pois havia muitos docentes matriculados na pós-graduação, inclusive no próprio programa da Faculdade. Isso permite diferenciar, por exemplo, o perfil profissional da UFBA com a USP, mesmo ambas tendo poucos docentes em dedicação exclusiva.

Professores, em média, detentores de mais títulos acadêmicos, mais ligados às disciplinas iniciais do curso, mais jovens e mais frequentes na Universidade de Brasília e defensores de um ensino jurídico voltado para a formação crítica de seus alunos. Nisso eles se distinguem fortemente de colegas que tem como atividade profissional prioritária as carreiras jurídicas; é possível que estes se posicionem mais próximos dos *estudiosos*, mas frequentemente estão associados à posição oposta.

Pudera: tais docentes conferem às Faculdades - muitas vezes propositalmente - ares de “*escola profissional*”, como denomina **Ives**, uma vez que o elemento legitimador da sua presença na sala de aula é menos a formação acadêmica e, muito mais, a experiência adquirida na operação do Direito. Esse perfil - o juiz, advogado ou promotor que dá aula - surge como majoritário nos corpos docentes analisados. Mesmo na UnB há participação expressiva no seu corpo docente de membros de carreiras jurídicas estatais (37%), notavelmente do Ministério Público (14%).

No extremo oposto, encontramos a *Egrégia* Faculdade de Direito da UFBA. Nela, encontramos quase dois terços (60%) dos docentes vinculados a carreiras políticas e jurídicas estatais. Tal dado se conecta com a vocação identificada por docentes como **Luís**, de estreita relação entre a instituição e o poder local; aliás, ainda recuperando sua fala, isso não é uma realidade nova: “*pra você ter ideia, quando eu era aluno, praticamente os professores eram todos ligados ao poder, aqui tinha Secretário de Estado, Deputado, etc...*”.

Hoje, porém, a ocupação de carreiras políticas é menos frequente. Embora a maioria dos docentes priorize sua carreira fora do âmbito acadêmico, esta em geral está ligada a profissões eminentemente jurídicas: a magistratura (17%), o Ministério Público (15%) e a advocacia pública (12%), embora haja docentes que ostentam, no seu currículo, passagens pelo Poder Executivo ou Legislativo. São os chamados *Juízes Professores*: a carreira jurídica

como substantivo e a carreira acadêmica como um adjetivo, uma qualificadora, dela. Como já mencionei,

A vida acadêmica é, assim, um epifenômeno do que o professor **Mauro** chama de “fantástico mundo dos juízes”. Ele argumenta que “muitos dos professores que entraram na universidade, não só aqui, eles passaram a ser professores profissionais, o que por um lado é bom, mas por outro lado eles são professores muito vocacionados a estarem preocupados com a sua carreira, então não são muitos professores com uma ligação com a universidade”. Essa carreira não poderia ser a de professor? Não, diz ele, pois “a universidade não dá prestígio nenhum a quem tá em sala de aula. A sala de aula não te gera prestígio, não te gera poder, ela é só um ônus”.

De fato, esse fenômeno foi percebido pelo pesquisador. Em certos momentos, o laço com a universidade é tão precário frente à prioridade à carreira jurídica, e os mecanismos de controle interno são tão falhos que ensejam situações, para dizer o mínimo, constrangedoras. [...] um docente, que muitos informantes relataram já ter colocado seu sócio de escritório de advocacia para dar aula, frequentava muito pouco a disciplina que ministrava num dado semestre; o Centro Acadêmico oficiou o departamento notificando esse fato, o que levou a uma grande e constrangedora confusão. O professor não foi punido, mas acabou pedindo licença.

Um caso mais notório não terminou tão bem: registrado em reportagens, docentes que tinham vínculo de dedicação exclusiva mas mantinham escritórios de advocacia foram punidos judicialmente, sendo seu vínculo forçosamente modificado para o contrato de 40 horas, o que significa redução salarial, e condenados a devolver a diferença do salário de professor em dedicação exclusiva. Aliás, em pelo menos duas oportunidades, foi possível entreuviar no corredor docentes do tipo “juízes professores” temerosos desse tipo de complicação, ou lamentando tê-la vivido. (Brito, 2019, p. 109-111).<sup>18</sup>

Eles estão no polo diretamente oposto àqueles que se dedicam exclusivamente à carreira acadêmica, *professores professores*<sup>19</sup>, onde *professor* é, a um só tempo, substantivo e adjetivo, resumindo não só *o que* são, mas também *de que modo* exercem sua profissão, sua maior dedicação à preparação do ensino, às atividades de extensão e pesquisa, sua abertura para a interdisciplinaridade, sua participação na política universitária, dentre outros fatores (Brito, 2019). Enquanto estes têm afinidade com o perfil do *estudioso* do Direito, os *juízes professores* tem afinidade com o campo diametralmente oposto: o dos que entendem as faculdades nos termos que **Ives** as descreve: *escolas profissionais* que formam não *estudiosos*, mas *operadores* do Direito.

---

<sup>18</sup> Acrescento aqui que o docente que cedeu suas aulas para um colega de escritório chegou a ameaçar pedir demissão; fica ao leitor o trabalho de imaginar quais as condições profissionais de um docente que pode se dar o luxo de ameaçar demitir-se de um emprego bem remunerado e prestigioso como o de docente de uma grande universidade pública.

<sup>19</sup> Um informante chamou um docente assim, dizendo: “*ele é professor professor mesmo!*”.

Como já se argumentou antes,

*Os que defendem formar operadores alinham-se a uma posição que defende a necessidade de ter um curso voltado para formar juizes, promotores e advogados, e, por isso, é importante ter professores que tenham este perfil. Para esses docentes, como diz Ives, uma Faculdade de Direito não pode ser só uma escola de professores de dedicação exclusiva [...] Isso eu não acho que deva predominar, eu sou daqueles que resistiriam a dizer 70%; não, resistiria, seria contra isso, é uma escola profissional e eu diria que a maioria tem de ser de profissionais. O professor João, também argumenta nesse sentido: Olha, como eu sou da área... é, é.. técnica, eu prefiro... eu, eu... na minha concepção cê tem que dar mais ênfase a pessoas com vinculação concreta, do dia a dia, entendeu., dos problemas do dia a dia. [docentes com atuação profissional...] é o ideal, entendeu? É... que tenha advogados, entendeu?*

*Não basta, porém, ter um determinado perfil de docente. O projeto pedagógico do curso e das disciplinas devem ser, também, bem direcionados; e a palavra-chave no discurso desses docentes é “técnica”, ou seja, o estudo da lei através da leitura dos códigos legislativos. As boas aulas são, como diz Ives sobre as suas, com “método expositivo”, e como Miguel relata as que dá, “com esquemas baseados nos melhores manuais”.*

*[...] Esses docentes tem grandes aversões, que, veremos, são críticas aos seus oponentes na disputa sobre a formação jurídica. A primeira delas é a qualquer mudança neste padrão de ensino, que envolva a mudança do quadro. É o que nos demonstra o professor João ao argumentar que*

*teve uma alteração de... projeto pedagógico, que aí eu senti, ela vai... gerar consequências ruins, porque tirou muitas matérias obrigatórias... transformando em optativa, entendeu, coisa que não pode ser optativa, imagina o cara, que se inscreveu, hoje, se ele vai sair daqui sem ver, sem entender essas coisas, o cara vai ser advogado, promotor ou juiz? O cara tá aqui pra ser advogado, promotor ou juiz.*

*Ele reage ao que Reinaldo e Roberto relatam ter ocorrido, ainda que tímida e paulatinamente, a partir da criação de normas curriculares e controles de qualidade dos cursos de Direito pelo Ministério da Educação, que impactou nos currículos das instituições em que lecionam. O que enseja a introdução das disciplinas chamadas “propedêuticas”, como Sociologia, Filosofia e História do Direito, Ciência Política, Antropologia Jurídica e outras, que passam a concorrer com as disciplinas “dogmáticas” - Direito Penal, Civil, Processual, Administrativo, etc.” (Brito, 2019, p.116-118)*

A depender da capacidade do docente de manter a atenção dos alunos, muitas vezes, estes vêm essas aulas como maçantes, não sendo raro que elas se esvaziem ao longo do semestre se não houver chamada obrigatória. Ao mesmo tempo, reconhecem a importância fundamental dos conteúdos, embora também por vezes relatem que nos seus estágios profissionais aprendem mais do que nas aulas.

Os seus colegas, por outro lado, os vêem como professores com vínculos precários com a universidade, muitas vezes ficando apartados da gestão universitária, dos órgãos colegiados e dos processos decisórios. Isso gera contradições relevantes, uma vez que esse perfil é majoritário, mas não necessariamente hegemônico, uma vez que os docentes que tem dedicação maior à vivência universitária acabam por equilibrar o jogo pela sua maior presença nos espaços decisórios. O caso da UnB é emblemático dessa contradição, uma vez que a maioria de docentes em dedicação exclusiva foi uma construção operada a partir da política de contratação da reitoria durante o REUNI, então ocupada por um docente da *FD*, tornando os *juízes professores* minoritários não apenas politicamente, como, também, numericamente<sup>20</sup>.

Nem só dos dois pólos extremos nesse debate se fazem as Faculdades de Direito. Embora a separação dos perfis profissionais dos *juízes professores* e *professores professores* ajudem a compreender a disputa entre os que entendem as faculdades como formadoras de *estudiosos* ou *operadores* do Direito, a realidade é que uma parte significativa dos docentes tem posições complexas sobre o tema e também constroem de maneira complexa a sua carreira profissional. Não faltam exemplos de docentes juízes que só aparecem na Faculdade nos seus horários de aula, ou de professores que passam mais tempo na faculdade do que em casa; mas o mais frequente é que os docentes se encontrem entre uma coisa e outra e, também, tenham posições mais nuançadas sobre o papel da formação jurídica.

Para compreender isso melhor, o caso que carrega essa contradição de maneira mais evidente - embora ela faça parte de todas as instituições - é o do Largo de São Francisco. A faculdade paulista vai carregar similaridades tanto com a UnB e a UFBA, e isso trará um terceiro perfil profissional à tona.

Tal como no caso da *FD*, temos cerca de um terço de docentes vinculados a carreiras estatais na *SanFran* (33%), embora com diferenças: dentre estes, se destaca a magistratura (14%), com nada menos que 10 docentes que ocupam ou ocuparam cargos no Tribunal de Justiça de São Paulo e 4 ministros de tribunais superiores. Porém, apesar desta similaridade,

---

<sup>20</sup> A construção desse perfil diferenciado não é antiga. Em que pese as características inovadoras do projeto original da Faculdade de Direito, apenas recentemente a instituição buscou priorizar a contratação de docentes que se dedicassem exclusivamente ao ensino, pesquisa e extensão. Analisando o período de entrada dos docentes, percebe-se um perfil muito diferente: dos docentes contratados até 2009, 66% aderem aos diferentes contratos sem dedicação exclusiva; de 2009 em diante, esse número cai para 17%, tendo 83% de docentes em regime de dedicação exclusiva dentre os contratados nesse período (Brito, 2019, p. 108).

no caso paulista temos 84% de docentes sem dedicação exclusiva, aproximando-a do caso da UFBA (95%). Seriam todos os professores da USP como **Ernesto**, que gostaria de ser DE mas a instituição não permite?

Não é o caso. O que se destaca aqui é a frequência de professores que atuam em grandes escritórios de advocacia, que - é o que relatam os informantes - tem um peso maior no centro urbano mais populoso do país; chamou a atenção, por exemplo, um docente que, ao ser abordado para uma possível entrevista, entregou um cartão com seu nome e dois números de telefone: um de São Paulo, outro dos Estados Unidos; ao ligar para o número nacional, antes de ser atendido, uma secretária eletrônica bilíngue repetia uma mensagem. Assim, foi possível, em São Paulo, observar com mais detalhes a presença de *advogados e professores*, “onde ambas as palavras são substantivos e refletem o quão substantiva é a dedicação às carreiras” (Brito, 2019, p.181). São “aqueles que buscam equilibrar suas outras carreiras com uma atuação acadêmica mais intensa, mas ainda assim limitada pelas cargas horárias das duas profissões” (idem).

A diversidade e a complexidade do campo jurídico ficam mais fácil de ser captada através das observações e entrevistas dos docentes que se encaixam nessa categoria, o que não quer dizer que estes superem os debates entre os pólos mais evidentes entre seus colegas. Porém, há aqui docentes que, apesar de exercerem outras carreiras, tem envolvimento com a comunidade acadêmica e nela são debatedores qualificados nos aspectos teóricos do Direito quando conseguem associar sua prática profissional com reflexões dessa ordem. Porém, para fins de categorização, chamarei de *advogados e professores* aqueles que, a despeito de uma dedicação à produção acadêmica, ainda assim carregam na sua imagem como *operador* do direito a legitimação da sua posição acadêmica<sup>21</sup>.

Assim, detectamos a presença de *professores professores* que, normalmente, defendem uma concepção de ensino jurídico voltada a formar *estudiosos* do Direito - como eles, em geral, se vêem. Estes estão presentes nas três instituições, mas temos fortes indícios de serem mais frequentes no caso da UnB. No pólo oposto se destaca o perfil mais frequente na UFBA, dos *juízes professores*, que priorizam suas carreiras jurídicas e dela derivam a legitimidade para sua posição como docente, embora em geral tenham pouco engajamento

---

<sup>21</sup> Essa opção segue a percepção dos entrevistados, uma vez que “a princípio, aos olhos dos próprios docentes, tudo isso não parece algo trivial; **Luís**, por exemplo, apresenta uma percepção mais geral, de que se trata de ‘*procuradores, são advogados, e são professores. Não é o contrário. [...] aqui ninguém é professor e advogado. Aqui o cara é advogado e professor. Sempre prevalece a profissão*’. (Brito, 2019, p. 108).

em outras atividades acadêmicas e, mais frequentemente, defendem a ideia de uma formação jurídica voltada a produzir *operadores* do Direito, como eles mesmos o são. Entre eles, um conjunto de docentes que, apesar de se dedicar a uma carreira jurídica, frequentemente na advocacia privada (embora haja exemplos destes em carreiras públicas), também tem um forte engajamento com atividades acadêmicas; estes são mais frequentes na USP, e carregam dentro de si, como toda categoria de transição ou entremeio, as complexidades que sintetizam - embora não superam - os debates postos pelos pólos mais demarcados.

De posse destas conclusões, majoritariamente extraídas do trabalho já realizado em etapas anteriores da pesquisa com importantes adendos frutos do seu atual estágio, será possível passar das instituições pesquisadas aos sujeitos estudados. Perceber as diferenças entre contextos institucionais nos prepara para substanciais diferenças individuais e coletivas entre docentes de diferentes universidades; mas talvez não nos prepare para as impressionantes similaridades que saltarão até aos olhos menos atentos. Vamos, pois, a elas.

## 1.2 “NÃO TEM MÉRITO NENHUM”?: ORIGENS E TRAJETÓRIAS DOS DOCENTES DE DIREITO DA USP, UNB E UFBA.

Como discutido na seção anterior, na etapa final do trabalho de campo fui pego de surpresa com a questão dos *operadores* e *estudiosos*. Porém, só foi possível adaptar o enquadramento analítico sem se perder porque as surpresas não esperaram até as partes tardias da pesquisa empírica para surgirem. Lidar com as riquezas inesperadas dos relatos foi uma necessidade desde os momentos iniciais dessa trajetória: logo no início das primeiras entrevistas, o primeiro bloco, sobre trajetória pessoal, tinha sido preparado como um aquecimento da conversa, visando estabelecer uma confiança entre entrevistador e entrevistado e lançar as bases para o desenvolvimento dos temas centrais.

No entanto, fui surpreendido com narrativas complexas acerca de suas origens e que pareciam se ligar diretamente com as falas registradas no bloco final da entrevista, aquele que parecia o ponto mais importante da coleta de dados (e de fato o é, haja vista que sua análise é o ponto culminante desta tese e, portanto, desse percurso). É o caso, por exemplo, de **Francisca**:

*eu vim de uma família de classe média, então tive uma formação educacional privilegiada, pro contexto do nosso país, meu pai é médico, minha mãe é economista, então assim, sempre tive acesso a colégios particulares, tive oportunidade de fazer curso de língua enquanto tava na fase de formação básica, é, acho que, creio que isso e não qualquer outro fator de qualificação pessoal me proporcionou a acessar uma universidade pública e também desenvolver minha carreira com a tranquilidade que eu desenvolvi*

Parece uma narrativa trivial, mas alguns trechos como “*formação educacional privilegiada*” e “*creio que isso e não qualquer outro fator de qualificação pessoal*” ressurgem mais adiante não mais como uma constatação, e sim se desdobrando numa análise sobre a desigualdade no acesso à educação a partir do seu próprio caso:

*eu acho que reconhecer o privilégio é pressuposto pra essa discussão, acho que eu tive acesso a uma formação educacional que a maioria das pessoas não tem acesso, e eu agarrei essa oportunidade, então tive uma formação escolar privilegiada, tive acesso a estudo de línguas, tive, assim... Até essa parte de vestibular eu acho que isso aí não tem mérito nenhum*

Esse tipo de conexão entre a história de vida e certos valores expressados na explicação das suas trajetórias de sucesso vão permear o conjunto das entrevistas; no caso em tela, a professora faz um gesto de recusa explícita à ideia de *mérito*, atribuindo o seu sucesso a fatores sociais num contexto de desigualdade. Tais achados tem um valor em si mesmo, e por isso foram abordados de maneira específica na dissertação de mestrado que antecede esta tese. Por outro lado, como já deve ter imaginado quem lê esse trecho, tais narrativas não explicitarão apenas um conjunto de valores cultivados pelos docentes que rebatem na compreensão de suas próprias trajetórias, mas também na forma como vêem seus colegas e alunos, uma vez que tais valores não se localizam no passado, mas são uma lente pela qual se observa o passado e que, como veremos, segue sendo utilizada para analisar o presente<sup>22</sup>.

Nesta seção, portanto, será possível recuperar dois temas fundamentais, tendo como base as conclusões já construídas anteriormente em Brito (2019): as origens sociais dos docentes, justificando a categorização entre *tradicionais* e *ascendentes*; as justificativas

---

<sup>22</sup>Nesse primeiro bloco, se ajustaria qualquer dificuldade relativa ao local, equipamentos, a fala do sujeito entrevistado; o pesquisador observaria as pistas não-verbais num assunto menos diretamente ligado ao tema central da pesquisa, como as pausas, gagueiras, vícios de linguagem, postura, mudanças no tom da voz. E, sobretudo, estabeleceria a entrevista como um fluxo regular, registrado no gravador e anotado no caderno de campo. Porém, desde as primeiras entrevistas, ficou evidente que este tema era muito importante, por um conjunto de razões. A mais evidente delas é a de que aquilo que o entrevistado destaca na sua biografia acaba por definir o conjunto de experiências a partir das quais são construídas as suas percepções, posições e comportamentos. (Brito, 2019, p. 93)

expressas por estes para a sua trajetória, valorizando aspectos que variam do mérito individual à ação coletiva. Revisitar e aperfeiçoar tais categorias será um passo fundamental em direção ao centro da reflexão empreendida nesta tese.

### 1.2.1 TRADICIONAIS E ASCENDENTES: COMO NASCEM DOCENTES DE DIREITO?

O entendimento sobre as trajetórias dos docentes acabou se provando fundamental para compreender não apenas a sua biografia, mas de onde parte a formulação de suas posições, percepções e comportamentos sobre os impactos das ações afirmativas. Certamente que é preciso ler criticamente suas narrativas, tendo cuidado para não comprar pelo valor de face as suas ilusões biográficas; como disse Bourdieu (2009, p. 184),

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito a causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário. (Bourdieu, 2009, p. 184)

Para tanto, é preciso isolar alguns fatos cotejados nas entrevistas dos valores embutidos na forma como estes são ordenados e apresentados. Nesta seção, buscaremos recuperar as conclusões anteriores dessa pesquisa sobre a origem social apresentada pelos docentes, levando em consideração critérios que permitem localizá-los do ponto de vista da classe social: a ocupação profissional e formação educacional de seus pais, a constituição familiar, a incidência de experiências de desemprego e privação material e mesmo a origem geográfica.

Foi possível perceber uma variada gama de origens sociais dos docentes. Optei por dividi-los não por uma categorização precisa de classe social, mas, considerando a saliência desta questão para o público das ações afirmativas, a partir de um recorte a partir da ideia de ascensão social. Ou seja, a questão fundamental posta sobre a origem familiar dos docentes entrevistados é: tornar-se um profissional da área do direito, seja no meio acadêmico, seja nas

carreiras jurídicas, significa uma ascensão ou uma continuidade daquele indivíduo em relação ao seu contexto social de origem?

Desta maneira, dois grupos foram destacados: os *ascendentes*, cuja ocupação de uma posição como professor ou profissional do Direito representa uma ascensão de classe para ele em relação a sua família original; e os *tradicionais*, para os quais a ocupação destes mesmos espaços é mera reprodução das condições materiais de seus pais. Tal codificação será extremamente útil ao pensar como esses docentes, ao analisar beneficiários e não-beneficiários das ações afirmativas, estão falando não apenas sobre estes, mas também sobre si mesmos e sobre suas memórias de quando eram estudantes<sup>23</sup>.

Começemos, pois, pelas exceções: aqueles docentes cuja origem familiar declarada é o retrato inequívoco da pobreza econômica e da privação material no contexto urbano ou, em mais raras ocorrências ainda, rural. Aliás, a origem geográfica acaba sendo a forma como alguns dos docentes expõem a situação de suas famílias de origem.

É o caso de **José** que conta que, até os dez anos de idade, morou numa fazenda onde seu pai era vaqueiro, e, mesmo sendo hoje um magistrado, ao falar sobre o passado ele o projeta sobre o seu presente, buscando conectar a criança na roça, o jovem formando pobre e o homem sentado no tribunal:

*como eu te falei, eu era... ainda sou, mas era mais pobre ainda. Então eu me formei, [...] cheio de... de encantos na cabeça, aí levei um choque da realidade, eu tentei fazer um mestrado logo de imediato[...], depois desisti. Aí eu precisava... sobreviver.*

Pode ser absurdo imaginar um juiz no Brasil descrevendo a si mesmo como “pobre”, mas percebe-se aqui como essa origem social tem rebatimento na auto-imagem ou, mesmo, na construção intencional da imagem pública do entrevistado. Já no contexto urbano, emergem clivagens de classe social mais tipicamente afeitas ao contexto das cidades nas terminologias mobilizadas pelos docentes. Oriunda da periferia de uma grande cidade, **Virgínia** conta que “*só ali na minha vizinhança, dois grandes oceanógrafos brasileiros, eram meus vizinhos, de famílias pobres trabalhadoras como a minha*”.

---

<sup>23</sup> “Como se pensassem sobre os estudantes “eu sou você amanhã”, a régua com a qual os docentes constroem suas percepções e posições - e por vezes, inclusive, seus comportamentos - começa a se desvendar não quando o entrevistador pergunta sobre o corpo estudantil, e sim quando o entrevistador pergunta sobre a época em que o entrevistado era estudante.” (Brito, 2019, p.94-5)

Nem sempre os docentes descrevem suas origens sociais a partir de conceitos bem estabelecidos de classe social. Analisar a ocupação e escolaridade dos pais passa a ser, portanto, o instrumento mais importante e generalizado para identificar a situação socioeconômica da família de origem. Docentes cujos pais tinham pouca instrução formal e realizavam trabalhos braçais - *foguista, vigilante, vaqueiro, doméstica, metalúrgico, tecelã, artesã, mecânico* - e/ou em situação de *desemprego* evidenciam de maneira mais direta o menor poder aquisitivo da sua família de origem, atendendo às características que Pochmann (2014) atribui às massas trabalhadoras incluídas ou excluídas do mercado de trabalho e consumidor.

Outros, porém, apresentam ocupações dos pais que não demonstram de maneira cristalina a sua condição social, como *comerciante, petroleiro, enfermeira, professor e professora de ensino básico, primário, fundamental ou médio, funcionário público, policial, militar, representante comercial, contador*. Afinal, o que quer dizer ter um pai ou mãe comerciante, militar ou do serviço público? Estaria o docente falando de um feirante ou de um dono de rede de supermercados? De um soldado ou de um general? De um motorista concursado num órgão público ou de um auditor fiscal?

Cruzando estas profissões com outros aspectos dos relatos ajuda a dirimir essa dúvida. A constituição familiar, por exemplo, contribui para isso, na medida em que a monoparentalidade, ou seja, docentes criados apenas por um dos genitores - geralmente a mãe -, embora seja um fenômeno crescente na sociedade em todas as classes sociais, esteja muitas vezes associada a maiores dificuldades financeiras<sup>24</sup>, como é o caso de oito entrevistados criados pelas mães sem a presença dos pais, com aquelas, em geral, em profissões menos rentáveis que estes.

As razões da monoparentalidade são variadas, como divórcios, falecimento do pai ou o fato de serem frutos de relacionamentos extraconjugais, por exemplo. E as suas consequências são sentidas ao longo de toda a trajetória dos docentes, em termos de local de moradia, oportunidades educacionais, decisões de carreira e mesmo na constituição das suas

---

<sup>24</sup> A mãe que se vê sozinha é confrontada, na maioria dos casos, com uma queda em seu nível de vida. Então acabam aparecendo os problemas financeiros, obrigando-a a investir mais na atividade profissional. Mas diminuir o tempo dedicado aos filhos acentua as dificuldades de administrar a vida doméstica.” (Garbar; Theodore, 2000, p. 139 apud Sousa, 2008).”

psicologias. É o que contam **Felipa**, de mãe professora de ensino básico e pai petroleiro; **Diana**, cujo falecido pai era mecânico e mãe dona de casa, aposentada; **Quitéria**, cujos pais separados são professores de ensino básico:

*Só que assim, eu não convivi com meu pai... Eu não cresci com ele. [...] E isso de alguma forma impactou, né... [...], mas isso de alguma forma não impactou o acesso à educação, por exemplo, né, porque ele se comprometeu com garantir minimamente condições para que a gente frequentasse escolas particulares. Eu acho que isso é um diferencial, assim. Foi um elemento fundamental para que eu pudesse... é... concorrer digamos, disputar, as vagas no mundo do trabalho, assim, esse foi um elemento diferencial. Se não fosse isso, se... Muito por insistência da minha mãe, ela brigou muito com meu pai para que ele pudesse pagar a escola, né?! [...] eu talvez faça parte de uma classe média que hoje é classe média, mas que na minha infância não era classe média. Porque a gente tinha uma série de restrições, materiais mesmo, assim. Que apesar de frequentar escola particular, mas eu não estava no mesmo nível socioeconômico dos meus colegas de escola, por exemplo.*  
**(Felipa)**

*Eu estudei medicina por um ano e... e aí... quando... com a doença do meu pai, eu tive que parar de estudar porque era um curso... por mais que fosse... enfim, não tinha condição de... eu precisava trabalhar e não tinha jeito de trabalhar e estudar medicina. Aí eu larguei o curso e fui fazer direito[...]*  
**(Diana)**

*na graduação, quando eu fiz vestibular, eu tinha que pagar minha faculdade, montei uma loja de cosmético [...] onde minha mãe tinha uns imóveis, só que eu não tava feliz, queria ir pra área [do direito], como eu não tinha ninguém na família, eu fui bater de porta em porta.* **(Quitéria)**

Por fim, o desemprego é a experiência que sintetiza a condição precária de famílias de origem de alguns dos docentes:

*enquanto em alguns casos o desemprego aparece como uma “contingência ali da minha família”, outros explicitam a convivência crônica com o desemprego como um fator de dificuldades persistentes ou até de descenso econômico da família. Há um caso de uma família em ascensão econômica, cujo pai começa como office boy de uma empresa e, após alçar o cargo de gerente comercial, é demitido e nunca mais consegue trabalhar por mais de um salário mínimo.* (Brito, 2019, p.101).

Este é o retrato dos *ascendentes*. Aliás, era comum que nas entrevistas estes se demorassem longamente no primeiro bloco, sobre suas origens familiares, enquanto os *tradicionais* passavam, normalmente, mais velozmente por ele. Pudera: como veremos, o silêncio acaba sendo um dado relevante para identificá-los, a começar, seguindo o trecho acima, pela ausência de relatos relacionados ao desemprego e à privação material.

Por vezes - exceções, é verdade - os docentes *tradicionais* mobilizavam conceitos de classe social para explicar suas posições. É o caso de **Ives**, que relata vir de “*família burguesa*”. A maioria, porém, acaba identificado a partir das profissões de seus pais: “*empresário e empresária*”, “*professores universitários*”, “*médico*”, “*geóloga*”, “*advogado de sucesso*”, “*jurista*”, “*arquiteto*”, “*juíza*”. Tais ocupações atendem aos critérios que Pochmann (2014) estabelece como características típicas da classe média tradicional no Brasil - uma classe, para ele, em processo de estilhaçamento devido à diminuição do papel da indústria e da pequena propriedade na economia, reduzindo numericamente os setores que podem, em termos de rendimento, ocupação ou escolaridade, serem assim caracterizados; ou, ainda, pela sua diluição frente à ampliação do acesso a esses fatores.

São raros os exemplos dos professores que apresentam uma família de origem com características típicas do que ele chama de burguesia, uma classe de grandes proprietários<sup>25</sup>. Ter pais escolarizados também viabiliza a transmissão de capital econômico, social e principalmente cultural entre as gerações (Bourdieu, 1986); como argumenta Souza (2012), uma família com grande acúmulo de capital cultural oferece uma formação pré-reflexiva e afetiva dos indivíduos para o pertencimento a uma classe social que estes nem sempre são capazes de perceber. Como argumenta Souza (2012, pp. 24),

O filho ou filha da classe média se acostuma, desde tenra idade, a ver o pai lendo jornal, a mãe lendo um romance, o tio falando inglês fluente, o irmão mais velho ensinando os segredos do computador brincando com jogos. O processo de identificação afetiva – imitar aquilo ou a quem se ama – se dá de modo “natural” e “pré reflexivo”, sem a mediação da consciência, como quem respira ou anda, e é isso que o torna tanto invisível quanto extremamente eficaz como legitimação do privilégio. Apesar de invisível, esse processo de identificação emocional e afetiva já envolve uma extraordinária vantagem na competição social, seja na escola, seja no mercado de trabalho, em relação às classes desfavorecidas. Afinal, tanto a escola quanto o mercado de trabalho irão pressupor a “incorporação” (literalmente tornar “corpo”, ou seja, natural e automático) das mesmas disposições para o aprendizado e para a concentração e disciplina que são “aprendidos”, pelos filhos dessas classes privilegiadas, ainda que com grande esforço, por identificação afetiva com os pais e seu círculo social.

---

<sup>25</sup> Uma notável exceção: “*um docente que define sua família como resultado do descenso econômico de uma certa burguesia agrária, paulista, e “quatrocentona”, portanto, de uma classe média fruto de decadência econômica.*” (Brito, 2019, p.99). Não que não haja docentes com estas características nas faculdades, mas, dentre os entrevistados houve apenas um caso autoevidente. De qualquer maneira, pela divisão estabelecida, estes pertenceriam ao grupo dos *tradicionais* e não houve evidência que justificasse separá-los destes - muitos dos quais hoje são, efetivamente, proprietários.

Isso ajuda a entender a incidência relativamente comum de docentes, um dos quais já citados, que seguem carreira no Direito tendo familiares que já atuavam na área e, em geral, em posições de grande prestígio, como **Roberto**, que o fez por “*influência do avô, desse avô que foi juiz e o referencial da ação, da atividade dele, né, na ilustração, na representação patriarcal, dos fundamentos dos valores e da profissão, do campo, sobretudo do campo, né?*”. Cabe registrar também que há ainda aqueles que, não obstante contarem sobre seus familiares juristas, negam que sua escolha tenha sido por influência destes.

Tais fatores também ajudam a entender como, na narrativa dos docentes *tradicionais*, a origem familiar em geral é descrita topicamente, de maneira rápida ou aludindo a memórias afetivas, ou ainda com algum orgulho acrítico; enquanto, por outro lado, quanto mais *ascendente* é a pessoa entrevistada, mais a sua origem familiar é tematizada, problematizada e apresentada como algo fundamental para se compreender os desafios enfrentados por estes docentes para ocupar os espaços que ocupam. É raro encontrar docentes como **Francisca**, que afirma que “*reconhecer o privilégio é pressuposto pra essa discussão*”; para a maioria dos *tradicionais*, reconhecer o privilégio poderia ser uma ameaça ao reconhecimento do seu mérito individual.

Aliás, é justamente a partir dessas diferentes formas de tematizar as suas origens que se percebe que os docentes, mesmo os mais lacônicos, não se limitam a descrever suas origens e trajetórias; eles o fazem como um exercício de encaixar a sua trajetória dentro de um quadro valorativo peculiar. É dessa maneira que toma relevo não apenas de onde os docentes vem, mas como eles *explicam* suas trajetórias, evocando *valores* que serão fundamentais na compreensão de suas visões. Vejamos, pois, eles.

### 1.2.2 “VOLLE EST POSSE”: COMO ALGUÉM TEM SUCESSO NO DIREITO?

Tão importante quanto os fatos narrados pelos docentes acerca de suas famílias de origem, são a forma como eles organizam a história entre essas condições iniciais e sua condição atual. A que eles atribuem o seu sucesso profissional?

Os *tradicionais* tendem a ordenar as explicações sobre seu sucesso profissional a partir de valores eminentemente individuais, ligados ao mérito; sendo eles

*amplamente majoritários, [...] são representados pelo uso, na narrativa sobre as trajetórias, de palavras-chave como “muito estudo”, “competência”, “esforço”, “senso de responsabilidade individual”, “dedicação”, “foco”, “disciplina”, “só trabalho”, “paixão” ou “amor” pela profissão, compõem uma verdadeira constelação de valores individual-meritocráticos. (Brito, 2019, p.123).*

Dificuldades econômicas, discriminação, problemas familiares, raramente isso consta dessas narrativas; não necessariamente por não terem ocorrido, mas por só aparecerem quando servem para o reforço da ideia individual-meritocrática de que as dificuldades são insignificantes frente à vontade de vencer.

Aliás, isso fica ainda mais evidente quando este discurso é mobilizado por um *ascendente*. **José**, filho de vaqueiro, faz o caminho inverso ao contar todas as suas dificuldades para afirmar, em latim: “*Quando você quer uma coisa e você se esforça, você consegue. Uma frase em latim que diz assim: ‘Volle Est Posse’, ‘Querer é poder’*”. Ele espelha o argumento de **Sérgio**: “*Vou ser pernóstico aqui, vou citar Saint-Exupéry, se as coisas são inatingíveis, isso não é motivo pra não querê-las. Corre atrás. Corre atrás. Então o fracasso é seu, mas o sucesso também é teu*”<sup>26</sup>; este porém, tem perfil *tradicional*. Isso ajuda a compreender que o enquadramento valorativo das suas biografias não deriva dos fatos que nela ocorreram, e sim dos contextos sociais que propiciaram a inculcação da necessidade de positivar o valor do mérito como forma de dar relevo às qualidades que lhes levaram ao sucesso.

Tanto é que alguns, por outro lado, mesmo tendo trajetórias *tradicionais*, fazem uma leitura diferente, atribuindo seu sucesso a fatores que escapam da sua individualidade. Enquanto há uma tendência sobretudo entre homens brancos de trajetória *tradicional* mobilizarem argumentos *individual-meritocráticos*, entre as mulheres brancas em geral, havia uma tendência de reforçar a importância do “*acesso à educação de qualidade*” como fundamental para seu sucesso. Além dele, outros elementos similares mobilizados são o incentivo familiar e até mesmo políticas de expansão do quadro docente universitário, como se vê nos exemplos abaixo:

---

<sup>26</sup> “A frase, na verdade, é parte de um poema de Mário Quintana: “*Se as coisas são inatingíveis.., ora! / Não é motivo para não querê-las... / Que tristes os caminhos, se não fora / A mágica presença das estrelas!*” (Carvalho, 2006, p.124)

*Eu acho que foi o estudo. Pelo menos na minha vida foi o estudo, eu sempre como eu disse desde pequena... por exemplo minha irmã tinha uns brinquedos como eu também tinha e ela brincava de casinha e três professoras aposentadas veraneavam na minha cidade que era Mata de São João, e elas me deram de presente um livro. Como fazer brinquedos? Aí eu descobri nesse livro, por exemplo, que o papel era feito de madeira, aí eu viaja naquele livro, levava o dia inteiro fazendo coisas daquele livro, então pra mim estudo é fundamental. Eu costumo dizer que quem faz direito tem que gostar de letrinha nem que seja na sopa... . (Thereza)*

*Em momentos importantes, eu tive apoio, principalmente da minha mãe, de... tanto economicamente, assim, de ajudar e também de confiar, assim, sabe, de eu aposto... assim, 'eu acho que você tá no caminho certo, pode ser que demore um pouco, mas vai, assim, não desiste' [...] Assim, não é uma coisa que você... não depende só de você querer, assim, né, tem muita... tem um investimento aí de tempo e dedicação e um investimento que a curto prazo não dá dinheiro, né? (Cássia)*

*Eu acho que estive no lugar certo, na hora certa, ou seja, quando eu me doutorei, havia uma expansão do ensino jurídico e regras, portanto, a regulação do MEC, ela exigia que as instituições tivessem um maior número de doutores. (Angela)*

Tais argumentos não são totalmente incompatíveis com valores *individual-meritocráticos*. No entanto, eles mobilizam condições *sociais* de construção de uma trajetória de sucesso; não é a sua força de vontade que determina que sua família incentive a leitura, que sua escola seja de qualidade ou que o Estado expanda oportunidades de trabalho. Ainda assim, por serem eminentemente *universalistas* - ou seja, calcados na ideia de que tais condições podem se aplicar igualmente a diferentes pessoas -, eles abrem espaço para se combinarem com a noção de meritocracia.

Não é o caso de alguns docentes, sobretudo mais jovens, que tendem a politizar tais valores *sociais*. É o caso já citado de **Francisca** ao mobilizar a categoria “*privilégio*” para descrever a sua própria formação escolar, trazendo à baila a ideia de que o acesso à educação de qualidade não é uma decisão, e sim um bem desigualmente distribuído na sociedade. Não a teve por opção de sua família, senão por condições estruturais que viabilizam a transmissão hereditária de capital cultural (Bourdieu, 1986; Souza, 2012). Tais valores *sociais politizados* vem de docentes, em geral, mais jovens, brancos, de origem *tradicional* e, na maior parte dos casos, mulheres. **Ernesto** espelha esse argumento ao falar de “*condições materiais privilegiadas*” e “*acesso privilegiado ao conhecimento*”, inclusive analisando que ter estudado Direito numa instituição com menos prestígio poderia ter lhe impedido de acessar a docência numa faculdade tão tradicional.

Quanto estes argumentos são mobilizados por docentes de origem *ascendente*, porém, o polo se inverte. Não são apenas as condições *sociais* desiguais que são ressaltadas mas, por estarem via de regra no lado de baixo da desigualdade, as estratégias necessárias para superá-las que tomam corpo. Elas não possuem a “*herança imaterial da classe média*” (Souza, 2012, p.24), como relata **Felipa**, cujo pai, que não vivia com ela, pagava a escola particular, mas ainda assim ela sofria com a desigualdade por não ter acesso a cursos de línguas ou esportes e, ainda, experimentar estar “*fora do lugar*” na sua escola, entre colegas de outra classe social. Ou ainda, como **Olívia**<sup>27</sup>, que relata as dificuldades de não herdar capital social de seus pais, ou seja, de ter de desenvolver sua trajetória profissional sem contar com uma rede de contatos que lhe permitisse navegar no mundo acadêmico-jurídico com mais suavidade.

É daí que emerge o último tipo de valor apresentado nas narrativas dos docentes, em específico, dos docentes negros e negras. Trata-se de quando estes explicam o seu sucesso não por um mérito cujas razões de ser são obscuras e intangíveis; e também não por condições sociais favoráveis, pois não as tiveram. O que ganha relevo aqui é a ação coletiva, meio efetivo pelo qual estes superam barreiras que conseguem explicar de maneira detalhada; ou seja, é a *política* que emerge como chave explicativa para o seu sucesso. Como já demonstrado,

*se no argumento social a família se esforça para prover a educação (“privilegiada”, no caso do argumento social politizado), no caso de Virgínia, o principal fator de sucesso para sua carreira foi “a educação que eu recebi dos meus pais de saber enfrentar a discriminação racial, nunca fui educada, ãhn... com... com panos quentes, com... mentiras, então sempre soube o que eu ia enfrentar né?”. É uma educação política que serviu para ela enfrentar a maior dificuldade que encontrou na sua carreira: “o fato de ser mulher negra. Com certeza, o racismo, a discriminação racial me barra, tenho dificuldades. Por quê? Negro fora do lugar. Do lugar social imposto, né, por burguesia branca, por sociedade... por elite dominante”. Já para Cândido, em outro aspecto do argumento político, a principal fator positivo para sua trajetória foi*

---

<sup>27</sup> “Seu pai, analfabeto até os 18 anos, busca já adulto o acesso à educação formal e consegue se graduar - a mesma escolaridade da mãe dela; ambos, professores de ensino médio, custeiam a escola particular com os descontos por serem professores dela. Como evidência do valor que seus pais deram à sua educação, num reflexo do que significou para eles ter conquistado isso, conta ela que, quando a escola de ensino científico (atual ensino médio) da cidade fechou, “meu pai falou, não, vocês vão mudar pruma cidade que vocês tenham possibilidade de fazer o científico pra ir pruma universidade pública, pra ir fazer... ter uma posição acadêmica’.” (Brito, 2019, p. 127).

Militância nos movimentos sociais. A minha grande formação acadêmica, intelectual, ética, se deu fora da universidade. Se deu a partir da militância nos movimentos de bairro, no movimento negro, e de alguma forma indireta no movimento sindical, movimento estudantil, porque nunca tive maior organicidade nessas experiências. Em menor escala, movimento de trabalhadores rurais ou sem-terra, com os quais também mantive contato embora nunca tenha integrado organicamente esses movimentos. Mas a minha formação fundamental se dá paralela e em tensão com a formação universitária, a partir da experiência de militância política. Com certeza absoluta. O que me qualificou academicamente não foi a universidade. Não foi a experiência dentro da Faculdade de Direito. (*Cândido*)

*O professor Benedito e a professora Felipa, que combinam argumentos sociais e políticos, citam um histórico de militância próxima ao movimento estudantil, e depois, junto a sindicatos de trabalhadores rurais e movimentos de povos de comunidades tradicionais. Tais vivências influenciam tanto na construção deles como especialistas numa dada área, conferindo vantagem a concorrentes em concursos, quanto também na escolha de áreas de atuação, uma vez que ambos dedicam-se à vida acadêmica e à assessoria jurídica popular. Contam eles:*

uma influência básica pra onde eu estou hoje, que é o lugar da pesquisa e da docência, foi o meu envolvimento com o movimento político da universidade [...] isso me inseriu, por exemplo, a realizar uma pesquisa e extensão [...] que também tem um sentido político, [...] Então... é... a minha inserção política na universidade permitiu eu acessar um grupo de... de pesquisa e de extensão que... que prestava assessoria universitária em comunidades [...] essa inserção permitiu eu a desenvolver uma agenda de pesquisa que, que, que são agendas de pesquisa que eu desenvolvo. (*Benedito*)

[...] foi o fato também de eu me articular em algumas redes de apoio assim. Então, né... Eu sei que eu obtive é... a aprovação em primeiro lugar nesses concursos que eu fui fazendo porque eu me especializei e tive acesso a determinados conhecimentos porque eu tava militando cotidianamente com isso. Os meus concorrentes, nenhum deles tava trabalhando com o que eu tava trabalhando, eram mais aventureiros assim, entendeu? (*Felipa*)

As trajetórias narradas a partir de valores eminentemente *políticos* não são exclusividade de docentes negros<sup>28</sup>. Mas não deixa de ser digno de nota que todos estes tem na sua experiência política a oportunidade de acessar tudo aquilo a que tiveram o acesso

---

<sup>28</sup>“Há exceções importantes: docentes brancos, de trajetória tradicional, por vezes misturam valores *políticos* e valores *individual-meritocráticos*: “Outros docentes também citam a vivência política como um fator de desenvolvimento de capacidades individuais – do seu mérito, se poderia dizer. O exemplo mais frequente em outros casos é, sobretudo, experiências de representação estudantil. Chama atenção, porém, os docentes nos quais é a sua posição política que explica terem estado “no lugar certo, na hora certa” para travarem e vencerem certos embates dentro da universidade, como é o caso de *Roberto*; para ele, “[o professor] é um agente de mudança do mundo, né? Então isso é uma dificuldade, não é? Não tô dizendo que isso é um obstáculo, é uma dificuldade. Não estou dizendo que isso empobrece isso enriquece, mas tem custos. Tem custos”; a consecução desta posição política é viabilizar um tipo específico de sucesso para a trajetória dele.” (Brito, 2019, p.130).

negado pelas suas origens sociais e mesmo pelo racismo explícito: a especialização acadêmica, a construção de redes de contatos e de suporte e mesmo a capacidade emocional de enfrentar a discriminação com a qual convivem ao longo de sua trajetória.

Curiosamente, são estes os docentes que melhor detalham por quais razões se deveria atribuir mérito às suas conquistas, mas refutam a hipótese de que seu mérito individual seja a razão de seu sucesso. Eles o fazem por entender como as adversidades que enfrentaram não são prova de que “*querer é poder*”, e sim de que é o fato de *poder* que permite alguém a *querer*. E, no caso de quem conviveu com a exclusão social, é a política - em especial, em seus casos, o antirracismo - que lhes dá o *poder de querer*. Neste sentido, não é a vontade individual que assume o protagonismo, e sim o poder desigualmente distribuído, mas passível de ser conquistado através da ação coletiva.

É verdade, portanto, que os valores *políticos* entram quase sempre em rota de colisão com a ideia de meritocracia. Porém, tais valores não implicam numa desvalorização de si mesmo por parte destes docentes negros, como se estes não tivessem mérito; pelo contrário, a sua presença numa posição de prestígio é o registro orgulhoso de uma vitória sobre condições extremamente adversas que eles conseguem narrar em detalhe. Compreender essa nuance exigirá mergulhar em detalhe na experiência de ser negro ou branco no contexto das Faculdades de Direito. É o que permitirá, portanto, a próxima seção.

### 1.3 - “MATAR UM LEÃO POR DIA”: RAÇA E GÊNERO NAS FACULDADES DE DIREITO

Como já discutimos, o roteiro elaborado para essa pesquisa tinha, como todos devem ter, uma intencionalidade bastante explícita a quem o lê. As perguntas diretamente ligadas à temática racial e às ações afirmativas encontram-se na segunda metade, com perguntas mais direcionadas ao próprio docente no último terço dele, com o objetivo de abordá-las quando entrevistado e entrevistador já estivessem “aquecidos” - mais relaxados, com a troca de informações mais fluida e a presença intimidadora do gravador já mais relativizada.

Também era relevante que eu já tivesse me familiarizado com as pistas não-verbais dos docentes. Silêncios, pigarros, tiques nervosos, pausas para pensamento, o movimento do

corpo, dos olhos e das mãos, tudo isso era percebido ao longo da entrevista e ficam marcados até mesmo nas gravações e/ou transcrições, quando possível.

Portanto, foi ao mesmo tempo esperado e surpreendente a reatividade verbal e não-verbal dos entrevistados às questões mais sensíveis do ponto de vista das suas identidades raciais e de gênero. Em uma entrevista, por exemplo, registrei 17 risadas de um entrevistado; durante a sua análise, percebi que 15 risadas foram em perguntas sobre as percepções e autopercepções do docente sobre a questão de raça e de gênero. A mais marcante interrompe uma pergunta e empresta nome a esta seção:

*[Entrevistador] Que é que significa ser um homem branco no mundo acadêmico e no mundo jurídico...*

*[Ives] <risada>*

*[P] ...pra você?*

*[Ives] Rapaz, ó, na minha opinião um homem branco é apenas um homem que tem que lutar pela vida. Reconheço as possibilidades e vantagens, considero que não tive nenhuma, a não ser; acho que a minha própria família veio a construir, entendeu? Mas, pra mim significa apenas um cara que tem que lutar pra trabalhar, lutar pra... lutar pra levar comida pra casa. Matar um leão todo dia. Dois, né? Um aqui, outro [na carreira jurídica].*

Outra risada foi marcante, curiosamente, para uma mesma pergunta. Não a interrompendo, mas recortando a própria resposta:

*[P] Professora, rapidamente, o que é que significa ser uma mulher negra no mundo acadêmico? No mundo jurídico?*

*[Virgínia] Uma luta dura. [risos] Tem que lutar mesmo, dia e noite, né? É matar um leão por dia sim.*

A modéstia de **Virgínia** - que também trabalha fora da universidade - fica mais evidente quando sabemos que, enquanto aquele professor acima dissera que a maior dificuldade que enfrentou em sua carreira foi “*a necessidade de esforço pessoal*” e a principal razão de seu sucesso foi a “*escolaridade*”, ela relata que a maior dificuldade de sua carreira foi estar sempre *fora do lugar* por ser uma mulher negra, convivendo com um racismo que lhe barrava o crescimento profissional, e a principal razão de seu sucesso foi a educação que recebeu de seus pais para enfrentar a discriminação racial.

Ainda assim, ela prefere dizer que matou um leão só. O leão, no seu caso, é a desigualdade que a coloca sempre no fim da fila das oportunidades; enquanto os dois leões do outro professor se resumem ao proveito das duas oportunidades profissionais que ele aproveitou. Isso revela como a análise feita até agora seria incompleta se não incorporasse as questões que serão discutidas nesta seção.

Nas seções anteriores, traçamos um perfil pessoal e profissional dos docentes das instituições pesquisadas: nos entrevistados, e suspeita-se que na maioria dos casos em geral, trata-se de docentes de trajetória *tradicional*, para os quais os espaços de prestígio que ocupam são uma extensão da condição socioeconômica das famílias de origem, sendo minoritária a ocorrência de docentes de trajetória *ascendente*. A maioria deles seguem carreiras jurídicas e dedicam parte significativa - ou a maior parte - de suas atenções a elas - são os *advogados e professores e juízes professores*; uma minoria acaba se dedicando exclusiva ou prioritariamente à carreira acadêmica e, com isso, defendem uma formação jurídica voltada para uma reflexão teórica mais refinada sobre o Direito, considerando-o diante de contextos sociais, políticos e econômicos. São, portanto, defensores de uma formação de *estudiosos* do Direito, como eles o são, em detrimento da formação de *operadores* do Direito, como é frequente que seus colegas que atuam fora da universidade defendam.

Todas essas informações são relevantes para compreender a relação destes docentes com as ações afirmativas. Mas a forma como enxergam a - e como se enxergam na - questão racial e, interseccionalmente, a de gênero, no âmbito das suas instituições, é algo que atravessa todas essas características e que é absolutamente central para compreender como estes irão lidar com as consequências destas políticas.

Tais posições não refletem apenas suas opiniões sobre o tema, mas a forma pela qual este afeta as suas trajetórias e sua atuação no presente, levando em conta tanto os efeitos mais subjetivos quanto às condições mais estruturais impostas pelo racismo e o machismo. Um homem branco que não vê na sua condição racial e de gênero nada mais relevante que o fato de que ele mata dois leões por dia na universidade e na sua atividade jurídica certamente não está exprimindo as mesmas ideias de uma professora negra que, igualmente em dupla jornada

de trabalho, relata a exaustão de ter de reafirmar cotidianamente seu lugar como professora diante de pessoas surpresas quando ela se apresenta como tal.

Para os fins desta tese, dividiremos os argumentos levantados sobre esta questão em três grupos. O primeiro deles pode ser revelado pela fala de **Eduardo**<sup>29</sup>, para o qual

*Sinceramente... Eu não percebo nenhum tipo de facilidade ou dificuldade pelo fato de eu ser branco. Pode ser que aconteça. Pode ser que eu vá dar aula numa pós e que o cara só me botou, não me botaria se eu fosse negro. Eu jamais vou saber disso. Num sei. Tá entendendo? Eh... Então... nesse ponto, como vantagem pra mim eu não vejo nada. <ênfase no 'nada'>*

Neste trecho, o docente admite a possibilidade das hierarquias raciais vigentes no Brasil constituírem uma vantagem competitiva direta e indireta para ele, como a literatura discute fartamente (Osório, 2008; Souza, 2012; Ribeiro, 2012; Rocha, 2018). No entanto, o centro de seu argumento é que a despeito da *possibilidade* existir, ele não a vê se concretizando. Tal fato poderia se dar por ela de fato não se concretizar ou pela moldura pela qual o entrevistado enxerga o mundo recortar esse aspecto da realidade para fora do seu campo de visão; aliás, considerando o seu discurso fortemente *individual-meritocrático* ao explicar sua trajetória - para ele, ela se justifica pela sua “*disciplina e esforço*” -, é razoável imaginar que se trata do segundo caso.

Esse dilema explicita a primeira posição identificada, que aqui chamaremos de argumento *negacionista*. Ele se constitui a partir de táticas discursivas das mais variadas, mas todas, ao fim e ao cabo, visam suprimir a ideia de que as estruturas raciais e patriarcais - ou mesmo de classe - da sociedade possam ter alguma relevância nas suas trajetórias, nas instituições em que trabalham e mesmo na sociedade em geral; ou, em casos mais radicais, negar a própria existência dessas hierarquias.

No atual contexto político brasileiro, o papel do conhecimento científico foi destacado no debate sobre temas como a vacinação e o uso de máscaras. Apesar de a ciência não substituir a política, é evidente que, em termos de atitude e decisão políticas, e sobretudo da análise sobre estas, ela é boa conselheira. Portanto, ao avaliar a posição dos docentes sobre um tema politicamente sensível, mas vastamente estudado na comunidade acadêmica - sendo eles membros dela -, me parece que a categoria negacionista se aplica àqueles que, mesmo

---

<sup>29</sup> Homem, branco, 40-60 anos, magistratura.

diante de evidências processadas segundo as regras vigentes no campo científico, se negam a considerá-las e buscam levantar teses concorrentes sem apresentar evidências robustas. Aqui, alinho-me a uma concepção crítica sobre a ciência mas que, ao mesmo tempo, destaca os perigos do negacionismo<sup>30</sup>.

O argumento *negacionista* é mais frequente entre docentes que mobilizam o discurso *individual-meritocrático* e, tal como estes, é mais concentrada em docentes homens, mais velhos, brancos e de trajetória *tradicional*. Ela emerge através de diferentes abordagens: **Ives** e **Eduardo** concedem a possibilidade de que ser branco constitua uma vantagem, eles usam a sua própria trajetória, descrita pelos próprios como de muito esforço e trabalho, como evidência de que homens brancos também precisam conquistar seu mérito. De maneiras diferentes, pois enquanto Eduardo descreve o desafio de conciliar trabalho e estudos como a ordália que prova sua “disciplina militar”, Ives traz a ideia de esforço pessoal sem exemplos que demonstrem a necessidade específica desse esforço.

Neste sentido, para ele e para muitos dos entrevistados, vale uma espécie de versão mal arrumada da fórmula mística que prega que “o sucesso é a tua prova”. Enquanto para eles a conquista é a prova do mérito, conquistas que percorram outras trajetórias - como a dos docentes que explicam seu sucesso pela ação coletiva - podem ser vistas como menos meritórias. Já **Miguel** trilha outro caminho e explicita de maneira direta a ligação desse pensamento com concepções de natureza transcendental.

Ele usa o mesmo argumento, por exemplo, ao dizer que ser homem não faz e nunca fez diferença nenhuma na sua vida. Porém, ele vai além e afirma que todas as tentativas de “*dividir as pessoas entre homens e mulheres, brancos e negros*” é uma tentativa de “*envenenar*” as relações sociais. Para ele, há uma “*unidade espiritual*” que abrange toda a humanidade e pessoas e movimentos que se baseiem nas diferenças de corte racial ou de gênero estão não apenas inventando algo que não existe, como criando um ambiente deletério para o convívio social, e acabam tendo apelo apenas entre pessoas que deixam a sua auto-estima ser afetada por questões tão marginais.

---

<sup>30</sup> “Cabe lembrar que os processos científicos são construídos colocando-se à prova os próprios fatos e em meio a dúvidas por eles suscitadas. Portanto, os negacionistas se arrogam o direito de também duvidar do conhecimento científico, entretanto, sem passar pelos mesmos processos que dialogam com a empiria produzida em laboratórios e centros de estudo.” (Cassiani; Selli; Ostermann, 2022)

Dessa maneira, para ele, a discriminação em geral está na cabeça de quem pensa sofrê-la; ainda que aconteça, cabe à vítima ignorar e passar por cima dessa discriminação que, para ele, é absolutamente marginal na experiência humana. Para reafirmar seu argumento, ele relata ter sofrido tratamento discriminatório, enquanto branco e brasileiro, quando foi à trabalho num país africano, sendo visto com exotismo. E diz que nunca deixou isso afetá-lo ou rebaixar sua auto-estima; pelo contrário, segundo ele, a postura adequada é a de “*não potencializar essas questões*”.

**Sérgio** repete o argumento, mas em sentido oposto. Enquanto **Miguel** trata qualquer recorte de raça ou gênero como a introdução de um corpo estranho nas relações sociais, ele vai utilizar a pergunta sobre discriminação de brasileiros no exterior como uma evidência de que faz parte da cultura nacional potencializar essas diferenças para além do que elas realmente significariam, ao afirmar que “*a questão aqui é a seguinte, é que o brasileiro potencializa as coisas*”.

Outro argumento mobilizado é o que busca apresentar contra-evidências - sempre anedóticas - que demonstrariam que haveria desvantagens em ocupar a condição de homem ou branco. É o que argumenta **Ives** ao ser perguntado sobre se já percebeu influências da sua condição masculina na sua carreira; diz ele que “*<tom diferente> Rapaz... Essa eu confesso que não. E eu diria que em determinadas circunstâncias, eu diria que essa é uma posição [de ser homem] que seria prejudicial. Rapaz, cê tá me fazendo uma pergunta... tanto é que uma moça bonita influencia melhor alguém que esteja avaliando... do que um... um... homem...*”. Na mesma linha de argumentação, ao falar sobre as influências de sua condição racial na sua trajetória, ele faz uma concessão de que há discriminação contra pessoas negras e usa o exemplo do padrão de beleza que leva à menor contratação destas na publicidade; no entanto, na sequência ele utiliza também essa tática de inversão, ao ponderar que:

*já tenha encontrado negros, principalmente de boa classe social, que sabem usar isso como vantagem. Já tive alguns que disseram “Isso não é uma desvantagem, é uma vantagem”, ou seja, como é negro, não pode ser discriminado, não pode perder pra uma pessoa pra não dizer que é negro, mas eu consideraria que isso é uma minoria.*

Assim, fazer parte de um grupo inferiorizado por constituir, para sujeitos que pensam como **Ives**, numa vantagem competitiva. Ainda que apontados como “*minoria*”, esses

exemplos mobilizados servem para relativizar o papel da desigualdade, transferindo a sua justificativa para a capacidade dos indivíduos se posicionarem da maneira mais vantajosa diante dessa realidade, diluindo assim o caráter estrutural da desigualdade.

**Eduardo**, que relatou ter sofrido discriminação ao sair do nordeste para o sudeste, um tipo de discriminação tem conexões com o racismo<sup>31</sup>, parte para o ataque ao ser questionado sobre esse tema; após alegar não ser capaz de enxergar vantagens na sua condição de homem branco, ele busca uma inversão e usa um expediente comum nas entrevistas - o de sugerir como eu deveria conduzir a pesquisa. Diz ele: *“Agora, por outro lado... A pergunta que ce tem que fazer também é a seguinte, eh... Como é que eu sou encarado por quem não é branco? Entendeu?”*.

Por fim, a maneira mais comum de expressão da perspectiva negacionista é, em geral, mais simples que isso, e emerge com o uso de uma única palavra: “*não*” - às vezes, “*nunca*”. Ao serem perguntados sobre se vêem a discriminação no seu ambiente de trabalho ou influências da sua condição racial ou de gênero na sua trajetória, docentes *negacionistas* respondem laconicamente que não. Alguns até vão além: **Ives**, por exemplo, diz que não apenas nunca viu, como ficaria surpreso se visse casos de discriminação na universidade.

O uso da palavra *negacionista* pode ser forte, mas a afetação de surpresa de alguns docentes servirá de gancho para examinar casos concretos de discriminação, e justificará o seu uso. Retomando o pensamento de González (1988; Moreira, 2023), podemos entender o racismo existente no Brasil como um fenômeno culturalmente neurótico: que se esconde por que sabe que tem algo a ganhar com a sua própria ocultação<sup>32</sup>, e, portanto, é relevante que se guarde as conclusões sobre esse tipo de argumento, pois elas serão relevantes ao confrontá-lo com outros dados obtidos em campo, mais adiante. Mas, por ora, passemos a um outro tipo

---

<sup>31</sup>“Fato é que as comunidades étnicas formadas por imigrantes e seus descendentes, vistas pelos brasileiros de quatro costados como “estrangeiros” — e que viam desdenhosamente os “brasileiros” —, essas comunidades, uma vez absorvidas às “elites” sulistas ou às classes médias nacionais, passaram a redefinir os outros, principalmente às classes trabalhadoras e à “ralé” brasileira tradicional, marcadamente mestiça, como “baianos”, “paraibas”, ou “nordestinos”. Dito de outro modo, “baianos” e “nordestinos” passaram a ser nesse contexto uma codificação neutra para os “pretos”, “mulatos” ou “pardos” das classes subalternas; transformados assim nos alvos principais do “novo racismo” brasileiro.” (Guimarães, 1995, p. 40-41)

<sup>32</sup> Pelos motivos anteriormente demonstrados, ou seja, de que “*não reconhecimento de possíveis privilégios oriundos da sua condição racial esmera o discurso da meritocracia; ressalta, portanto, que os docentes estão ali por sua competência e suas qualidades, e não por um acidente racial (ou de classe) que lhes abre portas, como se não vê-lo faz com que ele não exista.*” (Brito, 2019, p. 159); mas também por novos motivos, que serão desvelados nos próximos capítulos.

de posição que tem conexão com esse tipo de argumento: o de não conseguir apreender toda a complexidade das hierarquias raciais e de gênero existentes nos ambientes em que o docente convive.

Ou seja, se temos antes um argumento *negacionista* onde essas hierarquias são excluídas do enquadramento interpretativo dos seus enunciantes, aqui temos um argumento onde tais hierarquias são percebidas, mas não compreendidas. Trata-se, portanto, de um argumento *iletrado*, como o de alguém que, sem saber uma língua, consegue enxergar os caracteres mas tem dificuldade de extrair significados superficiais ou profundos destes. Aqui, evidentemente, faço referência ao conceito de *letramento racial*, como sumarizado por Silva (2019):

*O letramento racial é uma forma de responder individualmente às tensões raciais. Ao lado de respostas coletivas, na forma de cotas e políticas públicas, ele busca reeducar o indivíduo em uma perspectiva antirracista. A ideia subjacente é a de que quase todo branco é racista, mesmo que não queira, porque o racismo é um dado estrutural de nossa formação social. Explica Schucman que o letramento racial é um conjunto de práticas, baseado em cinco fundamentos. O primeiro é o reconhecimento da branquitude. O indivíduo reconhece que a condição de branco lhe confere privilégios. O segundo é o entendimento de que o racismo é um problema atual, e não apenas um legado histórico. Esse legado histórico se legitima e se reproduz todos os dias e, se não for vigilante, o indivíduo acabará contribuindo para essa legitimação e reprodução. O terceiro é o entendimento de que as identidades raciais são aprendidas. Elas são o resultado de práticas sociais. O quarto é se apropriar de uma gramática e de um vocabulário racial. O quinto é a capacidade de interpretar os códigos e práticas “racializadas”.*

Isso é fundamental para compreender a forma como as pessoas percebem e descrevem as relações raciais no seu ambiente. Como aponta Laborne (2014), esse letramento pode ser uma maneira de reconstituir a identidade racial, especialmente de pessoas brancas, de maneira a viabilizar posições críticas sobre o racismo, e mesmo compreendendo que tais vantagens competitivas da branquitude permanecem existindo, “*pode-se ainda por a confortável identidade branca em tensão, como Carvalho (2005) aponta, colocando os docentes brancos na condição de refletir permanente acerca da sua identidade racial - como os negros já fazem*” (Brito, 2019, p. 160).

Portanto, é importante ressaltar que esse tipo de argumento novamente será mais frequente entre pessoas brancas; entre os homens, para a questão de gênero e racial, entre as

mulheres, menos para a questão de gênero e mais para a questão racial. Também parece haver alguma afinidade entre seus enunciantes e aqueles que explicam suas trajetórias a partir de valores *sociais*.

Concedendo o benefício da dúvida, talvez seja possível encaixar aquelas proposições que admitem a possibilidade de haver vantagens e desvantagens nas condições raciais e de gênero, mesmo quando o entrevistado alega que não consegue as enxergar, como um tipo de argumento *iletrado*. Porém, considero-os muito próximos e integrados aos argumentos *negacionistas* por eles servirem, muitas vezes, como um movimento de abertura para afirmações mais ousadas como as discutidas anteriormente, embora, na sua essência, haja uma zona cinzenta entre as duas categorias, como será discutido no capítulo seguinte.

Por isso mesmo, os argumentos propriamente destacados para essa categoria podem ser entendidos de duas maneiras diferentes; como uma categoria de transição, ela se conecta com as outras duas, que ocupam pólos opostos nessa categorização. É possível sim identificar docentes que relatam perceber desigualdades, e chegam a exemplificá-las. Parece, em alguns casos, haver uma certa afinidade política com a crítica ao racismo e ao machismo, com aguda percepção da sua existência, mas dificuldades de interpretação mais profunda e, sobretudo, conectando a sua percepção com uma prática cotidiana.

Tais relatos emergem sobretudo em narrativas de mudança de posições ao longo do tempo ou em exemplos concretos e pontuais, muitas vezes marcados por uma certa angústia, como se essas condições fossem inescapáveis. É possível perceber isso nos transcritos abaixo:

*Rapaz, ser “hômi” branco no mundo acadêmico significa que você chega num lugar e as portas se abrem pra você. Tudo é mais fácil, entende? [...] Em todas as seleções que eu fiz, na UFBA. De grupo de pesquisa, de... substituto, de pós-graduação [...] Em todas essas seleções tinha uma mulher, um negro... ou uma mulher negra... Competindo comigo... e eu sempre passei em primeiro. Não vou tirar meu mérito. Mas, por outro lado... <pausa> né? (Paulo)*

*Essa discussão de cotas, essa coisa, eu acompanho esse tema há bastante tempo, aliás, originalmente... então a primeira vez que eu tomei contato com esse assunto, eu tava na congregação ainda e meu primeiro pronunciamento foi contra cotas. Depois, eu fui tomando contato com aquilo, entendendo o significado, eu comecei a militar no movimento de direitos humanos e aí minha posição mudou radicalmente. Não só eu passei*

*a ser a favor como... e, hoje, enfim, a gente vai se... é aquilo que eu falei, eu vou me educando, né, porque tem coisas que parecem naturais e tão longe de ser naturais. Tem questões que a gente, num primeiro momento, não percebe que são barreiras e, depois, a gente se dá conta que são tremendas as barreiras que precisam ser derrubadas. [...] Se eu fosse uma mulher negra e uma mulher branca... sem dúvida, eu tive mais facilidade que uma negra teria. (Luiza)*

*Sei lá, quando eu era mais nova eu me declarava por alguma razão parda em algumas entrevistas sabe, e hoje eu... Eu acho que eu posso ter uma característica ou outra, mas eu venho de família branca né e tudo que eu vivi na minha vida são experiências que me demarcam assim, então eu tive oportunidade de refletir sobre isso participando, tendo contato com essas pessoas e participando desses espaços. [...] Ah, eu acho que eu tenho privilégio sim, de... Raça, gênero e eu não consigo fazer esse debate sem classe, mas acho que sim, acho que na minha formação educacional né, que não é só o fato de eu ter tido acesso a uma escola particular, mas é o fato de como eu fui tratada dentro dessa escola particular, como eu fui tratada dentro da universidade, como eu fui tratada nos lugares onde eu trabalhei, como eu fui recebida nos espaços em que eu postulei, então eu acho que isso decorre de privilégio sim. (Francisca)*

Uma coisa é comum nestes argumentos: é muito frequente que eles decorram do contato de uma pessoa branca - ou de um homem - com movimentos cujas reivindicações tensionam a sua própria identidade. É o que ocorre com **Ives** que, em outro momento, foge do padrão *negacionista* para dizer que não consegue encontrar argumentos com “*estatura moral*” para refutar a existência da desigualdade racial e da necessidade de políticas afirmativas - trazendo uma evidência de que não há linha de continuidade que obrigue o entrevistado a permanecer em um dos tipos de argumento.

Além deste caso e do narrado por **Luiza**, temos o caso de **Francisca**, que conta que um ato político realizado por um movimento negro, com a ocupação de um espaço na universidade onde cursava pós-graduação fez ela “*pirar na discussão*” e alterar tanto a sua perspectiva sobre a questão racial que fez ela parar de se declarar parda e passar a se declarar branca. Aliás, movimento parecido faz o professor **Ernesto**, que na etapa preliminar da entrevista se declarou pardo, mas ao longo dela, pediu que eu não o contabilizasse como negro para evitar que fosse produzida uma falsa impressão de que a sua instituição tinha mais negros do que realmente tinha, reconhecendo que, apesar de se declarar pardo, muitas vezes ele era lido socialmente como branco.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> De fato, a heteroclassificação feita por mim durante a entrevista, antes dessa fala, confirma a percepção do professor **Ernesto**; ele encontra-se na zona cinzenta de alguém que é percebido como branco *apesar* de certas características físicas, que não posso detalhar para não identificar o entrevistado.

É uma postura radicalmente diferente, por exemplo, de **Thereza**, que diz que refletir sobre sua condição racial é “*procurar uma sarna pra me coçar. Porque é difícil demais, não é uma prioridade minha, entendeu? Pra mim é indiferente isso aí, compreende?*”. Parte dos argumentos que flutuam entre os *iletrados* e os *negacionistas* mobilizados por mulheres parecem ter afinidade com o fato de que, no seu campo de atuação, ressaltar a sua condição de mulher significa uma desvantagem. Assim, elas muitas vezes argumentam que, no trabalho, elas não tem sexo (**Thereza**) ou são vistas como *hominho* (**Quitéria**). Aliás, o trecho da entrevista é bastante interessante:

Por que a minha matéria só tem homem [...] Por que tem essa característica de... mundo prático, mundo público, processo é muito mais prático que o direito material, que envolve emoção, sentimento, e eu venho enfrentando essa situação, eh... desde a época da capoeira, né, que minha mãe não queria que eu fizesse, que era coisa de menino, só tinha eu de mulher. No meu concurso dos cinco candidatos que foram pra fase, pra última fase, só tinha eu de mulher, então, eh... isso é uma realidade pra mim. Mas é a minha realidade que eu nunca vitimizei, nem nunca precisei falar nada. É minha característica, né, desde sempre, de fazer parte de um gênero muito mais masculino que feminino, eu sou meio... me autodeclaro assim, “Eu sou mulher, heterossexual, do gênero masculino”. Por que eu sou prática, a imposição cultural sobre o meu sexo é muito mais, eu me aproximo muito mais das questões masculinas, sempre foi. Eu sou meio menino, né. “Hominho”.

Portanto, esses argumentos muitas vezes têm menos a ver com uma posição ambígua acerca da desigualdade, em abstrato, e mais a ver com estratégias que tentam jogar com as contradições da condição de uma mulher ocupando um espaço tradicionalmente masculino. Tal discussão mereceu mais detalhe em Brito (2019), mas aqui nos interessa perceber como, certas vezes, não se deter numa questão delicada sobre a desigualdade e a discriminação pode ser uma estratégia de pessoas em diferentes posições nas hierarquias de raça, classe e gênero; e, como veremos nos próximos capítulos, tais posições terão ligação umbilical com determinadas práticas docentes, informadas por uma visão de mundo que não nega a desigualdade, mas também não chega a afirmar de maneira consistente e estratégica um enfrentamento a elas.

Porém, no que diz respeito ao universo dos entrevistados, essa opção fica restrita às pessoas brancas. Elas podem negar frontalmente a relevância dessas desigualdades (*negacionistas*), ou reconhecê-las pelo contato com movimentos que tensionam suas

identidades; no caso, especial mas não exclusivamente, das mulheres, tendo a vivência da discriminação, muitas vezes flutuando de argumentos *iletrados* para afirmações mais contundentes contra a desigualdade de gênero ou até racial, como veremos a seguir. Ou até mesmo radicalizar nas afirmações sobre o tema, ainda que sem se deter sobre seus mecanismos, como **Paulo**, que diz ser “*um crime*”, como homem branco, não reconhecer privilégios. Entre os docentes negros entrevistados, porém, não se verifica - e é esse o seu relato - a possibilidade de ter qualquer posição que não seja eminentemente *afirmativa*.

A escolha pela palavra afirmativa tem mais do que a polarização com a ideia do negacionismo; ela reflete também um pouco da discussão que pode ser encontrada de maneira bastante sumarizada em Fraser (2006), onde reivindicações afirmativas são aquelas que exigem melhores condições materiais ou culturais diante de uma desigualdade, mesmo que para isso ela tenha de reconhecer a existência (ainda que fabricada, e não essencial) de uma assimetria entre grupos sociais. A reivindicação por licença-maternidade, por exemplo, seria uma reivindicação afirmativa, na medida em que garante melhores condições às mães trabalhadoras, ao mesmo tempo em que reafirma o papel central da maternidade na vida da mulher, ao passo que a reivindicação por licença-paternidade seria transformativa, pois também garante melhores condições às mulheres, mas através da subversão do papel de gênero que impõe à mulher o cuidado dos filhos. Isso não quer dizer que essas posições não tenham uma dimensão transformativa, mas elas o fazem a partir da afirmação tática de certas diferenças.

Para eles, a desigualdade e a discriminação assumem facetas concretas e impactaram diretamente em suas trajetórias, o que significa inclusive que a própria ideia de *mérito* fica profundamente modificada. Esses docentes de fato apresentam obstáculos excepcionais que precisaram ser superados, e ainda assim não reivindicam isso como uma marca distintiva de sucesso meritocrático. São fortes as narrativas, como as que seguem:

*Eita, sô... ah, rapaz, é você ver muito o povo pensando, quem é essa negrinha? E você falar que essa negrinha é você. É isso. É você todo dia, todo dia, todo dia você ter que lembrar pras pessoas, eu estou aqui porque eu sou eu. E, óbvio, que isso remonta uma trajetória que é você, o que significa ser você, você ser você. [...] Se eu chegar num lugar e ninguém souber que eu sou a professora Olívia, doutora, coordenadora não sei do que, mas as pessoas falam comigo como falam com a Auxiliadora [empregada doméstica que trabalha na casa da professora], entendeu? [...] O cara me perguntou assim, você é da onde? Eu falei, 'eu sou da*

*universidade'. 'Mas você não é coordenadora'. Eu falei, 'não, eu sou a coordenadora. ' E eu sou... aí nessas horas meu Iansã vem com tudo. 'É, mas eu sou coordenadora. ' [...] A outra queria me levar pra falar pros alunos dela porque eu sou a única coordenadora preta, entendeu? Então, sabe, essas coisas que... obviamente, o cara não liga, não chega pra você e fala, 'sua preta safada!' [...] Óbvio, um idiota que fala isso... ora, a porra da reunião não é uma reunião de coordenadores? Então eu sou quem? Eu não sou coordenadora, eu sou quem, eu sou a Auxiliadora! Entendeu? [...] Óbvio que, na hora, eu falei, não, claro que eu sou coordenadora dum programa... aí eu dei um esporro no cara, assim, bem... eu mostro os diplomas, entendeu? Então, vamos dizer que, os diplomas[...] são um escudo. (Olívia)*

*Um colega meu, uma certa ocasião, chegou a levar uma outra professora de São Paulo, enfim, de outro estado, não lembro agora qual o estado, pra porta da minha sala e enquanto eu dava aula eu vi pela janelinha e eu parei a aula e fui até ele, "Colega, você quer dar algum informe?", imaginando que ele... e ele disse "Não, não, ce pode continuar a aula, eu to apenas mostrando aqui pra professora 'fulana de tal' que nós temos um professor rasta na Faculdade". Quer dizer, não tenho dúvida de que ele não fez isso por uma intenção objetiva de promover um ato discriminatório. Mas é tão estranho, é tão extravagante que é capaz de mobilizar uma performance irrefletida e expositiva como essa. Então, sem dúvida nenhuma, do mesmo... do mesmo modo na esfera da carreira jurídica. Como advogado eu já tive carteira olhada por delegado, pra ver se era verdadeira, eu já tive em várias situações demonstração de descrença na minha habilitação para o exercício da atividade que estava realizando. (Cândido)*

*[críticas por ela ter ocupado uma posição de destaque numa instituição] usando aquele argumento clássico, né, de que eu só estava onde eu estava porque eu havia tido a proteção de certos homens [...] porque tinha, supostamente, relações amorosas com eles. Então assim, isso foi uma coisa muito pesada e foi uma coisa que eu tive bastante dificuldade inclusive em lidar e me parece que é um padrão bastante típico, assim, a minha experiência não tem nada de extraordinário. (Angela)*

Ter tido esse tipo de experiência na sua trajetória pessoal, assim como ter tido intenso contato com movimentos que tensionam com suas identidades raciais e de gênero, também parece empurrar as opiniões emitidas em direção contrária ao *negacionismo*. Isso ocorre de uma maneira mais intensa conforme os valores explicitados na narrativa sobre a trajetória estão mais distantes dos valores *individuais-meritocráticos*. Assim, mesmo quando se trata de docente homem ou pessoa branca, estes fatores empurram suas percepções sobre, respectivamente, as desigualdades de gênero ou raça para uma perspectiva mais afirmativa.

A combinação de vivências de discriminação interseccional, pensando sobretudo em raça, classe e gênero geram perspectivas ainda mais peculiares. É notório o relato de **Felipa**

sobre como ela foi confrontada por uma aluna insatisfeita com suas notas e ouviu a frase que dá título a esta seção:

*Eu trabalhei um ano numa faculdade privada, que foi um ano ruim também... Foi um ano ruim. Porque assim, é... [...] Eu tive uma experiência muito ruim, assim, porque eu me sentia o tempo inteiro testada, assim, de descredibilidade total, diferentemente com o que eu sinto hoje aqui e na outra instituição. Na outra, o problema ficou, apareceu, é, digamos, a partir da presença desse grupo de professores, né? Mas nessa faculdade privada eu senti muita resistência dos estudantes, e aí eles foram fazer queixas na coordenação, a coordenação, é... de alguma forma, porque a lógica é um pouco, é... mercadológica. O cliente... Tem sempre a razão, então... Num determinado episódio, uma estudante, eu entreguei a prova, né, a turma tirou, em geral, tinha tirado notas baixas, né, eh... e uma das meninas que era uma menina que divergia um pouco desse perfil, né, do estudante trabalhador, era uma menina meio patricinha assim, é... ela me disse inclusive em uma aula anterior que ela ia sair e viajar com o motorista do pai dela, enfim, sei lá o que, é... que ela tinha que sair da aula porque o motorista do pai dela tava esperando ela, enfim, coisa assim. E essa menina, no dia que eu entreguei a prova pra ela, ela tirou uma nota bem baixa, ela jogou as coisas dela em cima de mim, derrubou uma cadeira e começou a me xingar, disse assim: 'Você não é ninguém, porque você está me dando essa nota, você não é juíza, você não é promotora, você não é delegada, quem é você?', não sei o que, não sei que, não sei que. Eu levantei da sala, não dei atenção ao que ela tava dizendo, saí, fui até a coordenação e pedi demissão, né, disse, 'Ó, não tem condições de eu tá aqui', o coordenador disse 'Repense... ', não sei que, não sei que lá. Aí, eu voltei pra sala falei pros estudantes: 'Vocês estão liberados, vão pra casa', não sei o que. Aí a noite tinha aula em outra turma, aí eu cheguei lá, aí a turma tinha organizado uma festinha me pedindo pra ficar. Aí eu falei 'Olhe, vou ficar', resolvi ficar e fiquei mais um semestre, chegou no final do semestre eu pedi pra sair e fiquei só um ano. Mas foi uma experiência também bem ruim, bem pesada, e esse episódio com essa menina, pra mim foi... assim, é... foi talvez o símbolo, né, do que foi essa relação, porque foi alguém dizendo pra mim 'Olha, você com essa sua... com esse seu perfil pra mim não é ninguém', entendeu? E pra mim foi muito simbólico justamente por vir de uma faculdade que tem uma, um corpo discente, né, que depois eu fiquei pensando muito sobre isso, né, que é basicamente aqueles que vem dos bairros periféricos e que estão procurando alternativas de salvação individual. (Felipa)*

Embora não se trate de exclusividade de docentes negros, na questão racial, e de mulheres, na questão de gênero, fica evidente que as experiências discriminatórias levam mesmo docentes que tinham tudo para ter opiniões *negacionistas* - como a defesa do mérito, ausência de contato com movimentos reivindicatórios negros ou feministas, mais avançada idade - a terem, no mínimo, argumentos *iletrados*, demonstrando preocupação ainda que não reflitam os mecanismos de reprodução da desigualdade ou como devem agir. No entanto, a regra encontrada e que muito nos interessa é que, salvo raríssimas exceções, é quando se trata de, em ordem crescente, mulheres brancas, homens negros e mulheres negras, a combinação

de trajetórias *ascendentes*, contato com ou participação em movimentos, valores *políticos* ou, pelo menos, *sociais politizados* e sobretudo experiências discriminatórias, levam estes docentes a assumirem posição de crítica radical às estruturas de dominação racial e patriarcal.

Dessa combinação emergem argumentos complexos, nuançados, com sólida base empírica ou teórica, que se contrastam de maneira muito evidente com as especulações, golpes retóricos, negativas e silêncios das posições *negacionistas*, e também com a superficialidade ou a inconsequência de posições *iletradas*. Muitas delas, inclusive, trazendo críticas à sua própria atuação docente, aos seus colegas, à universidade e mesmo aos movimentos sociais - dos quais, alguns destes docentes fazem parte. É o caso dos exemplos abaixo:

*Às vezes eu me incomodo muito com a postura, e aí isso junta as duas coisas, minha condição de mulher e minha idade, que é uma infantilização do meu papel dentro da academia, né? Que, assim, 'olha que bonitinho, ela pensa, que opinião legal' e as pessoas ficam super surpresas de você ter falado aqui, 'olha, fofinha, você falou isso'... Às vezes eu vejo um pouco essa reação, e uma reação [de] surpresa quando você fala uma coisa inteligente, isso é, assim, não porque você não fale uma coisa inteligente sempre, mas porque talvez aquele seja um espaço em que você nunca falou e a pessoa fica assim chocada porque 'uau, você falou isso...' Então essa é uma postura que 'olha que lindinha, muito sorriso, muita gracinha' como se essa infantilização, que eu acho que junta as duas coisas, porque eu vejo homens jovens também como professores que não vivenciam esse processo da mesma forma que nós mulheres vivemos. (Francisca)*

*Um dos fenômenos mais perniciosos do racismo [...] é como o ambiente pode lhe ser hostil. Como o ambiente, sem que ninguém diga uma palavra pode lhe... rejeitar, não é? Pode lhe causar desconforto, pode lhe provocar... a pior das formas de exclusão que é a auto-exclusão. (Cândido)*

*Às vezes me usam, né? Falam assim: "é a primeira mulher negra! A primeira isso, a primeira aquilo" mas, na verdade as pessoas racistas tão se escondendo atrás de mim e se apresentando como democráticas. Então tem isso de ser a única, a primeira, etc., isso até é uma confissão de que há discriminação racial, né? É assim que penso. (Virgínia)*

[sobre ser uma mulher negra no mundo acadêmico e jurídico] <Pausa> <suspiro> *Com relação a isso eu tenho pensado, mas não tenho uma reflexão mais elaborada não, de tipo... Eu acho que tem algumas cobranças que vem até, né, dos nossos, e eu não sei se eu estou muito preparada pra lidar também com essas cobranças, é... Porque eu sinto às vezes que você tem que tá numa posição de força, de, né... E eu não sou essa pessoa, eu sou a pessoa que chora em audiência, eu sou a pessoa que, é... enfim, de <pausa> às vezes eu me sinto como se eu tivesse um... uma tarefa que está para além das minhas forças, entendeu. <pausa> E às vezes eu fico um pouco... tímida de levantar isso como uma bandeira, por exemplo. Pelo menos individualmente, de dizer assim... quando eu tomei a posse na UFBA, um coletivo lá de*

*estudantes fez uma postagem lá no facebook que repercutiu bastante com minha foto, enfim, aquela coisa "ah, primeira professora negra da faculdade de direito, tal". O meu primeiro impacto ao ver aquilo foi... me esconder assim, de não quero ter essa visibilidade porque eu não sei se eu tou preparada pra lidar com isso, porque a TVE ligou pra mim pra marcar entrevista, virou uma coisa meio... é. Eu fiquei pensando "eu não quero", não é que eu não queira que eu sei que isso tem uma importância política, eu não me sentia com a estrutura necessária para falar em nome disso. (Felipa)*

Nestes trechos, **Francisca** analisa o comportamento discriminatório dos colegas homens em espaços coletivos - no que representa, inclusive, a fala de outras mulheres professoras, como Quitéria, que relata, em outra oportunidade, que seus colegas não lhe ouvem nas reuniões e isso exige dela ser mais assertiva nas suas falas; **Cândido** analisa como o racismo pode se integrar plenamente ao cotidiano de uma instituição, constringendo e atacando a presença de pessoas negras mesmo sem precisar haver uma palavra discriminatória; **Virgínia** percebe como pessoas que tentam se posicionar como aliados antirracistas ou mesmo negarem a existência do racismo muitas vezes se valem das mesmas práticas, usando-a como um *token*; e **Felipa** demonstra um certo desconforto com o fato de que ser uma mulher negra abrindo espaços parece lhe impor a necessidade de assumir responsabilidades extras (Khouri, 2019; Silva, 2019) - como serem obrigadas a lecionar sobre a questão racial mesmo não sendo essa sua especialidade acadêmica - e posturas que não lhe são naturais, e que por vezes, mesmo “os nossos”<sup>34</sup> fazem.

Poderemos explorar melhor as consequências dessas posições, mesmo lembrando o importante fato de que cada docente, sobre diferentes questionamentos, pode mobilizar argumentos *negacionistas*, *iletrados* ou *afirmativos*. Nem sempre há uma linha de coerência em todas as análises feitas por eles, ainda que seja infrequente e dificultosa a conciliação entre os pólos mais extremos.

Já deve restar evidente, mesmo ao leitor mais casual, que há graves consequências das formas de ver a desigualdade diante de uma universidade transformada pelas ações

---

<sup>34</sup> Esse é um de vários momentos em que a pessoa entrevistada estabelece conexão direta comigo, positiva ou negativamente. Se em alguns momentos ouvi que “*peçoas como você*” são mais frequentes depois das cotas, também houve momentos em que a pessoa entrevistada falava “*nós*” e não era um plural majestático; ela se referia a nós ali na entrevista, eu e ela, no caso de **Felipa**, na sua sala de estar. Ela foi uma das duas pessoas a me receberem em casa - ambas pessoas negras -, e me parece que se não fosse esse fato, a sua entrevista não teria sido uma das, se não a mais longa, de todas que constam nesse trabalho, relatando com riqueza de detalhes as suas experiências que contribuem para explicitar aspectos que nem sempre são óbvios, como a dificuldade das obrigações que decorrem de ser a única a representar cerca de um quarto da população brasileira - as mulheres negras - num espaço de prestígio.

afirmativas. São elas, e não meramente a autodeclaração de cor ou raça ou gênero que farão a diferença, pois estas incidem, mas não traduzem perfeitamente o processo de formação das atitudes; são as experiências e percepções sobre a questão racial e, interseccionalmente, de classe e gênero, construídas em trajetórias peculiares, que serão fundamentais para atuar como o elemento catalisador das origens, trajetórias e valores no processo de formação das posições, percepções e comportamentos dos docentes diante das ações afirmativas.

Como veremos, é absolutamente central, para entender de onde um docente tirou a sua opinião sobre as cotas, localizá-lo nos quadros conceituais construídos até aqui. Todos os perfis são compartilhados entre as diferentes instituições, com diferentes proporções, e só isso já é um achado relevante. Mas será possível utilizar essas conclusões para avançar nesse debate, a partir da premissa de que há indícios de um perfil hegemônico nas Faculdades de Direito em geral - masculino, branco, *tradicional*, *individual-meritocrático*, defensor da formação de *operadores do Direito* (exceto na UnB) e que enuncia argumentos *negacionistas* ou *iletrados*. Há, no entanto variações fundamentais e esperadas, mais frequentes especialmente em docentes mais jovens, negros e negras, mulheres, de família de origem menos endinheirada que seus pares.

Diante do padrão ou das exceções, poderemos nos perguntar: o docente tem uma origem *tradicional* ou *ascendente*? Ele explica a sua trajetória através de valores *individuais-meritocráticos*, *sociais* ou *políticos*? Ele defende uma formação de *operadores* ou de *estudiosos*, e aliás, com qual perfil profissional ele mesmo se identifica? Ele analisa a questão das desigualdades raciais (e de classe e gênero) a partir de leituras *negacionistas*, *iletradas* ou *afirmativas*? E diante dessa combinação, nos perguntaremos sobre o tema central dessa tese: como então eles vêem as ações afirmativas, seus beneficiários e suas próprias práticas docentes diante destes? Haverá conexões entre como estes docentes se vêem e como eles vêem, e agem com seus alunos. É o que veremos nos próximos capítulos.

## INTERLÚDIO II

*Nas reuniões pedagógicas que participo no IF Baiano, há uma certa tensão nos diagnósticos que são feitos acerca do corpo discente. O principal motivo são as diferentes explicações e as diferentes propostas sobre como lidar com as dificuldades de aprendizado*

*dos alunos; não se discute as coisas em termos explícitos, mas há duas correntes que se confrontam toda reunião.*

*Por detrás de argumentos que parecem ser sobre casos específicos há, de um lado, aqueles que entendem que a missão dos Institutos Federais é oferecer uma formação de excelência, e que por isso seria um absurdo “baixar o nível” por conta de alunos que não conseguem acompanhar esse alto padrão ofertado por professores doutores e mestres. De outro, há aqueles que entendem que a missão da instituição é oferecer oportunidades de formação de qualidade, e isso envolve entender o contexto social onde ela se encontra para modular as práticas pedagógicas em função das necessidades e possibilidades dos alunos, o que não seria “baixar o nível” e sim justamente o oposto - elevar a qualidade da educação, na medida em que ela se ajusta ao seu contexto.*

*Eu vou contar mais sobre esse conflito depois, mas aqui não quero descrever as falas. Quero descrever o silêncio; as cabeças que assentem positivamente; as vozes que só cochicham. Uma colega uma vez me disse: “ali tem muita gente que balança a cabeça em silêncio quando você fala, mas na sala de aula faz o contrário”.*

*Eu me pergunto qual a utilidade de uma concordância tímida. A que serve uma posição apaziguadora que tenta conciliar concepções radicalmente diferentes. Qual o propósito de se elogiar uma política de inclusão educacional, mas não se comprometer com seus princípios. É o que vem à minha cabeça, aliás, no contexto em que escrevo: com os 10 anos da Lei de Cotas, não faltam personalidades que assinaram cartas contrárias às ações afirmativas fazendo mea culpa, veículos de comunicação admitindo a mudança nas suas linhas editoriais sobre o tema, e, aliás, muitos outros que agora elogiam as cotas sendo incapazes de admitir que erraram*

*Em que medida falar que concorda com uma política implica em se comprometer com ela? Com suas consequências e com seus princípios? É impossível não pensar sobre esse capítulo da tese quando olho a mim mesmo e aos meus colegas. Há um processo que produz nossas opiniões, e elas serão matéria-prima de um outro processo, que produz nossas atitudes concretas.*

*Essas opiniões importam e influenciam o que fazemos. Não podem, porém, ser a única medida pela qual avalio as alianças e disputas a serem feitas nas reuniões pedagógicas. Nem podem ser o assunto principal da minha tese. Entender essas tomadas de*

*posição é parte fundamental do caminho, mas é apenas o começo da jornada na tese. E, mais que isso, da disputa por qual educação estou construindo.*

## **2 POSIÇÃO EM MOVIMENTO: CATEGORIZANDO AS POSIÇÕES SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS A PARTIR DOS DOCENTES DE DIREITO**

Durante um trabalho com entrevistas, os mínimos detalhes expressos por um interlocutor podem ser a chave para revelar aspectos cruciais para toda a pesquisa. Já era o bloco final da entrevista de **Ives** - um docente branco ávido defensor da meritocracia, como já visto anteriormente - e ele já havia, entre risadas, pausas para pensar e gagueiras, respondido muitas questões que pareciam, pelo seu tom, muito delicadas de se tratar naquela conversa. Então, uma flexão de tempo verbal chamou atenção; perguntado se considera, enquanto homem branco, ter vivido privilégios com base em raça e gênero, diz ele que

*O pessoal branco, creio que sempre foi, eh... melhor bem visto pelo próprio imaginário. Se não fosse assim, a... a luta do movimento negro seria uma falácia. Seria algo a ser desmoralizado. Entendeu? Por que... Qual é a... qual seria a justificativa pra você fazer cotas, se não fosse essa questão? Por que, se... a cota... ce faria a cota só pra o pessoal da escola pública, **que era minha opinião**, eh... que seria o melhor. Mas a escola pública, se a questão era só <ininteligível> é escola pública. Mas não é apenas isso.*

**Ives** claramente fazia uma concessão em relação a inúmeros argumentos de defesa da meritocracia antes apresentados por ele antes, e não era a primeira vez. Era um momento de ajuste na coerência interna de seus argumentos, pois ao longo da sua entrevista ele buscava conciliar a ideia de mérito com uma opinião favorável às cotas, identificando uma oposição entre estas e tentando resolver essa contradição. Mas o trecho em destaque (“*era a minha opinião*”) ligou um alerta: havia um deslocamento de sua opinião no tempo - e, creio, no espaço.

Esse trecho e a sua sequência - a ser analisada mais adiante - foi a chave que permitiu abrir uma questão fundamental para compreender de que maneira os docentes avaliam as políticas de ação afirmativa. É preciso reconhecer que houve um deslocamento do debate público acerca delas como produto da frente societária da batalha das cotas, na medida em que a opinião foi confrontada com análises baseadas em dados coletados acerca dos resultados da política (Queiroz e Santos, 2006; Santos, 2007; Santos, 2012b; Santos, 2013; Brito, 2019); desta maneira, o posicionamento “a favor” ou “contra” as ações afirmativas

deixa de ser o eixo organizador do debate. Para melhor compreender como os docentes entrevistados compreendem e se posicionam acerca das ações afirmativas, é preciso localizar os deslocamentos produzidos pelo fato de terem vivido - já como docentes ou ainda como estudantes - a batalha das cotas.

Por isso, neste capítulo essas posições serão analisadas tomando como eixo principal o grau de deslocamento destas opiniões ao longo da entrevista, creio eu, representando ou narrando deslocamentos vividos por estes docentes ao longo do tempo e do espaço. Por um lado, será possível perceber *posições estáticas, que podem ser francamente favoráveis ou contrárias às ações afirmativas e, sendo apresentadas como posições fixas e com poucas nuances*, que apresentam poucos deslocamentos, podem servir de camuflagem para um silenciamento intencional ou não, mesmo quando favoráveis, do debate sobre as ações afirmativas - que não se encerra com as cotas na graduação. Por outro, ficará explícito que *posições dinâmicas* apresentam tentativas de inserir-se no debate a partir da alteração do *status quo*, seja admitindo o mérito das cotas mesmo tendo partido de uma posição contrária, no que chamo de *posição concessiva*, seja apontando seus limites e consignando a elas a necessidade de ampliações e aperfeiçoamentos, formando assim uma *posição propositiva*.

A hipótese que guiou esta parte da análise é a de que a opinião sobre as cotas é produto de uma correlação de forças; tendo o campo antirracista vencido esse debate, haveria um rearranjo em como as opiniões são exprimidas, sem necessariamente significar uma adesão às ações afirmativas como princípio. Ao final, restará evidente que posições aparentemente favoráveis podem jogar papel contra elas, e posições críticas são fundamentais para a sua defesa.

## 2.1 A CAMUFLAGEM DECLARATÓRIA: POSIÇÕES ESTÁTICAS CONTRA E A FAVOR DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

É preciso registrar desde já que a maioria dos docentes entrevistados apresenta posições favoráveis às cotas na graduação; apenas 3 dos 29 interlocutores apresentaram opiniões francamente *contrárias* às cotas. Isso poderia nos conduzir a uma análise bastante simples e que não estaria de todo equivocada de que é possível esperar, após 20 anos de implementação de ações afirmativas no Brasil, que as comunidades afetadas por essas

políticas - como a universidade pública - estão convencidas de seus acertos. Encontrar tal resultado já seria notável e surpreendente, uma vez que todos os registros disponíveis parecem indicar forte aversão às cotas sociais e raciais por parte da população branca de maior renda e escolaridade em geral<sup>35</sup>, e de docentes universitários em específico (Queiroz e Santos, 2006; Pesquisa, 2013; Saldaña, 2022). Veremos, porém, que este não é exatamente o caso.

O primeiro passo para compreender isso é visualizar o fato de que a maioria dos docentes entrevistados apresenta o que chamo de *posições estáticas*. Isso quer dizer que são posições que são apresentadas de maneira direta, linear, coerente e, muitas vezes, superficial, sem contradições internas e sem proposições; e, principalmente, que são apresentadas como se não fossem fruto de um deslocamento - como se esta sempre houvesse sido a posição do docente. Em alguns casos, sob provocação do entrevistador, essas posições se desdobram em argumentos mais complexos, a serem analisados mais adiante.

Não há respaldo para afirmar se os docentes mudaram ou não de opinião ao longo do tempo nas evidências coletadas - afora os casos em que os docentes o admitem; em alguns casos, os docentes alegam ter tido essa posição desde sempre, como **Reinaldo**, que afirma que: “*Quando vieram as cotas, me perguntaram e eu fui favorável, uma parte dos professores foi contra, mas, depois disso, aqui na faculdade, nunca foi objeto de uma grande discussão*”, ou de **Augusto**, que conta que “*sempre defendi a implantação das cotas, desde 1996, acho que era uma dívida da universidade e da escola para esse assunto*”.

A riqueza descritiva dessas posições francamente elogiosas não é dispensável: os docentes associam as cotas uma “*grande mudança*” (**Luís**), uma política que “*muda tudo*” (**Mauro**), com um “*enriquecimento muito grande para a universidade, né, porque você diversificou o quadro da universidade*” (**Ernesto**), uma vez que “*mudar o perfil do estudante é você mudar tudo na universidade*” (**Francisca**), o que foi viável através do “*ingresso de pessoas que em tese jamais teriam acesso a universidade*” (**Thereza**). Assim, para este pensamento, as cotas pagam um “*débito histórico que precisa mesmo ser corrigido [...] A faculdade tá bem mais colorida*” (**Quitéria**), cujas consequências, além dessa transformação

---

<sup>35</sup> Algumas evidências indiretas encontradas nas entrevistas se somam à literatura. Além de inúmeros docentes que relatam a contrariedade de seus colegas - o que será discutido mais adiante -, um docente relata que encontrou até mais posições contrárias em relação às ações afirmativas no “*meio corporativo*” do que nas universidades.

cromática, incluem “*um passo ainda mais substancial pra aumentar a diversidade de interesses dos alunos*” (Maurício).

Desde já chama atenção a forte associação entre as cotas e a mudança do perfil racial do corpo discente, o que é bastante corroborado pelos dados disponíveis nas universidades pesquisadas (Santos, 2013; Araújo, 2013; Brito, 2019; Moreno; et al, 2022). **Francisca** alega, aliás, que essa é a maior virtude da universidade pública hoje, discutindo como isso traz desafios ao corpo docente:

*Eu acho que a principal virtude da universidade hoje é essa diversidade que a gente encontra, né, entre, eh, os estudantes que hoje tem acesso a universidade, a pluralidade que isso traz pra universidade, né, eu costumo dizer que eu me formei aqui e que eu voltei pra ser professora, mas que eu voltei pra um lugar completamente diferente, né, então embora eu tenha vivenciado a abertura do processo de cotas na universidade né, que durante a minha graduação, eh, ver os frutos desse processo é uma coisa muito transformadora pra universidade, né, então eh, ver como diversificou, né, os estudantes e como isso tem sido um espaço rico, né, de pessoas diferentes, ideias diferentes, demandas diferentes né, então acho que isso hoje tem um potencial muito grande né, de construção de conhecimento, de diálogo com a juventude, né, de pensar muita coisa. Mas tem muito a ser feito ainda, né, então a gente tem ainda muitos questionamentos, né, acho que a partir da faculdade de direito mesmo, a gente tem especificamente muitos problemas em relação as nossas perspectivas curriculares, né, ao tipo de metodologia que a gente emprega, algumas visões ainda muito conservadoras, do que seja direito, do que seja educação, né, e do ponto de vista material né, a nossa condição orçamentária, né, que tem muito a fazer e muita restrição em relação a condições materiais de fazer, né. (Francisca)*

No mesmo sentido, **Diana** revela a satisfação que tem em trabalhar com um corpo discente tão diversificado:

*No grupo que eu coordeno, nós temos uma maioria de alunos cotistas ou da assistência social. Então isso, pra mim, é extremamente motivador, extremamente engrandecedor porque, em especial, ao meu aspecto pessoal, né, que eu acho que coincide com a minha história de vida que são pessoas que têm que correr atrás de conquistas pra obter alguma vitória e não são graciosamente concedidos para uma parcela considerável de pessoas dentro da instituição, mas a gente encontra pessoas aqui extremamente carentes, pessoas que vêm em especial de outras cidades, vêm em razão, né, universalização do processo seletivo, do Enem, e isso é extremamente motivador pra mim. (Diana)*

Já **Angela** aborda com mais profundidade a questão da diversificação dos interesses dos estudantes; para ela, se surgir um novo tema de pesquisa por conta dela, as ações afirmativas já valeram a pena:

*Eu acho que tem um qualitativo que é você trazer outras preocupações, outros temas de pesquisa, outros olhares, porque quando você cria um tema de pesquisa pra si, você cria um tema de pesquisa pra si a partir também daquilo que você é, da sua trajetória, da sua personalidade, etc. Então, se você tem maior diversidade, você tende a ter maior capacidade de absorver outros temas de pesquisa. Isso eu acho que é importante. Isso é qualitativo. Isso não é uma questão... se tiver um estudante fazendo isso, já valeu a pena. (Angela)*

É verdade, portanto, que as *posições estáticas*<sup>36</sup> favoráveis já ajudam a compreender o impacto que os resultados das políticas afirmativas têm na construção de posições favoráveis a elas. E o grau de detalhamento ofertado pelas docentes acima permite afirmar que essas posições são, em grande parte, produto de uma reflexão sincera, um balanço positivo sobre as consequências trazidas por essas políticas.

Elas contrastam fortemente com os dois exemplos de posição contrária coletados. **Miguel, Sérgio e Bernardo** reverberam argumentos encontrados ainda no nascer do debate sobre as cotas no Brasil, ignorando novos dados disponíveis na literatura ou mesmo na vivência cotidiana como apresentado por seus colegas. Diz **Bernardo** que

*de uma forma geral, eu não sou favorável a cotas raciais, eu sou favorável a cotas de... alunos egressos de escola pública, esses... aspectos econômicos, eu sou muito favorável. Muito favorável e, naturalmente, através da cota econômica vai se... aos poucos, mudar a cara da São Francisco e adequá-la à realidade brasileira, eu realmente acredito nisso. A racial pura e simples... a racial pura e simples é... é complicada, porque também tem o negro rico, eu sei que não é a regra, e tem o branco pobre, eu conheço, aliás, a minha mãe foi um exemplo...*

É comum o argumento de que as cotas raciais seriam um benefício indevido para negros ricos em detrimento de brancos pobres; e, sendo a questão de classe supostamente mais relevante para essas pessoas, a atitude correta seria haver cotas apenas com corte social. Nisso, ele é secundado por **Sérgio**, que diz ser:

*a favor de cota social, não sou a favor de cota racial, a gente... não adianta a gente ficar falando assim “ah, porque o negro [ininteligível]”, passou 500 anos, há uma absorção na sociedade, da mesma forma que você tem negro rico, você tem negro pobre, você tem judeu rico e você tem judeu pobre, branco rico e branco pobre.*

---

<sup>36</sup> Cabe registrar que, ao utilizar o termo “estática”, não se pretende afirmar que essas posições não foram construídas ao longo do tempo. Essa qualificação descreve a forma como ela é apresentada pelo docente, uma posição fixa, em oposição àqueles que descrevem seu processo de construção, eventual mudança de opinião e consequência dessas posições em suas atitudes políticas em relação às cotas.

Ao ser questionado sobre as cotas na pós-graduação, ele retorna a carga dizendo que, sendo cotas raciais, são equivocadas. E radicaliza o argumento: para ele, a opção por cotas raciais “*tem um viés ideológico por trás*”.

**Miguel**, aliás, entra nesse tema: ele diz que atribui às cotas uma suposta queda de rendimento dos alunos ao longo dos anos; para ele, isso é produto de um “*senso de redenção política ou gratidão política dos alunos cotistas*”, que os conduziria a um menor interesse pela qualificação técnica e um maior interesse em defesa de posições político-partidárias e os tornaria menos competitivos e focados nos estudos. Aliás, ele argumenta que qualquer opinião ou política que divida a sociedade em negros e brancos é uma tentativa de “*envenenar*” o convívio social.

**Sérgio** retoma a carga também nesse tema dos perigos da divisão racial, alegando que:

*sistema de cotas não dá certo, do jeito que tá não dá certo. Primeiro você, você incentiva guetos, aqui na frente tem um gueto! Maloca! Cultura negra, tá? Isso, meu querido, isso é gueto. Eu sou contra gueto, tá? Ou todo mundo, né, isso [gaguejando], isso me parece Apartheid, tá?.*

O tom indignado do docente chama atenção, como também o fato de que, durante essa fala, ele troca os nomes do espaço reservado à expressão da cultura indígena dentro do ambiente acadêmico e do espaço ligado à questão racial negra.

**Miguel**, por fim, associa essa posição, também, a uma crítica aos cursos noturnos. Para ele, o ingresso de estudantes que vão à universidade após o fim do seu expediente de trabalho implica que estes estarão cansados e desatentos, o que diminui o seu nível de desempenho acadêmico. Por isso, ele é taxativo ao dizer: “*se fosse por mim, não teríamos criado o curso noturno*”. Na sua visão, o curso de Direito exige um nível de dedicação - que ele alega ter sido obrigado a oferecer - que ele não percebe nos estudantes do turno noturno. É relevante registrar que o curso noturno onde o docente leciona abarca metade dos estudantes de Direito da sua faculdade – acima da proporção média da universidade –, tendo sido um importante vetor de inclusão desde a sua criação.

Ora, a situação parece ser bem polarizada entre uma maioria favorável e uma minoria contrária - ao menos dentre os entrevistados. Porém, é importante notar que, ao longo da comparação entre as diferentes entrevistas percebe-se outro papel que uma *posição estática*

*favorável* pode cumprir: muitas vezes, funciona como camuflagem para uma tentativa de silenciar sobre um debate, encerrar o tema ou, ainda, mascarar uma certa falta de compreensão sobre ele. A *posição estática favorável* pode facilmente flutuar de uma alegação sincera de ignorância sobre o tema até uma forma cínica de defender o *status quo*, admitindo derrota na questão das cotas na graduação, mas buscando argumentar contra outras medidas afirmativas.

**Eduardo**, por exemplo, se distancia dos argumentos de **Miguel** e **Sérgio** e se aproxima de **Francisca**, **Angela** e **Diana** ao argumentar que, com as cotas,

*A faculdade ficou mais democrática, fruto disso, que você tem ali grupos de interesses diferentes.. é, apesar de em alguns aspectos haver uma certa ideologia uniforme, mas, esse choque é impor[tante]... a universidade ela tem que realmente refletir; é.. o.. a.. a heterodoxia que existe na própria sociedade, entendeu? E isso é bom, isso é bom porque a ciência tem que caminhar levando em conta isso. As diferenças que existem na própria soc.. a diversidade. Ela não é um centro de produção de conhecimento pra si, mas sim pra sociedade. Se você produz um conhecimento que não encontra na sociedade, seja no mercado, seja na s.. nas áreas de humanas, é.. refletindo aquilo que a sociedade precisa pra se encontrar, essa ciência não serve pro Brasil. Não ser.. ta entendendo? Então eu acho isso importante, trazer elementos pra dentro da faculdade, elementos de conhecimento, elementos culturais.. que agreguem ao processo científico seu valor.*

Porém, repete os mesmos argumentos negativos dos dois professores citados, ao ser questionado sobre cotas nos concursos públicos, tentando conciliar uma posição contrária a elas mantendo sua declaração de apoio às ações afirmativas: “*Concursos públicos em geral, né? Pois é.. é.. é complicado porque eu particularmente sou contra. Se você me perguntar: “você é contra ação afirmativa?” não, eu sou a favor de ação afirmativa que realmente produza resultado igualitário*”, emendando uma defesa de que, se não houver ensino básico público de qualidade, que se reserve vagas e se conceda bolsas em escolas privadas de qualidade. Mais ao fim, ele retomará o argumento dizendo:

*[gaguejando e repetindo palavras] tem que ter cuidado apenas para que você não... promova isso a um custo de comprometer a própria qualidade do serviço, é isso que eu me refiro, tá me entendendo? Quando eu falo sobre a questão das cotas no serviço público, por que fatalmente você vai resolver um problema criando outro.*

Desta maneira, a mera declaração de ser favorável às ações afirmativas pode ter uma riqueza de descrições das transformações operadas pelas ações afirmativas no passado, mas,

em alguns casos, também servir de camuflagem, uma espécie de pedágio a ser pago após o paradigma das ações afirmativas ganhar força na opinião pública, para se posicionar em defesa do *status quo* e contra potenciais transformações futuras. Nesse caso, a declaração de posição favorável é apresentada como coerente com uma série de restrições, exceções, alegações de desconhecimento ou defesa de um estrito cumprimento das leis - como no caso de docentes que defendem o descumprimento da Lei de Cotas no Serviço Público no caso das universidades, uma vez que os concursos supostamente seriam para uma vaga apenas. Tal uso estratégico das *posições estáticas* favoráveis positivas será devidamente abordado no capítulo 4.

O importante aqui é registrar que a maioria dos docentes apresenta posições favoráveis às ações afirmativas, o que parece ser consistente com os dados disponíveis na literatura (Queiroz e Santos, 2006; Pesquisa, 2013; Saldaña, 2022) e com as observações feitas durante o campo. É praxe elogiar os resultados das ações afirmativas e isso pode ser percebido na diferença entre a cobertura midiática das primeiras experiências de ações afirmativas e, mais recentemente, dos 10 anos da Lei de Cotas. E se há alguns exemplos de posições francamente contrárias que ignoram todo o acúmulo de dados disponível na produção acadêmica e mesmo na imprensa sobre as ações afirmativas, o achado mais relevante são as posições favoráveis, mas descompromissadas com a efetiva defesa das cotas; uma aceitação do fato de que elas se tornaram uma política pública, legitimando seu enunciante para executar estratégias de reação a suas possíveis consequências e desdobramentos das ações afirmativas, como veremos no capítulo 4.

Alguns docentes, aliás, levam essa estratégia ao paroxismo. Estes não se vêm obrigados a negar que foram frontalmente contrários às cotas para admitir seus méritos e alertar para os perigos de seu aprofundamento; nisso são próximos ao uso estratégico da *posição estática*, mas usam a estratégia oposta: a de narrar um deslocamento como maneira de construir uma posição percebida como razoável e ponderada. Tais posições contrastam de maneira aguda com docentes que não se limitam a aprovar as cotas, mas debatem criticamente os limites que eles perceberam após a sua implementação e propõem novas iniciativas. São o que chamo de *posições dinâmicas* e serão discutidas na seção seguinte.

## 2.2 DESLOCANDO OPINIÕES: POSIÇÕES DINÂMICAS SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS

O deslocamento no tempo e no espaço é o elemento que caracteriza uma *posição dinâmica*. Por deslocamento no espaço, entende-se a modulação da opinião em função do ambiente em que ela é enunciada; pode-se lembrar de Sovik (2004) que, sendo uma estrangeira branca produzindo sobre relações raciais no Brasil, notou como o tom em que as pessoas se referiam à questão racial mudava radicalmente quando elas estavam inseridas em grupos exclusivamente compostos por pessoas brancas. A negação estratégica de opiniões e até mesmo da própria branquitude é uma característica do racismo - em especial no Brasil -, algo discutido na literatura sobre o tema, como faz Gonzalez (1988; Moreira, 2023), e Bento (2002) e Bernardino-Costa e Brito (2022).

Estas lembranças se fazem necessárias pois a minha presença como entrevistador evidentemente afetava a maneira como os docentes se posicionam - o que pode ter sido um fator do uso estratégico das *posições estáticas*. Mas, também, isso pode ajudar a entender a construção das *posições dinâmicas*, na medida em que admitir uma mudança de postura sobre as cotas pode ser uma estratégia tão válida quanto escamotear uma oposição. É fundamental colocar o meu próprio corpo dentro do quadro de análises construídas.

Isso é mais que uma postura epistemológica. Ser um jovem pesquisador negro entrevistando professores de Direito sobre suas percepções e práticas acerca do diverso corpo discente pós-cotas foi, de alguma maneira, um elemento metodologicamente proibitivo: não era possível fingir inocência quanto a olhos que, relativamente treinados a demarcar linhas de cor, encaravam o entrevistador - eu - com cumplicidade ou desconfiança. Não faltaram exemplos práticos nas entrevistas já realizadas: o próprio **Ives**, branco, disse que “*Pessoas como você, de... tez morena, hoje são muito mais frequentes do que eram nessa faculdade quando eu estudei, certo?*”; **Cândido**, negro, disse que “*tinha o cabelo mais ou menos como o seu, cabelo black power, com um volume considerável...*”. Já se afirmou, em trabalho anterior, e aqui se reitera que

O projeto de pesquisa não se fez de inocente frente a estas questões. Ao contrário de perseguir uma suposta posição universalizante, desde o levantamento da literatura se buscou enfrentar de perto esta questão, a partir de um método interseccional que, como aponta Crenshaw (2002), permite compreender que os marcadores de identidade não são simplesmente somados. Ou seja, a vivência de uma mulher negra ou de um homem branco não podem ser analiticamente compreendidas apenas somando os atributos de uma mulher/homem universal com uma negritude/branquitude universal.

A isto se soma também uma percepção de que a branquitude como identidade que assume o pólo neutro das relações raciais. E que, ao mesmo tempo, se transforma em modelo a ser seguido, "padrão universal de humanidade" (BENTO, 2002, p. 6) e tipo que não pode ser analisado.

Do ponto de vista prático, enfrentar estas questões exigiu um preparo bem-cuidado, que se funda sobretudo na reflexão teórica permanente de que os entrevistados não só enxergam, como levam em conta com quem estão falando na entrevista. Da escolha das roupas à ordem do questionário, tudo foi pensado para fazer com que os choques e reconhecimentos de identidade entre pesquisador e entrevistado pudessem ser convertidos em vantagens analíticas, possibilitando, ao mesmo tempo, um estranhamento e aproximação entre estes sujeitos. Buscando, portanto, afirmativamente posicionar o pesquisador na categoria de *outsider within* (COLLINS, 2016), ou, numa adaptação livre, um "estrangeiro nativo".

Seria pouco frutífero imaginar que os docentes não fariam este tipo de análise junto aos estudantes e, por consequência, sobre o pesquisador em questão. E a informação colhida, tanto no discurso quanto nas hesitações, nas pausas e mesmo nos olhares dos entrevistados antes de abordar o tema racial ou de gênero, restou nítido o quanto esta avaliação era feita, a todo momento, na entrevista. (Brito, 2017, p. 52-53)

Foi com esse cuidado epistemológico e metodológico de reconhecer-se como “*estrangeiro nativo*” (BRITO, 2017; COLLINS, 2016) que fiz questão de notar pistas verbais e não-verbais, fundamentais na compreensão das atitudes raciais (Sales Jr, 2006;), que pudessem indicar oportunidades de coletar dados que os docentes estivessem ativamente manipulando, influenciados pelas características fenotípicas de seu entrevistador.

E é por isso que, retomando o exemplo de **Ives** do início do capítulo, notei com interesse quando, entre pausas e bruscas acelerações no ritmo da fala, uma flexão de tempo verbal se alterou para registrar que a defesa de cotas exclusivamente sociais “*era*” a sua opinião. Ora, o docente já havia tido oportunidade de se manifestar antes e buscou, muitas vezes, se esquivar, sempre com alterações na sua fala. Então, fugindo um pouco do roteiro da entrevista, busquei explorar esse ponto e fui atendido com uma resposta milimetricamente medida:

[Entrevistador]: ...*Um parêntesis, o senhor falou que era sua opinião, o senhor mudou de opinião?*

[**Ives**]: <*falando cada palavra pausadamente*> *Rapaz... não sei. É que eu não consigo... Encontrar um argumento que enfrente a estatura moral do argumento deles. <volta a falar normal> Eu não posso deixar de reconhecer que isso existe. Entendeu? Ou seja... Eu acho que devia ser só escola pública, mas os negros são historicamente inferiorizados, sempre foram... de fato, é isso. Como corrigir isso? Não tem jeito. Não tem não. Não tem jeito.*

A honestidade que escorre da fala pausada de **Ives** é extremamente útil. Admite ele sua contrariedade às cotas raciais mas no final cede: não conseguiu encontrar argumento para enfrentar a *estatura moral* da denúncia do racismo que baseia a proposta das cotas raciais. Diz ele ser contra, por três vezes nega a validade de sua própria opinião. É a partir deste exemplo que podemos identificar a primeira forma de *posição dinâmica*: aquela que se move do passado para o presente, de uma crítica negativa a uma admissão dos efeitos positivos e das razões de ser das ações afirmativas, especialmente de corte racial<sup>37</sup>, e que chamo de *posição concessiva* - é como se **Ives** se visse não numa entrevista e sim num debate<sup>38</sup>, onde fosse necessário admitir: tudo bem, eu admito, você está certo.

Novamente, uma análise mais simplória poderia apenas reconhecer o êxito do campo antirracista na frente societária da batalha das cotas. Não recorrerei a Sovik (2004), que narra o que ela, enquanto pesquisadora branca, ouvia de seus colegas/sujeitos de pesquisa quando não havia pessoas negras por perto, para estimular nossa imaginação sobre o que deve ser dito quando só há brancos na sala; a especulação não contribui no rigor analítico deste trabalho. No entanto, a comparação com argumentos similares apresentados por pelo menos outros 5 docentes permite identificar que esse tipo de *posição concessiva*, nem sempre significa uma capitulação ou abertura a alianças com o antirracismo; por vezes, ela admite, explicitamente, um recuo estratégico que algumas *posições estáticas* favoráveis positivas tentam disfarçar.

É possível destacar revisões explícitas de postura, como no caso da professora **Dilma**, que fala sem reservas sobre o processo de convencimento pelo qual passou a respeito das cotas raciais e enumera as suas tentativas de contribuir no aperfeiçoamento da política nos lugares em que atua - tratando inclusive dos conflitos que essa tentativa de aproximação suscita:

*Essa discussão de cotas, essa coisa, eu acompanho esse tema há bastante tempo, aliás, originalmente... então a primeira vez que eu tomei contato com esse assunto, eu tava na congregação ainda e meu primeiro pronunciamento foi contra cotas. Depois, eu fui tomando contato com aquilo, entendendo o significado, eu comecei a militar no movimento de direitos humanos e aí minha posição mudou radicalmente. Não só eu passei a ser a favor como... e,*

---

<sup>37</sup> Santos (2007) é preciso ao identificar que a reação da comunidade acadêmica não é à política de cotas; e sim à política antirracista. Ou seja, o problema não é a ideia de reserva de vagas, e sim que isso seja feito utilizando o critério racial. Argumenta o autor que isso está conectado a uma disposição em mitigar os efeitos da desigualdade, mas não uma de suas causas geradoras fundamentais - o racismo.

<sup>38</sup> Não faltaram exemplos de expressões que demarcavam o cisma entre entrevistador e entrevistado, especialmente quando o entrevistado era branco. Mais de uma vez ouvi expressões como “*peçoas como você*”, com o dedo em riste fazendo movimentos laterais como se, atrás de mim, houvesse várias outras pessoas.

*hoje, enfim, a gente vai se... é aquilo que eu falei, eu vou me educando, né, porque tem coisas que parecem naturais e tão longe de ser naturais. Tem questões que a gente, num primeiro momento, não percebe que são barreiras e, depois, a gente se dá conta que são tremendas as barreiras que precisam ser derrubadas.*

No outro lado, há docentes que utilizam essa postura concessiva como maneira de legitimar a defesa do *status quo*, ou seja, uma reação a qualquer aprofundamento ou aperfeiçoamento de políticas afirmativas. O próprio Ives, por exemplo, defende que a Lei de Cotas no Serviço Público não seja aplicada na universidade, numa clara reação à uma política afirmativa que ainda não se consolidava completamente à época da entrevista:

*eu acho que a lei tem que ser cumprida como ela foi feita. Se são uma ou duas vagas, e isso vai ser um problema sério, pelo seguinte... eh... essa questão de grande contratação de professores que vem nos últimos anos ela vai acabar agora. Vai se fazer concurso como foi quando eu entrei aqui, era uma vaga só.*

Registre-se que, neste caso, mais uma vez o argumento do docente não encontrou estatura moral - ou respaldo legal - e, como diversas universidades, a que ele leciona adotou uma norma específica para garantir o cumprimento da referida Lei. Ele é, porém, acompanhado por outros docentes - geralmente homens, mais velhos, brancos, *operadores* do Direito - que dizem aprovar a política de cotas na graduação e vêem problemas na sua implantação na pós-graduação, por exemplo; e também por docentes que dizem que as cotas foram boas, mas...

*Olha, as cotas, eu acho que elas têm um significado, mas elas não podem se eternizar. Eu acho que, como ela, acho que é no sentido de compensar certas desigualdades e tal, eu acho que elas são válidas, sou a favor e agora, com o tempo isso tem que ir desaparecendo, não é? [...] eu não sei, é preciso também e só o tempo vai dizer e uma pesquisa séria, se o rendimento desses alunos de cotas que entraram aqui com um certo favorecimento, se é igual ou não. A gente não tem dados pra isso, mas de maneira geral eu acho que vale a pena, se bem que tem fraude também, você sabe, né? (José)*

*É, o que que acontece, o que que eu olho assim, né... então... ampliou o critério racial, tranquilamente, isso é bom. É... é o que eu tô te falando, é inevitável que o aluno, independente se vem de cota, então agora que eu tô entendendo, então vem muito de colégio público, né? É, é... inevitavelmente, é... a baixa qualidade do ensino público acaba se transferindo, é isso. (João)*

*Tem alunos que também se vitimizam. Ah p.. essa questão da cota mesmo sempre foi muito polêmica, eu quando era.. eu cheguei a julgar casos de cotas aqui e eu achei que a UFBA implantou um sistema errado de cotas, não que eu fosse contra as cotas mas eu acho que tinha que ser um sistema*

*social e não de gênero, de cor.. até porque é difícil você descrever. É.. você por exemplo se.. se.. você se declara o que?*

[Entrevistador: Eu? Eu me declaro preto.]

*Então, se você chegar na Nigéria você não é preto. (Eduardo)*

Cabe registrar, a título da última fala citada acima, que o uso dos argumentos não é linear. Por isso a opção por classificar os tipos de argumentos, e não necessariamente uma tipologia que encaixe de maneira estanque cada docente em uma categoria. A entrevista de **Eduardo** certamente é uma das mais interessantes e contraditórias nesse aspecto; e, aliás, o argumento *concessivo* é justamente marcado por essa contradição. Ao contrário de um uso estratégico das *posições estáticas* estratégicas, essa *posição dinâmica* significa o reposicionamento da questão das ações afirmativas de acordo com a conveniência do tempo e do espaço e, muitas vezes, se refere a ideias contraditórias carregadas mesmo pelo docente.

Porém, a *posição dinâmica* não se resume a desenhar um discurso contraditório, num contexto de recuo estratégico da posição anticotas. Há, também, *posições dinâmicas* que operam nas contradições da realidade, com vistas a produzir um avanço nas políticas afirmativas; é o que aqui chamo de *posições propositivas*<sup>39</sup>. Não parece ser acaso que todos os docentes negros entrevistados enunciem esse tipo de argumento, uma vez que a suas próprias trajetórias são marcadas pela luta em defesa das ações afirmativas.

**Virgínia** defende as cotas, mas pondera que cotistas formados encontram dificuldades que seus pares não-cotistas não encontram, o que justifica cotas na pós-graduação: “*Então nós estamos na camada de mais pobres da escola, então mesmo o indivíduo já formado e etc., ele vem pra fazer uma pós-graduação ainda com muitas dificuldades porque ele tem que ajudar a família, ele tem que se sustentar, tem que fazer um monte de coisas*”. **Olívia** se preocupa com a avaliação a ser feita com os 10 anos da Lei de Cotas: “*Vamos ver que avaliação o Governo vai fazer, né? E como vai montar essa avaliação, né? E isso é importante, isso é uma disputa importante a ser feita*”. **Felipa** é crítica das insuficiências da política de cotas no que diz respeito a indígenas e quilombolas:

*Com relação aos indígenas e aos quilombolas, eu acho que é bem restrito aí, viu. Precisa repensar esses critérios, [mas] os próprios estudantes indígenas*

---

<sup>39</sup> Em trabalhos anteriores, chamei este tipo de posição de “*positiva crítica*”, no entanto, essa nomenclatura tinha dois problemas: o primeiro, era difícil de diferenciá-la, pelo nome, do que hoje chamo de uso estratégico da *posição estática favorável*; o segundo, que esse nome não capturava a essência dessa posição - a de propor avanços.

*estão espremidos numa série de outras demandas porque muita gente vêm de comunidades que estão em conflito, conflitos territoriais pesados, então não tem tido força pra pautar isso, né. Então eu acho que pra quilombos e pra indígenas o trabalho ainda tá bem embrionário.*

Já **Benedito** se preocupa com o fato de a insuficiência de políticas de permanência e as condições adversas encontradas por cotistas cria condições para que haja:

*um grande índice de, de desistência... é... esse processo de desumanização, que vai adoecendo, não é? A gente, incrivelmente, vivencia uma universidade que tem pessoas de situação de rua. Não me estranha, são pessoas negras, né? É... a gente tem um alto índice de adoecimento mental. A gente tem um alto índice de suicídio, né?.*

E **Cândido** apresenta, por exemplo, que a universidade opera num sentido inverso a alguns elementos que Brito (2017) chamou de “permanência simbólica”, comparando sua experiência com a dos cotistas:

*A outorga de um título de doutor honoris causa pode significar uma manifestação que lembra um episódio medieval, com aquele... Com aquela procissão com o /pálio<sup>40</sup>/ da universidade, etc. e tal. Então na universidade, o ambiente dela é um ambiente que já reflete nos sujeitos distintos uma imagem diferenciada. E eu, desde a graduação, não me enxergava naquelas manifestações. Elas pareciam implicitamente me dizer: "Você não é daqui. Este mundo não é o seu". O meu mundo era o mundo de outras referências icônicas, sígnicas, eh... estéticas, né, discursivas. Então no plano desse simbolismo... no plano dos... arranjos epistemológicos e curriculares, por que há toda uma valorização de referências que dialogam com o tipo de experiência que a maioria negra não teve.*

Assim, esses docentes não apenas aprovam as políticas de ações afirmativas, como fazem críticas propositivas a elas, muitas vezes já embasados na literatura e no acúmulo político do movimento negro após a aprovação das cotas. No capítulo 4 poderemos discutir o quanto essa postura propositiva influencia nos próprios comportamentos destes docentes, mas já se registra aqui uma nexos importante entre a trajetória do docente, suas posições sobre as ações afirmativas e os seus comportamentos.

---

<sup>40</sup> O docente pode estar se referindo, ao dizer “pálio”, tanto a uma faixa cerimonial utilizada solta sobre o pescoço, como as utilizadas por autoridades da Igreja Católica em suas liturgias; ou uma espécie de estandarte, uma bandeira vertical estirada num mastro, geralmente em formato de quadrado, deltóide ou pentágono e com as insígnias de uma instituição, feitas para serem carregadas por pessoas em cerimônias ou eventos públicos.

E fala-se aqui em trajetória justamente por que não é a sua pertença racial um elemento de corte para a mobilização desses argumentos. Docentes mulheres, em especial as de trajetória *ascendente*, por vezes mobilizam esses argumentos - ou, quando se dizem desconhecedoras do assunto, o fazem com uma postura construtiva e não de encerramento do debate. Podemos exemplificar esses casos com, respectivamente, **Diana**, **Angela** e **Francisca**. Enquanto as primeiras ativamente propõem a continuidade das políticas de expansão de vagas, de ações afirmativas e de permanência e acompanhamento acadêmico, a última chega a agradecer pela entrevista que lhe forneceu subsídios para elaborar melhor suas posições sobre o tema:

*Ah, eu acho que [a política de cotas] precisa de um ajuste. Pra mim, tá inferior ao que é necessário. Até mesmo aqui na graduação, enfim, eu acho que a gente precisaria de continuar com essa... que foi interrompida, com essa vertente expansionista dessa lei de cotas, mas não é o que a gente vê, né, e nem temos expectativas futuras, lamentavelmente (Diana)*

*A pós-graduação precisa ter uma atenção pra esse tipo de política e precisa ter uma atenção para os meios de integração. Nós temos não só cotas raciais sentido estrito, mas temos também pra indígenas e eu me preocupo com o que eu acho que às vezes é uma política que fica muito formal, ou seja, nós garantimos o ingresso, mas eu não sei se a gente consegue garantir um acompanhamento adequado desses estudantes, né, sobretudo se você pensar algumas dificuldades mais cruciais pra quem vem de uma trajetória, por exemplo, como os indígenas. Então acho que teve uma sensibilidade pra permitir a sua chegada, mas eu não sei se a gente tem a sensibilidade pra perceber que, no cotidiano, existem mecanismos que precisam adaptados, né? (Angela)*

*eu até conversando aqui isso com você, a entrevista tem essa função pedagógica também né, você me permitiu refletir sobre essa prática, então eu vejo que eu tenho uma boa intenção de tentar fazer isso <risos>, mas não é só ter uma boa intenção né, então a gente tinha que ter discutido isso mais abertamente aqui, se a gente tivesse um planejamento pedagógico e a gente não tem né, e isso fazer parte das nossas preocupações, a gente compartilhar metodologia, compartilhar experiência, porque a discussão racial é uma discussão que ela não é uma discussão que circula em todos os espaços, e muitas vezes você vacila por falta de conhecimento, por falta de acúmulo nesse debate, então mesmo vendo com uma... (Francisca)*

Entre docentes homens e brancos, também verifica-se que aqueles que, na sua trajetória e na sua atuação acadêmica, lidam com a questão racial ou jogaram algum papel na implementação das políticas afirmativas - o que é mais comum nas entrevistas com docentes que priorizam a carreira acadêmica em detrimento da carreira jurídica -, acabam por reproduzir essa postura propositiva. É o caso de **Ulisses**, que defende as políticas de cotas na pós-graduação por acreditar que elas podem gerar efeitos colaterais positivos no âmbito da

graduação, e de **Roberto**, que, ao invés de usar a questão das fraudes para desqualificar a política afirmativa, busca defendê-la trazendo a baila a necessidade de mecanismos de controle:

*Ué, fraude é fraude. É uma expectativa que faz parte da implementação da política e por isso tem mecanismos pra tentar coibi-las e reduzi-las ao mínimo, né? Então numa sociedade de muitas posturas corruptas, né, há sempre aqueles que imaginam que facilitam sua vida se se infiltrarem numa política de promoção, não é? Então eles vão acontecer, mas você tem que ter mecanismos pra monitorar, impedir e identificar os autores, né? (Roberto)*

Portanto, aqui percebe-se que a *posição dinâmica* pode ser não apenas *concessiva*, ou seja, derivada de um deslocamento - por vezes estratégico - das opiniões de um sujeito no tempo e no espaço, operando discursivamente a partir das contradições internas de seu discurso nos diferentes contextos, como também ser *propositiva* e operar a partir do deslocamento da realidade conforme os efeitos das ações afirmativas vão surgindo. Isso acaba, também, por ser mais frequentes entre os docentes que se vêem como *estudiosos* do Direito, pois quanto maior o tempo dedicado à atividade acadêmica, maior profundo o contato com a realidade transformada pelas ações afirmativas e também maior a probabilidade deste docente ter se aprofundado no debate acadêmico sobre elas.

Enquanto um tipo de argumento nasce das contradições internas do pensamento do sujeito sobre as ações afirmativas - e, eventualmente, da necessidade de ajustar esse discurso ao contexto em que ele é enunciado -, o outro nasce das contradições que emergem a partir da efetivação das políticas defendidas. O que elas têm em comum é o movimento, é o fato de serem posições que jogam abertamente com as mudanças que ocorreram na opinião pública - em um caso - e nos desafios do campo antirracista - no outro.

\* \* \*

Neste capítulo, exploramos o primeiro nível de análise a que essa tese se propõe. Após resgatar um debate sobre as características das instituições e dos seus corpos docentes, foi possível construir uma tipologia das posições acerca das ações afirmativas, percebendo alguma correlação entre estas e as trajetórias já tipificadas, bem como antecipando a relação entre algumas posições e os pontos a serem analisados nos próximos capítulos - a saber, a percepção sobre cotistas e não-cotistas e o comportamento dos docentes diante destes.

Identificamos *posições estáticas*, que são declarações de posição que visam garantir uma coerência interna no discurso, evitando apresentar mudanças neste ao longo do tempo ou em diferentes espaços. Elas são minoritariamente contráriasnegativas, neste caso, exclusivamente percebidas entre docentes homens, brancos, de meia-idade, de origem *tradicional* e de perfil *operador do Direito* e baseadas em argumentos comuns àqueles enunciados no início da implementação das ações afirmativas nos anos 2000. E são majoritariamente favoráveispositivas, espalhadas especialmente entre homens e mulheres brancas de todos os perfis; elas por vezes significam a defesa das ações afirmativas de maneira detalhada, mas por vezes são utilizadas estrategicamente como maneira de construir, sobre a aprovação das medidas já existentes, uma plataforma de reação à possíveis novas políticas afirmativas.

Por outro lado, com *posições dinâmicas*, os sujeitos optam por operar com a contradição, e não com a coerência interna. Elas são caracterizadas por deslocamentos das opiniões em função do tempo e do espaço, permitindo a enunciação de um argumento num ambiente e de outro argumento em situação diversa. No caso das posições *concessivas*, há mudanças sinceras de posição, ao mesmo tempo em que há posições explícitas de recuo estratégico, admitindo as vitórias do campo antirracista na mesma medida em que se opõe a novas medidas, aproximando-se portanto das *posições estáticas contráriasnegativas* e, principalmente, do uso estratégico das *posições estáticas favoráveispositivas*, sendo mais comum em homens brancos, de origem *tradicional*.

Por fim, identificamos um tipo de *posição dinâmica* que opera não por contradições internas ao discurso, e sim nas contradições que emergem na realidade a partir dos efeitos práticos das políticas afirmativas. São docentes negros e negras, ou mulheres brancas, especialmente de trajetória *ascendente*, ou docentes com perfil de *pensador do Direito* que participaram de alguma maneira da implementação das ações afirmativas. Eles propõem ajustes, modificações, ampliações e aprofundamentos dessas políticas, com vistas a garantir que elas possam cumprir sua missão.

Este capítulo fornece evidências em favor da ideia de que as posições tomadas acerca da questão racial não são apenas produto de uma formação social fixa, de características subjetivas essenciais ou de correlação de forças estáticas. Essas posições podem ser

disputadas ao longo do tempo, cabendo deslocamentos dos sujeitos, e isso também altera dinamicamente a própria correlação de forças, no caso em tela, nas Faculdades de Direito. O fato das políticas afirmativas terem sido implementadas com vitória decisiva na frente societária da Batalha das Cotas, por exemplo, aumenta o custo político de se opor (ao menos pública e explicitamente) a elas, uma vez que seus resultados são arrasadoramente convincentes. Tais conclusões podem ser afirmadas a respeito dos entrevistados, mas também podem ser objeto de replicação teórica - é possível esperar encontrar estes mesmos fenômenos em outras instituições, ou seja, tomá-las como hipóteses fundamentadas em outros estudos.

Não surpreendentemente, podemos tomar isso como premissa e percebermos como a disputa da opinião destes docentes sobre as ações afirmativas influencia a forma como eles percebem os seus beneficiários e essa relação, por sua vez, será fundamental para compreender seus comportamentos. Vamos, portanto, estudá-la no próximo capítulo.

### **INTERLÚDIO III**

*Num primeiro momento, sorri de satisfação quando uma colega me disse que admirava a sensibilidade e atenção que eu demonstrava para observar e analisar o comportamento dos alunos, identificando necessidades que emergiam no contexto escolar. Mas foi questão de segundos até eu me retirar da comodidade de receber um elogio, pensando no meu próprio trabalho de pesquisa.*

*Olhar para o aluno como um sujeito integral é um desafio imenso e tira você da zona de conforto. A tendência que nós, como professores, temos é a de simplificar e criar rotinas para lidar com perfis um pouco mais genéricos - os brilhantes e disciplinados; os que são competentes, mas indisciplinados; os que tem dificuldades e superam pela disciplina; os que não querem nada com sua matéria; os bagunceiros e conversadores...*

*A sobrecarga de trabalho muitas vezes parece exigir isso para o andamento das disciplinas. No entanto, para cumprir o dever de professor, muitas vezes precisamos nos deslocar desse lugar para enxergar coisas que ficam em nossos pontos cegos. Às vezes emerge uma nova categoria - no meu caso, a dos alunos que moram em outra cidade e não tem transporte da prefeitura para os horários de atendimento à tarde, quando faço atividades*

*extras para quem está com nota baixa. Passa a ecoar a mesma pergunta sempre que um deles falta: aquele aluno não veio por falta de interesse ou por falta de ônibus?*

*Mas às vezes isso significa perceber que as categorias que criamos, muitas vezes, só fazem sentido na nossa cabeça e na nossa planilha de notas. O aluno que não quer nada com sua matéria às vezes não vê sentido na sua vida e por isso não se dedica a nada; o aluno que falta muito às vezes trabalha com o pai caminhoneiro; o aluno brilhante tem reforço escolar privado; o aluno bagunceiro só quer sua atenção e se você perguntar algo a ele ao invés de dar bronca, ele conversa com você sobre a matéria e não com o colega sobre outro assunto.*

*No IFBaiano, cotista é uma categoria que significa muito pouco - inclusive pela dificuldade que alguns tem de se reconhecer como negros quando preenchem os formulários do processo seletivo. É um descritivo incompleto dos critérios de acesso que ela exige. Mas, principalmente, porque dentro dos cotistas e não-cotistas, há um mundo inteiro.*

*Eu já sabia, pela pesquisa, que esse não seria o recorte pelo qual eu seria sensível às demandas educacionais dos alunos. E a sala de aula me deixou muito sensível a uma conclusão fundamental da minha pesquisa, especialmente da parte sobre percepções sobre os alunos: a de que a relação entre professor-aluno pode ser uma relação parcial, entre um tipo de professor e um tipo de aluno, ou uma relação integral, onde dois sujeitos complexos interagem. A segunda opção é difícil; entendo quando meus colegas crêem ser impossível. Mas, pessoalmente, ainda não consigo parar de tentar ver, antes de um aluno (ou de um aluno cotista ou não-cotista), um ser humano tão complexo quanto eu.*

*Eu não posso escrever essa tese e não tentar vê-los assim, não tentar convencer meus colegas de que isso importa e que isso faz parte das obrigações de nosso ofício. Mesmo que isso me cause alguma angústia. Mesmo que isso cause algum desconforto a colegas. Mesmo que eu, eventual ou fatalmente, falhe.*

### **3 OS HERDEIROS DE PROTEU: CATEGORIZANDO PERCEPÇÕES SOBRE COTISTAS E NÃO-COTISTAS A PARTIR DOS DOCENTES DE DIREITO**

Quando **Diana** me fez um relato sensível sobre seus alunos, eu já estava preparado para ouvi-la. Ela não foi a primeira a entrar em detalhes tão marcantes da sua experiência com as relações professor-aluno; mas, mais que isso, tive a oportunidade de conversar com seus orientandos antes de entrevistá-la, tanto em separado quanto na frente dela, em reunião que ela gentilmente permitiu que eu participasse.

A entrevista parecia que seria das fáceis - uma vez que havíamos tido esse contato tão aberto e amistoso antes dela. Mas começou difícil por um desencontro; não sendo eu um aluno das Faculdades que aqui analiso, era comum que eu tivesse de correr atrás de um certo déficit de conhecimentos informais tal como os nomes de salas, alas, pavilhões e prédios específicos, de maneira que, na hora marcada, cheguei e aguardei por uma hora... na sala errada.

Porém **Diana** me pareceu muito disposta a dar seu depoimento, pois gentilmente esperou e deu a entrevista quando nos encontramos. E em diversos pontos de sua entrevista ela expressava, possivelmente sem perceber, o quanto aquelas histórias que compartilhamos dias antes eram importantes pra ela. E não haveria de ser diferente, pelo seu impacto e pelo impacto que é vivê-las intensamente, ainda que de maneira indireta, como era seu caso. Falando sobre seu cotidiano como professora, contou ela:

*Eu fico aqui praticamente o dia inteiro [...] em especial, por causa do meu grupo, né, porque quando eu não tô em sala de aula, ele é um grupo muito intenso, né, muito intenso. São dezoito alunos. Então eu tenho seis PIBIC [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica] dentro dele. Além disso, a gente tem vários projetos, né, então todos os projetos, eu que respondo por eles. Então tudo que você pensar, seja pra controlar presença, seja pra prestação de contas, seja pra planejar atividades, seja pra responder pelas atividades, enviar relatórios, reuniões na reitoria, enfim, homologar bolsa, enviar termo de compromisso, avaliar processo seletivo, tudo, tudo passa por mim. Então são atividades muito intensas, assim, é bem intenso, mas ao mesmo tempo é muito gratificante, como eu te disse, é um dos motivos que me faz ficar aqui na universidade. Não que eu não goste, gosto muito, mas eu confesso que esse ambiente de disputa, de desigualdade, que é tão evidente no Direito me incomoda bastante. Não acho que é um ambiente muito sadio, tanto que a gente tem vários casos de depressão lá no Direito. A gente começou a pesquisar, nós acabamos descobrindo vários colegas que adoecem, né, de professores que humilham os alunos dentro de sala, né, que falam coisas que expõem os alunos, vexatórias, que... já chegamos a ter um caso de um aluno do grupo, né, que o professor disse que ele tinha um cabelo que fedia porque ele usava um rastafari e já tivemos alunos que foram expostos pela sua opção sexual, também do próprio grupo. Aluna que já foi humilhada, dizendo que não daria conta de fazer prova porque ela era burrinha. Então assim, eu acho que são atitudes que não condizem com o ambiente acadêmico, em especial no curso de direito. E isso é extremamente comum. Os professores têm uma vaidade que é uma coisa, assim, absurda. Então quanto mais maldoso ele é, quanto mais cruel é a sua prova, quanto maior o índice de reprovação, talvez, isso signifique uma maior fama do professor. E eu não conduzo o meu trabalho dessa forma, isso me deixaria adoecida. Eu não gosto de me aninhar nessa vertente.*

A vivência intensa de **Diana** com seus alunos - e a sua disposição de falar inclusive sobre as atitudes de seus colegas - é muito marcante e o conteúdo de suas falas será revisitado ao longo deste e de outros capítulos. Aqui, porém, o mais importante é perceber a profundidade da sua relação com os alunos de seu grupo, na medida em que há - e eu pude testemunhar em primeira mão - uma certa naturalidade em compartilhar experiências discriminatórias vividas inclusive com outros professores. Um dos alunos - o que o professor insinuou que tinha cabelo com mau-cheiro - me contou isso na frente dela, por exemplo.

Isso é importante porque não é a regra entre os relatos dos docentes. Mas, ao ser perguntada sobre se percebe a diferença entre cotistas e não cotistas, **Diana** reage da maneira mais comum entre os docentes entrevistados - com uma certa surpresa:

[**Diana**] <pausa> *Você diz... como?*

[Entrevistador] *Perceber quem é e quem não é.*

[**Diana**] <pausa> *Ah... então, alguns a gente consegue perceber porque às vezes são mais tímidos, né, são mais retraídos, alguns talvez a gente consiga... eu consiga talvez perceber, mas nem todos, né? Eu talvez... eu... eu... eu não tenho muito essa percepção...*

Na sequência, porém, conta que decidiu selecionar prioritariamente estudantes cotistas e percebeu um excelente desempenho destes, e emenda na sua surpresa o oposto de não ter muitas percepções:

*Desde que eu entrei em 2015, isso virou uma regra. Inclusive, bem melhor avaliado, exatamente por isso que eu te disse, Yuri<sup>41</sup>: um cara que vem de uma luta, em todos os sentidos, e consegue chegar numa universidade de ponta como essa e mais, se vincula a um processo seletivo, né, do grupo em que ele quer buscar ensino, pesquisa e extensão, esse cara é diferenciado, ele precisa ser olhado com muito mais cuidado e ele precisa ser inserido de alguma forma. Acabei de me lembrar de um aluno que a mãe dele é doméstica e ele... o pai é desconhecido e ele entrou no projeto, assim, muito tímido, muito retraído, e se tornou uma potência. Ele é uma potência aqui. Não, desculpa, falei mal falado. Ele não se tornou uma potência, mas ele se descobriu, assim, uma potência. Ele é um menino incrível, assim, incrível.*

**Diana** é a entrevistada perfeita para iniciar esse capítulo pois ela encapsula em uma só entrevista as principais categorias de percepção sobre os estudantes cotistas e não-cotistas

---

<sup>41</sup> Não me passou despercebido que a professora me chamava pelo nome. Para um pesquisador que ouviu expressões do tipo “*pessoas como você, de tez morena*”, é impossível não notar as diferentes formas pelas quais os entrevistados demonstravam reconhecer a subjetividade do entrevistador, e foi impressionante como havia certa coerência entre a maneira como faziam isso comigo e a maneira como descreveram fazer isso com seus alunos.

encontradas em todos os docentes - inclusive, categorias contraditórias. Ela flerta com uma certa declaração quase protocolar de não-percepção de diferença e depois passa a mencionar aspectos variados das características físicas e de comportamento de seus orientandos cotistas, mobilizando argumentos que serão comuns em outras entrevistas, alguns dos quais são produto da prioridade que ela dá à vivência acadêmica - uma *professora professora*, ou *estudiosa* do Direito. Ela não está sozinha em nenhum desses quesitos.

Este capítulo, portanto, se ocupará de analisar três grupos principais de características que são mobilizadas pelos entrevistados e que correspondem a três mudanças significativas, fartamente documentadas na literatura, que se operaram no corpo discente após as cotas: marcadores étnico-raciais e de classe; marcadores atitudinais e acadêmicos; e marcadores de socialização.

Antes de explorar as categorias analisadas, porém, é importante adiantar que a noção de cotistas acaba funcionando mais como um descritor por procuração de outras características do estudante. Há cotistas e cotistas, e veremos como estes não são imóveis, e sim multiformes e despistadores; e há não-cotistas e não-cotistas, embora a percepção sobre estes tenha sido apresentada como um pouco mais linear. Dessa maneira, falar sobre cotistas e não-cotistas acaba sendo um artifício que permite chegar nas transformações substanciais que o corpo discente viveu por conta das políticas afirmativas; e é com essa discussão que se encerrará o capítulo.

### 3.1 “É ATÉ PROIBIDO”: DECLARAÇÕES PROTOCOLARES DE NÃO-PERCEPÇÃO

Ao longo do trabalho de campo, foi possível perceber que há uma série de protocolos seguidos por parte dos docentes - especialmente, os brancos. A expressão de determinadas opiniões parece exigir a construção de um suporte, ainda que contraditório, que permita ao entrevistado recuar caso perceba que alguma de suas palavras lhes coloque em posição desconfortável. Nos estudos sobre como se fala sobre a questão racial, é comum que se busque escamotear opiniões de maneira a torná-las mais palatáveis num contexto onde a discriminação explícita é vedada; é um ato de denegação, um artifício que usado por quem,

conscientemente ou não, intui que só tem a ganhar disfarçando seus preconceitos (González, 1988; Sales Jr., 2006; Moreira, 2023)<sup>42</sup>.

Com isso, não quero implicar que os docentes que fazem a declaração de não perceberem diferenças entre cotistas e não-cotistas automaticamente são filiados a um pensamento de inferioridade racial. No entanto, mostram-se plenamente conscientes da necessidade de demonstrar respeito por essa interdição, para que não sejam confundidos com racistas; é notável como é uma tática bastante afeita ao uso estratégico das *posições estáticas positivas* e das *posições dinâmicas concessivas* sobre as ações afirmativas.

A maioria dos docentes entrevistados pratica esse ritual discursivo como maneira de legitimá-los para abordar um interdito, em geral, de contornos raciais. Dessa maneira, é importante demonstrar aqui que é absolutamente normal que um docente afirme não perceber diferenças entre cotistas e não-cotistas mesmo já que tenha falado dessa diferença, ou que desate a falar sobre elas logo em sequência. Associado a essas ocorrências, vem o fato de que muitos docentes interpretam a pergunta sobre identificação de cotistas e não-cotistas como uma pergunta sobre diferenças de desempenho acadêmico e assumem a postura de negar essa percepção para legitimar suas impressões como livres de um viés.

Em casos como o de **José**, a contradição é imediata e flagrante. Entre idas e vindas, ele nega perceber diferenças e, ao mesmo tempo, lança dúvidas sobre o desempenho acadêmico de cotistas:

[Entrevistador] - *O senhor percebe no dia a dia, aqui nas aulas... o senhor percebe ou consegue identificar de alguma maneira quem é cotista e quem não é?*

[**José**] - *Não. Incrível isso. Não percebo. Eu já vi aqui um aluno, um ou dois, muito fracos, alunos negros, mas muito fracos, eu pensei comigo, mas jamais vou perguntar, né?*

[E] - *Nunca perguntou?*

[**José**] - *Não.*

[E] - *Conhece algum professor que já perguntou?*

[**José**] - *Não. Eu acho que isso daqui é um... é até proibido, né? Perguntar. O aluno vai achar que é uma discriminação.*

---

<sup>42</sup> “O significado racial interdito pode ser dito (posto, não mais pressuposto) sob a condição de ser figurado (metáfora, metonímia, eufemismo, ironia, humor, pergunta retórica) ou negado.” (Sales Jr, 2006)

[E] - *Sim. O senhor identifica alguma característica peculiar, assim, cotistas e não-cotistas, mesmo que não consiga identificar, se passar na sua frente tem dúvidas.*

[José] - *Não, não.*

Não foi esse o único ponto em que **José** apresenta características que ele acredita serem peculiares ou compartilhadas entre cotistas e não-cotistas. No entanto, aqui ele coloca de maneira explícita a sua percepção de que esse é um tema interdito ao perguntar “*é até proibido, né?*”. Evidentemente, não há nada que proíba isso e, pelo contrário, há docentes como **Ulisses** que diz “*não acho que cegueira seja política pública conveniente pra nada!*”, mesmo tendo pagado tributo a ideia de que “*Não, não, realmente não dá [para identificar cotistas e não-cotistas]*” e dito que acha que os estudantes não falam que são cotistas pois “*há uma orientação nesse sentido [...] não sei se da própria seleção, do quê, mas eles não dizem não. E também não perguntamos.*”. Assim como **José**, ele também vai enumerar características que julga típicas de cotistas, por exemplo, pela recente entrada de “*Alunos negros. Alunos negros, sem dúvida, que não havia aqui antes. Era muito mais difícil*”; mas vai divergir dele no que diz respeito ao seu desempenho acadêmico, igualando cotistas e não-cotistas no fato de que “*há ótimos alunos também, é? E vagabundos. [risos]*”.

Também é um bom exemplo o caso de **Orlando**, que vai se tornando cada vez mais enfático:

<falando bem baixo> *Muito difícil.* <aumenta a voz, coloca ênfase em “muito”, alongando o “u”> *Muito difícil. Só quando o aluno diz que vem de escola pública... Mesmo assim se ele pode ter vindo de escola pública e ingressado pelas vagas universais. Então, muito difícil.*

Ele repetirá que não identifica cotistas e não-cotistas várias vezes durante as entrevistas, mas mesmo ele consegue atribuir características aos dois grupos. A negação não se dá por nenhuma proibição de ordem legal; ela se dá pelo reconhecimento de um tabu sobre o tema, um interdito que precisa de artifícios para ser superado e o tema ser abordado. O lugar da identificação será objeto de intenso debate no que diz respeito ao comportamento dos docentes, uma vez que a postura mais adequada em relação a isso será objeto de reflexão aprofundada e a opção por enfrentar o assunto ou adotar o interdito como política pública,

para citar **Ulisses**, emerge como um aspecto importante dos comportamentos a serem analisados mais adiante.

Portanto, como já é possível perceber, essa negação serve a propósitos diferentes a depender de quem a enuncia. **Miguel**, por exemplo, não só nega que seja possível identificar cotistas e não-cotistas com um peremptório “*é impossível*”; para ele, quaisquer divisões de raça ou classe são perigosas e servem unicamente para “*dividir e envenenar as pessoas*”. Se ele estava isolado nas *posições estáticas negativas* sobre as cotas, aqui ele encontra-se na companhia da maioria de seus colegas - pelo menos na primeira parte de seu argumento; porém fica evidente que o uso que faz dessa negação é radicalmente oposto ao de, por exemplo, **Diana**, que argumenta que é preciso valorizar essa diferença no âmbito de seu grupo de orientandos.

Na maioria dos casos, porém, os docentes estão afirmando essa não-percepção de maneira protocolar. E o fazem de maneira total por estratégia ou de maneira parcial para relativizar a eficácia da identificação de cotistas e não-cotistas; ainda assim, quase todos também atribuem características - por vezes conflitantes entre si, aliás - para cotistas e não-cotistas. Já argumentei antes que,

Como aponta Guimarães (1995a), o histórico de racismo heterofóbico, que atribuiu sucessivas gramáticas de exclusão com base em raça, fazendo com que termos como “africanos”, “negros”, “crioulos”, “pretos” e “nordestinos” produzissem a imagem de uma subclasse marginalizada e eivada de significações negativas. [...] Porém, contemporaneamente, há uma rejeição à esse discurso mesmo no núcleo do pensamento racista. A separação de raças no plano discursivo - mesmo que efetivada na prática de negação de humanidade e cidadania - torna-se inaceitável, ensejando discursos universalistas, mesmo que estes acabem por reproduzir os mecanismos de segregação racial existentes na sociedade brasileira. Assim, essa recusa a posicionar-se criticamente sobre a questão acaba por ser tão prejudicial quanto o discurso explícito de superioridade racial, na medida em que sonega a possibilidade do debate aberto acerca das percepções sociais sobre os negros e negras. Ela tem sido uma questão encontrada em estudos que fazem questionamentos semelhantes no âmbito acadêmico e profissional, em especial com entrevistados brancos, mas também como uma estratégia de negros para evitar confronto e discriminação racial, reforçando o silêncio como estratégia dominante da reprodução do pensamento racial hegemônico (BARRETO, 2008; PINHEIRO, 2010; LABORNE, 2014; SANTANA, 2009; NERY; COSTA, 2009a; 2009b; RIBEIRO et al, 2014). (Brito, 2017, p.128-129)

O que mais importa aqui, a despeito dos comportamentos que isso pode ensejar, é identificar uma necessidade de grande parte dos docentes - especialmente os brancos, de

origem *tradicional* - de preservar sua atuação das polêmicas que eles vêem que podem emergir da identificação de cotistas e não-cotistas. Se isso implicará em equidade ou desigualdade no tratamento desses sujeitos, poderemos discutir adiante, mas as duas veredas permanecem abertas diante dessa negação estratégica.

Cabe registrar, porém, que essas idas e vindas entre negar e atribuir características peculiares não foram a única forma detectada de exprimir essas percepções. Especialmente entre docentes negros - mas não só entre eles - a reação é radicalmente oposta, dispensando protocolos visando se resguardar caso algum insulto ritual (Sales Jr., 2006) seja identificado. É o caso de **Cândido** que, ao ser perguntado sobre se percebe diferenças entre cotistas e não-cotistas responde imediatamente “<com ênfase> *Claro! Quase sempre*”. Na seção seguinte, será possível perceber o principal motivo dessa diferença de atitude, analisando os critérios pelas quais essa identificação se dá e como ela é frequente mesmo entre aqueles que seguem o protocolo defensivo de negar a possibilidade de perceber diferenças entre cotistas e não-cotistas.

### 3.2 A PRIMEIRA E A SEGUNDA PELE: MARCADORES ÉTNICO-RACIAIS E DE CLASSE

O depoimento de **Cândido** é útil pois ele explicita de maneira detalhada um tipo de argumento que é extremamente frequente até entre os que dizem não enxergar diferenças entre cotistas e não cotistas. Segue ele argumentando que

*o principal elemento distintivo é o fenotípico, né? Óbvio que você nunca pode ter certeza absoluta, mas é evidente: pra quem foi professor da faculdade de direito num momento em que a cada 200 ingressantes você tinha 1 ou 2 negros, você se depara numa sala de 40 alunos com vinte negros, a probabilidade, a quase certeza de que eles são integrantes desse universo cotista salta aos olhos. Então, acho que esse é um primeiro elemento muito forte para o Direito. Fenotipicamente, a maioria dos professores, sobretudo aqueles que estão há muito tempo na universidade, tem sim condição de discernir, quase sempre com acerto, quem é cotista e quem não é cotista.*

**Cândido** é acompanhado por outros docentes negros:

*Um pouquinho, sim. Pelo fenótipo racial principalmente, mas, é... a gente, em sala de aula a gente também percebe quando a pessoa vem da escola pública, os valores que tem, que apresenta nas discussões, provavelmente vem de escola pública. (Virgínia)*

<pausa> *Ah, de cotas raciais, sim, não é? [...] a cota social, eu não saberia dizer com... com certeza se eu, se eu conseguiria fazer essa identificação.*  
(Benedito)

Essa não é, porém, uma percepção exclusiva de docentes negros. Docentes brancos, especialmente brancas, como **Cássia**, também a tem; diz ela, cuidadosamente, que

*Uma identificação, vamos dizer, simples de ser feita é pela cor da pele. Eu sou de uma turma em que eu acho que tinha dois ou três negros na minha sala, numa turma de cento e vinte tinha dois ou três negros na minha sala, hoje, nas salas, tem mais. E mesmo dando aula aqui antes, tinha poucos negros. Eu acho que... esse marcador é mais fácil que é visível, né? Mas isso também não é uma coisa absoluta porque tinha, podia ter pouco, mas tinha.* (Cássia)

Depois da exposição de **Cândido** e dos demais, pode ser estranho para o leitor retornar à seção anterior e verificar a dificuldade majoritária em identificar essas mudanças. As percepções apresentadas são coerentes com os resultados encontrados na literatura sobre as mudanças no perfil do corpo docente após as cotas nas três universidades estudadas, como melhor abordado no primeiro capítulo desta tese. Como é possível que essa mudança brusca escape a percepção?

O caso é que ela não escapa: mesmo os docentes que alegam ter dificuldades de identificar cotistas e não-cotistas o fazem mesmo depois de terem apresentado o mesmo diagnóstico de **Cândido**. Alguns o fazem imediatamente, como **Dilma**:

[Entrevistador] - *A senhora consegue identificar estudantes cotistas e não cotistas na sala de aula ou no convívio?*

[**Dilma**] - *Não. Se são cotistas, não. Mas eu consigo ver que tem mais estudantes negros do que antes, né?*

[E] - *Isso seria uma mudança que se atribui a essa política?*

[**Dilma**] - *Ah, sim. Sim.*

Em outros casos, o docente já havia notado essa diferença no conjunto do corpo docente, mas ao pensar sobre a identificação de casos específicos, recua para a não-percepção. É o caso de **Thereza**, que ao ser perguntada se identifica cotistas e não-cotistas, diz que “*Não! Não consigo, eu acho que quem identifica vai pelo preconceito né?*”. Porém, antes, ao ser perguntada se havia notado mudanças causadas pelas cotas, ela já havia dito: “*Primeiro que eu imagino que a universidade era um castelo né. Uma espécie de*

*castelo, então esse castelo foi sendo desfeito digamos assim. Com ingressos de pessoas que em tese jamais teriam acesso a universidade. E especialmente as [de escolas] públicas né?”. Essa clivagem de classe ressurgiria logo depois da pergunta sobre identificação de cotistas quando ela relativiza a própria afirmação de que “quem identifica vai pelo preconceito” e diz que “só tem esse jeito ou pela roupa, pelo sapato não sei, em tese, mas eu não sei quem é”.*

A fala dela permite, também, perceber como a busca por fugir de possíveis tensões relacionadas a questão racial, combinada com a característica mista das políticas afirmativas - que usam raça e classe como critério - permitem aos docentes utilizar marcadores de classe como critério de identificação das mudanças trazidas pelas cotas e mesmo como identificação dos discentes. Sobram exemplos disso. Por exemplo, **João** nega ser possível identificar cotistas e não-cotistas, toma muitos cuidados ao falar sobre a questão racial:

[E] - *Professor, o senhor consegue identificar estudantes cotistas e não cotistas de alguma maneira?*

[**João**] - *Não.*

[E] - *Já perguntou alguma vez pra algum aluno na sala de aula?*

[**João**] - *Não.*

[E] - *Conhece alguém que já perguntou? Professores, pro aluno?*

[**João**] - *Não, acho que não.*

[E] - *Os estudantes falam, em algum momento, se posicionam dessa forma?*

[**João**] - *Não.*

[E] - *O senhor, se não sabe, mas supõe que haja características peculiares entre esses dois grupos, quem é beneficiário ou não de políticas afirmativas?*

[**João**] - *Eu acho que não... é... a cota racial, ela é quantos por cento? A gente observa, por exemplo, na minha época não tinha negro na faculdade, hoje tem... uma grande quantidade, eu não sei quantos por cento, né, o que seria de negros, não sei quantos por cento. [...] Na minha época não tinha.*

Pouco depois, o professor começa a discutir a questão das cotas para escolas públicas, ressaltando que não apenas acredita que o ensino público tem baixa qualidade, como que mesmo entre as escolas particulares há imensas diferenças. Para ele, a expansão do ensino superior e as cotas tem o lado positivo de abarcar esses outros públicos, o que traz outros problemas - uma opinião que será discutida mais adiante -, mas aqui importa perceber que ele não vê necessidade de meias-palavras para afirmar que “o lado bom é de você ampliar... o..

*alcance do, do ensino pra todo mundo, pô... porque não.. agora era só playboy, bicho, aqui era só... entendeu? Galera classe média.”*

Se destaca também o caso relatado por **Luís**: antes das cotas, conta ele, marcou uma visita a um órgão público e propôs que os estudantes se encontrassem com ele na faculdade para ir de ônibus, e chocou-se com a reação da turma, que demonstrou que, em sua maioria, não tinha hábito de utilizar o transporte público ou mesmo nunca tinha pegado um ônibus. Após as cotas, diz ele, percebeu mais alunos seus nos pontos de ônibus próximos à faculdade.

Já **Júlio** diz que, “*infelizmente*” consegue notar quem é cotista pelos sinais de sua situação socioeconômica. Diz ele que

*a diferença... é... diferença econômica, só por curiosidade, é nítida às vezes, porque são muito carentes. Na... na minha turma, na minha turma que é a 13, eu... agora mesmo, esse semestre, logo nas primeiras aulas tem 3 alunos que sentam ali na minha frente, eu olhei pra eles e percebi “eles são cotistas”, eu juro por Deus, eu pensei “eles devem ser... <pausa> cotistas econômicos”, é... eu sei que é... um preconceito também da minha parte, mas eu olhei e fiquei quieto, e dei aula e lá pras tantas eu falei que eu tive um... orientando que fez até o doutorado e morava na casa de estudante, final da aula os 3 alunos me procuraram, “ah... a gente também tá na casa de estudante porque a gente entrou por cota, não tem dinheiro... pra pagar coisa... [...] Você vê... você vê um aluno... você vê um aluno com um Apple Watch, você vê um aluno que abre um... notebook... noteboo... aqui, fica um aluno que abre um notebook, já é diferenciado, o pessoal, o cotista, tudo bem, hoje tem... alguns são muito... computadores são muito mais baratos, mas nem isso eles têm acesso, eles têm [ininteligível] necessidades mais básicas, eles não têm onde morar, às vezes não têm como se alimentar direito, é básico o negócio. (Júlio)*

As percepções dos docentes captam a mudança cromática na pele do corpo discente, mas também registram marcadores de classe quase como uma segunda pele. As roupas, os livros, os computadores portáteis e tablets, os sapatos e os meios de transporte, todos configuram, para os docentes entrevistados, sinais honestos através dos quais se sentem confortáveis para falar não apenas na clivagem de classe, mas também nas mudanças na composição étnico-racial dos estudantes, especialmente quando essas diferenças estéticas não-fenotípicas se apresentam de maneira intencional. E mesmo entre docentes que se mostram muito refratários às políticas afirmativas, essa percepção emerge. É o caso de **Sérgio**, que se posiciona, em quase todas as questões, de maneira oposta à de **Cândido**; ele

demonstra perceber estar entrando num tema delicado e entre pausas e palavras medidas, acaba discorrendo sobre:

[Entrevistador] - *Professor, o senhor consegue identificar estudantes cotistas e não-cotistas de alguma maneira?*

[Sérgio] - *Eu, conseguir eu consigo, mas eu não... isso não é um fator determinante pra mim, tá?*

[E] - *Como o senhor consegue?*

[Sérgio] - *Vai... <pausa>*

[E] - *Os alunos falam ou o senhor vê?*

[Sérgio] - *Não, não, a gente vê. A gente percebe.*

[E] - *Que características então o senhor identificaria como peculiares entre cotistas e não-cotistas?*

[Sérgio] - *Primeiro, se a gente tem cota racial, tá, então você vê pela cor, primeira coisa. Primeira coisa, cor, você... [gaguejando] você tem essa... hoje a necessidade de você marcar a sua origem, então forma de vestir, de se apresentar, você vê que a pessoa, né?*

[E] - *De maneira mais ou menos deliberada, assim, marca a sua origem?*

[Sérgio] - *É, marca a sua origem.*

[E] - *O senhor já perguntou pra algum aluno na sala de aula se era cotista ou não?*

[Sérgio] - *[Gaguejando] isso... isso não me... não me... não me diz respeito, né?*

Aqui, o docente fala sobre uma “*necessidade de marcar sua origem*”. Desta maneira, não se trata só de uma percepção passiva do docente sobre os sapatos do aluno, como narra **Thereza**. Há uma intencionalidade de apresentar-se como um sujeito distinto daquele que habitava a Faculdade antes das cotas. Essa diferenciação escapa a marcadores de raça e classe em sentido estrito, e entra num outro campo importante a ser explorado aqui: quando o que diferencia cotistas e não-cotistas não são características vistas como inescapáveis - a cor da sua pele ou a sua condição econômica -, mas aquelas que são produtos de suas atitudes, que, não raro, acabam confrontando o *status quo* da instituição. Vejamos, pois, as percepções sobre elas.

### 3.3 INSURGÊNCIA EPISTÊMICA: MARCADORES ATITUDINAIS E ACADÊMICOS

Não foram poucas vezes que os entrevistados trouxeram à tona as atitudes dos alunos - o que falam, como se comportam, como escolhem se apresentar -, em especial na suas atividades acadêmicas - desempenho em provas, interesses de pesquisa - como uma característica que diferencia os cotistas. Porém, se a percepção sobre a inclusão de novos perfis socioeconômicos e raciais é algo razoavelmente bem estabelecido entre as percepções, aqui reinam as contradições sobre como essas atitudes ocorrem e são lidas.

Há contradições insolúveis entre o relato de cada entrevistado: se os cotistas são mais quietos ou mais falantes; se estão mais preocupados com o curso ou se transitam mais pela experiência universitária; se os não-cotistas são mais dedicados aos estudos por não trabalhar, ou se não dão valor à experiência universitária por ela ser comum em seu meio social. Parece relevante notar que o grau de dedicação do docente à atividade acadêmica - ou seja, se ele é um *professor professor* - parece influenciar no grau de nuance e complexidade das suas percepções.

O “cotista” enquanto categoria, portanto, existe tal qual o negro-vida de Guerreiro Ramos: *“despistador, protético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje [...] é como o rio de que fala Heráclito, em que não se entra duas vezes”* (Ramos, 1995). No entanto, aqui, mais que enumerar as diferentes características contraditórias e investigar as razões destas incongruências, o que se busca é justamente demonstrar como compreensões tão diferentes podem encontrar pontos comuns, ensejando algumas sínteses importantes para este trabalho.

Uma percepção bastante frequente é a de que os cotistas são caracterizados por verem a vaga na universidade com uma conquista ou uma chance imperdível, o que desata potenciais que raramente se vê em alunos para os quais a universidade é apenas parte do caminho natural de uma certa reprodução da sua origem de classe. Isso os tornaria alunos de excelência, seja pela maior dedicação, seja por trazerem consigo uma bagagem cultural e um modo de agir diferentes. São vários relatos neste sentido:

*Eu tenho alunos que são <pausa> carentes mesmo, eu percebo que são alunos que tem um.. sabe, alunos que eu acho que na vida passaram fome, aquele... estereótipo, passaram fome, mas são alunos brilhantes, são alunos assim que tem um potencial, eu tenho ficado impressionado, essa... eu tô com uma sorte com essa turma, demonstram ter um potencial incrível, é que talvez eles não tenham tido suporte ao longo da vida, quem sabe agora eles*

*deslancham, mas você percebe que tem algo mais nos danadinhos, eles passaram pelo vestibular. (Júlio)*

*Eu acho que os estudantes que vêm das ações afirmativas, embora seja difícil identificá-los, né, sem uma autoidentificação, eu acho que tendencialmente eles valorizam mais o espaço que eles conseguiram. Então eu os vejo mais engajados, no sentido assim de... até de uma felicidade maior, digamos assim, por estarem aqui, por estarem nesse lugar, de terem chegado nesse lugar. (Angela)*

*Os não cotistas, acreditam que a vida já está ganha de que a universidade é uma experiência. (Dilma)*

*Não todos [os cotistas], mas boa parte deles, que talvez tenha mais dificuldades até porque muitos trabalham, muitos tem uma vida dura pra tá ali. Diferente do garoto que tem tempo pra estudar em casa, né, por exemplo, um colega meu até brinca 'fica tomando um Nescau e estudando', né?, é diferente. Ele vai ter que se desdobrar mais, ele vai ter que se desdobrar mais... o mérito dele vai ser maior. [...] E se sua dificuldade é maior, você tem que se esforçar mais, infelizmente é assim que acontece. E eu percebo muito... Eu tenho excelentes alunos cotistas, excelentes... Até melhores do que não cotistas, 'tendeu? (Eduardo)*

Contraditoriamente, porém, muitos docentes relatam encontrar discussões sobre a queda de rendimento dos alunos em geral após as cotas. Alguns docentes tentam separar essa questão do tema das ações afirmativas, como **Orlando**, que diz que embora “*as médias em geral da turma tenham diminuído*”, isso pode ter sido produto de uma “*exigência maior minha, por que fiz mestrado, doutorado, etc., nessa época*” ou ainda de “*uma questão geracional, essa geração tem whatsapp, facebook, orkut, quando eu comecei a ensinar não tinha. Então a dispersão é maior nessa geração*”. Ainda assim, ele deixa aberta a possibilidade de que haja

*uma influência de alguma deficiência de base, pra quem estudou numa escola pública, talvez tenha influenciado, mas é difícil você identificar que essa seja a origem, entendeu? É muito difícil. Tem tantos fatores que influenciam que é difícil identificar que essa seja a origem. [Orlando]*

Ainda que seja raro que um docente avance a linha que **Orlando** traça, ao diversificar as possíveis razões para além da mudança do perfil discente, e, durante a entrevista, aceite travar abertamente o argumento de que as cotas reduzem o nível intelectual das turmas, é importante ressaltar que este argumento tem sido documentado como um dos principais

argumentos contra as cotas, desde o início da sua implementação<sup>43</sup>. Além disso, há docentes como **Cândido**, que revelam as discussões de bastidor neste sentido:

*É a conversa recorrente em sala de professores que o nível está caindo, que é preciso ver o que é que faz, por que o desempenho, eh... tá muito ruim, os textos tão muito mal escritos... Geralmente são generalidades, quando você tenta se aproximar mais, eu já fiz isso com alguns colegas... (Cândido)*

Ainda assim, há docentes que aventuram desenvolver tal argumento, e novamente contradições aparecem. De um lado, **Miguel** diz se preocupar com o fato de que os cotistas carregam consigo, muitas vezes, um “*senso de redenção política ou gratidão política*” por conta de terem acessado essa política pública. Isso os levaria a ter compromissos com posições políticas, “*inclusive eleitorais*”, de defesa de certos partidos políticos ou governos por terem sido beneficiados por estes. Para ele, tais compromissos conduziram a um menor foco na qualificação técnica, tornando estes alunos menos competitivos e ensejando um declínio no “*nível técnico*” dos alunos. Desta maneira, a condição de cotista e a história de vida implicada nesta condição é um fator negativo no desempenho acadêmico.

Do outro lado, por motivos radicalmente diferentes, **Olívia** expressa preocupação similar. Se o argumento de **Miguel** está em linha com a sua posição anti-cotas, a de **Olívia** chega à mesma questão vinda de um ponto diametralmente oposto: tanto na condição de docente negra quanto de defensora das ações afirmativas, ela revela que na relação cotidiana com seus alunos negros e/ou cotistas, ela sempre chama atenção para que eles não deixem o potencial trazido pela trajetória e/ou militância seja direcionado apenas para fora do âmbito acadêmico. Diz ela:

*Eu tenho uns menino do Pibic [...] e às vezes eles são muito dispersos, eu acho que essa coisa da dispersão tem muito a ver com a condição negra mesmo. Dispersão que eu falo é isso, assim, tá metido em trezentos e sessenta e oito coisas. [...] Essa coisa meio, como dizem os meninos daqui, meio quilombo, né?*

E trata de um caso específico para exemplificar essa preocupação:

---

<sup>43</sup> “O criticismo programático defende uma suposta inviabilidade das ações afirmativas, declaradas meritórias em intenção, porém questionáveis em seus critérios operacionais. Alegam razões de custo-benefício (programas caros, elevados investimentos que poderiam ser destinados a ações de retorno imediato etc.). Também referem problemas na operação da proposta (impossível definir raça cientificamente; somos todos afro-descendentes; a classe média certamente vai fraudar o sistema; etc.) ou no seu impacto (haverá queda na qualidade do ensino; evasão elevada; formação deficiente de profissionais; etc.). Os defensores dessa modalidade de resistência produzem uma retórica de base técnica e aparentemente racional que, pelo menos, pode ser vencida pela demonstração dos resultados de uma práxis perseverante e competente, tal como pretendemos neste documento, contribuindo para melhoria nas propostas e avanço nas estratégias.” (Almeida-Filho et al, 2005)

*Esse outro menino que é meu orientando e doutorando, as brigas que eu tinha com ele no PIBIC, eu continuo tendo no doutorado. As [brigas] do doutorado agora são até engraçadas porque ele foi candidato e falou, ‘eu vou trancar [o semestre]’. Eu falei, ‘você vai o quê?’, [ele responde] ‘Eu vou trancar’. Eu falei, ‘mas, ó, meu filho, você esqueceu que a sua orientadora é que aprova? Eu não vou aprovar. Só isso. Nem apresente o projeto que eu não vou aprovar. Você tem que qualificar. Eu entendo que você tem que ser candidato, Frente Favela Negra, vou até votar em você, mas pode vir’ [e terminar o semestre]*

**Olívia** se distingue de **Miguel** na medida em que ela busca disputar essa atenção do aluno sem, porém, condenar seus interesses. E, também, quando afirma peremptoriamente que isso não implica em perda de qualidade acadêmica ou menor capacidade intelectual; diz ela que “*tem uma menina no Pibic que ela realmente ela tem uma fragilidade, mas o texto dela foi o melhor texto do Pibic. Superdedicada. [Mas] Ela não faz as coisas que eu mando*”.

Porém, ter duas posições tão opostas que se encontram no meio do caminho - sem deixarem de ser radicalmente contraditórias - é uma evidência de que há, além da questão do desempenho, aspectos na atitude de cotistas e não-cotistas que são largamente percebidas pelos docentes. Trata-se das características e consequências da emergência de diferentes interesses acadêmicos e políticos, oriundos de trajetórias sociais que formam alunos “*mais críticos da realidade social*”, nas palavras de **Orlando**.

E para muitos entrevistados, isso não é, necessariamente, uma perda de foco que gera dano à trajetória acadêmica. **Cândido** resume bem essa percepção:

*O segundo dado [para identificar cotistas e não-cotistas] pode ser extraído do tipo de pauta capaz de despertar mobilização, capaz de agenciar expectativas. Novamente, eu repito, os estudantes dos estratos mais elitistas, se puderem, fazem um curso de direito todo concentrado naquela faculdade, da forma mais asséptica, sem contato com os outros, de outras formações, e sem discutir temas inconvenientes. Esses outros sujeitos que ingressam por cotas costumam demonstrar maior abertura. Eventualmente, inclusive, a se mobilizar pelos outros temas, então, outro diferencial.*

Assim, esse perfil discente trazido pelas cotas é mais agudo na sua percepção crítica da sociedade e, se isso pode no limite levá-los a por em segundo plano a sua formação acadêmica<sup>44</sup>, também é possível que essas características criem o contexto para a emergência

---

<sup>44</sup> O que, deve-se dizer, não é uma escolha que deva ser automaticamente tida como algo negativo. É importante lembrar que, como discutido no capítulo 1, em duas das três universidades estudadas predomina um tipo de professor que coloca em segundo plano a sua vida acadêmica, em detrimento de uma dedicação ao campo jurídico propriamente dito. Se as instituições universitárias não condenam docentes que eram primeiro juízes,

de novos interesses acadêmicos, o que pode ser visto como um ganho não apenas para o discente que os busca, como para a universidade de maneira geral. Desta maneira, não são poucos os docentes que reconhecem neste marcador atitudinal e acadêmico algo positivo individual e coletivamente.

Se a afirmação de que cotistas tem, necessariamente, menor desempenho acadêmico tem se tornado cada vez mais estéril pelas evidências científicas registradas acerca do tema (Velloso, 2009; Guimarães, 2010; 2011; Santos, 2013; Silva, 2021; Karruz; Maia, 2022; Bernardino-Costa; Moura, 2023; Tragtenberg; Borges; Boing, 2023), cabe registrar que este grande potencial de insurgência epistêmica - que as cotas criam e os entrevistados relatam - tem sido objeto de discussão profícua na literatura. Essa insurgência se apresenta na medida em que, através desta criticidade peculiar, viabiliza a incorporação e o reconhecimento de saberes antes interditados na universidade (Pinheiro, 2010). Trata-se daquilo que Passos (2015) chama de “*tensão criativa*” trazida por estes novos sujeitos e que pode, ao incluí-los, acabar por também transformar a própria universidade.

Isso depende, como argumenta Bernardino-Costa e outros (2016), políticas de permanência, acesso à pós-graduação e à docência que possam dar consequência a essas transformações - o que é uma disputa em curso quando da escrita desta tese. Mas também torna-se necessária a constituição de alianças capazes de vencer confrontações epistêmicas e políticas que emergem no contexto dessas tensões - que foram captadas nesta pesquisa e serão discutidas, aliás, no capítulo seguinte.

Porém, ainda que a construção dessas alianças seja uma tarefa política que exige intencionalidade, elas começam a se formar organicamente na medida em que uma massa de juventude negra, indígena, periférica e pobre ascende à universidade e constrói novas dinâmicas de socialização - e isso não escapa das percepções dos entrevistados. Vejamos, pois, na última seção deste capítulo, como os docentes percebem tais marcadores.

### 3.4 ALIANÇAS E CONFRONTOS: MARCADORES DE SOCIALIZAÇÃO

---

promotores, advogados, assessores ou políticos e só depois professores, por que seria razoável assumir que um cotista que opta por outro caminho que não a disputa do campo acadêmico significa uma perda? É irônico que sequer exista essa discussão tendo em vista, por exemplo, as evidências apresentadas por Adorno (1988), que ilustra como a Faculdade de Direito da USP servia mais para encaminhar jovens abastados para o exercício do poder do que para propriamente a excelência acadêmica.

**Miguel** argumentou que dividir as pessoas entre brancos e negros era construir artificialmente “*divisões perigosas*” que tinham o potencial de “*envenenar*” as relações sociais. Embora alguns docentes digam que ficariam muito surpresos se ela existisse, essa divisão - e outras -, porém, já são percebidas organicamente no corpo discente por vários entrevistados. **Angela** as vê numa dimensão econômica, mesmo antes das cotas existirem:

*Acho que há sim divisões. Elas não são explícitas, provavelmente se você questionar, as pessoas vão negar, mas eu acho que há sim. Depois do segundo semestre, é porque... depende muito da turma, né, se você pega a turma do primeiro ano do curso, ainda há algumas alianças, né, digamos assim, grupos sendo formados, etc., mas eu acho que há sim. E elas têm a ver também bastante com a dimensão econômica. [...] Eventualmente, encontro os estudantes mais pra o final. Percebo que os grupos, eles tendem a ser mantidos. Então eu não diria que se dissipam. Eu, eventualmente, imagino que talvez até se agravem*

Se **Júlio** demonstra incerteza e gagueja ao falar de “3 [alunos], por exemplo, os 3 tão sentados separados na frente, infelizmente existe uma... existe formação de grupos, infelizmente, eu não acho... não gosto disso, mas... e isso existe, mas eu... eu... eu... eu tenho sentido que, aos pouquinhos já tá [diminuindo]...”, por outro lado, **Francisca** é bastante taxativa ao falar sobre uma certa polarização nas opiniões e até no lugar de sentar, pautadas tanto em questões econômicas quanto raciais:

*[Existem] divisões de opiniões principalmente entre pessoas que vem de uma condição social inferior e pessoas que tem uma condição social superior, então eu percebo as vezes haver divisões no sentido de que ‘ó, essa opinião que você tá dando é uma opinião pautada no seu privilégio, na sua origem’, pra mim é diferente, mas eu nunca vi uma polarização que fosse pautada no critério racial, ‘você tá falando isso porque você é branca’... Minto, já vi. Uma discussão, pronto, pra não dizer que eu nunca vi uma discussão uma aluna negra questionar alunas brancas sobre feminismo, mas não era uma discussão sobre cotas. [...] Eu lembro visivelmente na sala de aula né, das minhas cinco orientandas né, que são todas cotistas, e o grupo de umas meninas que tinha um perfil bem patricinha assim, que sentavam exatamente no pólo oposto da sala. E isso eu conseguia visualizar bem, e assim, nunca vi ninguém destratar ninguém, mas ‘cê via que aquilo ali era uma interação que não conseguia quebrar a barreira do formal, sabe?*

Embora não seja universal, essa percepção de que há um processo diferenciado de socialização a partir dos marcadores de raça, classe e atitudes entre os próprios estudantes é

bastante forte e relativamente frequente entre os entrevistados. Ela, aliás, não está restrita aos docentes; por exemplo, eu mesmo fui testemunha, durante o trabalho de campo, dos incômodos que algumas estudantes engajadas num coletivo feminista expressaram com a criação de um coletivo feminista negro. Algumas vezes ouvi delas a pergunta “*Por que as demandas delas não podem ser tratadas no coletivo que já existe?*”, ao passo que, para aquelas que faziam parte do coletivo feminista negro, lhes parecia óbvio que suas demandas não tinham como ser bem acolhidas naquele outro espaço. Como não poderia deixar de ser, tais movimentações não são monolíticas e ensejaram até mesmo acusações de parte a parte - sobre o suposto racismo do primeiro coletivo, ao não acolhimento de mulheres negras que não se filiassem a determinada corrente política no segundo coletivo, demonstrando como a clivagem racial está associada e repercute em disputas políticas mais amplas.

As percepções mais agudas e pessimistas sobre essas supostas “divisões perigosas” e conflitos raciais, também supostamente, oriundos das ações afirmativas remete a um argumento mobilizado por uma série de atores políticos e intelectuais no âmbito do que chamei de frente societária da batalha das cotas. Maggie e Fry (2002), por exemplo, argumentaram que

O argumento de que as cotas acabarão incentivando animosidades “raciais” não pode ser facilmente descartado, porque a sua lógica é cristalina. Não se vence o racismo celebrando o conceito “raça”, sem o qual, evidentemente, o racismo não pode existir. Iniciativas de ação afirmativa oriundas da sociedade civil produzem conseqüências semelhantes para aquelas poucas pessoas envolvidas. Mas quando cotas raciais se tornam política de Estado, determinando a distribuição de bens e serviços públicos, ninguém escapa à obrigação de se submeter à classificação racial bipolar. O impacto sobre a sociedade como um todo não pode ser subestimado, portanto. (p.115)

Trata-se de um argumento que demonstra como é possível produzir afirmações com uma lógica interna coerente, mas que não se apoia na realidade. O que não impediu que, recentemente, Maggie reafirmasse tais argumentos, em artigo de opinião de 2020: “*combater o racismo entronizando a “raça” seria uma política de baixo custo econômico, porém de alto risco social*”. Esse tipo de argumento não hesitava em prever um apocalipse racial que não se confirmou, e pode ser, para dizer o mínimo, curioso relembrar as alegações que vinham no seu bojo, de que haveria o risco de instituição, no Brasil, de cenários como os que se deram

em decorrência do nazismo; das leis Jim Crow, na qual se baseava o segregacionismo estadunidense; ou, ainda dos violentos conflitos étnicos entre hutus e tutsis em Ruanda.

Trata-se mais de uma defesa apaixonada de uma posição política que uma reflexão cientificamente sustentável, uma vez que, ora, o apocalipse racial no contexto das universidades não aconteceu, se não para produzir uma certa angústia existencial naqueles acostumados a não ter sua produção intelectual e suas práticas acadêmicas examinadas sob a ótica da sua própria branquitude. A tensão racial que eventualmente se incorporou à universidade é produto do fim do seu confinamento racial branco e tem um caráter positivo, numa espécie de tensão criativa. As divisões problemáticas que existem são produto do racismo e da branquitude, e não da reafirmação da negritude, como poderemos ver no capítulo seguinte; e, ainda, não são qualitativamente diferente de outras divisões existentes no corpo estudantil e na sociedade, como origem escolar, gênero, classe social, etc. - e todas estas precisam ser enfrentadas, e não escamoteadas sob o mito da democracia racial (Pinheiro, 2010; Laborne, 2014; Passos, 2015; Bernardino-Costa et al, 2016; Bernardino-Costa e Brito, 2022)

De qualquer maneira, é relevante registrar que a auto-organização negra existe e opera em diferentes níveis em cada uma das faculdades estudadas: pude acompanhar o trabalho do Programa Direito e Relações Raciais (PDRR), um grupo de pesquisa liderado por um docente negro na Universidade Federal da Bahia, que acaba sendo um chamariz para para estudantes interessados nessa pauta. Já na Universidade de Brasília, pude acompanhar as discussões propostas pelo Maré - Núcleo de Estudos em Cultura Jurídica e Atlântico Negro, grupo impulsionado por estudantes negros da pós-graduação que dirige uma disciplina optativa de Direito e Relações Raciais. E na Universidade de São Paulo, pude acompanhar o trabalho unitário de diversos coletivos estudantis - tendo participado de reuniões do Quilombo Oxê, o coletivo negro da Faculdade.

Em todas essas experiências, alunos negros relatavam situações de discriminação em geral, mas também práticas exclusivistas que negavam acesso de estudantes negros a certos círculos sociais. Em outro lado, também narravam a busca de articulação com docentes para superar conflitos que se punham no seu cotidiano - como será discutido no capítulo seguinte. O que é relevante aqui é perceber que, por um lado, entre os estudantes negros, há a construção de alternativas no campo político para superar barreiras que lhes são impostas pelo racismo no curso de suas vidas acadêmicas - barreiras essas que são percebidas por

alguns docentes. No que diz respeito a alunos brancos, é mais raro - mas não inexistente - a organização explícita em defesa de seu grupo racial. Percebe-se, assim, que há sim acomodações, esperadas diante da quebra do confinamento racial, e que são aprofundadas por grupos marcadamente antirracistas; isso está longe de configurar as *divisões perigosas* anunciadas pelo campo anti-cotas como uma espécie de profecia de fim de mundo. Parafraseando Azevedo (1987), esta era, diante de uma nova onda negra, um novo medo branco.

Há casos como o relatado por **Felipa** e testemunhado por mim mesmo, de quando “o pessoal postou hoje no facebook que botaram no mural do Centro Acadêmico, eh, um cartazinho assim com, com, só a sombra de um estudante com um black, [escrito] ‘Quer dizer que você entrou por cotas, hein?’”. O caso mereceu resposta do Centro Acadêmico, que pregou fotos de pessoas negras com os dizeres do tipo “*Entrei por cotas. E daí?*”. Caso mais agudo é o relatado por **Cândido**:

*Sim. Sim. É recorrente isso, absolutamente recorrente em Direito. Um núcleo político que lançava e lança até o hoje chapas para concorrer às representações estudantis, e que anunciou que faria um trote desonroso aos primeiros cotistas que ingressassem na 'Egrégia' Faculdade de Direito” [...] A pessoa que articulava isso era um estudante que se reivindicava inclusive nazista, e fazia questão de declarar-se defensor, com reparos, das teses do nacional-socialismo, que não está mais na faculdade, pelo tempo, mas que deixou, digamos assim, herdeiros, ahn? Então existe um núcleo articulado que toda oportunidade que tem debocha e tenta produzir uma desqualificação à política e aos beneficiários da política [...] Então desde ações deste tipo, até posturas práticas de, digamos assim, aspas, segregação no interior da sala. Na hora de definir trabalhos em equipe, ou no processo de socialização, a formação de grupos que se... eh, digamos assim, isolam ou que preferem as relações mais afins. (Cândido)*

Este mesmo professor, aliás, foi envolvido na resolução deste conflito de potencial explosivo que se instalou na Faculdade quando da entrada da primeira turma de cotas, uma ocasião que será melhor discutida no capítulo seguinte. Ela demonstra, aliás, como a construção dessas alianças políticas perpassam as categorias de discentes e servidores das universidades.

O fundamental aqui trata-se, porém, de afirmar aqui que os próprios estudantes percebem os marcadores de raça e classe, bem como os atitudinais e acadêmicos, e, em

alguma medida, os tomam de referência no seu processo de socialização na universidade. E os docentes, também em alguma medida, conseguem perceber isso - ainda que muitos não o façam, ou mesmo neguem a possibilidade dessas clivagens tipo de divisão existirem, como faz **Eduardo** ao dizer que

*Não, existe não. Olha, existe preconceitos? Existe. Hoje mais... O que eu percebo hoje é que a galera pisa mais em ovos, porque a coisa chegou num nível que qualquer coisa pode gerar um problema... Então, eh.. eu interpreto como uma questão até de educação, muito mais do que, né, você olhar o outro, porque é muito fácil você se dar bem com um igual. O cara que.. que tem seus valores, que tem seu nível social, sua cor... enfim. Lidar com outro requer civilidade, educação. Entendeu? Então muitas coisas que acontecem não é propriamente só preconceito... é falta de educação mesmo, entendeu? E isso tem mudado porque eles tão sendo forçados a se educarem. Né, no trato com o outro em condição de igualdade. (Eduardo)*

É relevante perceber que a quebra do processo de *confinamento racial* (Carvalho, 2005) das universidades brasileiras implica na construção de outros processos de socialização que tem sido descritos pela literatura. Ainda assim, os resultados são variados e apoiam a conclusão de que há, ao mesmo tempo, uma diversidade considerável nas formas de socialização neste novo contexto, bem como de resolução de conflitos e estabelecimento de alianças, ainda que o racismo e a desigualdade de classe como elementos estruturantes sejam razoavelmente documentados em diferentes trabalhos. Se, por um lado, Cicaló (2012) relata etnograficamente um processo de paulatina dissolução de grupos estanques de estudantes que, grosso modo, pertencem o perfil que aqui chamamos de *tradicional* ou *ascendente*, por outro, trabalhos como o de Ribeiro e outros (2014) e Ribeiro, Peixoto e Bastos (2017) documentam grupos focais onde certas respostas só emergiam quando não havia presença simultânea de estudantes cotistas e não-cotistas, o que explicita um constrangimento mútuo que certamente impacta na vivência destes em seus cursos.

Tais reflexões ajudam bastante a compreender o relato de um aluno, feito a mim durante a pesquisa de campo, de que no seu primeiro semestre não apenas era visível que cotistas e não-cotistas - a despeito de sua identificação de cor/raça, inclusive - acabavam formando grupos muito bem definidos. E, para além disso, foi descoberta uma tentativa de alunos não-cotistas xeretarem/bisbilhotarem levantarem espionarem as notas dos alunos cotistas nas matérias para compará-las com as suas próprias.

Por outro lado, em que pese essa polarização entre grupos mais amplos (como cotista/não-cotista ou branco/negro), o trabalho de Pinheiro (2010), tomando a UFBA como exemplo, indica que subgrupos podem ser identificados sistematicamente para além desses binômios - como estudantes cotistas oriundos de escolas militares ou institutos federais, ou estudantes não-cotistas oriundos do interior - que compõem o que **Francisca** acaba por chamar de “*zona gris*” da oposição cotista/não-cotista. Por isso mesmo, podemos encerrar esse capítulo refletindo sobre como, na realidade, as categorias de beneficiário ou não-beneficiário das ações afirmativas funcionam, muitas vezes, como *proxy* das reais transformações percebidas não apenas pelos docentes, mas também nos processos de socialização dos ingressantes na universidade.

\* \* \*

Neste capítulo, exploramos o segundo nível de análise empírica a que essa tese se propõe. Tendo em vista as características e a história das instituições pesquisadas e, também, a maneira como os docentes se posicionam sobre as ações afirmativas, foi possível construir uma tipologia acerca dos principais marcadores que fazem os docentes identificarem diferenças entre cotistas e não-cotistas.

Foi possível demonstrar como há uma espécie de protocolo argumentativo que leva muitos dos entrevistados - em especial os brancos - a negarem a possibilidade de perceber características próprias dos beneficiários das ações afirmativas. Tal protocolo foi destrinchado e, no seu âmago, há uma busca por uma legitimidade na enunciação das proposições sobre esse tema que os docentes, em geral, fazem, a despeito de dizer que elas são muito difíceis ou impossíveis. Essa busca por legitimidade tem especial importância para aqueles que vem a atribuir caracteres negativos para as políticas afirmativas e seus beneficiários, pois vista operar como uma abjuração que protege contra qualquer acusação de racismo ou preconceito.

Marcadores de raça - como a cor da pele e o fenótipo em geral - se juntam aos de classe - uso de transporte público, acesso a equipamentos tecnológicos - como características aparentes e quase inescapáveis, que permitem formar um palpite, se não certo, ao menos bem informado sobre se um estudante é ou não cotista. E, se pode errar no âmbito individual, ele pode sim fazer um grande recorte geracional - antes das cotas, um corpo discente quase

exclusivamente branco e abastado; depois das cotas, um corpo discente mais negro, mais indígena e menos rico.

Também os docentes percebem como cotistas ou não-cotistas agem de maneiras diferentes e se interessam por temas diversos de seus pares. Não há, porém, consenso sobre quais seriam essas características; elas parecem variar não só de acordo com o contexto da faculdade, mas principalmente de acordo com o tipo de relação que o docente estabelece com os docentes e a sua posição sobre as ações afirmativas. Porém, explorando duas contradições gêmeas - se seriam os cotistas alunos melhores ou piores e se seriam seus interesses diferenciados benéficos ou maléficis a sua formação acadêmica - foi possível construir uma síntese comum: a possibilidade de insurgência epistêmica percebida nestes alunos, representada pela possibilidade de trilhar caminhos alternativos àqueles já bem estabelecidos no mundo acadêmico - a despeito da posição que o docente tem sobre a conveniência disso.

Levando isso em conta, aqui o que nos importa é entender que, no que diz respeito às percepções dos docentes, “cotista” e “não-cotista” são categorias que simplificam e sintetizam, por procuração, as mudanças em termos raciais e de classe operadas nas universidades pelas cotas, bem como os potenciais de insurgência epistêmica que delas derivam. A percepção destas mudanças é quase universal, mas mediada por fatores que nem sempre são consensuais ou fáceis de explicar, incluída aí a própria recusa a falar sobre.

E, por fim, identificamos que os próprios alunos percebem esses diferentes marcadores e isso baliza o seu processo de socialização na universidade. Alguns docentes negam haver clivagens de raça, classe ou gênerodivisões na socialização entre os próprios alunos, mas outros alegam perceber uma construção orgânica, diária e cotidiana de grupos mais ou menos estanques de convivência e aliança, que podem ou não se dissipar ao longo do curso. Essa segunda percepção está apoiada nas observações que eu mesmo pude fazer e também na literatura sobre o tema.

Essa socialização marcada pelo racismo e pela desigualdade de classe, não raro, desvela conflitos inerentes ao processo de quebra do confinamento racial da universidade, e observar o desfecho de tais confrontos, bem como as estratégias empregadas e os atores neles envolvidos, é fundamental para discutir o potencial transformativo das cotas - bem como os riscos da assimilação de novos sujeitos num contexto erigido sob a desigualdade social e racial. Mas é preciso encará-la com sobriedade: ao contrário de um apocalipse racial, preconizado sobretudo por intelectuais brancos no início dos anos 2000, que observamos são

as clivagens cotidianas da sociedade, a maioria das quais passam inofensivamente sob os olhos de docentes e discentes como parte de sua socialização.

Há, sim, casos em que essas clivagens criam tensões, e nem todas são negativas, visto que algumas delas permitem aos sujeitos se deslocarem do seu ponto de vista habitual e empreenderem um esforço de alteridade. E nos casos em que isso se consubstancia numa prática discriminatória ou num conflito de fundo racial, é preciso ter a firmeza de enfrentar esse tema com uma postura decididamente antirracista, e não buscar escamoteá-lo sob o manto gasto da ideologia da democracia racial - um tema que discutiremos com qualidade no capítulo seguinte.

É possível produzir, a partir das evidências e reflexões trazidas neste capítulo, uma segunda premissa para o desenvolvimento desta tese. Recuperando os trabalhos de Barreto (2008), Santana (2009) e Jaime (2016), pode-se indicar que o processo de ascensão social, em especial de pessoas negras, quando se dá através da sua entrada individual em grupos majoritariamente brancos exige a implementação de estratégias antirracistas que denotam um esforço extra em relação aos seus colegas brancos, por um lado; e implica num processo emocionalmente custoso de isolamento, por outro.

O que cabe aqui lembrar é que o acesso à universidade através das cotas não é um processo atomizado; trata-se, em geral, não de uma *mobilidade isolada* (Santana, 2009), mas de uma mobilidade, se não coletiva, ao menos em massa, o que enseja a possibilidade de outras socializações como as percebidas pelos entrevistados - e por mim mesmo - nas suas faculdades. Porém, haja vista a caracterização do racismo como fenômeno também não meramente individual, mas também institucional, e a permanência de corpos docentes majoritariamente brancos, é fundamental destacar que, para além da socialização orgânica que se desenvolve nos corpos discentes, a superação de obstáculos e conflitos que emergem nesse contexto passam necessariamente por alianças construídas intencionalmente, e que incluam, além dos estudantes, outros atores - inclusive docentes.

Por ser o cotista um sujeito multifacetado, a imagem evocada por Guerreiro Ramos do negro-vida protético se faz adequada para pensar suas características, mas considerando a questão da socialização, a metáfora vai além. Como herdeiro de Proteu, o Velho do Mar - o deus grego que encarna a qualidade mutável das águas oceânicas - esse cotista metafórico é despistador nas suas qualidades, mas também o é nas suas estratégias. É um grupo social diverso, mas aproximado pelo usufruto do potencial desatado com a linha mestra das políticas

afirmativas - a incorporação na universidade das clivagens de raça e classe da sociedade -, e ele negocia ou se confronta com os obstáculos que encontra, tal como o mar recua e avança conforme a sucessão das marés, se adequando a um contexto complexo através de diferentes estratégias de socialização e construção de alianças.

Portanto, a premissa construída aqui é de que a forma como os docentes percebem diferenças entre cotistas e não-cotistas não é apenas uma simplificação pareada com as próprias transformações no corpo discente - que foram precipitadas, no passado, pelas ações afirmativas. Essa percepção também se projeta no futuro, pois serve como o substrato sobre o qual o docente incide nestas políticas, de maneira concreta, intervindo nos novos desafios, conflitos, potenciais, oportunidades e riscos ofertados pela possibilidade transformativa das políticas afirmativas, encarnada nas ações mais recuadas e mais avançadas de insurgência epistêmica dos *proteicos* cotistas.

No próximo capítulo, será analisado justamente como esse conjunto de ações ou comportamentos dos docentes se desenvolvem, informados pelo seu contexto institucional, pelas suas posições sobre as ações afirmativas e pelas suas percepções acerca dos corpos discentes. E, por isso mesmo, são decisivos para o caráter último das ações afirmativas.

#### **INTERLÚDIO IV - CACAUS E XIQUE-XIQUES**

*Eu sou oriundo de uma região cuja história econômica recente foi bastante atribulada - inclusive com reflexos no meu próprio contexto familiar. O sul da Bahia, que teve o luxo de ser descrito na prosa de Jorge Amado, é um território marcado pelas dinâmicas sociais e econômicas centenárias relacionadas ao surgimento, expansão, auge, crise e decadência da lavoura do cacau.*

*O cacaueiro é uma árvore baixa que precisa de sombra e bastante água para produzir bem. Tanto que, no seu cultivo, é comum que as matas sejam só parcialmente derrubadas, ou, se totalmente derrubadas, o cacaueiro seja plantado em consórcio com árvores mais altas, para fazer sombra a ele. Na minha cidade, Itabuna, era comum que se plantasse jaqueiras; e se o cacau era o ouro dos proprietários, a jaca era alimento para os trabalhadores que colhiam o fruto dourado, e por isso mesmo nós, itabunenses, somos conhecidos na região como “papa-jacas”.*

*Já a água era provida pelo clima tropical da região, onde a chuva não faltava. É engraçado que, em Itabuna, é comum se perceber que a chuva tem data marcada pra chegar: lá entre os meados e os fins de setembro. A escola que eu estudei organizava um evento nessa época, chamado de “Manhã de Primavera”, e sempre, sem falta, religiosamente, no dia 22 de Setembro, enquanto estávamos na praça fazendo a apresentação, caía a chuva que, se atrasasse, poderia por a perder toda a lavoura cacaueteira. Nossa tensão não era pensar se ia chover; era pensar se a chuva cairia antes, durante ou depois da peça de teatro.*

*Você pode imaginar o choque de uma pessoa que nasceu, cresceu e aprendeu a ser gente exposto a esse clima e a essa cultura - agrícola e social -, e se mudou para o semi-árido para ser professor. Cheguei lá em março, o final da temporada de chuvas, e assisti o verde lentamente desaparecer enquanto a secura e o sol inclemente faziam sumir as folhas da vegetação, e o vento constante espalhava a poeira do solo amarelo com uma força que podia cegar temporariamente um desavisado.*

*O estranhamento maravilhado com a brutal beleza do sertão banhado por um sol ardente era o par oposto do estranhamento enraivecido com o comportamento eventual de um ou outro colega professor para com os alunos. Muitos justificavam as atitudes dos colegas: veja bem, eles vieram de longe, estão distantes de suas famílias, não estão acostumados ao clima, a viver em cidade pequena, ficam nervosos, ansiosos, frustrados, tristes, e às vezes vezes estouram com um aluno ou outro...*

*Essa - ou qualquer - justificativa nunca me desceu. Eu era um cacaueteiro no meio de arbustos secos - e de xique-xiques espinhosos que permaneciam verdes mesmo no auge da seca. Mas nunca disse a um aluno que, se ele achava as matérias difíceis, deveria desistir da escola ou pedir transferência, sair do Instituto Federal e ir pra uma “escola fácil”; não tinha o hábito de me irritar quando um adolescente fazia uma coisa qualquer de adolescente, rindo, enquanto tinha saído da sala para ir ao bebedouro; e muito menos penso que uma aluna negra “não queria nada da vida” por que não se interessava pela minha matéria - como se isso fosse algo fora do esperado.*

*Por estarmos sempre na frente da sala de aula, numa posição especial e única no meio de dezenas de alunos, esquecemos que para cada aluno, nós somos um entre dezenas de professores que tiveram na vida. A sua vida é tão complexa quanto a nossa e as escolhas que tem de fazer são tão cheias de nuances quanto as nossas. Nós não somos um sol em torno do qual eles giram; e um professor que se acredita sol pode facilmente queimar o solo de onde*

*se espera que algo brote. Pode certamente matar o cacaueteiro, que viveu com água e sombra, mas pode também matar até mesmo a mata espinhosa do sertão, acostumada à seca. E se existem juazeiros enormes cujas raízes fibrosas penetram dezenas de metros para manter as folhas sempre verdes não importando a aridez do ambiente, isso não é justificativa para se acreditar que as demais plantas secaram e morreram por não serem boas ou resistentes forçadas o suficiente.*

*Os olhos de alguém que cresceu por entre o cheiro úmido de folhas se decompondo no solo molhado do sul da Bahia se maravilharam quando chegou a temporada de chuva em Xique-Xique, no semiárido. Foi só cair a primeira chuvinha fina, que na minha terra seria um chuvisco, que a caatinga farejou a umidade e os galhos secos, os arbustos rasteiros, as palmas, cactos e xique-xiques, enfim, tudo aquilo que parecia amarelo e morto para um observador desatento, se desabrochou num verde exuberante que cobriu a terra e gritou: apesar de tudo, aqui há vida!*

*Nossos alunos também são assim. O sistema educacional, muitas vezes e sobretudo para a população pobre e negra, é árido. É evidente que temos de criticar e exigir que o sistema mude, mas nós também temos de nos questionar que papel queremos cumprir nele. Temos agência - como também os nossos alunos a tem. Eles tem raízes profundas, seus galhos secos não estão mortos, e seus frutos não são menos deliciosos que aqueles das matas tropicais, onde a água não falta e o sol não exagera. Nos acostumaram ao chocolate, mas todos deveriam saber das delícias do maracujá verde da caatinga.*

*Nós, professores, podemos exigir as condições necessárias ao nosso trabalho, e também um projeto de educação que não seja mera reprodutora das desigualdades sociais. Mas nós - e especialmente aqueles de nós que cresceram com sombra e água fresca como um cacaueteiro - temos de nos perguntar: devemos alimentar nossa vaidade e ser um sol a mais queimando o chão seco e ingrato onde semearam nossos jovens? Ou será que conseguimos, pelo menos de vez em quando, ser a chuva que, ao cair na hora certa e sem excessos para não afogá-las, pode fazer folhas e flores saírem de galhos nus e pintarem o mundo com suas cores extraordinárias?*

#### 4 VAI TER PORRADA: COMPORTAMENTOS AFIRMATIVOS E REACIONÁRIOS DIANTE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Os conflitos mais agudos são raros, mas permitem vislumbrar aspectos que ficam, muitas vezes, escamoteados e, eventualmente, atenuados no cotidiano acadêmico das faculdades pesquisadas, mas que não são infrequentes. É por isso que é relevante o que nos contou **Cândido**, em trecho parcialmente explorado no capítulo anterior, acerca de um grupo do movimento estudantil, que, liderado por um aluno “*que se reivindicava inclusive nazista, e fazia questão de declarar-se defensor, com reparos, das teses do nacional-socialismo*”, resolveu fazer um trote humilhante para as primeiras turmas de cotistas.

Relatos de casos como esse não foram incomuns ao longo desta pesquisa, alguns dos quais testemunhados por mim mesmo, como o *Caso Gualazzi* citado na introdução e que será melhor trabalhado mais ao final desta tese. E tão frequentes quanto esta a reação, muitas vezes apoiada por docentes que aceitam integrar uma aliança política, no caso citado por **Cândido**, antirracista. Ele próprio, aliás, fez parte dessa reação. É o que ele conta ao dizer que

*Nós mandamos recado dizendo que se isso se desenvolvesse... ia ter porrada. Por que a gente ia reagir em defesa desses estudantes, além deles próprios, evidentemente, se auto-defendendo, inclusive com a disposição para o confronto físico, por que... seria intolerável. Uma coisa é emitir uma opinião desfavorável às cotas. Isso é possível debater, embora me pareça uma opinião absurdamente equivocada do ponto de vista político, mas é absolutamente razoável no espaço democrático que alguém que seja contra opine, apresente sua hipótese, dispute a proposta de rejeição das cotas. Ora, uma vez aprovado pelo Conselho Universitário, uma vez transformado numa política da universidade, admitir que um grupo, qualquer que seja ele, impusesse uma humilhação aos primeiros estudantes negros que ingressassem por cotas seria um fim do mundo. Isso... Nesse caso houve recuo, não se manteve [o trote].*

Esse relato tem uma fina ironia que reside no fato de que os detratores das políticas afirmativas alegavam que elas seriam uma medida que estimularia o conflito racial e, ora vejam, quem diria que isso em alguns casos poderia ser não uma análise, mas uma ameaça. De toda sorte, é relevante perceber que a ação decisiva de demonstrar disposição inclusive ao confronto físico, da qual o docente alega ter participado, foi fundamental para desbaratar um

plano que poderia ter tido consequências terríveis - inclusive fisicamente violentas - para os calouros cotistas<sup>45</sup>.

O relato de **Cândido** é valioso e abre este capítulo justamente por representar talvez o caso mais explícito, radical, prático e direto da confrontação entre duas concertações políticas que não deixaram de existir uma vez que as cotas foram implementadas. Portanto, ele permite abrir bem a discussão sobre a questão que, preliminarmente, foi possível formular no nascedouro desta agenda de pesquisa: se temos tantos registros que permitem inferir que o corpo docente, em grande parte, objetou à aprovação das políticas afirmativas (Santos, 2007; Campos, 2008; Pinheiro, 2010; Santos, 2013, Maggie, 2022), como será que estes docentes agem diante de uma universidade transformada pelas cotas?

Como já discutido nos capítulos anteriores, é possível perceber que há um deslocamento - mais ou menos sincero, a depender de cada caso - das posições. Há, sim, docentes que efetivamente mudaram de opinião, e também há aqueles que ficam numa posição desconfortável para sustentar suas crenças. Ainda assim, mantém-se um núcleo, representado na amostra de entrevistados sobretudo pelos docentes negros, que, mais que ter posições favoráveis, são taxativos em afirmar os valores contidos nessas políticas.

E, por outro lado, restam também docentes que, explicitamente ou não, continuam a expressar suas reservas às cotas e às políticas afirmativas em geral. Ocorre que agora eles não mais o fazem do conforto de uma universidade racialmente confinada (Carvalho, 2005), e sim tendo de lidar com um corpo discente radicalmente transformado, quando não com mudanças expressivas no próprio corpo docente.

É por isso que, neste capítulo, nos ocuparemos de analisar de que maneira os docentes efetivamente se comportam diante das consequências das ações afirmativas. Com todas as nuances necessárias, será possível ver de que maneira esses comportamentos interagem com os contextos, trajetórias, posições e percepções já analisados nos capítulos anteriores.

---

<sup>45</sup> Pode-se tomar como contrafactual o caso do trote racista na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, ocorrido em março de 2013 e relatado a mim por ex-alunos dessa instituição, além de amplamente noticiado na mídia (Aluno, 2014). Circularam fotos de momentos em que os veteranos pintaram uma caloura com tinta preta, penduraram um cartaz escrito “Caloura Xica da Silva” nela e acorrentaram seu pescoço com uma coleira, que eles carregavam. E, também, de um momento em que eles pintaram outro calouro, este com uma tinta marrom-avermelhada, o amarraram a um poste e posaram para foto fazendo a saudação nazista *sieg heil*, com o braço erguido no ar. Um dos alunos tinha um bigode similar ao de Adolf Hitler pintado. Ao final desse processo, alguns dos alunos envolvidos foram expulsos ou suspensos da universidade - mas o dano, causado aos calouros de numa universidade que só adotou cotas quando a lei a obrigou, em 2012, estava feito.

Veremos como esses comportamentos podem significar uma *reação* a, ou uma *afirmação* de, valores contidos nas políticas afirmativas. Isso poderá se dar, como veremos, a partir de afinidades ou atritos entre esses comportamentos e a diretriz institucional destas políticas, ou até mesmo pela participação ativa e consciente em verdadeiras *alianças reacionárias* ou *afirmativas*.

O corte escolhido entre as posições aqui descritas não é absoluto, mas é bastante evidente - como se verá adiante. Sem prejuízo de explorar as nuances, será possível observar dois pólos bastante consolidados, em torno dos quais se pode organizar a compreensão sobre a dimensão política dos comportamentos dos docentes frente à uma universidade em mudança.

Se eles se alinham ao sentido geral dessa mudança, faz sentido dizer que seus comportamentos são de tipo *afirmativo*, na medida em que incorporam essa dimensão política, que organizam propostas como as cotas raciais, na sua prática docente. Por outro lado, se encampam objeções a essas transformações e agem de maneira a confrontar as políticas afirmativas, sua razão última *ultima ratio* é a restauração do *status quo* pré-cotas - onde o primado do mérito não era relativizado ou confrontado pelo princípio afirmativo - e, por isso, pode ser interpretada como *reacionária*, no sentido mesmo de buscar o estado anterior de coisas.

Será possível desenvolver melhor essas categorias discutindo casos concretos. Mas, antes disso, cumpre discutir de que maneira os docentes vêm a sua própria responsabilidade diante das diretrizes incorporadas às instituições a que estão vinculados a partir do momento em que são aprovadas políticas afirmativas. Será possível, desta maneira, perceber que *comportamentos passivos* já podem ensejar um tipo de *reação*, de modo que a proatividade torna-se uma chave conceitual importante para perceber comportamentos *afirmativos*.

#### 4.1 O ESCUDO DA INDIFERENÇA

Há uma questão preliminar à análise dos comportamentos concretos relatados pelos docentes: sobre qual o seu papel nas políticas afirmativas. Ora, é um exercício intelectual válido, do ponto de vista teórico, discutir as expectativas sobre as quais uma política como as cotas universitárias foi desenvolvida, e delas deduzir quais diretrizes devem ser seguidas na sua implementação.

De um lado, é possível aderir a uma perspectiva limitada e limitante, *meramente liberal*, de que as políticas afirmativas se encerram no objetivo primário e imediato de garantir o acesso de indivíduos à universidade, como classifica Bernardino-Costa e outros (2016) e Bernardino-Costa e Borges (2021). Isso implicaria que a instituição não tem necessidade de implementar medidas adicionais - e, por consequência, os seus servidores, docentes incluídos, não precisam preocupar-se com este tema. Mais do que interpretar de maneira muito restritiva as missões de uma política afirmativa, essa concepção pode acabar por reverter seu próprio sentido.

Mas, por outro ângulo, é importante recuperar documentos que registram que, para além de qualquer discussão realizada pelos movimentos favoráveis às cotas, as próprias universidades, ao adotá-las, e o Estado brasileiro, ao transformá-las em Lei, havia objetivos estratégicos mais profundos. Podemos tomar como exemplo o caso da Universidade Federal da Bahia, que trouxe no seu Programa de Ações Afirmativas de 2004, como registrado por Décia (2013), quatro eixos de ação:

- 1) Preparação – visando a prover o aumento do nível de informação dos candidatos, oferta de pré-vestibulares populares, cursos preparatórios e melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio na escola pública a partir da formação inicial e continuada de professores, mediante convênios (municipal, estadual e federal);
- 2) Ingresso – visando a prover a ampliação das possibilidades de acesso a partir da reserva de 45% do total das vagas (sendo 43% para egressos de escola pública e negros e 2% para indiodescendentes) e do aumento das vagas no vestibular de cursos existentes e novos, mediante apoio do Ministério da Educação (MEC);
- 3) Permanência – concebendo mecanismos que possibilitem aos aprovados conciliar estudo e trabalho ou ter dedicação integral ao curso, mediante ampliação do orçamento, de parcerias e do reforço da política de assistência estudantil, visa a prover o aumento de bolsas, cursos em turno único e noturno e um sistema de acompanhamento acadêmico (tutoria) conforme as necessidades e a viabilidade; e
- 4) Pós-Permanência (pós-graduação) – ainda que imprecisamente é mencionada sua importância, centrando-se na pós-graduação e no financiamento para linhas de pesquisa voltadas a questões etnicorraciais, recomendando-se, na distribuição das bolsas o mínimo de 30% de negros. Visa a prover o desenvolvimento de programas especiais na fase pós-diplomação dos estudantes, obtenção de estágios e empregos, preparo para carreira de pesquisa/docência e/ou intercâmbio em universidades-sede de programas afirmativos (como Howard e Vanderbilt nos Estados Unidos). Prevê apoio do MEC e instituições parceiras em potencial. (Décia, 2013, p.49)

Ora, já é evidente aqui que a ação afirmativa é apontada como uma diretriz que guia um conjunto de políticas e não apenas mera reserva de vagas que oportunizem a entrada de estudantes. Podemos ir além, ao recuperar o debate sobre a Lei de Cotas: no relatório do deputado Carlos Abicalil (PT-MT) sobre o então Projeto de Lei n.º 3627/04, de iniciativa do Executivo - que criava a reserva de vagas para negros e indígenas oriundos de escolas públicas -, que marca um impulso inicial da tramitação da futura Lei de Cotas<sup>46</sup>, argumenta ele que

Todos os estudos recentes, de distribuição de riquezas no País mostram que essa distribuição não é neutra. É fato que a população negra e os povos indígenas têm sido sistematicamente excluídos ao longo da história, justificando a adoção de políticas afirmativas no sentido da superação dessa situação. A adoção de políticas de reserva de vagas na educação constituiu-se em uma das formas mais importantes na adoção de políticas afirmativas para essas etnias. (ABICALIL, 2004)

Desta maneira, em concorrência com a literatura especializada no tema (Carvalho, 2003; 2005; Santos, 2007; Gomes, 2011; Santos, 2012a; Santos, 2012b, Silva, 2017), é possível afirmar que é um fato bem estabelecido e registrado em diversos documentos oficiais durante o processo de implementação das ações afirmativas que elas estão contidas num programa mais amplo de enfrentamento às desigualdades sociais e raciais. E também que, mesmo sendo uma iniciativa dos movimentos ligados à pauta étnico-racial, estes buscaram sempre uma dimensão inclusiva (Barreto, 2008), incorporando o debate sobre a desigualdade social em geral nas suas preocupações.

Portanto, não parece preciso o raciocínio de que as cotas devam se reduzir à mera *expectativa liberal* de prover ascensão social a determinados indivíduos através do acesso a uma vaga universitária. Muito menos o de que a reserva de vagas seria política suficiente para atingir até mesmo este objetivo mais rebaixado.

Porém, a despeito deste ser um exercício intelectual válido, do ponto de vista teórico, urge que possamos analisar concretamente se a implementação das ações afirmativas tem efetivamente produzido avanços dentro deste amplo programa político de superação do racismo e se as instituições que as adotam têm ido além da reserva de vagas para garantir

---

<sup>46</sup> Como aponta Silva (2017), formalmente a iniciativa legislativa mais antiga dentre os apensados é o PL 73/1999 da deputada Nice Lobão (PFL-MA), que alterava a forma de ingresso nas universidades, sem no entanto propor cotas raciais ou sociais. Esse recorte só viria a tramitar a partir da apresentação do PL 3627/04 pelo Poder Executivo. Ainda assim, outras iniciativas tramitaram em paralelo, como a tentativa - derrotada em acordo das lideranças do Congresso - de incluir as cotas no Estatuto da Igualdade Racial, que acabaria por ser aprovado sem prever a medida.

estes objetivos. Isso, por óbvio, não é uma agenda a ser resolvida com esta tese - e já há debate profícuo sobre o tema. A contribuição aqui feita é a de refletir sobre se o corpo docente tem incorporado a ação afirmativa como uma diretriz na sua atuação, de maneira a que esta seja coerente com a opção feita pelas instituições a que pertencem, ao aderir e implementar políticas afirmativas.

Pois bem, é justamente por isso que faz um certo sentido lógico que a primeira trincheira cavada no campo *reacionário* é passiva, buscando a indiferença como um escudo sob o qual é possível minar as possibilidades das políticas afirmativas. Essa trincheira, embora produzida a partir de posições explicitamente anti-cotas, pode facilmente ser uma zona de conforto onde os docentes se inserem a partir de processos de rotinização diante das suas demandas de trabalho. Vejamos alguns exemplos, para discutir isto em concreto; ao serem perguntados se levam as transformações operadas pelas cotas na sua prática docente, é comum respostas como as seguintes:

*O papel do professor é dar aula e pronto. [...As aulas seguem] esquemas baseados nos melhores livros. [...] As aulas são as mesmas para todos.*  
**(Miguel)**

*Então... rapaz, eu faço questão de não procurar saber esse negócio de cotas pra não me induzir a um tipo de... discriminação, não me deixar trair por algum tipo de discriminação. Entendeu?* **(Ives)**

*Não, não. A aula é igual pra todos.* **(José)**

Para estes, a ideia de uma aula igual para todos é a expressão de um tratamento sem discriminações. A indiferença ativa e proposital destes docentes - que, em geral, buscam sempre minimizar suas percepções sobre os próprios efeitos das cotas - é acompanhada de um outro tipo de tentativa de indistinção, daqueles docentes que percebem diferenças, mas se preocupam com a própria capacidade de tomar as melhores decisões num ambiente diferente do que estavam acostumados. Eles argumentam que talvez não consigam modular seu comportamento para lidar com outras demandas - ou, ainda, acreditam que fazê-lo implicaria em tratar diferentemente ou até mesmo baixar o nível de exigência acadêmica<sup>47</sup>, assumindo assim o risco de estimular mais discriminação e exclusão:

---

<sup>47</sup> Tal ideia, de que adaptar-se à nova realidade do corpo discente implicaria em diminuir as exigências, parece ser tributária direta do pensamento, já discutido aqui, de que as cotas - e, portanto, a entrada em massa de estudantes de escola pública, pobres, negros e indígenas - são responsáveis por diminuir a média do nível intelectual dos estudantes.

*Eu acho que isso é tão difícil porque eu acho, assim, por um lado eu acho que você não pode ignorar, você tem que levar isso em consideração, você tem que olhar pra isso. Ao mesmo tempo, se você começa a tratar de uma maneira diferente, você cria uma discriminação que é exatamente a função das cotas eu acho que é o oposto, é você não trazer... é você tentar minimizar a desigualdade que tá fora, na universidade, assim, você não consegue, eu acho, não sei se você não consegue, mas talvez não consiga zerar a desigualdade, mas é minimi... é você dar a mesma oportunidade. Se você começa, dentro do ambiente, a tratar diferente... mas aí é que tá, mas eu acho que é difícil porque também tem situações que podem aparecer que você vai precisar dar uma atenção especial, entendeu? (Angela)*

*Comigo, eu trato como iguais e eu acho que eles só vão crescer se forem tratados como igual e tentarem superar as dificuldades. E, cá entre nós, sempre que eles me procuraram, nunca foi pra pedir benefícios porque isso eu num... é... eu acho que... tem que haver suporte de moradia, auxílio, subsídio pra alimentação, esse tipo de coisa tem que ser dada. Agora, se a gente colo... se eu colocá-los com um nível de exigência menor do que o outros, os outros ficam sabendo e daí eles vão sofrer preconceito. Eu prefiro deixar o nível igual, ainda que alguns, não todos, muitos tão muito bem e vão muito bem, eu prefiro que eles passem, mas passem com uma nota menor porque eles passaram com mérito, então eles não vão ser vistos diferente, senão, se eu viro... olha, quem é co... imagina se eu faço isso, quem é cotista a avaliação é com consulta. Olha, quem é cotista não precisa entregar o trabalho, os não-cotistas vão ficar com raiva e vão começar a segregar, eu não quero que segregue, eu quero que integre. (Júlio)*

Todas estas posturas, seja afirmar ativamente a indistinção, seja o temor das consequências deletérias de um suposto tratamento diferenciado, ou ainda a dificuldade de lidar com esses desafios, é frontalmente questionada por docentes - em geral, por aqueles que tem *posições propositivas* sobre as cotas - mais frequentemente, docentes negros e negras, mulheres, mais jovens, mais dedicados à vida acadêmica. De maneira mais direta, **Ulisses** diz que “*não acho que cegueira seja política pública conveniente pra nada!*” ao discutir se, durante a seleção da pós-graduação, deve-se ou não divulgar quem é ou não é cotista<sup>48</sup>.

O que fica evidente aqui é que parte considerável dos docentes entrevistados repete aqui o padrão observado nos capítulos anteriores: assumem uma posturaposição defensiva, como, muitas vezes, são as posições *concessivas*, que, *partindo de uma posição contrária, admitem o mérito das políticas afirmativas*, ou até posições *favoráveispositivas*, usadas *estrategicamente como um escudo* e também a afirmação genérica de que não consegue ver diferenças entre cotistas e não-cotistas. Novamente são contrariados por seus colegas, que não apenas vêem essas diferenças como operam em cima delas - como veremos nas próximas

---

<sup>48</sup> Esse debate tem implicações que serão melhor exploradas em seções seguintes.

seções - ou até mesmo entram em contradição, ao agirem em reação às cotas mesmo dizendo não levá-las em consideração na sua prática docente.

A indiferença, que demonstraremos adiante que pode ser, por si só, um comportamento *reacionário*, serve aqui como um escudo. Para uns, é um escudo atrás do qual podem proteger suas convicções contrárias às ações afirmativas num contexto em que isso se tornou mais arriscado; para outros, é um abrigo dentro do qual podem se proteger dos riscos e dificuldades embutidas na necessidade de reformar sua própria prática docente. Em outras palavras, se ele pode ser uma forma passiva de reação, também pode ainda ser um apoio para um docente que reconhece a importância de se adaptar, mas alega não saber fazê-lo, como revela **Ives** em um tom de voz baixo, de confissão:

[Entrevistador] ... *você acha que os docentes tem de levar em conta essas mudanças quando vão se preparar pra aula, quando vão se...*

[**Ives**] <pausa> *Rapaz... <falando baixo> eu acho que eles devem levar. Eu confesso que não levo. Mas eles devem ter que levar. Tem que levar. Tem que ser levado em conta.*

Ele não está só: é comum que parte do pólo que chamo de *indiferente* também atribua as dificuldades em incorporar essas preocupações na falta de preparo ou de proximidade com o tema, mesmo quando suas vivências individuais e trajetórias acadêmicas os façam ter algum grau de sensibilidade a essas questões. Este argumento reforça a ideia de que não se trata de pinçar ações isoladas e pontuais, como ademais o são a maioria dos exemplos cotejados nesse trabalho, como um modelo. Trata-se, isso sim, de fazer uma reflexão acerca das opções institucionais e, também, pessoais da comunidade docente frente a mudanças evidentes no corpo discente. Essa indiferença é, portanto, um elemento relevante dos posicionamentos apresentados, e não necessariamente derivada de uma busca ativa por uma neutralidade universalista - e frequentemente atribuída à própria complexidade da questão.

Esse posicionamento defensivo, um escudo, existe, e pode ter alguma efetividade, e registrá-lo já tem valor para esta pesquisa; no entanto, poderemos espiar por detrás dele a partir dos dados cotejados ao longo da pesquisa, e é o que faremos logo adiante. Nas seções seguintes, apresentarei quatro diferentes campos onde os comportamentos dos docentes ganham contornos mais nitidamente *afirmativos* ou *reacionários* - e reconhecendo momentos em que a indiferença deixa de ser escudo e passa a ser uma arma da reação.

## 4.2 O ÔNIBUS E O CARRO: COMO DOCENTES LIDAM COM A DESIGUALDADE DE CONDIÇÕES MATERIAIS DOS ALUNOS

Quando o professor **Mauro** me disse que “*a greve de ônibus impossibilita que a gente aplique uma prova*” e afirmou que ninguém fazia prova em dia de greve, ou ao menos “*nunca ouvi falar de... ninguém com essa... porque eu acho que a tendência geral das pessoas que eu conheço é que se tem um cara que tem alguma dificuldade social, a gente abre espaços*”, eu tomei nota de sua posição - a de considerar o uso de transporte público pelos alunos - por que ela não é universal. Eu mesmo estive, durante a pesquisa, em aula onde um professor dava uma demorada bronca por conta do excesso de atrasos entre os alunos e, a despeito de concordar ou não com o docente, alunos que utilizam o transporte público relataram se sentir especialmente afetados, quando não ofendidos, pela chamada “*pagação*” que tomaram.

Pior: na mesma faculdade onde **Mauro** dá aula, um aluno relatou diretamente a mim que viveu “*um pouco dos dois mundos*”, pois até o sexto semestre ia de ônibus e, após ele, passou a ter carro para se deslocar até a faculdade; e, quando era usuário do transporte público, foi reprovado numa matéria por conta disso. Explica ele que, no dia de entregar um trabalho, houve paralisação de 6 às 9 horas da manhã e ele não estava presente na aula, o que levou o professor a não aceitar seu trabalho - o que ele considerou uma atitude discriminatória de um dos professores que, a seu ver, não sentem qualquer constrangimento em ofender alunos com comentários problemáticos. Nessa ocasião, o professor disse “*se você fosse militar, teria de chegar na hora no quartel*”, ao que o estudante respondeu “*professor, mas eu não sou um militar, eu sou só um aluno*”, mas seu apelo não convenceu o docente, que o reprovou; esse mesmo docente, ao receber um pedido de remarcação de prova de um aluno que precisaria faltar para fazer uma sessão de tratamento do seu câncer, negou o pedido e depois, na ausência do aluno, falou em tom jocoso que “*não tinha nem como saber se ele estaria vivo pra vir fazer a prova em outra data*”<sup>49</sup>.

O aluno segue relatando também que um professor manteve suas provas diante de uma greve de caminhoneiros, que causou interrupção do transporte público, levando um colega seu a vir longe de bicicleta para fazer a prova; conta ele que, ao aplicar a prova, o

---

<sup>49</sup> Registre-se que este docente foi entrevistado nesta pesquisa - e, durante seu relato, fica bastante evidente que ele tem consciência das mudanças no perfil socioeconômico dos alunos a partir das cotas. Além disso, ele relatou, ao ser perguntado se cobrava presença nas aulas: “*só quando eu passo trabalho. Que aí eu dou ponto, entendeu? Mas não... mas ninguém falta não, que ninguém é doido. A galera não falta de jeito nenhum, o negócio é bem pesado*”; ou seja, não é mera percepção de um informante sobre ele, trata-se mesmo de um caso coerente com a forma como ele se descreve. Trata-se de um caso nítido em que a aula ser igual para todos prejudica alguns.

professor ironizou: “*Se eu tivesse desmarcado a prova, estariam todos em casa. Como eu marquei, todo mundo conseguiu chegar de um jeito ou de outro*”. E, por fim, relata que muitas vagas de estágio para graduandos exigem que o candidato tenha carro, como aliás, documentado em estágio anterior desta pesquisa (Brito, 2017).

Como já vimos anteriormente, os docentes demonstram, frequentemente, perceber mudanças no perfil socioeconômico do corpo discente. E alguns, inclusive, percebem explicitamente esse tipo de comportamento - de atuar de maneira que prejudica diretamente alunos que detêm menos recursos materiais. Aliás, inclusive, especificamente sobre a questão do transporte público: **Quitéria**, ao ser perguntada se já avaliou diferenças em termos materiais na vivência de cotistas e não-cotistas, diz

[**Quitéria**] *Nunca avaliei. Mas levo em consideração pra minhas decisões. Por exemplo, quando tem greve de ônibus eu não dou aula. Por que eu sei que é minoria, por que a maioria na Federal tem carro, mas eu não dou aula. E digo exatamente o porquê. Por isso, que a minoria, eh... A democracia é a prevalência da opinião, da vontade da maioria, observado os direitos das minorias.*

[Entrevistador] *Sabe de professores que não fazem isso? Dão aula mesmo quando tem greve?*

[**Quitéria**] *Sei. Muitos. Querem cumprir o programa.*

Ela ativamente considera a sua própria posição como algo intencional e que tem os caracteres do que aqui chamamos de *comportamento afirmativo*. Mas ela diz que fazer isso “*não é só pela... pelo direito da minoria*”; para ela, “*é muito mais amplo, o que a gente faz, a repercussão das atitudes dos professores*”, no sentido de que exemplo é passado para os alunos. Ter uma atitude *reacionária* nesse caso - valorizando mais a rigidez da presença do que a compreensão da realidade social dos alunos - não é apenas deletério por dificultar que alunos que usam transporte público frequentem as aulas; é pedagogicamente ruim e forma profissionais, na visão dela, piores, justamente por incentivar a reprodução de posturas do tipo.

Ela é acompanhada por **Francisca** que pondera que suas reuniões da pesquisa que coordena não podem ocorrer em qualquer horário ou local, pois há uma desigualdade evidente nas possibilidades de deslocamento de suas orientandas. Fato, aliás, que **Luís** estende às aulas em geral, reportando colegas que marcam aulas extras em horários inviáveis para estudantes trabalhadores.

Abundam exemplos de docentes que percebem as desigualdades socioeconômicas no corpo discente e agem - ou se omitem - diante delas, seja de maneira *afirmativa* ou *reacionária*. Para recorrer a mais alguns exemplos, podemos tomar por base a questão do material de estudo; reafirmo e generalizo para as três instituições o que já relatei anteriormente (Brito, 2017),

no Direito, há necessidade de estudar tanto os códigos vigentes, que tem atualizações muitas vezes anuais por conta das novas leis aprovadas, quanto o que chamam de "Manuais" ou "Cursos" - livros que guiam o estudo de determinada disciplina e que também tem atualizações frequentes. Esses livros variam de preço; enquanto alguns custam 15 ou 20 reais, outros chegam a casa das centenas de reais. [...] há relato do uso prioritário de livros dos docentes da casa, inclusive com casos pitorescos relatados por informantes, como o do docente que oferece um ponto extra para quem fichar o livro que ele mesmo escreveu, ou do que cobrou em prova uma nota de rodapé de livro de sua autoria. E há uma intensa agitação econômica em torno de "cursos", "manuais", "apostilas" e "videoaulas" para concursos, elaborados inclusive por docentes da casa [...] Tudo isso acaba por configurar verdadeiras grifes jurídicas, atualizadas anualmente com o anúncio de que o manual dos anos anteriores tornou-se obsoleto. (Brito, 2017, p. 149-150)

Há respostas institucionais para isso, percebidas inclusive pelos docentes, como as bibliotecas e os laboratórios de informática. E também há soluções criativas empreendidas pelas faculdades e até pelos próprios alunos - a iniciativa "*Habeas Liber*" na UnB, onde as pessoas podem colocar livros à disposição para uso coletivo, ou o curioso tráfego paralelo dos chamados "*cadernos digitados*" na UFBA, com o compartilhamento dos cadernos de alunos considerados bons de anotação<sup>50</sup>.

Mas, entre os professores, há aqueles que meramente se orgulham de dar aulas expositivas com esquemas baseados "*nos melhores livros*" (**Miguel**), sem maiores preocupações em como os alunos acessarão tais livros - não foram poucas as vezes que vi docentes recomendando os manuais do ano. Estes são contrapostos pelo relato de **Eduardo** que, por ter ficado às voltas com as vicissitudes de ser um estudante trabalhador<sup>51</sup>, diz

---

<sup>50</sup> Durante o trabalho de campo pude até mesmo registrar nomes que ficaram famosos entre os alunos por isso, como uma ex-aluna que seguia tendo os seus cadernos entre os mais procurados e seu nome era sinônimo de excelência em registro e síntese dos conteúdos trabalhados em cada matéria. Ainda assim, esse é um instrumento de estudo que pode decair com o tempo, pelos mesmos motivos - mas ao menos é gratuito e não movido pelo desejo de lucro.

<sup>51</sup> "*Trabalhar sempre foi necessário e de certa forma foi um dificultador; porque eu tinha pouco tempo pra estudar [...] eu não tinha hora perdida. Eu estudava no ônibus, eu estudava na fila do banco, eu estudava onde*

entender que a situação de alguns alunos é complicada e, por isso, ele se vê instado a tomar medidas diferentes. Relata ele que:

[Tem] um material que eu dou pros alunos, né? Desde o começo é assim... então esse material eles gostam, facilita... Porque nem todos tem acesso ao livro. [...] Minha relação com os alunos é muito sincera, né? Assim eu converso muito, eu acho que inclusive eu dou um material teórico pra eles, esse material escrito, justamente pra eu não dar uma aula expositiva exclusivamente conceitual. Então, eu digo, 'olha...' até brinco, digo, 'Sala de aula não é lugar pra estudar, estudo é um ato solitário seu e que você vai buscar o conhecimento a partir de uma reflexão'. [...] Tem gente que não tem dinheiro pra um livro, nada... [Disponibilizo a biblioteca do meu gabinete na Justiça mas] já tive aluno [que disse] 'professor, to sem dinheiro pra pegar um ônibus, pra ir lhe ver na justiça... porque o vale que eu tenho é pra vim pra faculdade', entendeu? E aí eu pego e dou a ele o material, mando por email, agora, bicho, é difícil porque... A universidade não tem estrutura pra dar também suporte pro aluno, né? Por exemplo, meu material, ele imprime, eles imprimem... Cada apostila tem 50 páginas, entendeu? Bota a Xerox, bota num sei que, tem que dar os pulos dele.....

**Paulo**, outro docente que trabalhou e estudou durante a graduação, diz que optar pela avaliação processual como ele faz, “já é uma tentativa de mitigar, sabe, o prejuízo que a pessoa que trabalha durante o dia...”, demonstrando inclusive que o método de avaliação pode ser considerado pelos docentes uma ferramenta para equalizar a situação de desigualdade que eles mesmos percebem. Com base em sua experiência pessoal, ele afirma: “eu sei que às vezes vezes você quer, mas você não... consegue. Por fatores externos ao seu querer. E... mas... nas avaliações, nos processos eu sempre tento mensurar esse querer, de alguma maneira, sabe?”. É um contraste curioso com **José** e seu brocardo latino já anteriormente citado - “*volle est posse*”, ou “*querer é poder*”; aqui, **Paulo** busca ferramentas pedagógicas que viabilizem transformar o querer em poder, ao invés de presumir isso como fato dado.

**Felipa** relata usar critérios similares aos das cotas na graduação na seleção dos estagiários no seu local de trabalho na área jurídica - com sucesso na contratação e no desempenho dos contratados, segundo ela. Conscientemente ou não, algo similar acontece com outros docentes nas suas seleções de bolsistas e estagiários, como relatado por **Diana** e **Francisca**, em contraste a docentes como **Orlando** que busca fazer seleções que não levem

---

*desse. Eu tava ali sempre com alguma coisa, não existia tempo parado, professor não vinha dar aula eu ia pra biblioteca estudar; porque eu sabia que eu não ia ter tempo depois, eu ia ter que trabalhar” (Eduardo).*

isso em conta como um modo de garantir equidade, à exceção de quando tinha bolsas do PIBIC Ações Afirmativas - aqui, num caso que demonstra tanto o risco do escudo da indiferença reproduzir a desigualdade, quanto também sobre a importância de medidas além da reserva de vagas no acesso, que acabam por influenciar no comportamento dos docentes. **Orlando**, aliás, talvez possa atribuir a esse tipo de experiência a visão positiva que tem do senso crítico dos cotistas<sup>52</sup>.

Há casos de comportamentos bastante *dinâmicos* aqui, que também são relevantes - no sentido trabalhado sobre as *posições dinâmicas*, ou seja, que trazem em si mesmas algum deslocamento ou contradição que nos ajuda a compreender o fenômeno. Mais de um aluno informante me relatou um grande incômodo com uma docente que cobrou uma avaliação que só poderia ser feita após assistir uma palestra em língua estrangeira. Entrevistei a professora e ela mesma tratou do caso de uma maneira que chama atenção pela forma como sua prática docente era porosa o suficiente para permitir que a realidade do corpo discente adentrasse nela e a modificasse. Como analisou um informante, às vezes parece que as reivindicações dos alunos educam os docentes - uma afirmação cujas implicações teóricas discutiremos mais à frente. A docente me conta sua versão da história:

*Por exemplo, uma coisa que eu alterei e que eu achei que eu fazia no início da minha experiência aqui, que podia ser um pouco agressiva, era exigir leitura em língua estrangeira e não dar os textos... não dar alternativa a esses textos. Eu pensei que isso poderia estar sendo agressivo, principalmente se você imaginar que nem todo mundo teve as mesmas oportunidades de formação, por exemplo, em língua estrangeira. Então pra alguns estudantes, né, um texto em inglês é uma coisa óbvia e pra outros não. E que, portanto, eu deveria ter um pouco mais de sensibilidade em relação a isso, mas eu nunca pergunto isso. Eu não digo, você, fulano, quer ler em outra língua, né, porque eu acho que isso seria agressivo. O que eu faço é oferecer os textos em mais de uma língua, portanto, digamos assim, quem se sente mais confortável com uma, lê naquela, quem se sente mais confortável com a outra, lê na outra. E não é isso que importa, digamos assim, nem na avaliação.....*

Também chama atenção o próprio **Júlio**, por exemplo, que apesar de ter falado sobre os perigos de se adaptar à realidade trazida pelas cotas - para ele, poderia se criar situações de menor nível de cobrança para cotistas, o que ensejaria mais discriminação - acaba por falar de adequações que ele faz, sem precisar mudar o nível de sua cobrança:

---

<sup>52</sup> Diz ele que os cotistas trazem “aquela crítica social, né, aquela visão mais crítica da realidade... é um direito mais humano, menos técnico, menos legalista, acho que um perfil da modificação geral e inclusive que tem influenciado os alunos que vem da escola particular nesse sentido.” (**Orlando**).

*Agora com a inserção maior desse perfil novo de aluno, eu não vou negar que eu dou um pouco mais de atenção pra esses temas que eu sei que são temas importantes pra eles e, veja, eu também acho que são importantes pros demais, mas como tem, agora tenho alunos que têm essa experiência pessoal em classe, dá pra trabalhar de um jeito diferente algumas... algumas... algumas... coisas, algumas coisas. Imagina, é... é muito bonitinho você discutir... igualdade numa classe elitizada que nunca sentiu na pele problemas a respeito. Outra coisa é discutir igualdade numa classe em que alguns alunos lutam por igualdade, então a experiência pessoal deles agrega nesse aspecto.*

Porém, aqui, **Júlio** não se refere especificamente à realidade socioeconômica dos alunos. Ele está mais atento aos diferentes interesses acadêmicos que emergem de um novo perfil de aluno - no contexto das ações afirmativas, alunos negros e negras, indígenas, oriundos de classes sociais mais baixas, etc. Desta maneira, é possível perceber que trata-se de duas questões diferentes: uma coisa é o aluno que pedala de uma cidade a outra para não perder a prova; outra é o tipo de reflexão que esse aluno faz a partir dessa realidade e os rebatimentos que isso tem na sua vida acadêmica.

Acredito que fica bastante evidente, nesta seção, o quanto os comportamentos dos docentes em relação às condições materiais de seus alunos podem ter um caráter *afirmativo* - e reforçar a diretriz geral das ações afirmativas - ou *reacionário* - criando condições para o retorno do *status quo* anterior a partir da eliminação de alunos que não consigam se adequar às exigências, inclusive financeiras, de um curso superior em Direito - incluídos aí aqueles que cultivam práticas supostamente universalistas de rigor com horários, prazos, materiais de estudo e processos seletivos, gerando desvantagens para alunos mais pobres. É um caso onde o escudo da indiferença é, também, uma faca no pescoço destes.

Porém, também existe a questão de como os docentes lidam com as perspectivas intelectuais, e não apenas com as dificuldades materiais, que emergem junto com alunos com perfis diferentes do tradicional. É isso que poderemos pensar sobre na próxima seção.

#### 4.3 OS INSURGENTES: COMO DOCENTES LIDAM COM REIVINDICAÇÕES EPISTÊMICAS E DE RECONHECIMENTO NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Uma das aulas mais surpreendentes que assisti ao longo do trabalho de campo foi numa disciplina de Introdução ao Estudo do Direito. Tratava-se de uma disciplina ofertada

para o primeiro semestre e eu já havia ouvido informantes e mesmo assistido outras aulas que se orientavam como uma grande introdução teórica ao campo de estudos jurídico, estabelecendo alguns conceitos básicos e iniciando os alunos, quando muito, as principais metodologias de pesquisa ou escolas de pensamento jurídico.

Porém, na tradicional Faculdade do Largo de São Francisco, em São Paulo, fui pego despreparado por um contraste agudo. Por um ângulo, havia um ar de tradição que emoldurava a aula e claramente impactava os calouros, por conta da sala de pé-direito alto, com as cadeiras dispostas em degraus como um anfiteatro, um palco na frente da sala, com uma poltrona central e uma mesa, ambas de madeira escura, para o professor, uma tribuna com três poltronas de um lado e uma pintura de óleo sobre tela do Barão de Ramalho com alguns metros de altura do outro<sup>53</sup>. Mas, quando o professor começa a falar, ele não está preocupado em contar aos alunos as raízes antigas do Direito e como a sua importância data de um passado longínquo - isso ficaria pra aula de Direito Romano -, e sim focado em contar para os alunos o futuro do Direito.

Para isso, ele apresenta que a sua matéria se iniciará com um estudo sobre lógica formal. O motivo disso, argumenta o docente, é que com o advento e a massificação da tecnologia computacional, tarefas que antes eram feitas artesanalmente pelos operadores do direito passariam, cada dia mais, a serem feitas através de ferramentas de programação - que eram, todas, baseadas na lógica formal. Dizia ele: é possível que quando a turma estivesse na maturidade da vida profissional, haja cada vez menos advogados, e cada vez mais engenheiros jurídicos, e por isso, era fundamental que fossem introduzidos à linguagem futura do direito. O “Código” agora não se referia mais apenas a um compilado de leis, mas a uma ferramenta computacional que se tornaria, na sua visão, onipresente.

A pouca observação que pude fazer sobre o tema me deu algumas bases para desconfiar que o professor tinha certa razão. Essa agenda de pesquisa já soma dez anos e, desde lá, testemunhei a crescente integração entre direito e computação, inclusive observando tanto a emergência de empresas de tecnologia na área do direito, quanto pessoas que integraram as duas áreas na sua carreira profissional ou até mesmo abandonaram de vez a

---

<sup>53</sup> Há fotos da sala no site da USP. em: SALAS Reformadas da Faculdade de Direito (FD). **USP Imagens**. 22 mai 23. Disponível em: <https://imagens.usp.br/escolas-faculdades-e-institutos-categorias/faculdade-de-direito-institutos-faculdades-e-escolas/salas-reformadas-da-faculdade-de-direito-fd>

atuação jurídica em favor da tecnologia, tornando a computação um conhecimento central e o direito um conhecimento acessório no seu trabalho.

O professor em questão mostrava certa ousadia, e a decisão arrojada de incorporar uma tendência do mercado que ele percebia na sua prática docente é certamente uma decisão que revela certo desprendimento da estrutura antiga do ensino jurídico. Ele não é o único a ter esse desprendimento, mas os conflitos e insuficiências que rondam esse debate serão centrais para nossas reflexões aqui. Cumpre lembrar que o fundamento da existência de verdadeiras reivindicações epistêmicas ou, ainda, de reconhecimento (Fraser, 2006) são os próprios relatos dos docentes, que contam, como já explorado no capítulo anterior, a emergência de novos interesses acadêmicos que desafiam a própria formação destes.

Vejamos, por exemplo, o caso de um docente que alega ter um método de avaliação diferente e que permite a expressão de interesses acadêmicos distintos dos tradicionais. Ele argumenta que

*o professor, pelo menos essa é minha postura, ele tem que se integrar no momento que eles estão vivendo. Então, perceber e... contactar-se com essa realidade, de que hoje você não tem aqui só meia dúzia de burgueses, ou pessoas que tem condições materiais de exercer a sua... a sua atividade, acho que o professor precisa estar atento a esse detalhe. Como eu lhe disse, como as turmas ainda tem um número elevado de alunos, não dá pra que você, captando a percepção de cada um sobre esse relacionamento com a vida, com a própria vida universitária, com a questão da sociedade, possa fazer.*

Em linha com a discussão feita sobre a indiferença, ele se posta entre os que a combatem, mas reconhece as dificuldades de fazê-lo diante da sobrecarga de trabalho gerada por turmas muito numerosas, o que dificulta apreender seus alunos como sujeitos completos e complexos. Ainda assim, ele relatou na entrevista algumas iniciativas diferentes que toma nos processos avaliativos:

*Sempre ocorre, todo semestre, avaliações alternativas. Trabalhos lúdicos, que devem ser apresentados durante o semestre, teatro, música, esse semestre nós tivemos fantoches, tivemos brincadeiras, todos alunos que tiveram comigo fizeram.*

Mais adiante na entrevista, ele saca uma cartilha que tinha um formato lúdico, e diz

*Peraí que eu vou lhe mostrar, eles produziram uma cartilha, do movimento negro, né, sobre a questão dos terreiros de candomblé e a tributação. Essa menina que fez a prova aqui, também, não lembro, um outro... Eles são do movimento negro, negócio de terreiro de candomblé, e fizeram uma cartilha. E eles apresentaram, o pessoal... Uma reação tranquila. Eles apresentaram*

*na Sala, né, falando sobre os equívocos, sobre como tributar os terreiros de candomblé, por que [o poder público] deu uma remissão, não era pra ter dado, e tal.....*

Trata-se de um caso, portanto, em que a flexibilidade nos modos de avaliação transbordou para uma boa receptividade - segundo ele, tanto da parte dele quanto da turma - para uma discussão jurídica bastante relevante para as religiões de matriz africana. A abertura para estes temas torna-se um caminho importante para a livre expressão dos interesses acadêmicos desse novo corpo discente.

Porém, nessa mesma faculdade, uma aluna me relatou que buscava orientação para um projeto de monografia justamente nesse tema: tributação de terreiros de candomblé. Procurando esse professor, recebeu algumas respostas vagas e apenas no último dia de prazo para indicação de orientadores junto ao colegiado, esse mesmo docente lhe disse que não a orientaria, o que a fez atrasar a construção de seu projeto e sua formatura.

Dessa maneira, fica evidente que ter mais flexibilidade e sensibilidade para ajustar as pactuações e compromissos em sala de aula e fora dela é um bom avanço em direção a posturas mais *afirmativas* em relação aos alunos que enfrentam dificuldades materiais. Mas quando levamos em conta os reflexos das ações afirmativas nas demandas acadêmicas, isso exige mais esforços. Aliás, essa é a percepção de **Francisca**, que diz que

*é mais do que ser sensível, eu até conversando aqui isso com você, a entrevista tem essa função pedagógica também né, você me permitiu refletir sobre essa prática, então eu vejo que eu tenho uma boa intenção de tentar fazer isso <risada>, mas não é só ter uma boa intenção né, então a gente tinha que ter discutido isso mais abertamente aqui, se a gente tivesse um planejamento pedagógico e a gente não tem né, e isso fazer parte das nossas preocupações, a gente compartilhar metodologia, compartilhar experiência, porque a discussão racial é uma discussão que ela não é uma discussão que circula em todos os espaços, e muitas vezes você vacila por falta de conhecimento, por falta de acúmulo nesse debate, então mesmo vendo com uma... Acho que é mais do que sensibilidade, a gente precisa de capacitar mesmo, se preparar pra fazer isso direito.*

Ela sai, portanto, do mero diagnóstico de que é difícil lidar com as mudanças e entra especificamente em elementos que seriam necessários para atender a demandas acadêmicas que emergem com o novo perfil discente que se estabelece após as cotas. E elas de fato existem, e não são exatamente novas; é marcante como especialmente docentes negros como **Cândido**, **Felipa** e **Virgínia** relatam nas suas trajetórias como a militância política foi

fundamental para ofertar uma formação intelectual que não lhes era oferecida durante os estudos universitários.

É possível identificar alguns dos próprios docentes como precursores da onda de insurgência epistêmica que a mera entrada dos sujeitos das ações afirmativas já significa (Pinheiro, 2010; Bernardino-Costa et al., 2016; Bernardino-Costa e Borges, 2021). Basta lembrar que **Virgínia** explica o sucesso de sua trajetória não só pelo acesso à educação, mas também pela educação política que recebeu de sua família para enfrentar os obstáculos do racismo - e como, veremos mais adiante, essa educação lhe serviu na própria prática docente. Ou ainda como a militância junto a movimentos rurais deu a **Felipa** a vantagem competitiva que ela precisava para ser aprovada em seguidos concursos da sua área do Direito, normalmente vista - segundo ela - como uma opção mais fácil e por isso escolhida por candidatos que tinham menos confiança na sua capacidade.

O que ocorre agora é que esses docentes, em especial, vêem a entrada de uma massa de alunos que, como eles, não encontram necessariamente uma boa acolhida para seus interesses acadêmicos. Desta maneira, não é raro que novamente a contraposição às aulas expositivas - muitas vezes aulas-estilingue<sup>54</sup> - e provas tradicionais, preferidas, em geral, por docentes mais velhos e que tem maior foco na sua carreira jurídica, se destaquem docentes que relatam buscar ativamente construir outro modo de relação com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos - muitas vezes, docentes que tem posições mais *propositivas* sobre as ações afirmativas, mais frequentemente negros, mulheres, mais jovens ou mais centrados na sua carreira acadêmica.

É o caso de **Roberto e Cândido**. Fui testemunha em primeira mão de como suas aulas tinham como central a participação - não apenas incluíam como item de avaliação, mas permitiam, pela sua dinâmica, uma expressão mais consistente dos alunos. E, para além da voz, os alunos muitas vezes participavam da elaboração dos temas que seriam abordados ao longo do curso, principalmente através dos seminários temáticos que eles mesmos definiam. Nas suas entrevistas, eles falam sobre isso; **Roberto** recupera Paulo Freire como referência

---

<sup>54</sup> Em linha com o que aponta Neder Cerezetti e outras (2019) tomando a USP como caso, as aulas que presenciei nas três faculdades tendem a ser expositivas, mas mais que isso, muitas vezes a participação dos alunos é pouco estimulada, seja pelo próprio modelo da aula, seja pela indisposição ou inabilidade do docente em trazer essa participação para o centro da sua aula. É o que elas chamam de aula-estilingue, em que o conteúdo é atirado unidirecionalmente do professor para o aluno. A aula, mesmo expositiva, pode ter fluxos bidirecionais entre professor-aluno (aula pingue-pongue) ou multidirecionais, em que o debate entre os próprios alunos induz o processo de ensino-aprendizagem (aula-bumerangue).

para um processo educativo que coloque os alunos como protagonistas da construção do conhecimento:

*Então, eu sou muito paulofreiriano, né? Então eu considero algumas coisas, assim, que tem que estar presentes no processo de ensino e aprendizagem, no processo educativo, né? Um dado é o compromisso, a afetividade, né, com Paulo Freire, acho que a educação e o método têm que revelar a afetividade. O ato de educar é um ato de amorosidade. Você precisa gostar do que faz e de quem é que participa do processo que você faz, né? Então o que você precisa é criar um ambiente afetivo na educação. Então você tem que gerar uma relação de respeito, mas, ao mesmo tempo, de interesse, você tem que mobilizar as energias das pessoas, né? [...] Uma outra questão que está ligada ao método é que eu entendo que não há aprendizagem sem dois pilares. Um pilar da pesquisa e um pilar da autoria. Então os alunos têm que ter um programa que exercite, em qualquer matéria, um nível, seja lá qual for, de atividade de pesquisa. Interrogar o real. Não diretamente nos livros, por meios dos livros, mas o real em si. Então a pesquisa faz parte desse processo. Quanto mais jovenzinho, mais facilitado. Então a pesquisa bibliográfica, a pesquisa no ambiente da cultura, né, por exemplo, um filme, né? Mas... e nos relatórios de pesquisa. E a autoria. Então os alunos têm que se colocar como autores, eles têm que... e, por exemplo, muitas vezes, eles trabalham ali se aproveitando do que tem no ambiente, né? (Roberto)*

Já **Cândido** apresenta de maneira mais prática um método, que tem algumas similaridades com o que **Roberto** faz no seu cotidiano. Nos seus cursos, inclusive, o bom desempenho na construção do conhecimento a partir da discursividade - nos debates em sala de aula, com temáticas pactuadas com cada turma - pode fazer o aluno não precisar realizar as provas. Conta ele:

*Eu trabalho basicamente com dois modelos [de avaliação]. Um facultativo[...] que é o modelo qualitativo de avaliação, baseado em três pilares: assiduidade qualificada[...]; a produção das tarefas combinadas[...]; aquilo que eu chamei de debate [...]. A outra opção, para os que não aceitam essa experiência ou não querem se aventurar ou que fracassam no cumprimento das metas mínimas nessa experiência é a prova formal[...] Em geral, o índice de adesão a esse modelo [qualitativo] é de pelo menos metade da turma, muitas vezes atingindo toda a turma. [...] Eu penso que há uma mudança progressiva no perfil dos estudantes, sobretudo com as políticas de democratização da universidade, trazendo cada vez mais um público que tem interesse no debate e que quer vivenciar essa experiência de reflexão, de aprendizado, de troca. [...] Nós elencamos dez temas cruciais da sociedade brasileira para debater ao longo do semestre. Invariavelmente, alguns temas estão presentes, como relações raciais, relações homoafetivas, relações de gênero, reforma agrária, eh... guerra às drogas ou a questão das drogas, né, a situação... envolvendo as drogas. Sistema prisional, ehm... Hoje, cada vez mais frequentemente direito à cidade, enfim. Esses temas provocam polêmicas das mais variadas. (Cândido)*

Esses não são os únicos exemplos de docentes que escolhem metodologias de ensino e avaliação que favorecem o florescimento dos interesses dos alunos oriundos das ações afirmativas. É comum, inclusive entre os demais docentes, que os efeitos positivos dessas escolhas sejam percebidos nos seus alunos. Se **Roberto** relata que é comum que alunos usem trabalhos de suas disciplinas para concorrer a editais e prêmios e frequentemente os atinjam, chama atenção a percepção de **Felipa** de como a abertura ao debate facilita a construção de vínculos entre a professora e estudantes negros:

*De um modo geral esses estudantes concordam bastante com a perspectiva que eu tou trabalhando, né, então, falam, é... não se colocam por exemplo naquela coisa de questionamento em uma determinada perspectiva política, então tem um certo é... eu encontro uma certa ambiência favorável para discutir determinados assuntos, determinadas questões, tão sensibilizados pra uma série de coisas que eu venho falando, então, é... Com os estudantes negros eu tenho um vínculo bom[...] (Felipa)*

Tais escolhas não se dão sem atritos. Inclusive na sala de aula - chama atenção uma docente que, ao discutir trabalho doméstico em sala, se viu mediando um debate polarizado entre pessoas que falavam do tema na perspectiva dos patrões e outras que falavam a partir da experiência de suas mães como trabalhadoras domésticas. Mas chama atenção, sobretudo, a posição mais dura - e *reacionária* - com que alguns docentes assumem diante dessa ampliação do escopo dos debates sobre o Direito na sala de aula - especialmente aqueles de perfil mais *tradicional* e com posições mais refratárias às ações afirmativas.

É possível recuperar **Miguel**, um docente que percebe que os cotistas têm uma atitude mais politizada - o que ele vê como algo que prejudica seu aprendizado técnico, contrariando a percepção, por exemplo, de **Roberto**, para quem esse engajamento produz mais conhecimento. **Miguel**, pois, ao perceber essa característica nos cotistas, ao mesmo tempo se coloca numa posição de fechar o espaço de debate, dizendo explicitamente: "*não alimento agitação política [...] sala de aula não é lugar para isso*". Numa linha parecida de argumentação com a crítica dele ao "*senso de gratidão política a certos partidos*" que os cotistas teriam, **José** reclama da hegemonia do pensamento de esquerda na universidade e afirma não gostar desse tipo de debate pois ele gera muitos conflitos, especialmente para quem tem um pensamento mais à direita - o que será oportunamente trabalhado mais adiante.

Temos também um caso curioso de um docente que afirma, assim como **Cândido**, sempre fazer avaliação utilizando debate, trabalhos para casa e provas. No entanto, seu sucesso parece ser menor:

*a gente termina identificando no semestre aquelas pessoas que você tá dando um texto e a pessoa pegou o texto, leu, vem debater e são sempre os mesmos, tá? E é um número pequeno. Esses, se eles efetivamente eles cumprem e passam o semestre todo assim eu dispenso da prova porque eu já avaliei eles no semestre todinho que há o interesse.*

Talvez haja alguma conexão disso com sua postura em relação aos debates em sala de aula:

*Olha, eu já fui mais <pausa>, mais polêmico. Hoje em dia eu vejo, se eu continuar polemizando aqui faz mal pra minha saúde porque eu não vou mudar e não vou mudar nunca. Então eu prefiro passar a parte de polêmica. Agora, não ideologizo ninguém, posso até fazer comentários que eu gosto mais de A do que de B, tá?*

Essa postura difere radicalmente da de **Roberto**, por exemplo; aqui, o debate e a polêmica são vistos como um recurso estratégico de convencimento - o professor prefere não entrar em polêmicas por que *nunca vai mudar*, e não por um cálculo sobre o valor pedagógico disso. Considerando as suas posições sobre as cotas - em linha com o discurso universalista de que todos devem ser vistos e tratados da mesma maneira e que diferenciações de raça, classe, cor e gênero sempre gerarão mais problemas que soluções - me foi possível suspeitar que essa postura indique uma interdição à expressão de interesses que diferem da sua visão, liberal e tradicional, sobre o Direito - suspeita, aliás, corroborada pelas impressões dos informantes consultados sobre o tema.

Por fim, cabe registrar que os *professores professores* acabam contribuindo para a construção de um espaço mais amplo para as ambições acadêmicas de estudantes diferentes da “*meia dúzia de burgueses*” que habitavam a faculdade antes das cotas, como descreveu um docente entrevistado. Trata-se das oportunidades acadêmicas geradas pelos seus próprios interesses de pesquisa e extensão, abrindo grupos de pesquisa e discussão, com a oferta de bolsas que contribuem material e intelectualmente - especialmente no caso em que o docente utiliza critérios de ações afirmativas na seleção.

Por um lado, mesmo quando o docente se ocupa de atividades de pesquisa e extensão sem maiores preocupações com o impacto diferencial disso nos diferentes perfis de alunos,

muitas vezes acabam por criar espaços onde a insurgência epistêmica se infiltra e se manifesta. Especialmente quando há desenhos institucionais que fomentam isso - um professor ou professora que não tem grandes preocupações com as ações afirmativas, mas não é explicitamente *reacionário* pode ver vantagens em disputar editais de PIBIC Ações Afirmativas ou PIBIC Diversidade, por exemplo.

Se há docentes que sentem-se confortáveis para incorporar tendências de mercado e tecnologia de última geração na sua prática docente, é verdade que a indiferença institucional pode viabilizar também que, pontualmente, docentes possam recepcionar a insurgência epistêmica dos cotistas. Porém, se a instituição promove iniciativas de ensino, pesquisa e extensão com caráter afirmativo, até a indiferença pode ser saudável - tomando o lugar da sabotagem que é, por exemplo, a recusa sistemática de docentes de orientar trabalhos com temática racial, sobre a qual encontramos indícios no curso dessa pesquisa.

Porém, em outro sentido, aqueles docentes que adotam posturas mais *afirmativas* acabam por viabilizar a construção de espaços de onde se colhe uma riqueza de contribuições intelectuais, como reportado. Muitas vezes isso ocorre à revelia das instituições, que não tem um esforço para tomar medidas complementares que dêem consequência ao princípio que elas assumiram ao aprovar as ações afirmativas. Mas, além dos interesses intelectuais, estes docentes acabam, de maneira consciente ou inadvertidamente, contribuindo para um outro aspecto que concorre para o sucesso acadêmico de estudantes cotistas: um certo senso de pertencimento. É sobre essa construção da permanência simbólica que refletiremos na seção seguinte.

#### 4.4 RAP *VERSUS* TROVA: COMO DOCENTES ATUAM EM RELAÇÃO À PERMANÊNCIA SIMBÓLICA DOS DISCENTES

Um docente me levou até a Sala das Becas da Faculdade de Direito da USP e eu não pude deixar de ficar impressionado. Como já demonstrei anteriormente (BRITO, 2019), denominar a *SanFran* como uma *faculdade imperial* não é mera referência à sua fundação em 1827, por decreto do Imperador Dom Pedro I; é também uma alusão às permanências que a instituição faz questão de preservar, não por mero zelo com o patrimônio histórico, mas também em nome da reprodução de seu próprio capital simbólico.

A sala em questão, bem iluminada por janelas que vão do chão até o topo do alto pé-direito, parece uma exposição museológica, com peças de roupas que podemos chamar de

cerimoniais - becas, capas e capelos - expostas em vitrines, com sofás e poltronas de couro marrom, mesa de madeira escura com cadeiras de estofado encapado também num couro marrom-avermelhado e tapetes vermelhos ornamentados num estilo tipo persa. Mas não é apenas o mobiliário que evoca tradições: em voz baixa, o professor conta que está quebrando um protocolo, pois ali em geral só entram professores e palestrantes convidados que irão para o Salão Nobre; é o mesmo tom com que me conta sobre as teorias da conspiração envolvendo uma antiga sociedade secreta - que de fato existiu - cujo líder está enterrado num dos pátios da Faculdade.

O que me chamou atenção, porém, é o cenário que poderia ter sido cuidadosamente escolhido para a entrevista com o docente, que começou numa sala de aula e depois se transferiu para a Sala das Becas. Com um tom de orgulho, ele conta algo sobre aquela que talvez seja a mais *tradicional* das trajetórias *tradicionais*: “[minha] *Família paterna é de juristas, meu pai foi* [chefe de um órgão do Ministério Público], *meu avô foi Presidente* [de um tribunal], *então, uma família que... minha família está aqui na faculdade desde 1854, aliás, o primeiro formado é de 1854, então, desde antes*”.

Se não de maneira factual, ao menos simbolicamente era como se ele, após dizer isso, me levasse para conceder entrevista debaixo das becas com as quais seus antepassados se formaram. Ao menos esse foi o impacto que essa combinação me causou no ato da entrevista; impacto esse que foi minorado pelo fato de que eu não apenas já sabia, como esperava que esse docente mencionasse esse fato.

Em primeiro lugar, por ter visto ele próprio dizer isso numa aula para alunos do primeiro ano. Mas também por que, numa conversa, uma aluna havia não apenas me contado que esse era um hábito do docente - repetir, na primeira aula de cada semestre, em especial para novas turmas, o orgulho que tinha da sua origem familiar umbilicalmente ligada à Faculdade.

Esse relato, porém, não foi apenas informativo. A estudante - negra e cotista - relatou profundo incômodo com a fala do docente, que ela classificou dizendo, com bastante ênfase, “*nossa! muito racista*”; a razão pela qual ela avaliava essa fala como racista vem de uma reflexão sobre sua própria história: “*há 180 anos o que estava acontecendo comigo? Com a minha família?*”. A aluna faz referência a esse orgulho das tradições como algo impossível de desvincular de um conjunto de pensamentos “*elitistas*”, “*racistas*” e “*eugenistas*”, que,

segundo seu pensamento, predominam entre os docentes da faculdade, mesmo entre muitos que usam “*aquela capa de direitos humanos, todos somos iguais*”.

O leitor ou leitora pode ter opiniões variadas sobre a avaliação da aluna sobre o corpo docente. Aqui, importa menos validar rigorosamente a sua visão, e sim cotejar a partir de seu relato um incômodo que, ao longo do trabalho de campo, se manifestou em diversas oportunidades, abaixo demonstradas, e que só os mais recentes refinamentos da análise teórica deste trabalho permitiram agrupar sob o conceito, tal como mobilizado por Reis (2009) de *permanência simbólica*<sup>55</sup>.

Interessa aqui identificar comportamentos dos docentes que fortalecem as estratégias de permanência simbólica dos discentes. Tomando por base o trabalho de Reis (2009), trata-se de um conjunto de comportamentos adotados mais ou menos intencionalmente para os alunos para viabilizar as condições simbólicas necessárias para superar os desafios que se apresentam no curso da graduação. Ela as divide em seis tipos de estratégias:

Cooperação: “estudantes negros (cotistas ou não) organizam-se em grupo a fim de ajudarem-se mutuamente e conseguir sobreviver no ambiente acadêmico. [...] Ao se agrupar para permanecer estes estudantes estão buscando dar conta não só da sua formação acadêmica, mas principalmente da sua (trans)formação como indivíduo negro que ao entender como se forma e se processa o racismo e a discriminação racial no país como um todo e na universidade em particular, instrumentaliza-se para combatê-la.” (Reis, 2009, p.171-2)

Enfrentamento: “é necessário o embate em muitos momentos, sobretudo como uma estratégia de se impor, de dizer o que pensa e não se subalternizar a determinadas situações. Ocorre, no entanto, que muitas vezes o enfrentamento diminui as possibilidades de inserção em redes já estabelecidas e que excluem aqueles que estão fora do “perfil acadêmico”” (Reis, 2009, p. 173)

Invisibilidade: “esta estratégia é o exato oposto da anterior. Para estes jovens, ficar quietos ou falar muito pouco, não participar de determinadas atividades é uma possibilidade de permanecer. Trata-se aqui do resgate da máxima popular que afirma: quem não é visto não é lembrado e se não é lembrado também não é discriminado em sala.” (Reis, 2009, pp.175)

---

<sup>55</sup> “A permanência simbólica tem uma ligação com a permanência material - já que para fazer história o homem e a mulher precisam comer, beber e vestir, enfim garantir as condições materiais de existência – mas a transcende. Permanecer simbolicamente significa para nós a constância do indivíduo no ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário. Atualmente a presença numericamente massiva de jovens de grupos sociais até então impedidos de frequentar os bancos universitários nos levam a alguns questionamentos: qual o lugar do negro no momento em que ele passa de objeto a agente reflexivo na academia brasileira? Qual o papel que o estudante negro tem desempenhado? Como tem sido instaurada a sua legitimação e a sua pertença à universidade? O que é ser negro nos corredores e departamentos mais prestigiados da universidade brasileira?” (Reis, 2009, p. 159)

Polarização: “Esta estratégia, embora muito parecida com a cooperação, possui algumas singularidades. Os estudantes que adotam essa postura passam a partilhar somente com seus pares, com aqueles considerados iguais em termos raciais, ou de condição econômica ou ainda, de acordo com a condição de entrada no vestibular” (Reis, 2009, p. 178)

Branqueamento: e “Quando este estudante (do curso de arquitetura) admite que manipula a sua aparência ele não apenas busca parecer o menos negro ou o menos cotista possível para não ser discriminado, mas também abre mão da sua diferença, da sua biografia dos seus valores.” (Reis, 2009, p. 180)

Desempenho Acadêmico: “os que seguem essa linha encontram no desempenho acadêmico uma forma de permanência, não somente porque aumentam suas chances de trabalho, mas também aumentam suas chances de se inserir na pesquisa e nos grupos de estudo e assim dar conta da absorção dos códigos secretos do ethos acadêmico.” (Reis, 2009, p. 181)

Essa concepção e essas estratégias não são opostas à *permanência material*, e sim integradas organicamente a ela. No caso deste estudo, podemos relembrar, por exemplo, do relato da prova em dia de greve de ônibus, que levou um aluno a fazer o longo trajeto de sua casa até a faculdade de bicicleta. Ora, podemos especular se isso não foi um desafio apenas do ponto de vista material, como também uma violência a nível simbólico que afeta não apenas o estudante em questão, como também os que faltaram, pediram carona, etc.

Não é preciso especular, aliás: o caso concreto da aluna que abre esta seção é um bom exemplo de um desafio criado ou amplificado por um docente à permanência simbólica deste novo contingente que ocupa a universidade a partir das cotas. Aliás, estes desafios existem antes mesmo das cotas, na medida em que muitas vezes podem ser estímulos positivos para o perfil *tradicional* de estudante, como foi o caso do docente cuja família está há tanto tempo naquela instituição.

Alguns docentes - negros, sobretudo - fazem referência aos seus próprios desafios de permanência simbólica. É o caso de **Cândido**, que narra sua experiência com uma estética similar à da Sala das Becas e a classifica como “*étnica*”:

*A universidade manipula uma simbologia que é étnica. Do brasão, de nobreza, que remete a famílias estruturadas e com genealogia, aos ritos. A outorga de um título de doutor honoris causa pode significar uma manifestação que lembra um episódio medieval, com aquele... Com aquela procissão com o pátio da universidade, etc. e tal. Então na universidade, o ambiente dela é um ambiente que já reflete nos sujeitos distintos uma imagem diferenciada. E eu, desde 84, não me enxergava naquelas manifestações. Elas pareciam implicitamente me dizer: "Você não é daqui. Este mundo não é o seu". (Cândido)*

A estética, compreendida de maneira ampla, é um elemento crucial no processo de construção de obstáculos ou de facilitação da permanência simbólica. Aliás, a começar pela cor da pele e pela identificação de gênero; **Felipa** conta que

*Geralmente [alunos negros] olham pra mim, sobretudo as meninas, sorrindo, assim, sorrindo do ponto de vista de estarem satisfeitas, entendeu. Então eu sinto uma, uma conexão assim a priori com as meninas, sobretudo, e... são muito amistosas, são muito simpáticas, vem falar comigo no final da aula "professora, que bom que você 'tá aqui, não sei o que, não sei o que", é... Dos meninos também, dos meninos também... Então essa, essa, eu acho que tem uma simpatia muitas vezes automática, entendeu, com esse público e... [...] Com os estudantes negros eu tenho um vínculo bom, eu sinto, né, que tem uma...*

É importante denotar a satisfação que vem da fala, sobretudo de docentes negros e negras, com esse papel de referência e modelo, sobretudo para estudantes negros e negras. Esse processo de identificação pode nos levar a crer que essa construção de um papel de referência simbólica joga papel inclusive na acomodação do docente negro ao seu lugar de prestígio como membro pleno de uma prestigiada comunidade acadêmica. No caso de **Felipa**, essa boa recepção e vínculo com os alunos contrasta fortemente com as inúmeras atitudes racistas e misóginas que ela descreve ter sido alvo não apenas em sua trajetória, como no seu cotidiano acadêmico, e das quais já tratei antes<sup>56</sup>. Dessa maneira, uma importante observação a ser feita aqui é que os comportamentos dos docentes não apenas têm um potencial de refletir nos alunos, mas também de possibilitar que esses próprios alunos contribuam nas trajetórias dos docentes - um tema ao qual voltaremos mais tarde.

A permanência simbólica não é, no entanto, mera opção ou afinidade estética. Assim como o racismo pode operar sem manipular explicitamente o fenótipo (Guimarães, 1995; Sales Jr, 2006;), também as estratégias de permanência simbólicas ligadas ao enfrentamento da discriminação de raça, gênero e classe podem ser estimuladas a partir de iniciativas mais ou menos explicitamente ligadas a essas características.

Tomemos como chave conceitual as idéias de capital cultural, social e simbólico - dos quais, no mais das vezes, os *batalhadores* alunos beneficiários das cotas não dispõem em

---

<sup>56</sup> Por exemplo, **Felipa** já foi alvo de comentários sobre seus cabelos e roupas; já foi perguntada por um colega de trabalho se havia professor presente na sala onde ela estava; já sofreu assédio moral por parte de um homem que ficou atrás dela num concurso e só tomou posse por medida judicial; e já ouviu, de uma aluna branca e abastada, o questionamento: “você não é ninguém[...], você não é juíza, você não é promotora, você não é delegada, quem é você?” (Brito, 2017; 2019)

mesma medida (Souza, 2012; Bourdieu, 1986, 2007). A universidade é um meio de aquisição e reprodução de capital cultural, através dos títulos e também do aprendizado de hábitos e habilidades específicas; porém, como demonstrado por Adorno (1988) ao analisar o caso específico da *SanFran*, por vezes esse não é o principal ganho de um curso de Direito numa prestigiada universidade. A construção de redes de sociabilidade e da legitimidade do reconhecimento é também um processo relevante; e a contradição que nos permite aprofundar a discussão é a de que, se por um lado você pode implementar ações afirmativas para incluir pessoas com acúmulos de diferentes capitais culturais e origens sociais, não há medida tão intuitiva para incluir pessoas que não dispõem do capital social e simbólico do público tradicional da universidade.

Desta maneira, é importante notar o reconhecimento do docente negro como uma pista honesta de que sobreviver à violência simbólica, se não é fácil, é ao menos possível - por visualizar nele a possibilidade de sucesso das estratégias de permanência simbólica. Mas, por outro lado, é preciso também identificar comportamentos docentes que efetivamente contribuem para essas estratégias que, em última razão, são meios de aquisição de um capital social e simbólico que alguém cuja família está no meio jurídico desde o século XIX já herda e precisa “apenas” reproduzir. Uma aluna, aliás, me falou sobre essa diferença na socialização e como ela se manifesta no cotidiano:

*[A divisão] não é bem entre cotistas e não cotistas, é porque eu acho que as pessoas, elas se identificam mais com quem está naquele grupo social, entendeu? Eles vêm dos mesmos, dos mesmos colégios, vem dos mesmos cursinhos, já tem amigos em comum. E aí quando eles se encontram, eles meio que se fecham e o resto se junta, né? E é isso. [...] Os do mesmo cursinho acabam se encontrando e forma amizade ali entre eles, entendeu? [...] a gente [que não vem das mesmas escolas privadas] se encontra nos ônibus e acaba virando amigo, né.*

Há atitudes concretas dos docentes que capturam esse potencial e elas espelham aquelas discutidas na seção anterior. O caso de **Diana**, por exemplo, que conduz um importante grupo de pesquisa e extensão formado majoritariamente por jovens mulheres, negros e negras e pessoas LGBT, se trata de abrir possibilidade para esses alunos adquirirem capital cultural e social associados às estratégias de permanência simbólica da cooperação, da polarização e do desempenho acadêmico. Já as aulas que buscam propiciar uma amplitude de possibilidades pedagógicas, com as de **Cândido** e **Roberto** não apenas viabilizam a exploração acadêmica dos *insurgentes*, mas também destes transformarem sua insurgência

epistêmica - um capital cultural normalmente desvalorizado no ambiente acadêmico<sup>57</sup> - em traço de distinção que lhes confere, de certa maneira, algum capital simbólico, fortalecendo essas mesmas estratégias e até mesmo a do enfrentamento. As práticas pedagógicas menos tradicionais e a dedicação a abrir possibilidades de pesquisa e extensão, especialmente com um olhar sensível e letrado sobre as desigualdades tanto no momento da seleção quanto da formulação da agenda intelectual, são exemplos de como é possível impactar positivamente na trajetória de estudantes que são *ascendentes* como a maioria dos docentes que produzem tais práticas.

A subversão da simbologia *étnica* (para usar a definição de **Cândido**) da universidade<sup>58</sup> pode ser também uma maneira de minorar a violência simbólica que ela pode impetrar. Foi o que fez, e eu presenciei, o docente **Ernesto**, na primeira aula de sua disciplina de primeiro semestre: enquanto os alunos terminavam de se acomodar na grande sala em formato de anfiteatro e ele se ajeitava no palco onde os docentes ministram aulas na *SanFran*, um jovem negro se levantou do fundo da sala, emendando, numa voz potente, um *flow* de rimas de rap falando sobre a realidade periférica de São Paulo e as contradições dela com a USP.

A apresentação, que foi aplaudida intensamente naquela que era uma das primeiras turmas de cotistas da universidade, foi seguida de uma aula um tanto iconoclasta do docente, mobilizando o livro *Um Homem sem Profissão: memórias e confissões sob as ordens de mamãe*, de Oswald de Andrade (2002). Nele, o autor paulista desanca as Arcadas daquela faculdade, chamando-a, em pleno alvorecer do século XX, de “velha”. A partir dessa obra, o docente faz chacota das práticas de recepção descritas no livro - com estudantes cantando “*trovas*” nas recepções de calouros - e que se propagam até os dias atuais, o que arranca gargalhadas de confirmação dos alunos.

---

<sup>57</sup> Basta lembrar de **Miguel** falando que o “*senso de gratidão*” dos cotistas faz eles serem mais preocupados em retribuir politicamente o benefício das ações afirmativas do que se dedicar à excelência técnica e acadêmica.

<sup>58</sup> Que, confesso, não se expressa de maneira uniforme nas três instituições. Como discuti numa etapa anterior esta pesquisa (BRITO, 2019), me parece que a *SanFran* se ferra à sua tradição quase bicentenária com uma eficiência ímpar, adornando as arcadas de estilo colonial com seus retratos de óleo em tela de conselheiros do Império, ao passo que a *Egrégia* Faculdade de Direito da UFBA tenta reproduzir a mesma empáfia mas tem resultados mais mistos - e a urna funerária com as cinzas de Teixeira de Freitas, o “jurisconsulto do Império”, parece meio fora de lugar no prédio modernista que **Luís** chama de “mal construído”; e **Felipa** reclama que “*as pessoas adoram chamar a faculdade de direito de Egrégia, aí eu fico olhando assim... <riso irritado>*”. Já a *FD* da UnB tenta construir uma imagem de legitimidade menos tradicionalista, mais modernista e de vanguarda, com consequências inclusive na sua grade curricular, para o desespero de docentes que defendem uma formação mais tecnicista e tradicional como **João**, que lamenta o aumento da carga horária de disciplinas que conectam o direito às ciências humanas e sociais.

Tais práticas de recepção, como já argumentei, “*parecem ser a base da construção de um senso de pertencimento que pode acompanhar o franciscano por toda a sua vida*” (Brito, 2019, p. 64). Porém, elas dizem respeito a um quadro de referências que se encaixa de maneira diferencial entre os variados perfis de alunos no contexto das ações afirmativas, e funcionam como um elo cultural com as origens da Faculdade - e, por extensão, com um contexto histórico de um estrato social que tinha na escravidão uma de suas colunas de sustentação. É uma forma sutil de fazer o que o docente do início da seção fez, mas com a implicação radical de, agora, fazer estudantes cujas famílias estavam escravizadas quando da criação dessas tradições cantarem as musiquinhas dos senhores de escravos.

Ao ridicularizá-las, usando o humor e a literatura como armas de crítica política, o docente **Ernesto** passou uma mensagem eficiente de que ele não apenas acha normal, como desejável que os alunos não se sintam parte daquelas tradições. E a apresentação de rap atinge outro nível de significação quando o jovem que a faz se identifica como formando da Faculdade e diz que está muito feliz de ver aquela turma pois, quando era calouro, quase não tinha colegas negros e pobres, e ali ele via uma transformação importante.

**Ernesto** tem um histórico meio *tradicional* e meio *ascendente* - seus pais eram professores de português no ensino fundamental, ou seja, tinham ensino superior e um emprego público, mas foram claramente superados, em termos de sucesso financeiro, pelo seu filho único. E apesar de se declarar pardo e seu fenótipo ter me parecido exatamente branco, pediu para não ser identificado como negro para não “*parecer que na Universidade de São Paulo tem professor pardo ou negro, por exemplo, e não tem*”. Suas posições políticas são bem marcadas ao longo da entrevista e nas observações que fiz em sala de aula - com uma crítica ácida ao ensino de um direito de manual, tecnicista. Me pareceu bastante coerente que, sem ter sofrido o nível de violência simbólica de outros citados nesta seção, ele derive, da sua trajetória e das suas crenças, uma postura mais combativa em relação a esse tradicionalismo “*étnico*” e toda a simbologia a ele associada, ainda mais forte na *SanFran*. O estímulo à permanência simbólica através do *enfrentamento* não é irresponsável e inconsequente e é, ao meu ver, muito importante; mas é mais marcada justamente num docente que pode ser marcado por essa postura, mas não será pelo racismo - enquanto **Felipa**, por exemplo, se vê muitas vezes optando por posturas mais cuidadosas por ter sido ela mesma vítima de um assédio racista e machista que lhe gerou uma auto-exclusão<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> **Felipa** sofreu assédio até o momento que pediu exoneração de uma posição de docente numa outra universidade pública. Isso só não foi uma marca de queda em sua trajetória, pois ela o fez e depois

Por isso, é muito significativo quando estes próprios docentes narram estratégias de enfrentamento e negociação ao longo de suas carreiras - não é por acaso que suas atitudes tenham potencial de influenciar e fortalecer determinadas formas de permanência simbólica. Aqueles que viveram situações de violência simbólica mais direta e explícita - em geral associadas ao racismo - tem uma postura de muitas nuances até ao aconselhar os alunos. O que mais nos importa aqui é perceber que os docentes que estimulam e viabilizam estratégias de permanência simbólica o fazem por convicções que, muitas vezes, derivam de suas próprias trajetórias; e por verem os alunos enfrentarem situações que, não raro, eles mesmos enfrentaram.

Enquanto muitos docentes - em geral de trajetória *tradicional*, brancos, homens e mais velhos - seguem consciente ou inconscientemente dando impulso ao tradicionalismo étnico da universidade e produzindo obstáculos à permanência simbólica, alguns destes atuam de maneira mais intencional e explícita para expulsar, literal ou metaforicamente, os *corpos estranhos* representados pelos beneficiários de ações afirmativas. Frente a esses comportamentos reacionários, se consolida um processo intencional de formação de alianças entre discentes e docentes que combatem essa violência simbólica - que periga tornar-se material em alguns casos. É sobre a formação dessas alianças e os enfrentamentos e negociações que derivam desse processo que refletiremos na próxima seção.

#### 4.5 A ALIANÇA REBELDE: NEGOCIAÇÃO E ENFRENTAMENTO ÀS TRINCHEIRAS REACIONÁRIAS

No ofício de pesquisador, nem sempre é simples demonstrar de maneira explícita certos andaimes em cima dos quais você edificou a obra; por isso, capítulos de metodologia, às vezes, escondem o mesmo tanto que mostram. Mas o trecho seguinte exige que eu chame atenção para algumas das ferramentas utilizadas. Falo aqui especialmente da triangulação de dados - o cruzamento de informações obtidas em diferentes eventos de observação, ou mesmo através de diferentes métodos de coleta, inclusive moldando os instrumentos de coleta para enriquecer a comparação; e que informou esta pesquisa desde o seu nascedouro e não apenas na análise dos dados. É por conta dela que, quando um docente aceitou ser entrevistado desde que o diálogo não fosse gravado, eu me surpreendi - mas não muito.

---

assumiu uma posição na Universidade Federal da Bahia, mais prestigiada que a instituição onde trabalhou antes. Exploraremos melhor seu caso mais adiante.

A seleção da amostra, tendo sido intencional, baseou-se num levantamento - já exposto em detalhes anteriormente - sobre as características dos corpos docentes de cada respectiva universidade. Levou-se em consideração os diferentes perfis profissionais e carreiras jurídicas, a demografia do corpo docente - idade, gênero, raça/cor - e as diferentes áreas do Direito - civil, penal, ambiental, etc. Mas, além disso, a partir da interlocução com informantes, da frequência atenta às mais diversas aulas e mesmo através das demais entrevistas, informações cruciais surgiam e indicavam personagens que valiam a pena ser melhor investigados.

Muitos desses personagens recusaram entrevistas - como, ademais, muitos docentes em geral o fizeram. Porém, o protagonista da história que segue me surpreendeu mais por ter aceitado a entrevista do que por ter pedido para ela não ser gravada; isso por que a história que vai a seguir foi contada por outros entrevistados e alguns informantes, mas, como outros fizeram em outros casos, só aceitaram declinar um nome após desligar o gravador.

Desligar o gravador<sup>60</sup> não é exatamente uma técnica de coleta de dados revolucionária, nem o é ligar o gravador após a entrevista, sozinho, para repassar os pontos que chamaram mais atenção e que, pela dificuldade de conduzir a entrevista e fazer anotações, poderiam se perder na memória. Fazê-lo, porém, cria pontos de possível inconsistência no registro deles e, por isso, ter ouvido a história a seguir de tanta gente me permitiu registrá-la e analisá-la de uma maneira que não seria possível se apenas o entrevistado tivesse me contado ela. O que, a propósito, ele não fez.

Pelo contrário: ao longo da entrevista, em toda oportunidade que tinha, o docente reafirmava que não via diferenças entre brancos e negros, entre cotistas e não-cotistas, reivindicando até mesmo que não seria branco por ter uma avó com traços indígenas e isso seria evidência de que políticas afirmativas com base em raça seriam inócuas no Brasil. Não é, porém, o que me contaram seus colegas. Um dos sujeitos entrevistados havia sido seu aluno quando estava na graduação, e rememorou esses tempos para fazer o relato a seguir:

*...É um dos primeiros episódios aqui da faculdade, vou falar como estudante mais uma vez, foi um professor que reprovou uma turma inteira, a primeira turma de cotistas que ele pegou, ele reprovou praticamente toda a turma, como uma manifestação de que “você não têm competência pra*

---

<sup>60</sup> É possível refletir que contar esses detalhes em específico seja testar as fronteiras éticas da pesquisa com entrevistas. No entanto, julguei que somente assim seria possível explorar alguns detalhes do contexto - como a importância e a cautela que casos como o relatado inspiram para os docentes.

estar aqui”, né. <pausa> Isso é um episódio bem singular né, na história dessa faculdade.

Anotei no caderno essa observação como algo que mereceria mais atenção após a entrevista e isso se revelou crucial. Muitas entrevistas depois, um outro colega, que já lecionava na mesma universidade na época do caso, abordou-o, mas de um ângulo diferente. Primeiro, falou em tese:

*Eu já ouvi rumores na Faculdade de que não só professores já perguntaram [quem é cotista] como alguns já teriam anunciado que os cotistas se preparassem em dobro, por que na primeira oportunidade seriam reprovados, por que estariam, digamos assim, sob a vigilância de quem os considera ilegítimos. Mas essas informações, tenho cuidado em manejá-las, são sempre ditas de uma forma um tanto imprecisa. [...] muitas vezes, os que dizem ter ouvido esse tipo de afirmação, ou por covardia ou por alguma outra razão, não sustentam. Então, você fica naquela zona de penumbra.*

Frequentemente, nas entrevistas realizadas, há dificuldades de cravar casos concretos de discriminação, notadamente discriminação racial, por conta dessa *zona de penumbra*. Por um lado, relatam alguns docentes como esse, o testemunho, a prova, o debate público é sonogado, por medo ou pelo enfrentamento ser inconveniente; por outro lado, a própria natureza fugidia dos ocorridos oportuniza um jogo de sombras quando o interlocutor tenta relativizar ou negar tais fenômenos.

Porém, mais adiante na mesma entrevista, quando o tema é abordado mais diretamente, o mesmo sujeito do trecho acima entrevistado conta de o mesmo um caso, sobre o mesmo docente que o primeiro relato dessa seção. Agora em que, o caso, mais que ter sido relatado e denunciado, acabou por envolvê-lo diretamente, saindo da *zona de penumbra*:

*Olhe, eu já ouvi esses rumores de que estariam vigilantes, que estariam, digamos assim, atentos a qualquer... que é uma forma de, supostamente de, cobrar a mais. Mas não tenho nenhum registro que possa sustentar. Houve no início, nas primeiras turmas, alguns casos de reprovação em massa. Noventa por cento... de alunos reprovados. Em um caso particular houve a mobilização dos estudantes, que coincidentemente eram meus alunos, quase todos eram meus alunos, alegando que identificavam prática racista. Me procuraram, pedindo inclusive apoio, e eu pedi que eles sistematizassem de forma mais precisa o que... o que eles estavam vivenciando, né? Ah... e propus, antes de qualquer coisa mais... pública, de denúncia, a tentativa de um debate com o próprio professor e com o próprio departamento, o que acabou acontecendo e parcialmente resolvendo.*

Temos aqui, portanto, um caso extremo. Ele eleva todas as premissas construídas ao longo deste trabalho aos seus patamares máximos. Em síntese, temos um docente branco, de origem *tradicional* e discurso *individual-meritocrático* que, na sua própria entrevista faz um esforço hercúleo - e um tanto ineficiente - para colocar-se como antirracista justamente por não perceber e não aceitar divisões de raça/cor na população, muito menos como instrumento de política pública. Assim, ele emula a dinâmica defensiva de posicionamentos refratários às políticas afirmativas, cavando trincheiras para defender-se de acusações de ser, por isso racista, embora, no seu caso específico, ele tenha a coragem de dizê-los com todas as letras, sintetizando uma posição *estática negativa* sobre as cotas.

61

Tanto materialmente - na medida em que a reprovação cria obstáculos na formação - quanto, sobretudo, simbolicamente, pois ela significa o cumprimento daquilo que os detratores das cotas apresentavam, aqui vemos novamente, não só como análise, mas também como *ameaça*: a ideia de que os cotistas não terão bom desempenho, o que ataca o próprio senso de pertencimento e merecimento de ocupar aquela vaga na universidade.

De outro lado, temos um docente negro, de origem *ascendente*, que explica sua trajetória por valores *políticos* e que se dedica prioritariamente à vida profissional no meio acadêmico, portanto, um *professor professor*. Ele tem uma posição *dinâmica propositiva* sobre as cotas, apresentando não apenas apoio como também críticas aos seus limites e propostas de como aprimorá-las. Ele repetidas vezes disse que percebe o impacto das cotas no corpo discente e, ainda que não seja possível cravar cada caso individualmente, enxerga as diferenças na vivência de cotistas na universidade, por ver nelas um espelho das peculiaridades de sua própria trajetória acadêmica.

Num caso concreto de suspeita de discriminação, ele é visto como aliado e acionado pelos alunos denunciadores e faz um julgamento dos riscos e possibilidades propondo um caminho de mediação com o objetivo de melhorar, concretamente, a situação dos alunos. A eminência de enfrentar uma denúncia pública conduz a uma revisão das notas que, parcialmente, resolve o problema.

---

<sup>61</sup> Este docente, aliás, é um dos que recorrentemente são objeto de comentários sobre práticas discriminatórias das mais diversas naturezas.

Há um outro caso de um docente que recusou ser entrevistado, e que ensejou um conflito com contornos mais evidentes de gênero. Algumas alunas com quem manteve contato o acusavam de assédio sexual e assédio moral com conteúdo sexual - com comentários sobre suas roupas, sua aparência, seu corpo e, em mais de um caso, ofertas de aprovação em troca de favores sexuais<sup>62</sup>. Este docente, ao ser abordado para entrevista, mostrou-se um pouco assustado e desconversou, avisando que estava saindo de férias e por isso não daria entrevista.

Ocorre que, em paralelo a isso, grupos feministas reuniam forças para fazê-lo responder por seus atos. Quando uma professora assumiu a chefia do departamento, as denúncias que já corriam informalmente foram apresentadas oficialmente e, pela primeira vez, levadas adiante. Formou-se uma comissão para fazer uma apuração preliminar e informar a decisão da chefe de departamento sobre abrir ou não um processo disciplinar. Ao tomar ciência disso, esse professor, que estava em vias de se aposentar, pediu demissão do cargo, supostamente com receio de responder ao processo administrativo disciplinar.

Esses casos, ressalto, são casos-limite. Conflitos com esse grau de abrangência, ocorridos em público, mobilizando dezenas de pessoas, capazes mesmo de marcar a memória de diferentes sujeitos por muitos anos, e de ecoar ao longo do tempo, escoando até em relatos de segunda mão de informantes, não são a regra. Docentes e discentes com quem manteve interlocução chamam atenção sempre para casos que são, para usar as palavras de um deles, expressões mais “*sub-reptícias*” de discriminação e conflito racial: o docente que escolhe um aluno negro para representar um réu, outro que faz piada com aluno negro numa situação privada de estágio, e por aí vai.

No entanto, ainda que essa exploração teórica indique que seja provável que esse tipo de caso seja estatisticamente menos saliente, o seu conteúdo e a sua forma de apresentação o põem em relevo justamente por trazer para o primeiro plano mecanismos que operam no pequeno cotidiano. Não no ato discriminatório apenas, mas na forma como parte das pessoas ali sequer estão treinadas para reconhecer ou lidar com o tema, o que ressalta a importância dessas formações contra-hegemônicas que permitem questionar não apenas os conflitos abertos, mas os próprios mecanismos que permitem a subalternização de alguns grupos. Mesmo nos casos da *zona da penumbra*, os conflitos de fundo racial que emergem - ressalto -

---

<sup>62</sup>Algumas alunas vítimas desse assédio chegaram a relatar detalhes que julgo não serem pertinentes detalhar aqui, mas basta dizer que algumas condutas são bastante diretamente tipificáveis penalmente.

enquanto expressão *reacionária* de um desejo de retornar ao confinamento racial pré-cotas permitem identificar claramente as possibilidades de construção de uma *aliança* que não só enfrenta, como negocia com o *status quo*.

Essa *aliança rebelde* já tinha se levantado contra o aparente consenso da democracia racial, tornando-se responsável pela própria implementação das ações afirmativas, que atingiram em cheio essa mitologia. A *Batalha das Cotas* (Brito, 2017) foi quase uma luta de guerrilha que desbaratou trincheiras *reacionárias*, uma vez que os opositores das cotas eram, num primeiro momento, mais numerosos e encastelados nas posições mais destacadas da sociedade<sup>63</sup> - mas ainda assim optaram pela *estratégia do silêncio*, entrincheirando-se numa posição defensiva e passiva que acabou por ser mal equipada para enfrentar a eficácia e a mobilidade com que o campo antirracista ocupou espaços no debate público e nas arenas decisórias fundamentais para a aprovação das políticas de ações afirmativas.

Essa *aliança rebelde*, tanto quanto as *trincheiras reacionárias*, não se desfizeram após a aprovação da Lei de Cotas. Pelo contrário: sem uma grande pauta que mobilizasse o conjunto da sociedade, uma vez que as políticas afirmativas seguiam avançando sem uma contraofensiva, esse confronto passou a se operar em várias outras pequenas frentes<sup>64</sup>. Diante do conjunto de evidências apresentadas, é preciso que percebamos que, além das instituições - as universidades -, os seus prepostos - servidores, no caso, docentes - atuam de maneira a potencializar ou minorar os efeitos possíveis das ações afirmativas. A construção ou remoção de obstáculos à trajetória de uma grande massa de cotistas podem ter impactos significativos no real efeito das políticas afirmativas; e os momentos de conflito aberto permitem perceber como estes prepostos podem não só filiar-se a alianças antirracistas ou reacionárias, mas

---

<sup>63</sup> Os perfis demográficos que mais resistiam às cotas, relembro, eram os de maior renda e maior escolarização (Queiroz e Santos, 2006; Pesquisa, 2013; Saldaña, 2022).

<sup>64</sup> Ainda que fora do escopo desta pesquisa, é importante contextualizar alguns fatos. O presidente Jair Bolsonaro (2019-2023) e sua família foram uma das vozes no debate público a sustentar um discurso agressivo contra as ações afirmativas mesmo depois da sua consagração em lei (<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/354809/noticia.htm?sequence=1>), matéria de jornal sobre médicos cotistas). Seu filho, Flávio Bolsonaro, ingressou com ação judicial tentando suprimir políticas afirmativas (Brito, 2017). No entanto, em 4 anos de governo, não houve iniciativa legislativa para reverter as leis de cotas no ensino federal ou no serviço público. Podemos especular que houve um estrangulamento geral do ingresso, visível pela redução dos concursos públicos e pela redução dos candidatos, especialmente de escolas públicas, no ENEM/SiSU. Isso demonstra que do ponto de vista macropolítico, há enfrentamentos em curso, mas eles deixaram de ser específicos em torno de uma ou outra política antirracista, passando a serem incorporados na paisagem dos conflitos mais amplos sobre o papel do Estado - governos, parlamentos e tribunais - diante das múltiplas desigualdades sociais, tornando mais ineficaz a existência de medidas pontuais se o contexto geral não muda - à exemplo do ataque indireto às cotas nos concursos que é o aumento da escassez de concursos autorizados no período daquele governo.

também optarem, estratégica ou principiologicamente, por estratégias de *negociação* ou *confronto*.

Sobre isso, aliás, fala **Cândido** explicitamente, ao fazer um balanço de sua própria trajetória e pensar que conselhos daria a um aluno negro:

*Não há um modo de se antecipar à existência. Portanto é muito difícil fazer uma síntese sugestiva. Eu acho que há elementos. Um deles é radicalizar na identidade. Eu acho que quanto mais consistente a identidade e o posicionamento dos sujeitos, mais facilidades no enfrentamento das adversidades. Mais facilidades não quer dizer que você ganha tudo. Tampouco quer dizer que ter profundamente consolidada a identidade significa não negociar. Todo processo político implica conflito e negociação, todo processo político comporta enfrentamento agudo, transigência, recuo, reposicionamento, conquista parcial... Por que faz parte do próprio processo da existência. E que não é... nenhum valor específico da política, é a própria condição humana. Então, profunda identidade e capacidade de analisar os cenários pra fazer os movimentos necessários. Quando é preciso partir para o conflito, partir. Quando é preciso ou possível negociar pra avançar, negociar. Mas sem concessão ao fundamental: não dá pra você se anular. Se você corta o cabelo pra passar num concurso, você pode deixar seu cabelo crescer de novo. Você pode ainda com o cabelo curto, desenvolver discursos, intervenções, assumir compromissos que estabeleçam, ainda que não no plano imagético, mas no plano substancial de sua prática, os deslocamentos que você pretende oferecer àquele espaço, enfim.*

Nesse trecho, **Cândido** faz referência ao fato de ter raspado seus grandes cabelos para prestar concurso docente<sup>65</sup>, visando diminuir o risco de ser vítima de um viés racista na seleção. Conta ele:

*Quando eu fiz o concurso para professor da UFBA, eu tinha o cabelo mais ou menos como o seu, cabelo black power, com um volume considerável. Eu sabia, embora isso não conste de editais ou de quaisquer pronunciamentos formais que se eu chegasse para fazer a prova com essa afirmação estética, muito provavelmente eu seria reprovado liminarmente, ou seja, já me ouviriam com um grau de má vontade, de indisposição, de preconceito, o que levaria a uma, a uma... provável, precoce eliminação do processo avaliativo. Então eu cortei o meu cabelo à véspera do concurso, adequando*

---

<sup>65</sup> Numa nota personalíssima, em todas as bancas de seleção em que fui avaliado (e, depois, aprovado) - na pós-graduação e em concurso público - tive um receio difuso e prévio de ser alvo de ao menos má vontade na avaliação por ir com os meus cabelos naturais, e ter tido docentes negros em todas essas bancas me fez, também ao menos, ter melhor desempenho por estar mais relaxado após pressupor que esse tipo de situação era menos provável. Esta observação pessoal não é fortuita: na verdade, me coloco como parte da evidência qualitativa de como a construção das alianças se dá, sim, politicamente e com intencionalidade, mas também de maneira orgânica, através do reconhecimento de pares por meio da identidade racial, de origem de classe e de gênero, para além dos lugares de docente e discente, avaliador e avaliado. Isso encontra amparo e suporte nas evidências encontradas nos conflitos que foram relatados.

*ao que, digamos assim, esse modelo cultural conservador considera como tolerável. Mesmo no plano estético.*

Um aluno ouve de um professor que seu cabelo *dreadlock* é imundo e mal-cheiroso, e é acolhido num grupo coordenado pela professora **Diana**, uma professora de trajetória *ascendente*. Esse mesmo grupo, composto majoritariamente por mulheres, pessoas negras, alunos pobres e/ou LGBT, realiza uma intervenção sobre “*microviolências*” no âmbito da Faculdade, com debates e afixação de cartazes no corredor.

Na disputa pelos recursos materiais e simbólicos que a universidade oferece - como as bolsas de pesquisa - a professora **Francisca** percebe que seus projetos sempre atraem bolsistas mulheres, numa característica *orgânica* de aliança. E, por conta de sua posição, ao menos em parte, *propositiva* em relação às ações afirmativas, ela demonstra o valor da *intencionalidade política* ao relatar que busca - ainda que tenha dificuldades que ela atribui à sua origem social e à sua branquitude - acolher e adaptar seu trabalho para que alunas negras e pobres, que moram longe ou que trabalham não sejam prejudicadas no andamento das atividades acadêmicas que coordena.

Já **Ernesto**, na primeira aula do primeiro semestre, não apenas faz troça daquilo que podemos caracterizar com as palavras de **Cândido** como uma *identidade étnica* da universidade e da própria recepção aos calouros na sua instituição: ele também traz um formando negro e periférico para cantar um *rap* para os ingressantes. Tal ato me parece ter uma intencionalidade política e inclusive reconhecer a limitação que ele teria de formar esse laço *orgânico* através da percepção mútua da identidade racial, fazendo daquele aluno *rapper* uma ponte simbólica que lhe permite dialogar de maneira mais franca com seus alunos cotistas. Além disso, ele chama atenção por que o conflito com o modo de recepção aos calouros é provocado pelo docente, que vê criticamente como as tradições de recepção da USP podem provocar um efeito simbólico de exclusão - como ademais **Cândido** relata ter sentido noutro contexto com as mesmas características.

Podemos citar também o exemplo de **Virgínia**: houve um plebiscito sobre as cotas onde ela leciona, e esse plebiscito foi precedido de um debate sobre o tema. Na posição contrária às cotas, havia uma convidada externa - Roberta Kaufmann, advogada, branca, que já havia feito a sustentação oral no julgamento da constitucionalidade das ações afirmativas em 2012 no Supremo Tribunal Federal. Já **Virgínia**, professora da casa, negra, foi escalada para apresentar a posição favorável às cotas - conta ela que o fez com muito respeito,

inclusive pedindo calma à plateia, mas com firmeza e incisividade. A posição favorável às cotas teve ampla vitória no plebiscito, com 83% dos votos, e isso, segundo ela, foi importante para a tomada de decisão de adotar as cotas naquela instituição<sup>66</sup>.

Ou ainda outro caso de **Cândido**: quando um grupo de alunos enforcou um boneco negro na universidade, ele e o seu grupo integraram a organização de um ato político para denunciar o caso, buscando não permitir que prosperasse a tentativa da universidade de relativizar o caso.

**Felipa**, à exemplo de outros docentes entrevistados, adotou ações afirmativas nas seleções de bolsas e estágios que preside; e, segundo ela, isso significou importantes ganhos nos espaços que coordena, uma vez que, a seu ver, a diversidade propiciou uma maior riqueza na atuação das equipes. Aliás, iniciativas institucionais como o PIBIC Ações Afirmativas fez com que mesmo docentes que não apresentaram grande afinidade com os princípios que regem as ações afirmativas se dispusessem a coordenar projetos e efetivamente escoar os recursos materiais e simbólicos das instituições para o público cotista.

Todos esses casos, sem exceção, mostram como a convicção e pertencimento político, relacionados ou não à percepção mútua e orgânica da identidade racial, são um campo comum que permitem a construção de alianças entre diferentes segmentos - aqui, professor e aluno - para enfrentar as *trincheiras reacionárias* ou até mesmo às investidas que são feitas para além delas. Também demonstram como essa *aliança rebelde* pode optar por caminhos de negociar ou confrontar, adotando posições estratégicas que buscam viabilizar o sucesso de seus intentos.

---

<sup>66</sup> Vale a pena registrar a íntegra do relato: “Esse DEM, esse partido neonazista aí que já foi duas vezes ao supremo contra os interesses dos cidadãos negros, né, uma vez foi contra as cotas [...] é um circo de horrores. A Roberta Kaufmann, advogada... do grupo de advogados que assessorou ou assessora o DEM, foi à faculdade de direito fazer um debate [...] foi antes da universidade adotar as cotas e tal porque a universidade justamente ia começar a ouvir os alunos, né? [...] Aí foi aquele rolo. Aí eu fiquei muito pensativa quando os alunos me chamaram pra ir debater com ela lá na sala de estudantes e tal, sala de estudante lotada e tal, eu falei, mas... né? Aí lá fui eu. Então, o meu primeiro posicionamento, até pela minha experiência na advocacia, vamos falar, a outra é uma advogada, então vamos lá, né? Então eu já falei pros alunos “Não vale... não tem palmas nem... vaias. Aqui os senhores têm dois advogados discutindo uma ação... uma questão social jurídica gravíssima. Então não tem nada disso” e foi bom. Foi bom porque as teses do DEM, eu não sabia, uma porcaria, sabe aquelas teses que o movimento negro já discutiu, já acabou com aquilo? Aquela história de dizer “não... mas os negros precisam se educar... precisam... ahn... crescer pra participar do bolo”, aquela história, aquele tese horrorosa, atrasadíssima, olha, mas ela apresentou umas teses que eu olhava assim, eu falei “gente, eu não acredito que ela...”, e ela bem mais jovem do que eu, “eu não acredito que essa moça vem com essas teses aqui”, “então é esse o pensamento do DEM, dos advogados?”. Ah! Eu fui em cima, aí os alunos tentaram, né, participar, eu falei “não, a gente combinou que não tinha vaia nem aplauso aqui, que... advogado aqui é um júri, não tem não, vamo lá”, ah, eu fui pra cima mesmo e tal, bom, aí terminamos, me despedi dela, ela agradeceu que ela foi ali muito respeitada, que ela percebeu que não deu muito certo, mas foi embora. No outro dia ou dali uns dias teve a votação, 83% dos alunos a favor das cotas étnicas.”

Por outro lado, eles também demonstram como as posições *negativas e concessivas* sobre as cotas, escudadas por afirmações de *não-percepção* de diferenças entre cotistas e não-cotistas, associadas via de regra a discursos *individual-meritocráticos*, podem ser a pá com que se cava as trincheiras desse reacionarismo. Frequentemente são discursos oriundos de docentes que não tem a vida acadêmica como uma prioridade e defendem uma formação profissional e técnica nos cursos de direito, ao invés de formações acadêmicas e críticas. Não se subestima aqui, inclusive, a organicidade das alianças que estes docentes fazem em defesa dessas posições, embora ocorram de maneira menos explícita - no trabalho de campo, embora foram identificadas inúmeras organizações antirracistas, não se viu organizações declaradamente racistas.

As concepções racistas estão entranhadas num discurso mais palatável - e mais disseminado nas instituições e organizações observadas. Um docente sintetiza o tipo de argumento que pode escudar e ser a face pública de *trincheiras reacionárias* que são, no seu âmago, profundamente racistas:

*Você tem que tratar todos igualmente, pô! Não interessa qual é a tua origem, eles entraram aqui, você entrou de uma forma legítima? Entrou. Posso até discutir a legitimidade da... [gaguejando] da forma da tua entrada, eu não posso discutir a tua entrada, é diferente, tá? São coisas diferentes, são coisas diferentes.*

E, invariavelmente, são docentes com essas posições que protagonizam os raros casos, relatados aqui ou não, de conflitos discriminatórios mais explícitos, como no caso que abre esta subseção. Se há dúvidas sobre a legitimidade da forma de entrada, parece ser inócua a discussão sobre a entrada do aluno em si; e essa dúvida sobre a legitimidade é o que pode ancorar comportamentos que favoreçam o insucesso da trajetória acadêmica desse aluno.

O objetivo aqui é justamente de identificar um pareamento, causal ou não, entre certas trajetórias e posições e certos comportamentos, apontando a permanência, embora fluida, da estruturação de alianças que giram em torno não apenas de diferentes concepções políticas mais gerais, mas também especificamente sobre os méritos, as origens e os destinos das ações afirmativas em geral e dos seus beneficiários em particular.

Aqui, se constrói a última premissa deste trabalho: a de que a afinção entre o sujeito em questão e os princípios que norteiam a adoção das ações afirmativas podem indicar a disposição de combate deste em favor ou contrariamente a essa política, de maneira geral.

Pode também implicar na maior probabilidade de que este docente esteja envolvido em conflitos abertos em torno dessa questão, de um lado ou de outro. E pode, sobretudo e mais importante aqui, servir por procuração como indicador de que as instituições universitárias adotaram uma política à qual parte de seus servidores tem não apenas uma discordância de conteúdo, como uma disposição para atuar contra elas não apenas nos grandes conflitos, mas no cotidiano. E, na minha avaliação, é razoável a hipótese de que, se há práticas como as aqui relatadas, elas são nocivas ao próprio resultado desejado das ações afirmativas. Por outro lado, essa resistência é enfrentada e, por vezes, vencida através da construção dessas alianças, ao mesmo tempo orgânicas e intencionais, que representam uma rebeldia frente à tentativa permanente de retorno ao status quo pré-cotas; assim, da mesma maneira que há mecanismos institucionais excludentes, legados das escolhas de não levar os princípios da política afirmativa até suas últimas consequências, há também ainda um largo campo de disputas que vem sendo ocupado por essas alianças rebeldes.

Há nesse trabalho evidências qualitativas de que a prática pedagógica e os comportamentos dos docentes podem constituir um risco ao sucesso acadêmico de cotistas, derivados das premissas ideológicas deles sobre as cotas e os cotistas. O que resta impossível de responder com os dados deste trabalho é o quanto desse potencial é realizado e qual a escala quantitativa desse efeito. Ainda assim, outros trabalhos qualitativos como Santana (2009) e Jaime (2016) demonstram os efeitos deletérios de fenômenos similares a estes na trajetória profissional de pessoas negras em posições de prestígio na sociedade<sup>67</sup>, e outros como o de Reis (2009) e Barreto (2008) demonstram como pessoas negras no ambiente acadêmico identificam obstáculos diferenciados por sua condição racial e envidam estratégias distintas para superá-los. A natureza dessas estratégias pode se agrupar inclusive, de maneira geral, entre os dois pólos aqui trabalhados - da negociação e do enfrentamento.

\* \* \*

Neste capítulo, foi possível abordar aquilo que considero o coração empírico deste trabalho. Tendo anteriormente revisado os aspectos históricos das instituições e biográficos dos docentes, e também conectado eles com a maneira como estes docentes se posicionam

---

<sup>67</sup> A execução não é simples: talvez pudéssemos detectar de maneira mais aguda tais contradições se pudéssemos acessar os dados segmentados por forma de entrada (cotas ou ampla concorrência) e avaliar as matrículas, aprovações, reprovações e notas médias dos alunos no curso em geral e nas matérias ministradas por determinados docentes de maneira específica. O próprio perfilamento sistemático do corpo docente necessário para essas comparações testa os limites éticos e operacionais da pesquisa social.

sobre as ações afirmativas e percebem os seus beneficiários, aqui se buscou utilizar essa fundação para analisar o comportamento prático dos docentes.

Isso implicou em analisar diferentes aspectos da sua prática profissional, mas também alargar o campo de análise para incorporar desde a sala de aula até os relacionamentos pessoais e políticos com seus alunos. Isso parte do quanto os docentes se colocam como responsáveis pela resposta aos desafios emanados da mudança profunda da demografia do corpo estudantil após as cotas; aqueles que se veem pouco ou nada responsáveis em geral se alinhando, na prática, a comportamentos *reacionários*, enquanto a proatividade direta ou indireta acaba favorecendo alianças com o antirracismo.

Daí decorrem os comportamentos concretos. No caso das dificuldades materiais geradas pela pobreza, vemos docentes que atuam de maneira a excluir direta ou indiretamente alunos com menor poder aquisitivo - prejudicando, por exemplo, alunos que utilizam transporte público para manter o seu alto padrão de exigência de pontualidade. Há outros que fazem esforços em contrário, visando, inclusive, compensar as deficiências institucionais na permanência material. O engajamento no mundo acadêmico ajuda, pois viabiliza o manejo de recursos - à exemplo das bolsas - que podem ser instrumentos importantes para alunos mais pobres e podem contribuir para que estes não tenham de prejudicar sua educação para buscar, através do trabalho, as condições de permanência.

No campo da insurgência epistêmica dos cotistas, observamos como as aspirações diferenciadas que emergem da diversificação social do corpo discente podem ser mais ou menos acolhidas pelos docentes. Uns, em nome de uma suposta formação de excelência, tolhem explícita ou implicitamente os interesses acadêmicos que não convergem para os valores epistemológicos tradicionais, enquanto outros ativamente se colocam como parte desta mesma insurgência, abrindo espaço para uma gama maior de possibilidades de realização do sucesso acadêmico.

Ainda foi possível explorarmos como a permanência simbólica dos estudantes pode ser diferencialmente fortalecida ou confrontada, de acordo com suas características e seus conflitos e aproximações com os docentes. Docentes negros e negras muitas vezes relatam como os alunos lhes dedicam afeto por fazerem eles se sentirem melhor pela sua mera presença. Mas é mais profundo que a estética: trata-se de identificar como docentes defendem ou atacam os valores simbólicos aos quais os estudantes se aferram para construir sua trajetória - como a sua própria identidade racial, claro, mas também o desejo de ter um grande

desempenho acadêmico, de se associar com seus iguais ou de se incorporar organicamente no meio universitário.

Por fim, foi possível observar os casos mais extremos de conflitos de fundo racial para percebermos como docentes e alunos constroem *alianças rebeldes* que contestam o *status quo* - mas também sabem construir mediações e negociações para garantir o sucesso de seus interesses. Em casos mais explícitos de racismo, percebemos como certos discursos que podem parecer inocentes tem uma afinidade intencional ou não com as *trincheiras reacionárias*, que se valem da estratégia do silêncio, normalmente, e de agressões racistas explícitas, extraordinariamente, com o objetivo de retornar à situação pré-cotas. Também nesses casos se percebe a solidez das alianças e como sua construção é lastreada numa intencionalidade política, mas também acaba por se beneficiar de uma certa organicidade que deriva das percepções mútuas de identidade entre os diferentes agentes.

Desta maneira, é possível encerrar a apresentação e discussão das evidências empíricas coletadas e das categorias analíticas que delas derivam. Resta uma tarefa para que este trabalho se conclua: a de extrair conclusões propriamente teóricas a partir dos esforços já realizados nos capítulos anteriores. Afinal, seria possível generalizar, a partir desse material, algumas afirmações e conclusões? Talvez seja; e é nesta arriscada senda que ingressaremos juntos no próximo e último capítulo desta tese.

## INTERLÚDIO V

*A investigação que conduzi ao longo desse trabalho foi um exercício permanente de revisitar, me provocando um sentimento de que me movia de maneira circular. Revisitar os escritos antigos, as entrevistas e diários de campo, ouvindo-as e lendo-as com novos olhos; mas também indo e voltando de lugares que, com o tempo, foram se tornando familiares.*

*Voltar às faculdades que pesquisei, por exemplo - ou mesmo passar na frente delas - me causa uma estranha nostalgia. Talvez o grande hiato de isolamento durante a pandemia de COVID-19 tenha me feito mudar as lentes com que olhava aqueles lugares, fazendo-os deixar de ser a exploração de fronteira que eu sentia ao visitá-los inicialmente e tornando-os uma espécie de sítio arqueológico muito bem visitado e documentado.*

*Essa sensação contrasta profundamente com as novas experiências que incorporei nesse período - a maior delas, a sala de aula. No início da pós-graduação havia uma sensação aventureira de pioneirismo; tornando-me professor, os conhecimentos construídos*

*nessa jornada deixaram de ser importantes por suas próprias qualidades e passaram sempre a ser medidos em comparação com essa experiência de agora ser, plenamente, o estrangeiro nativo que eu vislumbrava em lampejos no começo da jornada.*

*Após um ano em sala de aula, voltei à Brasília, para perto da UnB, e concluir esse trabalho era uma das grandes metas. Havia uma pequena sensação de que eu havia partido forçadamente, por conta da pandemia, sem saber o rumo que eu tomaria, acumulado uma experiência de sala de aula que não estava nos planos e agora poderia utilizá-la para enriquecer a pesquisa que eu fazia - e, de alguma maneira, havia alguma dose de auto-análise nas reflexões que estruturam meu texto.*

*Mas há algo maior que isso. Uma grande sensação de que eu não era um doutorando que voltava; eu era um professor que havia partido de sua sala de aula para buscar aqui algo que pudesse me servir para meu ofício. E talvez essa seja a grande transformação: se viver é partir, voltar e repartir, muito importa pra onde você vai, mais ainda pra onde você volta. E hoje, sinto que meu lugar de voltar é para frente de um quadro branco, diante de uma turma de alunos, para fazer melhor do que o que aprendi com meus professores, melhor do que aprendi com os professores que investiguei, e torcendo para que meus alunos façam melhor do que eu fiz.*

*E pra isso, eu preciso estar atento e não me deixar enganar pela familiaridade ou pela nostalgia. Investigar as questões de pesquisa que pus diante de mim me exige desconfiar da sensação de que decifrei as quimeras do templo, que me invade às vezes quando cruzo as Arcadas, as portas de vidro da Egrégia ou os pátios abertos da FD. Se tem algo que aprendi nesta pesquisa é que a rotina pode ser traiçoeira; ela é útil, mas se naturalizada, pode ser um mecanismo de uma grande armadilha.*

*É por isso que, neste momento final da pesquisa, carregado de experiências que nela acumulei, me dispo da tentação de vestir as fantasias de iniciado ou os robes de especialista e vergo sobre mim um manto de aprendiz. E, mais que isso, olho para as salas de aula que me confiam e desconfio de tudo o que aprendi; nada poderia ser mais daninho do que imaginar saber todos os segredos do labirinto da docência.*

*Se sou um aluno que volta de uma jornada inimaginável para repartir o que aprendi, ou se sou um professor que aqui vem buscar o que levar de volta aos meus alunos, tanto faz. O que importa é não cumprir a rotina de simplificar o mundo e achar que, por isso, ele está*

*explicado; e sim, no máximo, usar a luz da desconfiança para trazer à vista alguns recantos mais escondidos dele.*

## **5 AS ARMAS DA CRÍTICA: O QUE AS AÇÕES AFIRMATIVAS ENSINAM SOBRE AS ARMADILHAS DA MOBILIDADE SOCIAL**

O professor Eduardo Lobo Botelho Gualazzi, protagonista do caso relatado na introdução desta tese, havia cruzado todos os limites razoáveis e é, sem dúvida, o exemplo mais extremo relatado aqui. Ofendeu pessoas LGBT (“*aberração*”, “*tarados e taradas*”), destilou um certo eugenismo ao defender que a família é a “*união homem/mulher da mesma etnia*”) e supremacismo branco-brasileiro ao dizer que a brasilidade estaria fincada na raiz europeia, sem se curvar o “*sincretismo*” dos “*influxos afro-orientais*” ou “*defluências aborígenes*”, dentre outras tantas afirmações que levantaram indignação na comunidade.

Movimentaram-se as alianças, como descrito: grupos estudantis demonstraram rara união, outros professores o criticaram publicamente, o diretor em exercício manifestou nota de repúdio. Diferente do ocorrido em 2014, quando sua aula intitulada “*Continência a 1964*” foi interrompida por protestos estudantis e a administração não tomou nenhuma medida, Gualazzi agora foi afastado temporariamente enquanto a situação era apurada. Poucos meses depois, porém, ele se aposentou sem maiores questões e aquele episódio ficou com um sabor de impunidade para quem o observava de perto.

Os exemplos extremos, como o de Gualazzi, permitem alargar o campo de visão acerca de um problema que nos interessa; já os casos menos salientes, mais cheios de nuances, permitem enriquecer aquilo que já está à nossa vista. Ambos compõem - e compuseram, ao longo desta tese - uma diversidade de evidências empíricas que permitem perceber a complexidade das relações raciais no âmbito das faculdades pesquisadas e as suas relações com os cortes de classe e gênero que atravessam os corpos discentes e docentes.

Porém, não bastaria fazer mera descrição dessas complexidades. É preciso remontá-las teoricamente para delas extrair conclusões mais amplas. O caso de Gualazzi, tomado isoladamente, pode perfeitamente ser um exemplar de impunidade para o discurso de ódio, incluído aí o racismo; construir uma análise desse tipo, porém, permitiria, sem maiores dificuldades, a reprodução do mito da democracia racial - de que o racismo seria um comportamento anormal, de exceção, e que confirmaria uma suposta regra da harmonia entre

as raças no Brasil, que ficaria comprovada pelas nuances e zonas cinzentas que ficam patentes em muitas das entrevistas.

É preciso mais do que contar casos e analisá-los em si; é preciso conectá-los e lançar-se no campo da teoria e discutir possíveis generalizações. Neste capítulo, será possível fazê-lo, a partir da retomada das premissas construídas ao longo dos anteriores, e de alguns debates com a literatura. O que se busca é contribuir, com algumas conclusões teóricas, para o avanço do melhor diagnóstico do racismo brasileiro e, por que não, das melhores proposições para sua superação.

Para isso, primeiro será preciso recuar para discutir historicamente alguns significados da história da implementação das ações afirmativas. Depois, retomando as premissas construídas ao longo dos capítulos anteriores, será possível apresentar algumas proposições teóricas e generalizações a partir destes elementos.

## 5.1 AVANÇO E REAÇÃO: AS IMPLICAÇÕES ESTRATÉGICAS DA VITÓRIA NA BATALHA DAS COTAS

Ao analisar a *Batalha das Cotas*, fica evidente trata-se de um processo que ocorre de baixo pra cima e de fora para dentro da institucionalidade, com protagonismo dos movimentos sociais negros que, não por acaso, escolhem a educação, um de seus campos prioritários de ação (Gomes, 2011), como primeiro campo de disputa. Os processos decisórios nas universidades permitem perceber como estes movimentos tiveram sucesso em se articular junto às administrações e conselhos superiores para aprovar cotas por resoluções das próprias universidades (Santos, 2012a).

Fica registrado que um reclamação comum é a de que as decisões não consideraram a opinião da comunidade acadêmica, tendo reitores e conselheiros tomado a decisão à revelia, por exemplo, dos corpos docentes, que supostamente seriam majoritariamente contrários às cotas; é possível tomar como exemplo o caso da UnB, onde há registros nesse sentido nas entrevistas do documentário *Raça Humana*<sup>68</sup> (2010) ou no a tese de Santos (2007). Além disso, há, como já citados, evidências diretas e indiretas que a categoria docente tinha de fato grande resistência às ações afirmativas: o sindicato nacional dos docentes (ANDES-SN) sustenta posição contrária entre 2006 e 2011 e seções locais foram explicitamente contrárias em processos específicos, à exemplo da Universidade Federal de Santa Catarina; e, por fim, o

---

<sup>68</sup> Chama atenção um professor, por exemplo, que diz que ninguém o consultou sobre a implementação das cotas.

registro valioso da lista de e-mails dos docentes na Universidade Federal da Bahia permite perceber inclusive como era violenta a reação, com acusações de “*racismo às avessas*”, “*teses eugênicas*” e “*privilégios*” para negros (Santos, 2012).

Ainda assim, é preciso também receber essas reclamações com reservas, uma vez que as ações afirmativas foram sempre aprovadas através dos mecanismos democráticos vigentes dentro da universidade - reitorias eleitas, conselhos com participação de representantes de todas as categorias da universidade - quanto fora dela - parlamentos e governos eleitos, respaldados por decisões de um judiciário independente - e, em geral, por folgada maioria. Não é incomum, afinal, que aqueles que perdem uma disputa política aleguem que a verdadeira vontade popular não foi consultada; e não é incomum que os mecanismos de democracia representativa sirvam também como filtro para posições consideradas como inaceitáveis para o funcionamento do jogo democrático - como, aliás, posições abertamente racistas podem ser enquadradas.

Na frente institucional, a articulação dos movimentos negros também foi um sucesso ao operar diretamente na cúpula do Legislativo e Judiciário. Enquanto a polêmica pública atraía intelectuais e militantes favoráveis ou contrários às cotas raciais para um renhido debate nas páginas de jornais, rádios e televisões onde estes colocavam suas credenciais políticas e acadêmicas em jogo (Campos, 2008), as propostas de ações afirmativas nas universidades pouco a pouco venciam resistências até o julgamento da constitucionalidade das cotas realizado em 2012 e a subsequente aprovação da Lei 12.711/2012, que garante reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior. Estes são considerados marcos fundamentais numa virada definitiva em favor das ações afirmativas.

A argumentação racional - a pesquisa acadêmica, produção de dados e estatísticas, elaboração conceitual sobre as ações afirmativas - foi um elemento fundamental para superar uma posição anti-cotas que, apesar das credenciais intelectuais daqueles que a sustentavam ela, era fundamentada em credos raciais sem base empírica e em previsões de um apocalipse racial que sucederia essas políticas (Maggie; Fry, 2002; Queiroz; Santos, 2006; Almeida-Filho et al, 2005).

Mas é preciso reconhecer que essa argumentação não se dá num ambiente que corresponde a uma caricatura da esfera pública habermasiana, onde a livre associação e comunicação de ideias sem constrangimentos de natureza legal ou faccional pode produzir a convencimento e construção de consensos (Habermas, 2005). Os argumentos racionais

foram, isso sim, operados com uma dimensão estratégica que combinava disputa da opinião pública com um elemento central: o convencimento de tomadores de decisão. Primeiro, reitores e conselheiros nas universidades; e depois parlamentares, magistrados e autoridades do poder executivo.

Também podemos analisar *ex post facto* que, utilizando a nomenclatura de Fraser (2006), os movimentos sociais negros também subordinaram a luta por *reconhecimento*, numa dimensão *afirmativa*, a uma luta por *redistribuição*. Ou seja, ao invés de reivindicar e aguardar que a sociedade reconheça e repare os estigmas sociais que, culturalmente, são atribuídos à população negra para que esta possa melhorar suas condições objetivas, os movimentos negros miraram um setor estratégico da reprodução dessas desigualdades - o ensino superior - e buscaram viabilizar a ocupação dele para que daí surgissem condições mais favoráveis para uma mudança mais ampla da sociedade.

Esses dois aspectos - a dimensão estratégica do uso do discurso racional e da mobilização política para convencer tomadores de decisão centrais nas instituições, por um lado, e a adequação da disputa cultural a um objetivo mais imediato de redistribuição de um recurso, por outro - moldam o significado da vitória que significou a consagração das ações afirmativas no ordenamento jurídico brasileiro. É possível afirmar que houve uma relação de determinação mútua, e não de causa e consequência, entre uma virada na opinião pública e a implementação dessas políticas.

No entanto, é também evidente que o movimento negro não escolheu priorizar essa bandeira por ela ser popular<sup>69</sup>; como demonstram Queiroz e Santos (2006), pesquisa Datafolha de 1995 indicava haver forte divisão na sociedade sobre a proposta de cotas raciais, com 49% contrários e 48% favoráveis. Os mesmos autores registram que, dez anos depois, o mesmo instituto, no calor do debate que acompanhou a implementação das cotas, a opinião pública já pendia para um lado, com 65% favoráveis às cotas raciais e 87% favoráveis às cotas sociais (por renda ou escola pública). Ainda há pesquisa IBOPE de 2013 (Pesquisa, 2013), após a aprovação da Lei de Cotas, registra 64% de apoio às cotas raciais e 77% de apoio a cotas sociais, consolidando um apoio de 62% às cotas que combinam critérios sociais e raciais, no modelo estabelecido pela lei. Em todas essas pesquisas, registra-se uma

---

<sup>69</sup> Não há série histórica confiável que permita uma comparação longitudinal das atitudes da população brasileira em relação às ações afirmativas. Aqui, se usará como referência 4 pesquisas realizadas em 1995, 2005, 2013 e 2022, mas que não compartilham da mesma metodologia e, portanto, a comparação numérica pode ser frágil, ainda que aponte tendências gerais que podem sim ser captadas mesmo consideradas as diferentes metodologias.

resistência maior entre brancos, pessoas de maior renda e escolaridade, o que talvez possa representar o processo de isolamento que os movimentos negros lograram realizar, nesse período, da posição anti-cotas, que ficou restrita a um segmento específico da população (não por acaso, aquele ao qual os entrevistados dessa pesquisa se incluem) e se transmutou numa posição *reacionária*, enquanto o apoio se consolidava no conjunto da sociedade e as políticas tinham crescente sucesso.

Chama atenção que, em 2022, nova pesquisa Datafolha (Saldaña, 2022), apesar de continuar registrando apoio majoritário às políticas de cotas, o faz com patamar numericamente inferior (50% contra 34%). Uma hipótese para essa diminuição do patamar de apoio, relevadas questões metodológicas, é a ascensão da extrema-direita, uma vez que entre os que classificam o governo do então presidente Jair Bolsonaro como “ótimo”, a proporção se inverte, com 57% contrários às cotas e 31% favoráveis, enquanto aqueles que o classificam como “péssimo” tem 57% favoráveis e 28% contrários. Essa rodada de pesquisas não fez um recorte de renda e raça/cor entre os entrevistados<sup>70</sup> ().

Essa aprovação talvez ajude a explicar por que os atores políticos tão envolvidos em impedir a implementação das ações afirmativas tenham enfrentado dificuldade no debate público sobre o tema. Podemos registrar, por exemplo, que apesar de alguns parlamentares terem proposto o fim da Lei de Cotas ao longo do ano de 2022 (Sérgio, 2022), (), este tema não foi encampado como prioridade pelo Legislativo ou pelo Executivo, então ocupado por um notório opositor das ações afirmativas<sup>71</sup> (). Apesar da própria lei apresentar uma demanda por revisão após 10 anos, o risco de debater a proposta sob o governo Bolsonaro e o ano eleitoral que permitira mudar o ambiente político foram uma justificativa explícita dos movimentos negros para protelar essa revisão; como estes ganharam certo controle sobre essa pauta legislativa a partir da aprovação do regime de urgência de um Projeto de Lei que

---

<sup>70</sup> Apesar disso, é relevante mencionar o índice maior de respostas “Não sei” e “Indiferente” entre pais de filhos em escolas públicas - 11% contra 3% entre pais com filhos em escolas privadas -, o que convive também com uma menor taxa de aprovação neste grupo - 50%, contra 60% dos pais com filhos em escolas privadas.

<sup>71</sup> “*Eu não entraria em um avião pilotado por um cotista nem aceitaria ser operado por um médico cotista*”, disse Bolsonaro em 2011 (Maia; Bresciani, 2011)

pretendia reforçar as ações afirmativas, foi o que acabou ocorrendo, sendo aprovada apenas em 2023, na Câmara dos Deputados, uma nova lei que tinha esse caráter<sup>72</sup>.

Levando em conta a história da implementação das cotas e as determinações mútuas entre esta e as mudanças na opinião pública depreendo ser razoável afirmar que o sucesso dos movimentos negros na *Batalha das Cotas* se deve por essa capacidade de isolar a posição anti-cotas dos decisores centrais, permitindo que o sucesso prático da política dominasse o debate público e mudasse a percepção sobre ela. Ao mesmo tempo, combinando essas evidências com o trabalho empírico desta pesquisa, é relevante afirmar que essa posição continuou existindo, em alguns casos de maneira radical, e entrincheirada em espaços estratégicos da sociedade.

Ocupando estes espaços, uma série de medidas concretas podem ser operadas por opositores das ações afirmativas - como aliás demonstrado anteriormente. A necessidade de operar subterraneamente indica uma mudança nas relações raciais, que exploraremos mais adiante, mas não implica que foi suprimida a capacidade desses grupos seguirem barrando ou dificultando o avanço das políticas afirmativas. Ao longo deste trabalho, por exemplo, fui testemunha de como alguns docentes jogavam com as dificuldades de operacionalização da política de cotas para concursos públicos no âmbito das universidades para efetivamente tornar essa política inócua em alguns casos, sabotando o esforço de outros buscavam inovações institucionais que permitissem que essa política funcionasse.

Se na opinião pública temos indícios de reações agudas aos avanços antirracistas sendo capitaneadas pelo pólo de extrema-direita, mas com dificuldade de atacar o legado institucional da legislação afirmativa, no cotidiano há implicações políticas mais intrincadas para o avanço das ações afirmativas. Os confrontos abertos são esparsos, como visto no corpo de evidências, levantadas nesta tese, e na literatura, nesta seção; mas há ampliação do uso do que chamarei de *armadilhas raciais*. Uma vez que o cenário da confrontação estratégica é desfavorável e a posição anti-cotas torna-se uma posição *reacionária*, essa passa a ser a sua

---

<sup>72</sup> Tive a oportunidade de participar da elaboração de algumas propostas de texto de Projeto de Lei e de reuniões com parlamentares e movimentos negros onde essa articulação foi construída, onde pude observar a construção dessas perspectivas. O projeto que ganhou regime de urgência foi o Projeto de Lei nº 3.422/21, de autoria dos deputados Valmir Assunção (PT-BA), Benedita da Silva (PT-RJ) e Carlos Zarattini (PT-SP). Inicialmente sob relatoria do deputado Bira do Pindaré (PSB-MA), foi possível executar essa estratégia mais defensiva; já com a nova legislatura de 2023, todos os projetos sobre o tema foram apensados ao Projeto de Lei nº 5.384/2020, da deputada Maria do Rosário (PT-RS) e a relatoria distribuída para a deputada Dandara (PT-MG), uma jovem mulher negra, e finalmente o tema foi aprovado em Agosto de 2023 e, durante a escrita desta tese, está em discussão no Senado Federal.

opção por excelência na disputa a nível micropolítico. Examinaremos, a seguir, como isso se expressa.

## 5.2 A BUROCRACIA DE SALA DE AULA: AS CONTRADIÇÕES DO DOCENTE COMO UM AGENTE INSTITUCIONAL

A luta pela implementação das cotas, como indicado por vasta literatura, tomou um impulso fundamental ao disputar núcleos centrais de decisão: reitorias, conselhos universitários, casas legislativas, tribunais superiores, governos (Queiroz e Santos, 2006; Santos, 2007; Silva, 2017; Santos, 2012; Barreto, 2015). No entanto, o debate acadêmico sobre a implementação de políticas públicas ajuda a entender que não basta a diretriz dada pelo centro de decisão para o sucesso de uma política; é preciso compreender as condições materiais da sua execução e, também, como essa diretriz é incorporada pela burocracia responsável pela sua condução.

Esse tema vem do nascedouro das ciências sociais enquanto campo acadêmico, bastando lembrar de Weber (2004a; 2004b) propondo a burocracia - e o modelo de dominação associado ao seu desenvolvimento - como produto de um paulatino processo de racionalização que caracterizaria fundamentalmente a modernidade ocidental. Como sugere Abrucio e Loureiro (2018),

*Aliada ainda à ideia de trabalho como dever e à ética da realização que procuram impor uma ordem previsível ao mundo, a burocracia constitui-se, assim, para Weber, como a instituição mais completamente racionalizada do mundo contemporâneo. Além de um sistema administrativo racional, a burocracia é igualmente uma formidável estrutura de poder, calcada justamente em suas próprias características constitutivas: a habilidade de coordenar ações em grandes empreendimentos ou estruturas; a continuidade de suas operações; a hegemonia do saber especializado; o controle que exerce sobre seus membros; o sentimento comum de moralidade; e a coesão interna em suas fileiras. Tudo isso fundamenta o poder da burocracia tanto para cima quanto para baixo. Para cima, diante dos dirigentes políticos, a quem os burocratas estão formalmente subordinados, mas os quais, na prática, enfrentam o desafio de como controlar funcionários especializados que detêm o conhecimento técnico que eles, políticos, não possuem. Perante os de baixo, a burocracia é um enorme aparato de poder que, em tese, controla e manobra seus subordinados hierárquicos. (p.32, grifo nosso)*

Como relembram os mesmos autores, Weber viria a ter uma atitude mais pessimista com relação ao poder burocrático, preocupando-se com a sua capacidade de tornar-se tão

poderoso e autônomo em relação ao poder político que transformaria o Estado numa *ditadura da burocracia*. Ele viria a argumentar a necessidade de conflitos e controles mútuos entre a burocracia e os atores sociais e políticos como um elemento fundamental para impedir que a racionalização e a burocratização se fizessem prevalecer como a prisão da modernidade.

Ao falar na burocracia a partir da chave weberiana, os conflitos e complementaridades entre a alta burocracia e o poder político institucional toma um lugar de destaque. Isso implica em duas lacunas importantes nesse debate, e que muito interessam nesse trabalho. A primeira delas é apontada pelos próprios Abrucio e Loureiro: no século XXI, já se nota um crescente hibridismo - ou seja, a apropriação de discursos técnicos como instrumento de legitimação da ação política, por um lado, e a crescente capacidade de ação política das burocracias, por outro.

A segunda delas é a de que é preciso se atentar a como essa relação se dá nas burocracias de médio e baixo escalão. Aqui, se faz útil recordar a proposta de Lipsky (1969) de caracterizar o que ele chama de burocracia de rua (*street-level bureaucracy*). Para ele, essa burocracia atua diretamente na execução das diretrizes formuladas por atores políticos ou pela alta burocracia, e são funcionários públicos que interagem cotidianamente com cidadãos, com alto grau de independência e discricionariedade, tendo uma capacidade de impactar decisivamente na oferta do serviço ou política pública ao seu público-alvo e, em última instância, na vida dos cidadãos. São a face humana do Estado, do poder burocrático e das decisões políticas tomadas por governantes e altos burocratas.

Lipsky traz como exemplo de burocratas de rua policiais, juízes de primeira instância e, no que muito nos interessa aqui, *docentes*. Ele se preocupa especificamente com as decisões e atitudes que essa burocracia toma quando os recursos disponíveis para o atendimento dos comandos superiores são insuficientes ou inadequados; quando o trabalho é realizado em circunstâncias de risco físico, psicológico ou de desafio à autoridade do burocrata; e quando as expectativas sobre o seu trabalho são ambíguas, contraditórias ou inalcançáveis (não raramente, por serem excessivamente idealizadas).

Por fim, a terceira lacuna a ser preenchida nesse debate tem a ver com como, recuperando grifo feito em citação anterior, “*perante os de baixo, a burocracia é um enorme aparato de poder que, em tese, controla e manobra seus subordinados hierárquicos*” (Abrucio e Loureiro, p. 32, 2018). Ou seja, é preciso ter em mente que uma relação ideal onde haja controle mútuo entre burocracia e política não é garantia de que, do ponto de vista

do cidadão, as políticas públicas serão bem desenhadas e executadas para atender seus interesses - seja pelo desencaixe entre a burocracia e política de alto nível e os burocratas de rua, seja pela desigualdade de poder entre o cidadão e o *leviatã* de um Estado ou grande organização privada.

O trabalho de Milanezi (2019) consegue avançar substancialmente nesse debate com uma pergunta de pesquisa bastante afinada à deste trabalho. Ela se pergunta como se deu “*o processo de implementação da focalização da saúde pública brasileira na população negra, em burocracias locais do Sistema Único de Saúde (SUS), fragmentos do Estado distantes dos estratos que a institucionalizaram*” (p. 246). Tomando como referência a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra no âmbito da Estratégia Saúde da Família, ela pode observar como a burocracia de rua que atua nas Unidades Básicas de Saúde (não) incorpora as diretrizes da política gestada num centro de decisão distante delas.

Ela traz para o centro da discussão o silêncio como uma “*agência de resistência perante políticas estatais para lidar com desigualdades raciais*”, e o confronto como produto das “*novas estratégias de ação* advindas da era de políticas afirmativas, *como as agências de mulheres negras que tem causado trincas nesse silenciamento*” (p. 247). Para nosso trabalho, são cruciais essas duas dimensões trazidas à tona nas conclusões da autora.

Em primeiro lugar, a estratégia majoritária de silenciamento - tomando, muitas vezes, uma face aparente de antirracismo liberal e cego à cor (*colorblind*) - que, não obstante, tem práticas e ocorrências explicitamente discriminatórias (como chamar algumas pessoas de *cadastrados difíceis*) sem sequer mobilizar categorias explicitamente raciais. Essa estratégia executada por burocratas de rua utiliza da discricionariedade que esses agentes detém para resistir à política antirracista de saúde proposta pela alta burocracia e, mais ainda, atua em seu sentido contrário, discriminando e dificultando o acesso, especialmente, de mulheres negras à saúde sexual e reprodutiva. E, em segundo lugar, a maneira como a chegada de profissionais, especialmente mulheres negras, oriundas das ações afirmativas, ensejou o confronto a esse silêncio, com a tematização da questão racial a partir de suas próprias experiências, contrastando com profissionais negros mais antigos que usavam o silêncio como uma forma de dificultar que sua condição racial fosse reificada e manipulada em seu desfavor. Ainda assim, essas profissionais não necessariamente dominavam a Política Integral de Saúde da População Negra, ainda que conseguissem compreender a necessidade de focalização na política de saúde e tivessem disposição para o confronto com seus colegas que oscilavam

entre o silêncio e a efetiva discriminação através da prestação de serviço de menor qualidade para pessoas negras.

Ora, somando estes aspectos presentes na literatura a algumas das premissas construídas nesse trabalho, torna-se evidente como é valioso o enquadramento dos docentes como uma burocracia de rua - ou, como chamarei aqui, como uma *burocracia de sala de aula*. Eles atendem a todos os critérios propostos por Lipsky (1969) - atuação direta com o cidadão, alta independência e discricionariedade e alta capacidade de impactar na vida do cidadão; e eles também têm contradições que se aproximam, na forma e no conteúdo, do proposto por Milanezi (2019). É possível observá-los como a face humana de uma formidável máquina de poder: há casos de docentes que foram os únicos a ministrarem uma mesma disciplina obrigatória por semestres a fio. Se imaginarmos um destes reprovando sistematicamente um discente, as consequências objetivas - não se formar, não conseguir emprego na área - e subjetivas - desmotivação, desejo de abandonar o curso, etc. - poderiam ser imensuráveis.

Nos capítulos anteriores construímos uma série de premissas - ou *hipóteses em revolução permanente* (Ragin, 2014) - que permitem recompor teoricamente algumas grandes tendências nas atitudes dos docentes - e isso tomará uma dimensão ainda mais relevante ao observá-los como burocratas. Retomemo-as:

1) Há um perfil hegemônico nas Faculdades em Direito pesquisadas: masculino, branco, de origem social *tradicional*, que associa suas trajetórias a valores *individual-meritocráticos* e que analisa seus papéis raciais e de gênero a partir de argumentos *negacionistas* ou *iletrados*, ou seja, recusam-se a dar qualquer importância ou dizem não compreender esses papéis. Docentes mais jovens, negros e negras, mulheres e de origem social *ascendente*, por outro lado, são exceções e tendem a mobilizar outros valores e ver seus papéis de gênero ou raciais a partir de leituras mais próximas das *afirmativas*.

2) A posição tomada pelos docentes acerca das ações afirmativas é produto de uma combinação dessas características de identidade e trajetória com a sua leitura sobre sua posição na correlação de forças da disputa sobre essas políticas ao longo do tempo. Desta maneira, ao invés de relações fixas entre identidade e atitude, observa-se posições em disputa e deslocamentos dos sujeitos, notadamente com o aumento do custo político da oposição

explícita às ações afirmativas e um reforço do uso de silêncios, ambiguidades ou mesmo uma aparente concordância por parte de opositores.

3) As percepções dos docentes sobre cotistas e não cotistas não são apenas diferentes simplificações, que dependem de como o docente constrói sua interação com o corpo discente, da complexa mudança no perfil social e racial de um corpo discente agora ainda mais multifacetado pela entrada dos *proteicos* cotistas. Elas, sobretudo, se projetam no futuro, pois os desafios, conflitos, potenciais, oportunidades e riscos que os docentes percebem na trajetória de seus alunos informam quais comportamentos terão diante de uma realidade transformada pelas ações afirmativas.

4) O processo de formação de comportamentos e *alianças rebeldes* antirracistas ou *reacionárias* está pareado, não necessariamente de maneira causal, com as trajetórias e posições dos docentes discutidas nas questões anteriores. E se sua afinação com os princípios que norteiam as ações afirmativas indicam sua disposição em atuar em embates desta natureza a partir destas alianças, o fato das universidades serem objeto de uma política com a qual muitos de seus servidores não se alinha enseja campo fértil para que estes atuem por esta contradição - seja nos grandes conflitos, seja no cotidiano.

Temos aqui, portanto, uma burocracia que atua com grande liberdade, atendendo diretamente cidadãos e com grande poder sobre suas vidas. Ao mesmo tempo, temos uma burocracia cuja composição social, racial e de gênero difere radicalmente daquela dos beneficiários de uma política pública que foi implementada à contragosto de parte significativa dela, que irá implementá-la na ponta. Este segmento da burocracia de sala de aula se viu relativamente isolada politicamente, tendo vivido - após a coleta dos dados dessa tese - um período de ascensão da extrema-direita que, se encampou o discurso abertamente racista em alguns momentos, não se arriscou a revogar as leis das ações afirmativas, o que aumenta os custos do conflito aberto e favorece estratégias subterrâneas de atuação.

Mais que isso, essa burocracia não está uniformemente informada sobre o perfil de seus próprios estudantes, e a forma como os percebem está enviesada pela sua própria trajetória, pela forma como escolhe interagir com o corpo discente e, no mais, pelas suas posições políticas sobre as ações afirmativas e sobre a educação em geral. Esses fatores se combinam em comportamentos que remam a favor ou contra os princípios das ações afirmativas de maneira mais ou menos consciente, e viabilizam a formação de alianças em torno de pólos antagônicos.

Mas é preciso retomar os desafios que Lipsky (1969) propõe como balizas de sua análise da atuação da *burocracia de rua*: recursos inadequados, perigos e questionamento à autoridade e expectativas irrealizáveis sobre seu trabalho. Para ele, tais desafios impõem às burocracias algumas estratégias para a realização de sua missão: a simplificação e a rotinização. A simplificação é a criação de “*construtos simbólicos em termos dos quais indivíduos ordenam suas percepções para fazer o ambiente percebido mais fácil de gerenciar*”; já a rotinização é o “*estabelecimento de padrões habituais ou regulares para a realização das tarefas*”; ambas as questões trazem ganhos e perdas na atividade do burocrata. Não resta muita dúvida, à luz das evidências empíricas trazidas, que esses elementos se fazem presentes; no entanto, nossos *burocratas de sala de aula* enfrentam desafios um pouco diferentes dos propostos por Lipsky e as soluções encontradas refletem essas questões.

Alguns docentes alegam, por exemplo, a falta de recursos humanos - o excesso de alunos por professor - como um fator que dificulta a construção de rotinas mais adequadas à diversidade do corpo discente, sem incorrer em simplificações excessivamente grosseiras<sup>73</sup>. Mas há algo muito mais importante que a razão entre o número de professores e o de alunos, que pode desencorajar atitudes como a de **Eduardo**, que, por exemplo, atribui o fato de não ter ainda publicado um livro ao tempo que gasta elaborando material de estudo para seus estudantes. A inadequação dos recursos humanos e materiais disponíveis é também fruto das opções institucionais sobre se, uma vez aprovada a reserva de vagas, serão construídas políticas complementares satisfatórias (como as de assistência estudantil) e também de orientações pedagógicas mais diretas à questão - quando muito, afirmando o tratamento equitativo e cego à política afirmativa como paradigma a ser seguido, o que é objeto de crítica de **Ulisses**, que argumenta: “*não acho que cegueira seja política pública conveniente pra nada!*”. A isso some-se uma inadequação de recursos cognitivos daqueles docentes que, por opção política, resguardam suas percepções sobre a desigualdade racial com argumentos eminentemente *negacionistas*, mas que estão em linha com a preservação da sua auto-imagem de competência e mérito, expressas na forma como relatam suas trajetórias.

O principal desafio à autoridade do burocrata de sala de aula é a *insurgência epistêmica* do corpo discente. É possível - e no contexto das ações afirmativas, esperado - que as novas levadas de alunos tragam uma “*tensão criativa*” (Passos, 2015) ao fazer acadêmico. E

---

<sup>73</sup> Diz **Luís**: “*hoje você não tem aqui só meia dúzia de burgueses, ou pessoas que têm condições materiais [...] Acho que o professor precisa estar atento a esse detalhe. Como eu lhe disse, como as turmas ainda tem um número elevado de alunos, não dá pra que você, captando a percepção de cada um sobre esse relacionamento com a vida, com a própria vida universitária, com a questão da sociedade, possa [estar atento].*”

se é papel dos docentes aproveitar essa energia renovadora, é inquestionável que as atitudes da *aliança reacionária*, ao vê-la, identifiquem-na com uma ameaça a sua autoridade intelectual e mesmo como uma ameaça existencial, uma vez que toda sua auto-imagem é construída a partir de um conceito universalista de mérito e, como aponta Bernardino-Costa e outros (2016) e Bernardino-Costa e Borges (2021), essas tensões no contexto das ações afirmativas não permitem mais uma análise rigorosa sobre o mundo acadêmico - e, aliás, sobre como os acadêmicos vêem o mundo - sem tratar da sua racialização e, inclusive, da posição do enunciante na hierarquia racial. Para àqueles docentes com comportamento *afirmativo*, essa energia pode ser canalizada em prol da excelência acadêmica dos alunos e da instituição, ainda que estes continuem sendo desafiados; trata-se de distintas rotinas construídas em resposta a uma mesma demanda - o docente que se recusa a orientar trabalhos que incluam um recorte racial e o que busca desenvolver a competência necessária para poder fazê-lo<sup>74</sup>

Por fim, alguns docentes buscam se eximir da responsabilidade de lidar com esses desafios, pois esse seria um papel da instituição, e não do professor individual. É razoável concordar que esperar que um docente seja capaz de corrigir as desigualdades sociais e raciais no âmbito da sua sala de aula é uma expectativa irreal; mas é seguro dizer que essa é uma expectativa que ninguém tem. Esse trabalho não se presta a atribuir aos indivíduos que atuam na linha de frente da educação superior a responsabilidade pelo passo adiante nas políticas afirmativas, nem concordar com seu argumento de que não teriam responsabilidade alguma. Porém, o desafio identificado por Lipsky está presente aqui na medida em que há uma expectativa e uma orientação ambígua sobre o papel dos docentes num contexto de ações afirmativas.

Reconhecê-los como uma *burocracia de sala de aula* é reconhecer que há um alto grau de liberdade dos docentes no trato com os beneficiários de uma política, que dependem diretamente deles para aproveitá-la plenamente. Essa discricionariedade dos docentes em sala de aula pode oferecer, pontual e assistematicamente, comportamentos afirmativos, oriundos sobretudo de docentes que fogem ao perfil hegemônico da sua categoria. No mais das vezes, o que acaba por prevalecer é, na ausência de uma reflexão intencionalmente orientada ao antirracismo, a condução da prática docente orientada por um tipo de *filosofia espontânea*

---

<sup>74</sup> Os trabalhos de Silva (2019) e Khouri (2019) revelam inclusive como docentes brancos sistematicamente se recusam a trabalhar com o tema e acabam gerando sobrecarga de trabalho para docentes negros, sem redistribuir proporcionalmente recursos ou prestígio.

(Fourez, 1995), quando não por um pensamento abertamente racista, pretensamente respaldados em uma legitimidade científica oriunda de suas próprias qualificações acadêmicas<sup>75</sup>, mas em geral reprodutora de concepções hegemônicas sobre raça e racismo e que jogam água no moinho dos mecanismos de reprodução dessa desigualdade.

Tais achados são sintomas de que desta maneira, porém, onde não há um esforço institucional, coordenado e sistemático de enfrentamento a essa questão, numa ingênua presunção de que prevalecerá um suficiente tratamento igualitário, as políticas afirmativas tendem a sofrer uma contenção significativa a partir de práticas de simplificação e rotinização, ao fim e ao cabo, racistas, oriundas das dificuldades objetivas dos docentes, da sua falta de preparo para lidar com o tema, de comportamentos reacionários passivos ou ativos, da indisposição de um corpo burocrático que, em geral, se opôs às cotas ou até mesmo de casos de discriminação ativa e desnuda.

E isso precisa ser levado em conta no desenho, no acompanhamento e na avaliação das políticas afirmativas; avalio que as premissas construídas nesse trabalho podem contribuir nesse processo. Sobretudo por que, como já foi visto em diversos exemplos vistos aqui, a implementação de ações afirmativas tensionam estratégias sedimentadas socialmente (Milanezi, 2019) e, talvez, até o próprio padrão das relações raciais que opera nas universidades e no país em geral, o que tem uma determinação mútua com as estratégias de ação *reacionária* vistas neste trabalho. Esse aspecto de influência mútua entre as ações afirmativas e as relações raciais nas universidades - e no Brasil - será objeto de reflexão da seção seguinte.

### 5.3 RACISMO SEM ADJETIVOS: A BRANQUITUDE COMO PRINCÍPIO ORGANIZADOR DOS PADRÕES RACIAIS

As ações afirmativas tem um legado em construção. Ao falar das cotas sociais e raciais nas universidades públicas federais, por exemplo, a palavra de ordem que se vê - inclusive nas mais recentes legislações em discussão, como o Projeto de Lei nº 5.384/2020, já mencionado anteriormente, é avaliação e aprimoramento. No entanto, já é possível falar que elas tem uma contribuição bastante consolidada, e que vai além do acesso de milhões de

---

<sup>75</sup>Basta informar, como exemplo, que o docente do caso de reprovação em massa de cotistas descrito no capítulo anterior alega que sua formação acadêmica em direito lhe fez ter a prática de sempre ver os sujeitos com isonomia. Para ele, portanto - e esse é o relato na época - a razão da reprovação era a ausência de mérito objetivo para aqueles alunos cursarem a universidade e portanto representava tratamento isonômico.

jovens negros ao ensino superior na graduação e pós-graduação e outros tantos a cargos públicos através de concursos: elas reposicionaram o debate sobre o racismo no Brasil.

Como mencionado anteriormente, as leituras da *burocracia de sala de aula* sobre como o racismo e a desigualdade estão posicionadas no debate público e sobre onde ela própria se localiza na correlação de forças das disputas desse campo parece orientá-la sobre como expressar publicamente suas posições e como se comportar. Desta maneira, a maneira como o debate público sobre o racismo se dá tem o potencial de tensionar os próprios padrões de comportamento e de relações raciais no âmbito de atuação destes. Por isso, é importante compreender algumas características do debate para propor como enfrentá-lo diante dessa categoria.

A compreensão do racismo, aqui e alhures, precede o uso desse conceito como categoria de análise central do fenômeno. Até os anos 1970, havia outros conceitos mais relevantes, a exemplo do *preconceito* em Nogueira (1998; Maio, 2000) e Azevedo (1996) e as *atitudes raciais* em Bicudo (2010) e outros exemplos. O fenômeno captado por intelectuais que precede esse ponto de virada pode ser sumarizado em dois aspectos: o de *harmonia racial* positivado por autores como Freyre (1992) e mais tarde denunciado como *mito* por outros como Fernandes (2008); e da equivalência entre *mestiçagem e embranquecimento*, visto como esperança primeiro por Romero (1954; Santos, 2010) e depois apontado como uma fantasia patológica e racista por Ramos (1995). Em resumo, as diferentes perspectivas teóricas até os anos 1970 debatiam diferentes posições sobre um campo comum: a miscigenação e o que ela diz sobre a brancura do povo brasileiro; a diferenciação do racismo brasileiro das práticas segregacionistas dos Estados Unidos; as contradições da integração dos escravizados no pós-abolição; o preconceito e a discriminação racial como regra ou como exceção; etc.

Todos esses temas foram e continuam sendo relevantes, mas tiveram uma mudança de enquadramento. Com o ressurgimento da força do Movimento Negro nos estertores da ditadura e uma maior ocupação deste na produção intelectual (Santos, 2011), a opção por enfrentar a questão racial a partir do prisma conceitual do racismo passou a prevalecer e, com isso, a estratégia de qualificar esse conceito com adjetivos se tornou relevante para enfrentar os diferentes aspectos do fenômeno. A adoção do conceito de racismo tem a vantagem de englobar aspectos subjetivos e objetivos, individuais e coletivos, do fenômeno, enquanto *preconceito* e *discriminação*, por exemplo, favorecem interpretações individualistas e

subjetivas, o que ajuda a tese da *harmonia racial*, sendo o preconceituoso uma exceção que confirma a regra.

Nesse ponto de virada, uma qualificadora fundamental do racismo era “ *mascarado*” (Nascimento, 2016), ou algum sinônimo. Nascimento adota tal interpretação quando, numa crítica a Gilberto Freyre e sua concepção de que o brasileiro seria “*metarracial*”, recorre a Skidmore e Fanon:

*A metarraça significaria o além-raça, suposta base da consciência brasileira. Atingiríamos neste ponto do nosso desenvolvimento demográfico uma síntese suprema: a morenidade metarracial, oposta aos conceitos fornecidos por arianismo e negritude, ambos classificados como racistas por Gilberto Freyre. É oportuno transcrever uma frase do historiador Thomas E. Skidmore comentando a total inutilidade, aos interesses do negro brasileiro, dos trabalhos de Freyre: “O valor prático da sua análise não estava, todavia, em promover o igualitarismo racial. A análise servia, principalmente, para reforçar o ideal do branqueamento.” Os sofismas gilbertofreyreanos trazem ainda à mente certa passagem de Frantz Fanon: Nesta etapa o racismo não se atreve mais a aparecer sem disfarce. Ele está inseguro de si mesmo. Em número sempre crescente de circunstâncias, o racista se esconde. (...) O propósito do racista tem se tornado um propósito assombrado pela má consciência. De fato, tanto o paternalismo, quanto o neocolonialismo e o racismo que permeiam a obra de Gilberto Freyre são mais perniciosos que todo seu elenco de eufemismos. Batizados de morenidade, metarraça ou qualquer outro nome que sua imaginação possa fantasiar, a farsa de Gilberto Freyre se desarticula na contradição de seu próprio raciocínio e de suas próprias palavras; pois o paladino das mestiçagens étno-culturais afirma que estas ocorrem entre os brasileiros sem que signifique repúdio à predominância de valores culturais europeus na formação brasileira. (Nascimento, 2016, p. 44)*

A metáfora fanoniana mobilizada por Nascimento, do racista como alguém *assombrado pela consciência*, é bastante útil. É como se Guerreiro Ramos (1995) houvesse detectado, na patologia social do branco brasileiro, um sintoma de que ele era assombrado pela sua herança negra, e por isso, protestasse contra ela reafirmando sua branquitude. E agora, Nascimento detectava no racista alguém assombrado pelas implicações que essa reafirmação traz.

Há uma linha de continuidade: diferentes manifestações de um pensamento racial que tenta combinar uma imagem de tolerância com uma reafirmação de superioridade; ao longo do tempo, porém, esse pensamento vê-se cada vez mais ameaçado e exigindo estratégias cada vez mais complexas de apresentação. No aspecto subjetivo, é o que González (1988) enquadra o racismo como uma *neurose cultural* e o chama de *racismo por denegação*: o

racismo que sempre busca escamotear e negar sua natureza, por saber que tem algo a ganhar com isso. Trata-se, nas palavras de Moreira (2023, p.55), de

Uma das características mais fundamentais do racismo à brasileira, segundo a autora, é a sua relação com o plano eugenista de miscigenação e consequentemente com o branqueamento. Gonzalez caracteriza que essa relação gerou algo como uma patologia social, que ela vai chamar de “neurose cultural brasileira [que] tem o racismo [como] seu sintoma por excelência” e assim, classifica-o a partir da categoria freudiana de denegação: “Processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até aí recalcado, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença”. [...] a autora já vinha formulando esta ideia ao debruçar-se sobre a historiografia nacional e ao analisar as práticas e os efeitos do racismo a partir de produções da psicanálise, como as de Sigmund Freud (1856-1936), Jacques Lacan (1901-1981) e Frantz Fanon (1925-1961).

Já no debate contemporâneo, os intelectuais, sobretudo negros, buscam posicionar-se nesse campo a partir do recorte do fenômeno para explicitar, prezando pela inovação ou pela didaticidade, aspectos específicos dele. É assim que surgem obras que se complementam ou se opõem na interpretação do racismo no Brasil. A preocupação aqui é menos dissecar os aspectos totais dele, e mais tentar precisar os mecanismos de seu funcionamento.

É nesse contexto, apenas para citar um exemplo que tem conexão com o material empírico deste trabalho, que o debate sobre a pertinência de atribuir ao racismo um caráter estrutural ganha força no debate público: Almeida (2019) se lança ao debate público a partir da afirmativa central de que é preciso compreender o racismo como:

uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional (p. 33).

O próprio autor tem se manifestado publicamente no sentido de que essa formulação não deve ser utilizada como justificativa para comportamentos individuais racistas, num sintoma da instrumentalização desse conceito na lógica de atribuir as responsabilidades para a sociedade e as instituições como estratégia para se eximir individualmente delas - estratégia que não deve nos parecer estranha a essa altura deste trabalho.

Ao meu ver, aqui, é importante diferenciar o racismo como conceito e o racismo como fenômeno. Assim, esse conjunto de qualificadores sob os quais o racismo tem sido analisado no debate público e no âmbito acadêmico - mascarado, velado, institucional,

estrutural, etc. - indicam a leitura sob um aspecto da forma como o racismo se apresenta concretamente em diferentes situações, sendo muitas vezes infrutífero, ou um exercício meramente retórico, contrapor as diferentes qualificações. Em resumo, é preciso não confundir o conceito teórico de racismo, que serve para recortar fenômenos similares, com análises sobre aspectos do padrão concreto de relações raciais num dado lugar ou tempo.

Minha compreensão sobre o racismo, de maneira sintética, é que ele é um mecanismo de distribuição desigual de recursos na sociedade, com base numa hierarquia construída no berço da modernidade através da colonização a partir da noção de hereditariedade. Ele está presente em escala mundial, não no sentido de que está presente em absolutamente todos os lugares, mas sim de que ele é a pedra angular da hegemonia ocidental da modernidade<sup>76</sup>.

Essa hierarquia tem variações temporais e espaciais, mas como regra inviolável, ela tem não um povo, nem uma categoria fechada, ou um grupo específico; e sim pelo grupo social que, de uma só vez, conseguiu, através das relações coloniais, se aquinhoar dos melhores recursos disponíveis na sociedade e encarnar o ideal de modernidade como discurso de superioridade. O normal, na modernidade dita ocidental, é que esse grupo seja formado por descendentes ou delegados de povos europeus, responsáveis pela colonização. Acima de tudo, o racismo é fundamentalmente definido a partir do topo da hierarquia racial, que é definido por uma herança - cultural, econômica ou mesmo supostamente genética. O que há de intocável é a supremacia da branquitude ou de seus herdeiros; ela é o centro do bloco de poder da hegemonia, e as estratégias hegemônicas podem variar muito temporal ou espacialmente.

A um só tempo, ela - a branquitude - só existe de maneira *relacional*, na medida em que se mantém em função da existência do resto da hierarquia, e como forma *primordial*, uma vez que ele coesiona toda essa hierarquia ao atribuir menos recursos e valores simbólicos negativos a todos que estão abaixo de si, em oposição ao seu acúmulo de capital econômico e simbólico. É, sincronicamente, um discurso de justificação da desigualdade e um instrumento concreto de edificação desta. Sem a branquitude como centro nervoso, não há racismo como o conhecemos.

---

<sup>76</sup>Me aproximo aqui, por exemplo, de Quijano (2005): “a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. [...] Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. [...]Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.”

Desta maneira, a meu ver, ao dizer que existe, num dado contexto, um padrão de relações raciais ou padrão racial, é dizer que há racismo e, especificamente, dizer que a herança da modernidade colonial, a branquitude, organiza a forma como recursos materiais e simbólicos são repartidos. Todas as formas de expressar como isso se dá especificamente falam mais sobre o padrão daquele tempo e lugar. Racismo é, portanto, um conceito guarda-chuva, como capitalismo, que ajuda a compreender as sociedades marcadas pela colonização, e não um fenômeno abstrato e essencial que será superado quando seus mistérios forem desvendados.

No caso em tela - as universidades e mesmo o Brasil após as ações afirmativas - é possível dizer que o padrão racial foi tensionado por uma rebelião de baixo para cima, através da qual sujeitos marginalizados ameaçaram ocupar uma posição de poder fundamental para a reprodução da branquitude no topo da hierarquia racial. Dessa maneira, é possível interpretar que os comportamentos *reacionários* diante dos avanços desses sujeitos são maneiras de mitigar ou reverter seus avanços, com vistas a manter a hierarquia, ainda que modificada.

As estratégias colocadas são herdeiras de estratégias detectadas anteriormente, mas são também dotadas de uma face própria. É possível identificar princípios ideológicos, numa adaptação de um sentido marxiano (Marx; Engels, 2007) de ocultamento seletivo da realidade por parte de um grupo dominante, como o do *mito da democracia racial*, onde todos seriam iguais independente de sua raça ou cor e, por isso mesmo, pode-se ter uma “*aula igual para todos*”; também a tentativa quase patológica de agarrar-se às raízes europeias, detectada por Ramos (1995), que se apresenta escamoteada - por denegação, diria González (1988; Moreira, 2023) - na exaltação da competência técnica e da excelência acadêmica, frequentemente associadas ao conhecimento de línguas europeias e a frequência às universidades europeias.

No entanto, a mais interessante característica desse *padrão racial ameaçado* é uma inversão da *patologia social* de Guerreiro Ramos. Lá, falava-se em um protesto contra a identidade negra; aqui, vemos um protesto contra a identidade branca. É recorrente nas entrevistas que os argumentos *negacionistas* sobre raça sejam mobilizados no sentido não apenas de negar a relevância da questão racial na sociedade brasileira (como no *mito da democracia racial*), mas também para efetivamente *negar a própria branquitude*.

Isso não é exatamente novidade - basta lembrar o infame episódio onde Fernando Henrique Cardoso, então candidato à Presidência da República, em 1994, sociólogo e aluno

de Florestan Fernandes, se disse mestiço por ter “*um pé na cozinha*” (Neri, 1994). No entanto, a frequência desse tipo de manifestação me faz apresentar a hipótese teórica de que a ascensão em massa do negro-vida à universidade e ao debate público, espaços onde ele se via reduzido a um tema, uma caricatura, pôs em xeque os brancos que passaram a se ver tematizados ativamente e acentuou um processo de transição no padrão racial brasileiro que já vinha se desenhando desde os anos 1970, quando o racismo passou a ser a categoria central de análise dos movimentos negros.

Essa *nova patologia social do branco brasileiro*, centrada na negação da branquitude,

além de ser parte de um processo de padronização racial do mundo como aponta Bento (2002), passa a ser não apenas um recurso passivo de preservação silenciosa de privilégios como também uma arma ativa de combate à inclusão. [...] Autodescrever-se como universal e não beneficiado pelos privilégios da brancura pode parecer muito razoável a um docente branco que se vê matando um leão por dia. Mas, em escala, este comportamento cristaliza posições na medida em que se torna inviável discutir não apenas como os negros são mantidos na base da pirâmide, mas também como os brancos logram permanecer no topo.” (Bernardino-Costa; Brito, 2022, p. 29).

Tal percepção se coaduna com outros trabalhos, como o de Laborne (2014). Ao analisar a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil, ela demonstra como entre acadêmicos brancos cuja carreira foi construída no campo das relações raciais, é possível até que essa concepção seja elaborada de maneira mais complexa. Ainda assim, detecta movimentos discursivos similares aos padrões aqui discutidos, como afirmar-se *brasileiro* e não *branco*. Chamou minha atenção, inclusive, o uso, por uma de suas entrevistadas, de uma mesma expressão utilizada por um dos entrevistados desse trabalho para descrever a tentativa de classificar racialmente as pessoas: a de que isso incitaria *divisões perigosas*.

Há um aspecto além desse. A tentativa de reduzir os danos que a tematização da branquitude traz à inviolabilidade da hierarquia racial tem o efeito deletério de viabilizar também a assimilação dessa ascensão do elemento negro, indígena e pobre em posição subalterna, ainda que ocupando esse novo espaço. Dois relatos durante as pesquisas me chamaram muita atenção: o de um aluno que atrasava sua formatura, pois ganhava mais como estagiário de graduação do que ganharia, ao se formar, como advogado horista do grande escritório em que trabalhava; e o de filhos de donos de grandes escritórios, um dos quais

recebeu um estágio muito bem remunerado no primeiro semestre, e o outro que tornou-se sócio do escritório ao se formar.

É evidente que as ações afirmativas incluem negros, indígenas e pobres na universidade e viabilizam que estes acumulem capital cultural e possam convertê-lo, depois, em capital econômico; no entanto, o capital social e simbólico (Bourdieu, 1986; 2007) da branquitude hegemônica continua a ser um diferencial e pode ensejar situações desfavoráveis para esses novos sujeitos que ingressaram na universidade. O professor **Cândido** se mostra preocupado com isso ao dizer:

*Eu tenho brincado, mas é uma brincadeira mordaz com... portanto, um fundo de verdade, que a universidade hoje está se aproximando daquilo que sempre foi o ideal da elite branca brasileira: produzir um negro de alma branca, né? [...] A universidade, se quer ser consequente com a política de diversificação, não pode manter-se epistemologicamente eurocêntrica, androcêntrica, racista, monocultural. [...] Se você não dá o passo de oxigenar pesquisa, formação de docentes, etc., pra uma outra perspectiva de universidade, você vai aprofundar essa lógica, você bota corpos negros, mas deixa do lado de fora o legado epistemológico, civilizatório, que esse sujeito tem, e os converte, no mais das vezes, às expectativas liberais e tradicionais que a universidade sempre acolheu. Ou seja, você convida um excluído a se incluir num modelo que é, em si, perverso e equivocado”*

O tema do embranquecimento tem uma larga tradição de polêmica no debate acadêmico e político sobre o racismo brasileiro desde as proposições abertamente eugenistas de pensadores como Romero (1954; Santos, 2010) e Viana (2005). Mais contemporaneamente, o tema abordado por **Cândido** em sua fala - os desafios e dissabores da mobilidade social negra, inclusive com a contestação desta ideia de que a ascensão social dentro do padrão racial vigente exigiria um embranquecimento cultural - tem sido abordado, inclusive com mudanças na classificação racial dos filhos conforme há ascensão social (Schwartzman, 2007). Há ainda autores que contestam a ideia de embranquecimento associado à ascensão social, apontando que nos estratos econômicos mais altos, a prática, a percepção e/ou a denúncia do racismo é bastante (ou até mais) frequente, em que pese isso conviva com estratégias de conformismo (Figueiredo, 2002; Barreto, 2008; Santana, 2009; Pinheiro, 2010; Jaime, 2016; Silva, 2019)

Como caracterizar, então, esse dilema? O branco que só quer ser branco quando isso lhe permite desfrutar desse lugar de poder, ocultando sua identidade quando isso produzirá questionamentos desconfortáveis; enquanto isso, exige que o negro seja branco sem jamais

permiti-lo ascender ao topo da hierarquia social senão como indivíduo atomizado, massacrado pela hostilidade racial?

A ideia de dupla consciência (DuBois, 1903) vem a calhar aqui, mas, assim como a patologia social de Guerreiro Ramos, invertida no espelho (Bernardino-Costa; Brito, 2022). O que a branquitude enfrenta diante de uma massa negra ascendendo ao ensino superior (e em tantos outros espaços da sociedade), tematizando a branquitude como princípio organizador de uma injustiça social, é um dilema similar. Ao ser tematizada como a negritude sempre foi, a branquitude vê sua alma cindida em duas, ao imaginar-se brasileiro - e portanto mestiço, metarracial, sem raça definida - e imaginar-se herdeiro da branquitude colonizadora - através de valores abstratos como mérito, excelência, esforço pessoal e competência técnica, que explicam menos que a herança material e simbólica que lhes permitiu ter sucesso e prestígio.

Em outras palavras, a tematização acentua um conflito entre o caráter *relacional* da branquitude - particular e superior, pois ser branco é ser inerentemente superior aos demais - e o caráter *primordial* da branquitude - universal, pois ser branco é ser apenas o modelo padrão de humanidade. Tematizar a branquitude envolve dissipar o véu ideológico que permite combinar, sem contradição, esses dois aspectos; e é, assim, um risco existencial - o que revela o potencial transformador das ações afirmativas, que favorecem que pessoas negras e indígenas possam fazê-lo e serem ouvidos. Isso ajuda a entender posições *reacionárias*.

Mas não concordar com elas: seguindo as trilhas de Fanon (2008), é importante perceber que a tematização da branquitude pode ser dolorosa e mesmo significar a obliteração da dupla consciência que a sustenta, mas não é algo negativo nem para seus herdeiros, nem para a universidade, nem para a sociedade. Ao fim e ao cabo, trata-se de um processo de crítica e autocrítica que é desejável e necessária para a superação de uma terrível injustiça que acomete a sociedade.

Porém, compreender os impactos das ações afirmativas no padrão racial focalizando a branquitude tem o risco de incorrer na própria armadilha que ela monta - de colocar-se como referência do mundo. A solução para isso, a meu ver, não é conceitual e sim material; é preciso alterar as condições concretas para que se mude a análise. Em outras palavras, embora nem sempre isso seja obrigatório, nesse caso é preciso mudar o mundo para conseguir, efetivamente, mudar a forma como o enxergamos.

Há mudanças de longo termo em curso, das quais as ações afirmativas fazem parte - que envolve um tipo específico de ascensão social de pessoas negras a espaços de maior prestígio e poder. E é sobre essas mudanças - e as armadilhas deixadas pela alma branca, cada vez mais cindida por uma contradição de dupla consciência acentuada pela tematização racial de sua existência - que poderemos refletir na próxima e última seção.

#### 5.4 O SENTIDO DAS COTAS: ASCENSÃO EM MASSA E ARMADILHAS RACIAIS

As cotas tem mais de um sentido, o que se percebe tanto ao observar os pormenores de sua história, quanto ao observar seus efeitos de mais longo alcance<sup>77</sup>. Neste trabalho já é possível observar alguns pormenores que, combinados com os cotejados na literatura sobre o tema, permite depreender esse sentido, ou seja, entender como tem se manifestado na realidade as diversas teleologias programáticas embutidas na defesa das ações afirmativas - e as disputas em aberto pela definição desse sentido.

Em linha com o proposto por Bernardino-Costa e outros (2016), identifico dois pólos fundamentais: uma expectativa *afirmativa* (Fraser, 2006) e liberal de inclusão de indivíduos com trajetórias e identidades diversas daquelas mais comuns no campo acadêmico até então; e uma expectativa *transformativa* (Fraser, 2006) de acúmulo coletivo em direção à abolição do que chamei de *padrão racial*, ou seja, da forma como o racismo se expressa concretamente na organização da sociedade. Esses sentidos estão em aberto e, a meu ver, isso tem a ver com a questão da mobilidade social.

Ao discutir o tema da mobilidade social, Ribeiro (2006) sintetiza quatro hipóteses, no campo das ciências sociais, acerca da interação entre raça e classe na mobilidade social e seus possíveis efeitos na sociedade:

A primeira é derivada do trabalho de Pierson (1945) e sugere que "não haveria barreiras raciais fortes a mobilidade ascendente, mas sim barreiras de classe". A segunda é a de Costa Pinto (1952) que pode ser formulada da seguinte maneira: a expansão da sociedade de classes vai levar a um aumento da mobilidade social e na medida em que não-brancos comecem a entrar nas classes mais privilegiadas haverá um retorno e acirramento da discriminação racial. A terceira é a de Fernandes (1965) sugerindo que a discriminação racial no processo de mobilidade social será paulatinamente substituída pela discriminação de classe, ou seja, o preconceito racial é uma herança do passado colonial.

---

<sup>77</sup> A brincadeira com as palavras de Caio Prado Júnior (2011), divergindo dele, não é casual.

Em 1979, Carlos Hasenbalg publicou o livro *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Este livro faz uma revisão da literatura sobre relações raciais no Brasil e sugere uma hipótese alternativa a de Florestan Fernandes (1965) que pode ser resumida da seguinte forma: a discriminação racial continuaria sendo um importante fator de estratificação social na sociedade brasileira mesmo com a expansão da sociedade de classes advinda da industrialização. Esta quarta hipótese, portanto, previa que: haveria desigualdade nas chances de mobilidade social entre brancos e não-brancos (pretos e pardos) independentemente de sua classe de origem.” (Ribeiro, 2006, p. 835)

Após reforçar a centralidade do acesso à educação para a mobilidade social, Ribeiro propõe, nas suas conclusões, um elemento que chama a atenção: o de que a chance de realizar as transições educacionais, ou seja, completar um ciclo do ensino formal que favorece a ocupação de melhores posições na estratificação social, é fortemente influenciado pela desigualdade de classe sobretudo até o acesso à universidade, a partir de quando o fator racial começa a preponderar nas chances de sucesso em completar o ciclo. Além disso, a mobilidade ascendente se tornaria cada vez mais desigual, entre brancos e negros, nos estratos superiores de escolaridade, a exemplo do fato de que *“com mais de 12 anos de escolaridade, brancos têm em média três vezes mais chances do que não-brancos de experimentar mobilidade ascendente para as classes mais privilegiadas”* (Ribeiro, 2006). Ele propõe, assim, um modelo diferente das quatro hipóteses anteriores, ou seja, a de que há um efeito crescente da discriminação racial conforme se sobe na hierarquia social<sup>78</sup>.

Em outro trabalho posterior, Ribeiro (2012) percebe que, por um lado, há uma tendência discreta de diminuição do efeito da desigualdade de classe no sucesso em completar essas transições educacionais, o que ele relaciona com as políticas de expansão de acesso à educação do período. Ao mesmo tempo, detecta uma tendência, nas últimas décadas, de redução dos retornos educacionais; no entanto, ao invés disso levar a uma redução das desigualdades, cada vez mais, o efeito positivo na mobilidade social (ou na imobilidade das classes mais altas) era influenciado pela origem de classe, permitindo que pessoas mais ricas tivessem mais retorno educacional que pessoas mais pobres de mesmo nível de formação. Além disso, o estudo experimental com gêmeos com diferentes classificações raciais entre si, conduzido por Marteleto e Dondero (2016), revela que há diferenças no sucesso educacional destes gêmeos, com menor sucesso dos negros e maior sucesso dos brancos, numa evidência

---

<sup>78</sup> Como aqui se discute acesso à educação superior, é esse nível de mobilidade social que interessa mais aqui. Ribeiro apresenta uma conclusão de que a mobilidade social nos níveis de renda e educação mais inferiores não são influenciadas pelo fator racial. Esse é um aspecto polêmico, mas que não é objeto de discussão aqui.

estatística exploratória de isolamento da discriminação racial como fator de impacto no processo de aquisição de escolaridade formal.

Há ainda o trabalho de Rocha (2018), que aponta que a partir de um determinado nível de renda, a escolaridade começa a tornar-se irrelevante para explicar a desigualdade racial entre brancos e negros. Outros fatores também distribuídos desigualmente entre os grupos raciais, como, por exemplo, as redes de contato e influência, são condições necessárias para a conversão do nível educacional em riqueza, ou seja, em termos utilizados nesse trabalho, a conversão de capital cultural em capital econômico é mediada pelas desigualdades de capital social e simbólico que não são superados com as ações afirmativas tais como implementadas hoje.

Por fim, também ressalta-se a observação do autor da confirmação da baixíssima associação entre riqueza e poder no que tange a pessoas negras - ainda que isso varie conforme o segmento da elite econômica, política ou burocrática em que se analise. Ainda assim, é muito relevante notar que, em geral, a presença de negros, mesmo ricos, em posições de poder e decisão é ainda menor que a proporção de negros ricos, em especial no topo da hierarquia de grandes empresas e em posições de liderança política na sociedade civil. Os estratos de elite mais permeáveis à população negra de maior renda são aqueles ligados às funções estatais, seja na burocracia, especialmente a partir de processos seletivos mais impessoais e que não dependam de indicação, seja na política representativa.

No âmbito qualitativo, a literatura aponta efeitos tenebrosos dessa experiência. Uma vez que as chances de sucesso educacional e de mobilidade social são racialmente desiguais, a experiência da mobilidade ascendente de pessoas negras é marcada pelo *isolamento*. Os efeitos deletérios dessa *mobilidade social isolada* são captados, por exemplo, por Santana (2009) no setor público e por Jaime (2016) entre altos executivos do setor privado: a discriminação no ambiente de trabalho no topo de corporações públicas ou privadas; a dificuldade de conviver no círculo social da classe de destino somada ao descolamento do círculo social da classe de origem; o afastamento geográfico da família e amigos de infância; a discriminação dirigida aos seus familiares nos seus locais de moradia ou trabalho; a necessidade de não reagir a piadas e comentários ofensivos para não colocar a carreira em risco. Enfim, a sensação de não-pertencimento associada a essa mobilidade somada a um efeito de isolamento racial tem efeitos subjetivos que estão em linha com os achados estatísticos a respeito dessa população.

Neste trabalho, captamos essa tendência nas entrevistas. Docentes negros falaram muito mais frequentemente sobre a importância não só do acesso à educação como um fator crucial para sua ascensão social, como também sobre a necessidade de superar obstáculos particulares colocados pela discriminação racial, e como a formação política serviu tanto para afiar suas qualificações intelectuais quanto para lhes oferecer repertório para enfrentar e negociar situações de discriminação. Seus relatos também foram ricos de experiências discriminatórias oriundas do seu isolamento no ambiente de trabalho, e se alinharam com suas percepções sobre desafios que vêm em seus alunos negros. Excepcionalmente, docentes brancos - mais frequentemente mais jovens, mulheres brancas e pessoas de origem social *ascendente* - conseguiram captar, ainda que fragmentariamente, essa percepção.

Os trabalhos que tratam de experiências de estudantes cotistas<sup>79</sup> em geral também apresentam essas características. Reis (2009; 2017) e Barreto (2008), por exemplo, apontam como estudantes negros e/ou cotistas, de fato, acabam por desenvolver estratégias particulares de *permanência simbólica* na universidade, ou seja, para completar uma transição educacional crucial na ascensão social de pessoas negras, como apontado por Ribeiro (2006; 2012). Além disso, há indícios de que uma dessas estratégias tenha relação com um fenômeno frequente, mas irregular, de associação entre estudantes de mesma origem social ou identidade racial, na medida em que em grupos homogêneos destes, observa-se a expressão de posições e leituras sobre sua realidade que não surgem em grupos mistos (Ribeiro, 2014; Ribeiro; Peixoto; Bastos, 2017).

Se for possível resumir sinteticamente, a respeito da mobilidade social, o cenário onde as ações afirmativas se inserem é marcado pelos seguintes fatores: 1) a profunda hierarquia racial na distribuição de riqueza e oportunidades educacionais; 2) a forte associação entre sucesso educacional e mobilidade social; 3) a desigualdade de classe e raça das condições de conversão do sucesso educacional em riqueza; 4) a maior influência do fator racial na desigualdade quanto maior o estrato de renda ou de nível educacional; 5) o consequente isolamento das pessoas negras em processo de ascensão social, com maior dificuldade de associar-se com outras pessoas negras e menor capacidade de inserção que pessoas brancas que ascendem; 6) a dificuldade de conversão da mobilidade social em ocupação de espaços de poder, mais forte nas elites societárias e econômicas, mais fraca nas elites estatais e políticas; 7) o desenvolvimento de estratégias peculiares, especialmente de associação

---

<sup>79</sup> Para não mencionar a minha própria percepção, na minha trajetória como estudante negro.

política, para superação dos obstáculos colocados na trajetória ascendente, especialmente, de pessoas negras; 8) a persistência de instrumentos e estratégias não convencionais para a superação do obstáculo da conversão de educação em riqueza e de riqueza em poder, especialmente estratégias políticas. 9) a sua posição enquanto política pública numa fase crítica para a mobilidade social de pessoas pobres e negras.

Tais fatores nos levam de volta a alguma das hipóteses teóricas sobre a sociedade brasileira: a consolidação da, digamos, sociedade competitiva (Fernandes, 1987; 2008) levariam à uma mitigação do racismo, à uma adaptação do racismo para essa formação social, ou ao recrudescimento do racismo para evitar o redesenho das classes sociais? Ou, em outras palavras e colocando o caso em tela no centro da questão, as ações afirmativas serão absorvidas como mero mecanismo de mobilidade social de indivíduos negros numa sociedade que permanece racista ou se torna ainda mais racista, ou serão um passo na desconstituição dessa sociedade e desse racismo?

Ora, as ações afirmativas não inauguram a presença do negro na universidade brasileira. Ainda que muito minoritário e isolado, vozes como a de Guerreiro Ramos ou Lélia Gonzalez não podem ser esquecidas numa espécie de síndrome do marco zero. Presente desde os primórdios das instituições acadêmicas como negro-tema (Ramos, 1995), também havia o negro-vida lutando por posições de destaque no mundo acadêmico. O que as ações afirmativas fizeram, e aí está a chave entre o seu sentido e a mobilidade social, é permitir que isso ocorresse em volume inédito.

Essa mudança não é meramente quantitativa. Esse é um caso em que a quantidade tem as suas próprias qualidades, uma vez que, por si só, o caráter massivo das ações afirmativas aplicadas em fase crítica do sucesso educacional para a mobilidade social faz com que essa mobilidade se afaste do modelo de *mobilidade isolada* que identificamos como regra. Negros, indígenas e pobres cotistas potencialmente estão ascendendo sem estar tão sozinhos quanto aqueles que vieram antes deles.

Não tomo, porém, o oposto como um fato dado. O funcionamento do sistema educacional e o método de seleção para as universidades implicam que não necessariamente essa ascensão em grandes números seja um processo de *mobilidade coletiva*. Especulo que seria possível fazer essa afirmação se tivéssemos estruturas educacionais paralelas que permitissem esse acúmulo crítico de capital cultural, como escolas e universidades negras

instituídas como resposta à exclusão educacional da população negra<sup>80</sup>. Dessa maneira, negros, indígenas, pobres e qualquer grupo de beneficiários eventuais de políticas afirmativas estariam incorrendo de fato numa *mobilidade coletiva*, o que implicaria em desafios diferentes daqueles enfrentados aqui.

O que proponho como chave explicativa é uma espécie de meio-termo entre esses dois modelos. O que vemos com as ações afirmativas é um exemplo de *mobilidade massiva*. Ainda que muito aquém de, por exemplo, uma universalização do ensino superior, essa mobilidade já ocorre em números grandes o suficientes para produzir um efeito qualitativo que foi percebido intensamente na comparação entre o relato das trajetórias dos docentes negros e a realidade das instituições em que eles ensinam.

As estratégias políticas de superação das barreiras raciais encontradas na suas trajetórias dependiam fortemente da associação com movimentos sociais, partidos políticos e mesmo a sua própria família. A essas se somam, agora, uma maior possibilidade de organização coletiva dos próprios jovens que estão nessa fase crítica de mobilidade social, e vêem ao seu lado muitos colegas em situação semelhante. A sensação de ser o único pobre ou o único negro na sala de aula foi, em muitos lugares, substituídas por um reconhecimento de iguais que, embora não se iguale às redes de sociabilidade, por exemplo, de alunos ricos que estudaram no mesmo colégio de elite, oferece um potencial que, ao longo das observações de campo que fiz, era algumas vezes aproveitado por estes jovens.

Dessa maneira, aquilo que chamamos aqui de *alianças rebeldes* tem o potencial de, para além de enfrentarem os conflitos explícitos ligados a discriminação direta, fornecer um suporte para a organização coletiva destas novas gerações de *ascendentes*. Elas podem - e, efetivamente, durante o trabalho de campo e mesmo nas entrevistas foi possível perceber isso - abrir caminhos de interesses acadêmicos que, justamente por serem divergentes dos hegemônicos, têm o potencial de criar um espaço novo para o desenvolvimento acadêmico dos beneficiários das ações afirmativas. Podem ainda significar posturas *afirmativas* em processos de seleção para bolsas, estágios e empregos de início de carreira, contrabalançando a desigualdade de capital social que dificulta a conversão da oportunidade educacional em riqueza. Ou, ainda, viabilizar estratégias de *permanência simbólica* calcadas no apoio mútuo,

---

<sup>80</sup>Aliás, é obrigatório mencionar os cursinhos pré-vestibulares comunitários como um exemplo desse tipo de instituição. Ainda assim, o aumento do acesso de jovens pobres e negros ao ensino superior por conta das ações afirmativas me parece - e aqui é apenas uma hipótese - ser mais significativo numericamente que o efeito dessas instituições. No entanto, elas não são coisas opostas e podem se beneficiar uma da outra, como discutiremos adiante.

que envolvem diversos pequenos atos como estudar junto, dormir na casa do colega que mora mais perto, pegar carona ou negociar coletivamente o andamento de uma disciplina.

Porém, é preciso ter sempre em mente que as desigualdades no processo de mobilidade não são casuais. Também se deve chamar atenção para as armadilhas montadas ao longo do processo por comportamentos *reacionários* - que visam, conscientemente ou não, retomar o *status quo* e permitir apenas a *mobilidade isolada*, atomizando os indivíduos e favorecendo assim que a sua situação seja sempre dependente e negociada com aqueles que já hegemonizar aquele espaço.

Aqui, resalto sobretudo a armadilha racial da alma branca. Cindida na dupla consciência de ser *primordial e relacional* como já discutido, ela, ao se manter invisível e impermeável a questionamentos e tematizações, busca preservar a sua capacidade da branquitude de mediar todas as relações sociais, inclusive entre pessoas não-brancas. No processo de *mobilidade massiva*, isso significa imprimir o individualismo liberal, a partir da ideia de meritocracia; o conformismo, a partir da adesão à subjetividade hegemônica; e a negação da identidade com as origens como formas de negociar individualmente e caso-a-caso a ascensão isolada daqueles que não desistirem por não conseguirem se conformar a esse modelo. Faz sentido acreditar que aceitar tais termos, como teme **Cândido**, possa transformar a universidade num dispositivo perfeito de formação de *negros de alma branca*, cindidos, fraturados, isolados, massacrados e incapazes de replicar seu novo lugar de classe para além da sua família nuclear.

Ou, se quisermos produzir outra metáfora, trataria-se de garantir que metade da população brasileira, que antes só subia de escadas, agora tenham acesso a um elevador - o de serviço - enquanto a outra metade dispõe não só dos elevadores sociais, como também dos privativos, como os elevadores exclusivos para docentes que encontrei na USP<sup>81</sup>. Uma vez que a *mobilidade massiva* significa aumentar o influxo dessas pessoas indesejadas, mantê-las restritas numa fila única, aceitando os mesmos constrangimentos da mobilidade isolada, privadas da universalidade que a branquitude tenta desfrutar - do acesso aos elevadores sociais, ou seja, das mesmas condições sociais e institucionais para realizar seu potencial - significa efetivamente sabotar o caráter transformativo das ações afirmativas.

---

<sup>81</sup>O samba de Jorge Aragão, que consta na epígrafe desta tese, também diz: “elevador é quase um templo / exemplo pra minar teu sono / sai desse compromisso / não vai no de serviço / se o social tem dono, não vai”.

As trincheiras do reacionarismo anti-cotas servem, sobretudo, para minar as possibilidades de avanço coletivo dessas *alianças rebeldes*. Na fase de aquisição do capital cultural da educação formal, a família pode ser um esteio de um projeto coletivo; na conversão da educação em riqueza e poder, necessariamente é preciso uma articulação coletiva nos demais ambientes. O que os reacionários oferecem é uma promessa, no mais das vezes vazia, de redenção pessoal em troca do isolamento do indivíduo de grupos que contestem a sua hegemonia, ainda que sub-repticiamente.

Alguns docentes chegam a explicitar isso em termos bastante objetivos, como o docente que afirma ter raiva de feministas - mulheres que se organizam coletivamente como tais - ou o outro que diz que o “*senso de gratidão política*” dos cotistas a um “*partido político*” faz com que eles estejam se tornando profissionais tecnicamente menos capazes que aqueles que não buscam dar centralidade à reflexão política. Outros são mais discretos, ressaltando a importância do esforço pessoal, da responsabilidade individual, da competência eminentemente técnica e profissional como fatores de seu próprio sucesso e, projetivamente, do possível sucesso de seus alunos. Todos, porém, oferecem uma proposta ontológica e epistemológica supostamente universal - a promessa, que no mais das vezes não será cumprida, de tornar-se igual ao rico e ao branco meramente por reproduzir seu comportamento e a sua forma de compreender o mundo.

As evidências dadas nas entrevistas dos docentes negros, por outro lado, apontam que a atuação política foi fundamental para seu desenvolvimento profissional. Mais que isso: a literatura aponta que, no topo da sociedade, riqueza e poder se associam para as pessoas negras justamente na ocupação da política e do Estado. E, não obstante, uma das observações mais frequentes dos docentes sobre os cotistas é que estes seriam mais politizados e teriam mais perfil de liderança - curiosamente, docentes menos abertos a esse tipo de trajetória, por vezes, os vêem como mais calados e discretos, o que podemos hipotetizar ser produto não só de seu distanciamento como também de uma estratégia de manter discrição diante de agentes mais hostis a esse perfil.

Isso ressalta, aliás, a relevância de compreender como estes docentes, atuando como burocratas de sala de aula, são capazes de, além de mediar o acesso dos estudantes à educação, atuar como aliados ou adversários do seu processo de mobilidade social. Essa é uma preocupação deste trabalho e reafirmo que, ainda que sem a intenção explícita, os padrões de simplificação e rotinização do trabalho docente podem definir posições bem

marcadas nessa disputa, especialmente quando eles são orientados ou não por valores políticos eminentemente ligados ao discurso hegemônico da branquitude.

O que resta evidente é que os dados produzidos nessa tese e a literatura consultada permite que eu faça uma última proposição: a de que a disputa do sentido das cotas - se as ações afirmativas serão absorvidas nos mecanismos de reprodução da desigualdade ou se elas realizarão seu potencial transformativo e contribuirão para mitigar ou eliminar esses mecanismos - está repousada na capacidade de organização coletiva e formação de alianças que possam se desviar das armadilhas reacionárias da alma branca e confrontar e superar a contradição que a sustenta. Em termos menos teóricos e mais objetivos, se a aliança entre jovens ascendentes, e destes com os atores que posicionam-se *afirmativamente* nessa disputa, conseguir fazer frente às redes de influência e transmissão de riqueza já estabelecidas não apenas para garantir a ascensão de indivíduos, mas a emergência de um sujeito coletivo capaz de produzir material e simbolicamente outra referência primordial que não a branquitude e relações sociais que não sejam por ela mediadas.

O caminho para isso é eminentemente político, inclusive por essa ser a via de acesso mais aberta às aspirações da população negra, em específico. No campo específico aqui estudado, o do Direito especialmente, há inclusive uma possibilidade alargada de ocupação de espaços na burocracia, o que é mais uma via usualmente mais acessível. Espelho, a partir das evidências cotejadas neste trabalho e na literatura, é a capacidade de articulação de espaços alternativos de poder na sociedade civil e de ocupação de espaços estratégicos no Estado, agora em volume inédito por conta das ações afirmativas e orientado por uma perspectiva político-epistemológica contra-hegemônica, que definirá se essa *mobilidade massiva* se converterá numa massa de indivíduos massacrados pelo isolamento ou um no fortalecimento de um sujeito político contestador.

Numa nota otimista, me parece que o caminho para o segundo segue aberto e sendo trilhado. Não se descarta aqui a hipótese da reação a políticas como as ações afirmativas serem capazes de polarizar a sociedade a ponto de não apenas estancar os avanços, como também reconduzir ao estado anterior de coisas; aliás, nesse aspecto o recente flerte da sociedade brasileira com o fascismo não deixa de conter, também, uma face novada desse reacionarismo racista. No entanto, não me parece que nem o recém-fortalecido campo fascista, nem o racismo nosso de cada dia, tenham sido capazes de fechar completamente essa via, não sendo possível aqui afirmar se isso significa que atingimos um ponto de não retorno.

O que parece certo é que essa disputa segue forte e as *alianças rebeldes* antirracistas seguem vivas e isso, por si só, é uma flagrante derrota do reacionarismo que sempre se pautou, como afirma Nascimento (2016), por uma perspectiva de genocídio.

\* \* \*

Neste capítulo, foi possível remontar teoricamente as evidências sobre as complexidades das relações raciais e de classe no âmbito das Faculdades de Direito para delas extrair conclusões mais amplas e afirmações mais generalizadas sobre racismo e desigualdade. Ao fazê-lo, retomei algumas premissas construídas ao longo dos capítulos anteriores e pude arriscar algumas proposições mais amplas sobre as faculdades de direito em geral, sobre as universidades, sobre o caráter do racismo e as implicações das ações afirmativas nele.

Na primeira seção, pudemos recuperar algumas implicações da vitória na batalha das cotas. Os métodos utilizados pelo movimento negro para alçar essa conquista, bem como a maneira pela qual o Estado absorveu essa reivindicação, significaram um recuo que entrincheirou uma posição reacionária nas instituições, atuando de maneira a mitigar ou anular os efeitos das ações afirmativas. Isso ocorre com especial intensidade nas universidades - objeto prioritário dessas políticas num primeiro momento e, ao mesmo tempo, a casa de um segmento social que resistiu fortemente à sua implementação.

Daí a relevância de, na segunda seção, discutir o docente como um agente institucional que media o acesso à educação superior. Tomando o conceito de *burocracia de rua*, descrevi os docentes como tal e, retomando as premissas extraídas da análise das entrevistas feitas nesse trabalho, construí a perspectiva de como as ações afirmativas tensionam as estratégias sedimentadas dessa burocracia, confrontando os termos em que ela desenvolve seu trabalho e as formas preferidas de simplificá-lo e rotinizá-lo. A forma como os docentes o fazem acabam por posicioná-los de maneira bem marcada, queiram eles ou não, em relação aos mecanismos de reprodução da desigualdade de uma sociedade marcadamente racista.

Aliás, na terceira seção, foi justamente possível fazer uma discussão mais ampla sobre os caracteres do racismo como conceito e da sua expressão concreta na realidade brasileira. Separei o racismo enquanto conjunto de fenômenos concretos, que podem ser especificados

através da sua adjetivação como estrutural, recreacional, mascarado, etc., do conceito teórico, que visa recortar uma parte da história humana que foi fortemente influenciada pela colonização e pelo estabelecimento de uma branquitude que é, ao mesmo tempo, geradora e participante da hierarquia racial, ou, como chamei, *primordial* e *relacional*. No caso brasileiro, a dupla consciência da branquitude está calcada numa expressão peculiar dessa contradição entre universalidade e superioridade, na qual evitar a tematização, cada vez mais frequente, da branquitude é um imperativo existencial para a manutenção desta no topo da hierarquia social.

Por fim, na quarta seção, pude discutir como as ações afirmativas tensionam esse padrão racial e como o seu sentido está em disputa. Para isso, inseri elas no contexto do debate sobre raça, classe e mobilidade social no Brasil, localizando-as como uma política que opera numa fase crítica da aquisição de capital cultural e da conversão da educação em riqueza e que, ao mesmo tempo, confronta as bases ontológicas e epistemológicas do racismo. Desta maneira, discuti como a *mobilidade massiva* ofertada pelo acesso de milhões de jovens pobres, negros e indígenas ao ensino superior difere qualitativamente tanto do padrão anterior de *mobilidade isolada* quanto de um oposto perfeito dela, e *mobilidade coletiva*. A disputa sobre o sentido dessa ascensão em massa se dá justamente pela capacidade de articulação e organização coletivas autônomas, sobretudo no campo político e na ocupação de espaços estratégicos no Estado, de um lado, e a capacidade do campo reacionário de atomizar esses indivíduos ascendentes e negociar um por um a sua adesão a uma subjetividade e estrutura hegemônicas.

Assim, é possível concluir a exposição de argumentos desta tese. Levando em conta o conjunto de evidências empíricas apresentadas e da sua análise, a literatura mobilizada e as proposições teóricas construídas, sobretudo neste último capítulo, já me parece que a contribuição que este trabalho poderia oferecer está apresentada, e podemos nos dirigir às considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aí, na época dos barraco de pau lá na Pedreira

Onde cês tavam?

Que que cês deram por mim?

Que que cês fizeram por mim?

*Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho?  
Agora tá de olho no carro que eu dirijo?  
Demorou, eu quero é mais, eu quero até sua alma”  
Racionais MC's - Negro Drama*

A vida social é complexa e multifacetada - não se trata de uma peculiaridade do racismo. Nas ciências sociais, como na ciência de uma maneira geral, executamos uma operação mental que é *analítica* no sentido das origens etimológicas da palavra - de separar o todo em partes - para melhor compreendê-lo. Em última instância, a própria especificação da sociedade como um fenômeno a ser estudado é, em si, uma *análise* - decomposição - da experiência humana como um todo ou, ainda, da própria tessitura de uma realidade que é, ao fim e ao cabo, *total* e cuja natureza última, se é mesmo que existe uma, é virtualmente inacessível.

Desta maneira, me parece epistemologicamente adequado que toda investigação científica descreva a análise dessa *realidade total* que produziu o seu primeiro resultado efetivo - o recorte da realidade que se pretende estudar e que, usualmente, chamamos de objeto, problema ou pergunta de pesquisa, e que podemos chamar de *realidade analítica*. Embora possa parecer que aqui estou declarando uma obviedade, ao longo do caminho que produziu esta tese, não era raro me deparar com reflexões que apresentavam seu objeto como um dado da realidade, como se ele não fosse produto, em si, de um esforço intelectual.

Pelo contrário, o que tento aqui é traçar uma pista da realidade total ao recorte que se pretendeu fazer, e deste recorte de volta à realidade total, demonstrando os compromissos intelectuais feitos nesse caminho. Esse é o movimento que julgo, no ponto que me encontro da minha maturação como pesquisador, mais adequado para uma produção de conhecimento honesta e verificável. Reafirmar, nas considerações finais, as origens da pesquisa e como ela se distanciou do seu propósito original não é, de maneira alguma, fragilizá-la, e sim, fortalecê-la; é, isso sim, condição necessária que uma operação mental *analítica* trace seus próprios passos de volta a uma interpretação *holística*, ou seja, que um estudo de uma parte intelectualmente selecionada possa dar pistas sobre o todo.

Interessado no aspecto social da experiência humana e na forma como a vida em sociedade altera a *realidade total* que se impõe a nós, dediquei-me a explorar um recorte já

ricamente feito e cujas fronteiras estão sempre em disputa - o racismo. Sendo um pilar fundamental da construção da modernidade ocidental, erigido pelo colonialismo, me parecia que o racismo poderia ser uma chave fundamental para uma melhor compreensão *holística* da relação entre a sociedade e a *realidade total*.

Para tanto, empreendi, no início de minha trajetória, tendo apenas consciência muito limitada do que estava fazendo, um esforço de recorte de um problema de pesquisa que estivesse ao mesmo tempo no centro de um debate saliente no campo acadêmico em que me inseri, mas também tivesse um maior grau de originalidade e permitisse agregar um novo corpo de achados empíricos e proposições teóricas - e por isso resolvi correlacionar ações afirmativas e docência universitária, um recorte que, nas leituras que fazia, me parecia menos usual do que, por exemplo, estudos acerca dos beneficiários das ações afirmativas.

Esse recorte se desenvolveu ao longo do tempo, deixando de ser inicialmente um estudo sincrônico sobre como os docentes estavam interagindo com a implementação das cotas nos concursos públicos em face de como viam as cotas na graduação - a primeira proposta de pesquisa que pus no papel - e assumiu uma face próxima ao que vimos aqui nos primeiros quatro capítulos. Essa pergunta de pesquisa mais bem acabada foi a registrada na introdução deste trabalho: *quais são as posições, percepções e comportamentos dos docentes das Faculdades de Direito pesquisadas acerca das transformações desencadeadas pelo contexto de inclusão social, em especial, as políticas afirmativas de tipo cota social e racial?*

Foi possível responder essa pergunta - deixo ao leitor ou leitora o julgamento se a contento ou não. Mas foi possível também, ao destrinchar essa pergunta em outras ainda menores, começar a construir correlações entre as diferentes respostas obtidas a essas indagações subsidiárias, e assim as respostas encontradas foram convertidas em *premissas* cuja combinação permitia emergir algo que não era esperado no começo do trabalho e que respondia perguntas que eu não havia me feito.

No primeiro capítulo, retomei as investigações das etapas anteriores desta pesquisa acerca das condições institucionais em que as ações afirmativas foram implantadas. Discuti a história das três Faculdades pesquisadas, demonstrando suas diferenças e o percurso diferente que as ações afirmativas tiveram nelas, e também interroguei as características dos corpos docentes, tanto demograficamente - seu perfil de gênero, étnico-racial, funcional, etc - quanto também qualitativamente, verificando como esses docentes apresentavam e justificavam suas

trajetórias e suas posições no contexto do ensino jurídico, e quais valores emergiam dessa narrativa.

A resposta que encontrei - e a premissa formulada - era a de que há um perfil que é hegemônico em todas as Faculdades em Direito pesquisadas: masculino, branco, de origem social tradicional, que associa suas trajetórias a valores *individual-meritocráticos* e que analisa seus papéis raciais e de gênero a partir de argumentos *negacionistas* ou *iletrados*, ou seja, recusam-se a dar qualquer importância ou dizem não compreender esses papéis. Docentes mais jovens, negros e negras, mulheres e de origem social *ascendente*, por outro lado, são minoritários numericamente e tendem a mobilizar outros valores, vinculados a interpretações sobre suas condições sociais ou de natureza política, e ver seus papéis de gênero ou raciais a partir de leituras mais próximas das *afirmativas*.

No segundo capítulo, me investi na tarefa de esmiuçar de que maneira os docentes se posicionam sobre ações afirmativas. Embora tenha encontrado posicionamentos francamente *favoráveis* ou, raramente, *contrários*, essa reflexão pode ganhar outra profundidade ao interpretar, por um lado, de que maneira posições *favoráveis* são usadas estrategicamente para posicionar o enunciador delas como um interlocutor legítimo junto ao campo antirracista e protegê-lo enquanto constroi, no discurso ou na prática, resistências às políticas afirmativas. E, por outro, ao trazer à baila argumentos que apresentam um deslocamento no tempo, de um passado *contrário* a um presente *favorável* às ações afirmativas, numa posição *concessiva* que não raro também tinha seus usos estratégicos; e de um presente *favorável* para um futuro desejado onde as ações afirmativas são ampliadas, configurando uma posição *propositiva*.

Nota-se que, e essa é a premissa produzida neste capítulo, que essas posições são produto de uma combinação das características de identidade e trajetória dos docentes com uma leitura deles sobre sua posição na correlação de forças da disputa sobre essas políticas, ao longo do tempo. Não há relações fixas entre identidade e posição, e sim posições em disputa e deslocamentos dos sujeitos, que consideram inclusive o custo político da oposição explícita às ações afirmativas, havendo, assim o uso de silêncios, ambiguidades ou mesmo uma aparente concordância, mesmo entre aqueles que podem ser identificados como opositores das políticas afirmativas.

No terceiro capítulo, a questão subsidiária da qual me ocupei foi relativa a de que maneira os docentes percebem os beneficiários e não-beneficiários das ações afirmativas - pois, se mais adiante perguntarei sobre como se comportam diante destes, era fundamental entender este aspecto. Foi possível identificar aspectos relacionados a marcadores de raça e classe, como fenótipo e pistas de maior ou menor poder aquisitivo; a marcadores atitudinais, em específico, de diferentes maneiras de comportamento cotidiano e também de interesses acadêmicos, a partir de percepções sobre a *insurgência epistêmica* no contexto após a implantação das ações afirmativas; e marcadores de socialização, que demonstraram a percepção dos docentes sobre as diferentes maneiras que os alunos se integram à vida social na universidade.

Foi possível elaborar, a partir dos achados deste capítulo, a premissa de que não é a mera simplificação feita de diferentes maneiras que produzem as percepções dos docentes sobre cotistas e não-cotistas. Essas percepções dependem de como o docente interage com o corpo discente e com a complexa mudança no perfil social e racial deste, agora ainda mais multifacetado pela entrada dos *proteicos* cotistas. Vemos que *cotista* funciona no máximo como uma categoria por procuração para falar destas mudanças no perfil discente. E esse conjunto de características percebidas se projeta no futuro - desafios, conflitos, potenciais, oportunidades e riscos identificados pelos docentes na trajetória de seus alunos informarão seus comportamentos terão diante de uma realidade transformada pelas ações afirmativas.

Esse é, aliás, o objeto do quarto capítulo. Pude analisar de que maneira os docentes se comportam e acabam por, intencionalmente ou não, perfilar-se junto a *alianças rebeldes* ou às trincheiras *reacionárias*, a partir da maneira como lidam com os elementos percebidos com a chegada dos cotistas: as dificuldades financeiras; as características comportamentais, estratégias de permanência e interesses acadêmicos peculiares; e mesmo os confrontamentos oriundos de discriminações mais ou menos explícitas. Demonstramos de que maneira o comportamento dos docentes, em última instância, acaba por fortalecer ou enfraquecer os obstáculos peculiares observados nas trajetórias dos alunos negros e negras e pobres.

Formalizei então a premissa de que o processo de formação destes comportamentos e *alianças* antirracistas ou reacionárias se parecia - embora eu não chegue a estabelecer necessariamente relações causais - com as trajetórias e posições discutidas nos capítulos anteriores, identificando quais características favorecem a ocorrência de uma ou outra

posição. A afinidade dos docentes com os princípios que norteiam as ações afirmativas indicam sua disposição em atuar em embates desta natureza a partir destas alianças; porém, mais relevantemente, o fato das universidades serem objeto de uma política com a qual muitos de seus servidores não se alinham enseja campo fértil para que estes atuem contrariamente a elas - seja nos grandes conflitos, seja no cotidiano.

Este capítulo, como mencionei, responde a pergunta que formulei originalmente como problema de pesquisa. Porém, como é próprio das investigações científicas, especialmente nas ciências sociais, o campo fala e nos impõe algumas agendas intelectuais; não seria razoável imaginar que a *realidade total* seria domada para caber nos fluxos usuais da vida acadêmica, e ela transborda dos recipientes que moldamos para colher as partes dela que mais nos interessam. Por isso, julguei que este trabalho seria bem menos interessante e honesto se deixasse essas questões, que nascem mais organicamente em segundo plano.

Daí nasceu a necessidade de, arriscando me expor mais do que havia feito até então, refazer o caminho de volta da *realidade analítica* para a *realidade total*, através de um procedimento teórico específico - a generalização analítica. Se resta evidente que este trabalho não contém verdades *holísticas*, respostas sobre o todo, é também nítido, ao menos para mim, que, ao seu final, ele fala mais do que sobre as posições, percepções e comportamentos de professores de três faculdades sobre as ações afirmativas e seus beneficiários, seu objetivo inicial.

Sobre esse assunto, ele fala muitas coisas, com as limitações típicas de um trabalho qualitativo e que não permite generalizações estatísticas. Mas ele também diz algo que pode-se aproveitar sobre os efeitos das ações afirmativas na sociedade e sobre o papel dos docentes na sua efetivação, se entendidos como uma *burocracia*. E, por fim, creio que ele oferece uma pista ou outra sobre o racismo enquanto fenômeno social geral e as suas implicações nos processos de mobilidade e transformação social. Foi isso que, no último capítulo, pude explorar, através de uma elaboração teórica baseada nos achados empíricos e produções conceituais da pesquisa.

Neste quinto capítulo, portanto, pude discutir as implicações estratégicas da forma como a *batalha das cotas* se desenrolou, isolando e afastando dos decisores políticos um pólo minoritário, mas mais radical, contrário às cotas e disposto a ir além do discurso genérico da democracia racial para defender suas posições. Porém, também, identificando que não se trata

de minoria irrelevante e, no caso da população da qual se extraiu a amostra pesquisada neste trabalho - os docentes universitários - há sérios indícios de que essa posição é majoritária.

Também foi possível apresentar uma reflexão sobre os docentes como uma *burocracia de sala de aula*, ou seja, agentes que, na ponta, executam as decisões de uma grande organização, com alto grau de discricionariedade e grande impacto na vida dos cidadãos que dependem dos serviços prestados por essa organização, no caso, o Estado. Identifiquei de que maneira os procedimentos de simplificação e rotinização, típicos dessa burocracia quando lidam com um frequente estado de escassez de recursos e desafios à sua autoridade, podem implicar em atos que concorrem para o agravamento das desigualdades raciais. Trata-se das consequências de adotar uma política afirmativa que será efetivada por uma burocracia que tem reservas a ela, sem conseguir implementar políticas que reorientem a atuação dela e a afastem de uma *filosofia espontânea* ou mesmo de proposições abertamente racistas. Tais aspectos são absolutamente necessários ao se monitorar as políticas afirmativas vigentes e também para se formular novas políticas.

Além disso, os dados cotejados fornecem uma base mínima para, em debate com a literatura corrente, apresentar algumas concepções sobre o racismo em geral. Compreendendo-o como um conceito que corresponde a um recorte complexo da realidade, afasto-me dos esforços analíticos para compreender suas diferentes manifestações mais concretas, expressas por adjetivos - institucional, sistêmico, interpessoal, mascarado, recreativo, etc - e ressalto seu caráter histórico, que precede mesmo a formulação dos conceitos necessários para analisá-lo. Ressalto a centralidade do estabelecimento da branquitude como geradora e participante da hierarquia racial; ou seja, como elemento *primordial e relacional* dos padrões raciais vigentes. Em especial, no caso brasileiro, identifico a dupla consciência da branquitude como um fenômeno sustentado na contradição entre universalidade e superioridade, para a qual torna-se mister evitar a tematização da branquitude - o que tem se tornado, cada vez mais, frequente, confrontando um imperativo existencial para a manutenção desta no topo da hierarquia social.

Por fim, neste capítulo também pude discutir as implicações entre racismo e mobilidade social no contexto atual, identificando o ensino superior como um elemento crucial no processo de ascensão, e, portanto, como as ações afirmativas tensionam o padrão racial brasileiro a partir de uma ruptura das normas de uma etapa crucial do processo de reprodução intergeracional das classes sociais com uma política de distribuição das

oportunidades de aquisição de capital cultural e que, ao mesmo tempo, ameaça as bases epistemológicas e ontológicas da branquitude. Diferenciei a *mobilidade massiva* oportunizada pelas ações afirmativas do padrão de *mobilidade isolada* que caracterizava a ascensão social de pessoas negras até então, diferenciando-a de um processo de *mobilidade coletiva* e apontando como os seus sentidos estão abertos à disputa.

Há um processo de individualização e isolamento puxando estes para o modelo tradicional, que viabiliza uma negociação caso-a-caso da ocupação de espaços por pessoas negras, incentivando estratégias de conformismo e adesão à subjetividade e à ordem social hegemônicas. Ao mesmo tempo, a organização política coletiva e as disputas epistemológicas viabilizadas por essas políticas jogam papel no sentido de produzir novos laços sociais e sentidos menos meritocráticos e individualistas, permitindo que essas *alianças rebeldes* antirracistas ocupem autonomamente espaços estratégicos no Estado e no debate público, promovendo o caráter transformativo das ações afirmativas.

Todo o esforço empreendido neste trabalho, claro, não exaure o potencial das questões formuladas ou impostas a ele. Há um conjunto de limitações metodológicas e teóricas que limitam tanto a investigação da *realidade analítica* escolhida, quanto a conversão das respostas encontradas em pistas sobre aspectos mais *totais* da realidade. Assim, esta tese sempre teve como objetivo - e aliás a produção científica deve sempre ter esse objetivo - de alargar o campo no qual se pode fazer perguntas sobre essas realidades.

Por exemplo, é fundamental mencionar que o recorte empírico feito amplia os riscos das generalizações analíticas ou teóricas empreendidas. É evidente que as Faculdades de Direito tem características peculiares, quanto mais as três escolhidas; tentei argumentar como essas características, mesmo as que mais as diferenciavam das demais, permitiriam explorar questões que ficam ali mais evidentes do que, por exemplo, em instituições que já contavam com um corpo discente mais diverso antes das ações afirmativas. Porém, é igualmente evidente que esta agenda de pesquisa apenas se beneficiaria de um conjunto de comparações de maior amplitude, abarcando outras áreas do conhecimento e outras universidades com características distintas.

Por outro lado, também fica nítido que a escolha pela universidade - campo central da disputa da implementação das ações afirmativas -, embora seja fulcral, não exaure as

questões aqui propostas. Minha agenda de pesquisa, avalio, tem grande sinergia e tem muito a ganhar se relacionada com estudos mais longitudinais, que possam apreender tanto o desenvolvimento das trajetórias e carreiras de alunos cotistas levando em conta as oportunidades produzidas por uma *burocracia de sala de aula* mais ou menos sensível aos princípios das ações afirmativas, quanto também sobre essas próprias burocracias ao longo do tempo e, mais que isso, as implicações de suas características não apenas no ambiente onde desenvolvem suas carreiras docentes, mas também nas instituições onde desenvolvem suas carreiras jurídicas.

Também há as limitações típicas das metodologias qualitativas; ao longo do trabalho, me surgiam questões e hipóteses às quais os dados cotejados simplesmente não poderiam verificar. Uma agenda de pesquisa quantitativa, que possa utilizar o quadro conceitual como base para a formulação de instrumentos de investigação dos impactos do comportamento docente na carreira acadêmica de estudantes me parece um potencial muito rico a ser ainda explorado, e que poderia também subsidiar efetivamente políticas públicas que enfrentem a questão dos efeitos tanto da *filosofia espontânea* da *burocracia de sala de aula* e das atitudes fincadas em concepções abertamente racistas.

Também há, evidentemente, limitações teóricas. Ao longo de um trajeto de pesquisa do qual resulta uma tese de doutorado, pode-se ler muito, mas não ler tudo; e também a compreensão muito particular que cada pessoa terá das leituras que faz é peculiar. As escolhas teóricas feitas para viabilizar esse trabalho foram sempre pautadas por um senso de pragmatismo que permitiria extrair desses dados as conclusões mais amplas possíveis - mas isso não quer dizer nem que isso foi plenamente realizado, nem que outras conclusões não sejam possíveis. Assim, inquirir estes dados ou outros similares a partir de perspectivas teóricas diferentes certamente permitiria enriquecer esse campo de investigações.

Ainda assim, de qualquer maneira, apresento estas considerações finais satisfeito com os avanços realizados ao longo dessa agenda. Se há muitas dúvidas e incompletudes, outros ângulos sob os quais podemos olhar a questão e outros empreendimentos de pesquisa a serem realizados na área, há também coisas que ficam mais à luz ao final desse trabalho. De todas elas, para mim, o que mais importa é poder afirmar, só com a medida de dúvida necessária para um pesquisador, que aqui pudemos testemunhar mais uma evidência que as ações

afirmativas não são apenas um instrumento de inclusão, em certos espaços, de pessoas oriundas de segmentos historicamente excluídos deles.

Elas também são parte - e esse trabalho também é parte - de uma disputa manifesta sobre o que significa ser branco e ser negro no Brasil. E se já se apresentou essa disputa conceitualmente, me permito concluir apresentando-a como metáfora: enquanto uma certa *alma branca* tenta fingir que não existe, uma certa *alma negra* tenta efetivamente deixar de existir. É uma disputa em que essa certa *alma branca* deixa, intencionalmente ou não, armadilhas no caminho que essa certa *alma negra* quer trilhar rumo a sua transcendência - a abolição da linha de cor, e portanto do racismo, como parte constitutiva da inescapável *realidade total* onde cada um de nós, seres humanos, tenta fazer brilhar o fiapo de luz da sua existência pelo pequeno lapso de tempo que tem disponível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L.; LOUREIRO, M. R.. "Burocracia e Ordem Democrática: Desafios Contemporâneos e Experiência Brasileira". Em: PIRES, R.; LOTTA, G.; OLIVEIRA, V. E. de (orgs). **Burocracia e Políticas Públicas no Brasil: intersecções analíticas**. Brasília: IPEA, 2018.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ÁGAPE, David. Racismo. "Tribunais raciais" nas universidades: o drama de quem é julgado pela cor da pele. Gazeta do Povo, 2021, disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/tribunais-raciais-nas-universidades-o-drama-de-quem-e-julgado-pela-cor-da-pele/>

AGÊNCIA BRASIL. Episódio de aluno motivou criação do sistema de cotas na UnB. Disponível em [https://www.terra.com.br/noticias/educacao/episodio-de-aluno-motivou-criacao-do-sistema-de-cotas-na-unb\\_15d837dabd9ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html](https://www.terra.com.br/noticias/educacao/episodio-de-aluno-motivou-criacao-do-sistema-de-cotas-na-unb_15d837dabd9ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html). 2009. Acesso em 29 out. 2023.

ALMEIDA FILHO, Naomar de et al. **Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA**. Salvador: CEAO, 2005.

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.

ALUNO envolvido em trote com saudação nazista é expulso da UFMG. **G1**. 12 ago 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2014/08/aluno-evolvido-em-trote-com-saudacao-nazista-e-expulso-da-ufmg.html>. Acesso 17 nov. 23

ANDRADE, Oswald de. **Um homem sem profissão: memórias e confissões sob as ordens de mamãe**. São Paulo: Globo, 2002.

AQUINO, Roseane de Souza et al. Uma análise da política de cotas raciais dos afrodescendentes no Brasil: estudo de caso na Universidade de Brasília - UnB. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE CIENCIA POLÍTICA, 9, 2017, Montevideo - URU. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <http://www.congressoalacip2017.org/arquivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhemFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjQ6IjEzZmJkiO30iO3M6MToiaCI7czozMjoiZTI1ZWVjOGNiMDg3Mzc2MmI1ZGIwODZmNDEyMWQ3MjEiO30%3D>

ARAÚJO, Ionete Eunice de. **Análise socioeconômica das qualidades de cotas para negros na Universidade de Brasília**. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia do Setor Público) - Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites - século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 17-31.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites; século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor numa cidade brasileira**: um estudo de ascensão social, classes sociais e grupos de prestígio. Salvador: EDUFBA, 1996.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. **Múltiplas Vozes. Racismo e anti-racismo na perspectiva de universitários de São Paulo** . 1. ed. Salvador: Edufba, 2008. v. 1. 1p . 194p. <<https://pp.nexojournal.com.br/opiniao/2023/Desempenho-dos-cotistas-na-UFSC-uma-pol%C3%ADtica-de-sucesso-acad%C3%AAmico>>

BARRETO, Paula Cristina da Silva, et al. A produção das ciências sociais sobre as relações raciais no Brasil entre 2012 e 2019. **BIB**, n. 94, São Paulo, 2021, pp.1-35.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.16, p.39-64, abr. 2015.

BARRETO et al. Entre o isolamento e a dispersão: a temática racial nos estudos sociológicos no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 5, n.11, set.-dez./2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.) **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BERNARDINO-COSTA, J.; BRITO, Y. O “negro-vida” e o “branco-tema”: apontamentos sobre uma nova patologia social do branco brasileiro: . **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 25, 2022. DOI: 10.5216/sec.v25.72743. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/72743>. Acesso em: 2 nov. 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. Ações afirmativas na pós-graduação: em busca da equidade social e de um projeto decolonial contra-hegemônico. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter. **Ações Afirmativas no Brasil**: experiências bem sucedidas de acesso na pós-graduação. São Paulo: Cortez Editora, 2016, v.1, p. 259-281.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. UM PROJETO DECOLONIAL ANTIRRACISTA: AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e253119, 2021

Bernardino-Costa, Joaze; BORGES, ANTONÁDIA ; FERREIRA, MARIA APARECIDA CHAGAS ; CARLOS, GABRIELLA DA CONCEIÇÃO E . Radiografia das Políticas de Ação Afirmativa na Pós-Graduação das Universidades Federais. DADOS - REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS , v. 67, p. 1-48, 2024.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan.-abr. 2016.

BERNARDINO-COSTA; Joaze; MOURA, Cristina Patriota de. Jalecos Brancos: trajetória e desempenho de cotistas no curso de Medicina da UnB. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, e271267, 2023.

BICUDO, Virginia Leone. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

BOAVENTURA, Edivaldo. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: \_\_\_\_\_. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: Richardson, J.E. (org.). **Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education**. Greenwood Press, 1986.

BRITO, Yuri. **“Há uma tensão que não se resolve”**: docentes de Direito da UFBA num contexto de inclusão e ações afirmativas. 2017. 191f. Monografia (Bacharelado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BRITO, Yuri. **“PROFESSORA, QUE BOM QUE VOCÊ TÁ AQUI”**: trajetórias e identidades de docentes de Direito da UFBA, UnB e USP no contexto pós-cotas. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CAMPOS, Luiz Augusto. As trocas de acusações entre intelectuais na controvérsia pública acerca das cotas raciais. **Latitude**, v. 2, n. 2, pp.68-92, 2008.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Mário Quintana: poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais brasileiras. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos, n.42/43, jan.-jul. 2003.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.

CASSIANI, Suzani; SELLES, Sandra Lúcia Escovedo; OSTERMANN, Fernanda. Negacionismo científico e crítica à Ciência: interrogações decoloniais, **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, e22000, 2022. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/WSht8HLnbbGLdBH4nFCWBJS/?format=pdf>>

CATRACA Livre. **Professor da USP chama LGBTs de aberração e é contra miscigenação**. Disponível em:

<<https://catracalivre.com.br/cidadania/professor-da-usp-chama-lgbts-de-aberracao-e-e-contra-miscigenacao/>>. Acesso em 9 dez. 2020.

CICALÓ, André. Nerds and Barbarians: race and class encounters through affirmative action in Brazilian University. **Journal of Latin American Studies**, Cambridge, v.44, p.235-260, 2012.

COELHO, Edmundo Campos. **As Profissões Imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.31, n.1, p.99-127, jan./abr. 2016.

COMISSÃO ANÍSIO TEIXEIRA DE MEMÓRIA E VERDADE. **Relatório I 2015**. Brasília: UnB, 2015. Disponível em:

<[http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/relatorio\\_comissao\\_da\\_verdade.pdf](http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/relatorio_comissao_da_verdade.pdf)>

CORREIO BRAZILIENSE. **Estudantes da Universidade de Brasília criam um novo vocabulário**. 2013. Disponível em:

<[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/05/12/interna\\_cidadesdf.365532/estudantes-da-universidade-de-brasilia-criam-um-novo-vocabulario.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/05/12/interna_cidadesdf.365532/estudantes-da-universidade-de-brasilia-criam-um-novo-vocabulario.shtml)>

CULTURA DIGITAL. **A Carta**. 2013. Disponível em:

<<http://culturadigital.br/cartaesperancagarcia/a-carta/>> Acesso em 04/08/2019

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p.302-327, jan./abr. 2013.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; MORATELLI, Gabriela. **Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei no 12.711 sobre as universidades federais**. Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2014.

DÉCIA, Ana Cristina Muniz. Programa de Ações Afirmativas na UFBA à luz da Visibilidade Midiática no Ambiente Virtual: entre ações institucionais e percepções dos sujeitos (estudo de caso do curso de odontologia). 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

DECLARAÇÃO de Durban. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, África do Sul, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em:

<<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

DIANGELO, Robin. **Dr. Robin DiAngelo discusses 'White Fragility'**. 2018. (1h23m30s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=45ey4jgoxeU>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

Du Bois, W.E.B.. *The Souls of Black Folk*. New York: Bantam Classic, 1903.

DUARTE, Nathália de Ávila. "Você está no lugar errado": a fronteira entre harmonia e tensão racial no Brasil. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal.

**Anais Eletrônicos...** Disponível em:

<[http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401675106\\_ARQUIVO\\_%5C'Voceestano%5C'lugarrerrado%5C'-NathaliaDuarte-ArtigoABA-.pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401675106_ARQUIVO_%5C'Voceestano%5C'lugarrerrado%5C'-NathaliaDuarte-ArtigoABA-.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2017.

EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2016)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, dezembro, 2016, pp. 1-24.

Ex-aluno da UnB diz que Ministério do Exército foi local de tortura durante a ditadura.

**Jornal de Brasília**, 2013. Disponível em:

<<https://jornaldebrasil.com.br/cidades/ex-aluno-da-unb-diz-que-ministerio-do-exercito-foi-local-de-tortura-durante-a-ditadura/>>

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **"Por que Fanon, por que agora?"**: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2015. 260f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, v. 5, p. 31-43, 2014.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006. p. 9-45.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: ensaio de interpretação sociológica*. 5.ed. São Paulo: Globo, 2008

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 403 p.

FERNANDES, Florestan. O negro na emergência da sociedade de classes. In: \_\_\_\_\_. **A integração do negro na sociedade de classes**: volume I, ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. cap 1, p. 29-119.

FERREIRA, Ricardo Alexino. O sistema de cotas étnico-raciais adotado pela USP. 2018. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/?p=140894>>. Acesso em 4 mar. 2019.

FIGUEIREDO, Angela. **Novas elites de cor: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador**. São Paulo: Annablume, 2002.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. As fronteiras raciais do genocídio. **Direito.UnB - Revista de Direito da Universidade de Brasília**, v. 1, n. 1, p. 119-146, 1 jan. 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FOUREZ, G. **A Construção das Ciências: Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências**. São Paulo: Editora UNESP, 1995, pp. 1-102

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento?: Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FREYRE, Gilberto. Características gerais da colonização portuguesa no Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida. In: \_\_\_\_\_. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48.ed. São Paulo: Global, 2003. cap.1, p.64-156.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GARCIA, Francisco Augusto da Costa; JESUS, Girlene Ribeiro de. Uma avaliação do sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 61, p.146-165, jan./abr. 2015.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.10, n.18, abr. 2011.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93 (jan./jun.) 1988, p.69-82

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, pp. 223-244.

GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982

GORENDER, JACOB. A categoria escravidão. In: \_\_\_\_\_. **O escravismo colonial**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978. cap. 2, p. 60-88.

GORENDER, Jacob. Categorias Fundamentais. In: **O escravismo colonial**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1978. Parte 1, p.51-107.

GORENDER, JACOB. Escravidão colonial: modo de produção historicamente novo. In: \_\_\_\_\_. **O escravismo colonial**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978. cap. 1, p. 53-60.

GORENDER, JACOB. Formas originais da força de trabalho escravo. In: \_\_\_\_\_. **O escravismo colonial**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978. cap. 3, p. 126-142.

GRIN, Monica; MAIO, Marcos Chor. O antirracismo da ordem no pensamento de Afonso Arinos de Melo Franco. **Topoi**, v. 14, n. 26, jan./jul. 2013, p.33-45.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. estado**. [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.25-49. ISSN 0102-6992.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo et al. Social inclusion in brazilian universities: the case of UFBA. In: INTERNATIONAL SEMINAR ON METROPOLIS AND INEQUALITIES, 2010, São Paulo. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/antigo/static/uploads/seminario/ASGuimaraes.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v.18, n.2, p.269-287, nov. 2006.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012004000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100001&lng=en&nrm=iso)>. access on 08 Dec. 2020.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012004000100001>.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. **Novos Estudos**, São Paulo, n.43, p.26-44, nov. 1995a. Disponível em: <[http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626\\_racismo\\_e\\_anti\\_racismo.pdf](http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626_racismo_e_anti_racismo.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Thales de Azevedo - estudos de relações raciais. **Revista da Bahia**, Salvador, n.20, p.23-27, dez. 1995b.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; COSTA, Lilia Carolina; ALMEIDA FILHO, Naomar. Inclusão social e rendimento escolar: o caso da UFBA. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 35., 2011, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <<http://anpocs.org/index.php/35o-encontro-anual-2011>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução: Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 398p.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história do branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1994.

hooks, bell. **Erguer a Voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2013

INOJOSA, Leonardo da Silveira Pirillo. **O Sistema Estrutural na Obra de Oscar Niemeyer**. Brasília, 2010

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4.ed. Brasília, 2011. 39p.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008b. cap.6, p.131-167.

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre branqueamento e discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. cap.2, p. 45-65.

JACINO, Ramatis. QUE MORRA O “HOMEM CORDIAL” - Crítica ao livro Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda. **Sankofa**, São Paulo, 2017, 10(19), 33-63.

JAIME, Pedro. **Executivos negros: racismo e diversidade no mundo empresarial**. São Paulo: EDUSP, 2016.

KARRUZ, Ana Paula. MAIA, Flora de Paula. Notas de cotistas e não cotistas da UFMG são menos desiguais que pontuação no Enem. **Nexo Jornal**. Disponível em <<https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/Notas-de-cotistas-e-n%C3%A3o-cotistas-da-UFMG-s%C3%A3o-menos-desiguais-que-pontua%C3%A7%C3%A3o-no-Enem>>

KHOURI, Jamille Georges Reis. **Formando psicólogos/os para as relações raciais: avanços e contradições nos cursos de Psicologia da Bahia**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

KING, G; KEOANE, R. O. & VERBA, S. **Designing Social Inquiry: Scientific inference in qualitative research**. Princeton: Princeton University Press, 1994, pp. 3-114.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. 2014. 159f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LIMA, Juliana Domingos de. **Por que a USP foi a última a adotar cotas, segundo esta especialista**. Nexo Jornal, 2017. Disponível em:

<<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/07/05/Por-que-a-USP-foi-a-%C3%BAltima-a-adotar-cotas-segundo-esta-pesquisadora>>

LIPSKY, Michael. Toward a theory of street-level bureaucracy. **University of Wisconsin Discussion papers**, Madison, ago. 1969. Disponível em:

<[http://www.historyofsocialwork.org/1969\\_Lipsky/1969.%20Lipsky.%20toward%20a%20theory%20of%20street%20level%20bureaucracy%20OCR%20C.pdf](http://www.historyofsocialwork.org/1969_Lipsky/1969.%20Lipsky.%20toward%20a%20theory%20of%20street%20level%20bureaucracy%20OCR%20C.pdf)>

Machado, Marcell; Eurístenes, Poema & Feres Júnior, João. Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2017). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, pp. 1-26.

MADEIRO, Carlos. **Repressão aos negros**: Documentos mostram como a ditadura espionou movimento contra o racismo, com agentes infiltrados e perseguições. Disponível em:

<<https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/ditadura-militar-espionou-movimento-negro-reprimiu-e-infiltrou-agentes/#cover>>. Acesso em: 8 dez. 2020

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. O DEBATE QUE NÃO HOUE: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras, **ENFOQUES**, Rio de Janeiro, v.1, n. 01, p. 93 – 117, 2002.

MAGGIE, Yvone. Cotas Raciais: “Tratar disso é como caminhar sobre porcelana quebradiça... os talhos não tardam a surgir”. G1. 06 mar 2020. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/pop-arte/blog/yvonne-maggie/post/2020/03/06/cotas-raciais-tratar-disso-e-como-caminhar-sobre-porcelana-quebradica-os-talhos-nao-tardam-a-surgir.ghtml>>

Acesso: 17 nov 23

MAGNO, Ana Paula. A Faculdade que Virou o Direito pelo Averso. **Revista Darcy**, Brasília, n.5, pp.60-64, 2010.

MAIA, Lucas de Abreu. BRESCIANI, Eduardo. Bolsonaro ataca negros e gays na TV. O Estado de São Paulo. 30 mar 2011. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/354809/noticia.htm?sequence=1>>

Acesso em: 17 nov. 23

MARTELETO, Letícia; DONDERO, Molly. “Racial Inequality in Education in Brazil: A Twins Fixed-Effects Approach.” *Demography* 53 (4): 1185–205, 2016. Disponível em

<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5026925/>>, consulta em 2 nov. 2023

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. [Tradução: Luis Claudio de Castro e MATTOSO, Camila; NOGUEIRA, Italo. **Gabinete de Jair Bolsonaro abasteceu**

**'rachadinha' por meio da filha de Queiroz, indicam extratos bancários**. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/08/gabinete-de-jair-bolsonaro-abasteceu-rachadinha-por-meio-da-filha-de-queiroz-indicam-extratos-bancarios.shtml>>. Acesso em 9 dez. 2020

MAZUI, Guilherme. ‘No Brasil, não existe racismo’, diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-supermercado>>

[gro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghml](#)>. Acesso em.: 20 dez. 2020

MEDEIROS, Carlos A. **Na lei e na raça**: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MENIN, Maria Suzana de Stefano et al. Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 255-272, maio/ago. 2008

MILANEZI, Jaciane. Silêncios e confrontos: a saúde da população negra em burocracias do Sistema Único de Saúde (SUS). Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2019.

MOREIRA, Karoline Martins. **A Categoria Político Cultural de Amefricanidade**: Uma análise do pensamento de Lélia Gonzalez. Dissertação de Mestrado em História – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016

Moreno, Ana Carolina. Galvão, Gustavo. Biazzi, Renato e Seidl, Daniel. Com cotas, USP quadruplica número de estudantes negros e indígenas em 10 anos. **G1**, São Paulo, 24 jan. 2020. Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2020/01/24/com-cotas-usp-quadruplica-numero-de-estudantes-negros-e-indigenas-em-10-anos.ghml> >Acesso em: 16 nov 2023

NEDER CERZETTI, Sheila et al. **Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP**: um currículo oculto?. 1.ed. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direto à Educação, 2019. v. 1. 127p .

NERI. Emanuel; FHC se diz mulato com ‘um pé na cozinha’. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 31 mai 1994. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/31/brasil/18.html>> Acesso em: 17 nov. 23

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato. Afetividade entre estudantes e sistema de cotas para negros. **Paideia**, Brasília, v.19, n.43, p.257-266, maio/ago. 2009

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato. Política afirmativa racial: polêmicas e processos de identidade do cotista universitário. **Psico-USF**, Brasília, v.14, n.2, p.211-220, maio/ago. 2009b.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito de Marca: As relações raciais em Itapetininga. São Paulo: EDUSP 1998 [1955].

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Esperança Garcia é reconhecida como advogada pela OAB-PI**. 2017. Disponível em:

<<http://www.oabpi.org.br/noticia/3118/esperanca-garcia-e-reconhecida-como-advogada-pela-oab-pi>>

OSÓRIO, Rafael. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. cap. 5, p. 65-97.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.2, p.155-182, abr.-jun. 2015.

PESQUISA Ibope mostra que 62% dos brasileiros são a favor das cotas. **Guia do Estudante**. 16 mai 2017. Disponível em:

<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/pesquisa-ibope-mostra-que-62-dos-brasileiros-sao-a-favor-das-cotas/> > Acesso em: 16 nov 2023

PIERSON, Donald. **Branços e Pretos na Bahia**. São Paulo: Editora Nacional, [1942] 1971.

PINHEIRO, Nadja Ferreira. **Cotas na UFBA: percepções sobre racismo, antirracismo, identidades e fronteiras**. 2010. 212f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

POCHMANN, Marcio. **O mito da grande classe média: capitalismo e estrutura social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014. 148p.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2011.

PROFESSOR de direito da USP trata Golpe de 64 como revolução. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 03 abr 2014. Disponível em :

<https://m.folha.uol.com.br/poder/2014/04/1435203-professor-de-direito-da-usp-trata-golpe-de-64-como-revolucao-leia-integra.shtml?cmpid=menutopo> > Acesso em: 16 nov 2023

PROFESSOR Gualazzi é investigado por racismo. **Jornal do Campus**. 16 mar. 2019. Disponível em:

<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2019/03/professor-gualazzi-e-investigado-por-racismo/>> Acesso em: 16 nov 2023

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. As cotas na Universidade Federal da Bahia: história de uma decisão inédita. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012) In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras**. Salvador: CEAO, 2013.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas: um debate, dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 717-737, out. 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107-30.

RAÇA Humana. Direção de Dulce Queiroz. Brasília: TV Câmara, 2010. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=y\\_dbLLBPXLo](https://www.youtube.com/watch?v=y_dbLLBPXLo). Acesso em: 4 mar. 2019.

RAGIN, C. The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies. Oakland: University of California Press, 2014

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do branco brasileiro. In: \_\_\_\_\_. **Introdução crítica a sociologia brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

REIS, Dyane Brito. Curso de Branco: uma abordagem sobre acesso e permanência entre estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 31-50, abr. 2017, Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3229>. Acesso em: 20. jun. 2020.

REIS, Dyane Brito. Para Além das Cotas: A Permanência de Estudantes Negros no Ensino Superior como Política de Ação Afirmativa. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009, Salvador.

REIS, João José. A greve negra de 1857 na Bahia. **Revista USP**, n. 18, 1993, 6-29.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, n. 28, 1996, 14-39.

RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de Amorim. A convivência entre estudantes cotistas e não-cotistas na Universidade Federal da Bahia. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/132162/2014-365.pdf?sequen ce=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 mar. 2017.

RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de Amorim; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. Interação entre estudantes cotistas e não cotistas e sua influência na integração social e desempenho acadêmico na universidade. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n.4, p. 401-411, out./dez. 2017.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. "Quatro décadas de mobilidade social no Brasil." *Dados - Revista de Ciências Sociais*, vol. 55, no. 3, 2012, pp.641-679. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21825128003>

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. "Classe, raça e mobilidade social no Brasil". *Dados - Revista*

ROCHA, Emerson Ferreira. **O negro no mundo dos ricos: um estudo sobre a disparidade racial de riqueza com os dados do Censo 2010**. Brasília: Editora UnB, 2018.

ROCHA, Júlio. **Faculdade de Direito da Bahia: processo histórico e agentes de criação da Faculdade Livre no final do século XIX**. Salvador: Edufba, 2015.

ROMERO, Silvio. **História da Literatura Brasileira**. 5ªed., 5 vols. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.

SALAS Reformadas da Faculdade de Direito (FD). **USP Imagens**. 22 mai 23. Disponível em:

<https://imagens.usp.br/escolas-faculdades-e-institutos-categorias/faculdade-de-direito-institutos-faculdades-e-escolas/salas-reformadas-da-faculdade-de-direito-fd/>> Acesso em: 17 nov 23

SALDAÑA, Paulo. Metade é a favor de cotas raciais em universidades; 34% são contra, diz Datafolha. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 12 jun 2022. Disponível em:<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/06/maioria-e-a-favor-de-cotas-raciais-em-universidades-34-sao-contra-diz-datafolha.shtml>. > Acesso em: 17 nov 23

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo soc**, [online], v. 18, n. 2, pp.229-258, 2006.

SANGIOVANNI, Ricardo Fagundes. Freyre, Pierson, Florestan: democracia racial e mestiçagem na obra de Thales de Azevedo (1949-1975). In: Simpósio Nacional de História, 28., 2015. **Anais**. Disponível em:

<[http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434401266\\_ARQUIVO\\_Ensaio-RicardoSangiovanni-Anpuh-201515.06.2015.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434401266_ARQUIVO_Ensaio-RicardoSangiovanni-Anpuh-201515.06.2015.pdf)>. Acesso em: 8 dez. 2020.

SANTANA, Ivo de. **À margem do centro: ascensão social e processos identitários entre negros do alto escalão do serviço público - o caso de Salvador**. 2009. 341f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v.12, n.2, p.289-317, jul.-dez. 2012.

SANTOS, Analice Alves Marinho. A formação da nação brasileira segundo Manoel Bomfim e Silvio Romero: debates acerca dos meios e caminhos para a civilização. In: SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E PODER: CULTURA, 6., 2010, São Cristóvão. **Anais eletrônicos...** Niterói: UFF, 2010. Disponível em:

<<http://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT6/GT6-ANALICE.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Nem crime, nem castigo: o racismo na percepção do judiciário e das vítimas de atos de discriminação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n.62, p.184-207, dez. 2015.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012

SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras**. Salvador: CEAO, 2013.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.93, n.234, p.401-422, maio/ago. 2012.

SANTOS, Nathan Barbosa dos; DARIDO, Marcela; COELHO, Sillas de Castro Ferreira. O negro na obra Formação do Brasil Contemporâneo de Caio Prado Júnior. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA ECONÔMICA, 10, 2020, virtual. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <[http://www.abphe.org.br/uploads/X\\_Enc\\_Pos\\_Osasco\\_2020/Nathan%20Barbosa,%20Marcela%20Darido%20\\_%20Sillas%20Coelho%20\(B\).pdf](http://www.abphe.org.br/uploads/X_Enc_Pos_Osasco_2020/Nathan%20Barbosa,%20Marcela%20Darido%20_%20Sillas%20Coelho%20(B).pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2021

SANTOS, Sales Augusto dos. A Metamorfose de Militantes Negros em Negros Intelectuais. *Revista Mosaico*, Goiânia, v. 3, n. 5, p. 102-125, 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 554f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SCHWARTZMAN, L. F. Does Money Whiten? Intergenerational Changes in Racial Classification in Brazil. *American Sociological Review*, v. 72, n. 6, p. 940-63, 2007. <https://doi.org/10.1177/000312240707200605>.

SÉRGIO, Paulo. Projeto Acaba com cotas baseadas em cor ou raça nas universidades. **Câmara dos Deputados**. 17 fev 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/850137-projeto-acaba-com-cotas-baseadas-em-cor-ou-raca-nas-universidades/#:~:text=O%20Projeto%20de%20Lei%204125,an%C3%A1lise%20na%20C%C3%A2mara%20dos%20Deputados>> Acesso em: 17 nov. 23

SILVA, Caio Vinicius dos Santos. Políticas de cotas na UFBA : uma investigação sobre o desempenho acadêmico de estudantes cotistas e não-cotistas (2005-2019) /Caio Vinicius dos Santos Silva. – 2021. 175 f. : il.Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,

SILVA, Edilene Santana dos Santos. **Racismo e Docência em Universidades Públicas: o caso da Universidade Federal da Bahia**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, Marcos Fabrício Lopes. Educação e letramento racial, **Boletim**, Belo Horizonte, v. 46, n. 2081, 2019. Disponível em <<https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/2081/educacao-e-letramento-racial>>, acesso em 30 out 2023.

SILVA, Tatiana Dias; SILVA, Josenilton Marques da. **Reserva de vagas para negros em concursos públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013**. Brasília: IPEA, 2014.

SILVA, Vanessa Patrícia Machado Silva. **O processo de formação da lei de cotas e o racismo institucional no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

Sisu 2023: número de participantes volta a subir após 8 anos em queda; Nordeste é região com mais inscritos. G1. 25 fev 2023. Acessado em 30 out. 2023. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/02/25/sisu-2023-numero-de-inscritos.ghtml>>

SOARES, Sergei. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. cap.4, p.97-119.

SOUSA, Ana Paula de. **Estudo comparativo das famílias monoparentais masculinas e monoparentais femininas: a influência do genitor do desenvolvimento familiar**. 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2008.

SOUZA, Jessé de. **A Tolice da Inteligência Brasileira – ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: Leya, 2015.

SOUZA, Jessé de. **Os Batalhadores Brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil. In: Ware, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-387.

TAVOLARO, Sérgio B. F. Retratos não-modelares da modernidade: hegemonia e contra-hegemonia no pensamento brasileiro. **Civitas**, Porto Alegre, v.17, n.3, e115-e141, set.-dez. 2017.

TEXTO de professor Eduardo Lobo Botelho Gualazzi. **Folha de São Paulo, 26 fev. 2019. Disponível em:** <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1626549091448808-texto-de-do-professor-eduardo-lobo-botelho-gualazzi>> Acesso em: 16 nov 2023

THEODORO, Mário. À guisa de conclusão: o difícil debate da questão racial e das políticas públicas de combate à desigualdade e à discriminação racial no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. cap.7, p.167-176.

TOUTAIN, Lídia Maria Batista Brandão; ABREU, Marilene Lobo; VARELA, Aida Varela. **Reitores da UFBA: de Edgard Santos a Naomar de Almeida Filho**. Salvador: EDUFBA, 2011.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano; BORGES, Marcelo Eduardo; BOING, Antônio Fernando. Desempenho dos cotistas na UFSC: uma política de sucesso acadêmico. **Nexo Jornal**. Disponível em

universidades brasileiras, **ENFOQUES**, Rio de Janeiro, v.1, n. 01, p. 93 – 117, 2002.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 621-644, maio/ago. 2009.

Venturini, A. C., & Feres Júnior, J. (2020). Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. *Cadernos De Pesquisa*, 50(177), 882–909. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7491>

VIANA, Oliveira. **Populações Meridionais do Brasil**. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 2005. Disponível em:  
<<http://www.senado.gov.br/web/conselho/conselho.htm>>.

WARE, Vron. Introdução: o poder duradouro da branquidade: “um problema a solucionar”. In: \_\_\_\_\_. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-387

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Companhia

WEBER, Max. Economia e sociedade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004b. v. 2

## ANEXO I - ROTEIROS DE ENTREVISTAS

### ENTREVISTA:

Número:      Data:      Local:      Início:      Final:

### PRELIMINAR: IDENTIFICAÇÃO E INFORMAÇÕES DO LATTES

- 1) Nome: \_\_\_\_\_
- 2) Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ (Idade: \_\_\_\_\_)
- 3) Local de Nascimento: \_\_\_\_\_
- 4) Estado Civil: \_\_\_\_\_
- 5) Sexo/Gênero - ( ) Masculino ( ) Feminino ( )  
Outro: \_\_\_\_\_
- 6) Raça/Cor (Autoclassificação) - ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Preto ( )  
Indígena ( ) Amarelo ( ) Outro: \_\_\_\_\_
- 7) Raça/Cor (Heteroclassificação) - ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Preto ( )  
Indígena ( ) Amarelo ( ) Outro: \_\_\_\_\_
- 8) Religião: \_\_\_\_\_ Praticante? \_\_\_\_\_
- 9) Departamento: \_\_\_\_\_
- 10) Jornada de Trabalho: ( ) 20h ( ) 40h ( ) DE
- 11) Classe: ( ) Substituto ( ) Temporário ( ) Auxiliar ( ) Assistente  
( ) Adjunto ( ) Associado ( ) Titular ( ) Aposentado
- 12) Há quanto tempo dá aula? \_\_\_\_\_ Na UFBA? \_\_\_\_\_
- 13) Leciona em outras instituições? \_\_\_\_\_
- 14) Ocupa algum cargo de direção ou função gratificada dentro da  
universidade (colegiado, departamento, etc)? \_\_\_\_\_
- 15) Segue alguma carreira, além da de professor? \_\_\_\_\_
- 16) Ocupa algum cargo em associações acadêmicas ou de classe (OAB,  
etc)? \_\_\_\_\_
- 17) Ocupa algum outro cargo ou função? \_\_\_\_\_
- 18) Atividades de pesquisa? \_\_\_\_\_
- 19) Atividades de extensão? \_\_\_\_\_
- 20) Graduação (local/ano): \_\_\_\_\_
- 21) Mestrado (título/orientador/local/ano):  
\_\_\_\_\_
- 22) Doutorado (título/orientador/local/ano):  
\_\_\_\_\_
- 23) \_\_\_\_\_
- 24) Já estudou, lecionou ou atuou no exterior? Como? \_\_\_\_\_
- 25) Área de atuação jurídica: \_\_\_\_\_
- 26) Área de ensino: \_\_\_\_\_
- 27) Dá aula no Noturno ( ) ou no Diurno ( )?

### ROTEIRO - UFBA

BLOCO 1 - Trajetória Pessoal (*color-blind*)

\*Origem social, família e trajetória escolar:

- 1) Vamos falar um pouco sobre sua trajetória. Como era sua família de origem? (Formação e ocupação dos pais; origem urbana/rural; número de irmãos; religiosidade; onde vivem e o que fazem hoje)
- 2) Fale um pouco sobre sua trajetória escolar. (pública/privada, notas, relacionamentos, lideranças, participação política)
- 3) Por que você escolheu o curso de Direito? Teve experiências em outros cursos?
- 4) Fale um pouco sobre a sua vivência na universidade. (envolvimento com pesquisa e extensão; política; graduação e pós-graduação, etc)
- 5) Como é a sua constituição familiar atual? Tem filhos, cônjuge? O que fazem?

**BLOCO 2 - Trajetória profissional e relações do docente com a instituição, colegas e alunos (color-blind):**

\*Relação com a instituição e com outros docentes:

- 1) O que você descreveria como principal problema da UFBA hoje? E virtude? E na FD?
- 2) Quando você começou a atuar profissionalmente na sua carreira atual? Teve outras antes?
- 3) Em que momento começou a lecionar?
- 4) Você mantém relação com colegas de trabalho da universidade? Pessoal, acadêmica? Como?
- 5) Você costuma permanecer na universidade fora dos seus horários de aula? Fazendo que tipos de atividade?
- 6) Você percebe diferenças geracionais entre os docentes?
- 7) O que você acredita que a instituição deve buscar nos próximos docentes a serem contratados?
- 8) Tem havido uma quantidade relevante de concursos docentes recentemente. Você percebe mudanças na FD a partir desse processo?
- 9) O que você acredita que mais contribuiu para você alcançar as posições que você ocupa profissional e academicamente, hoje?
- 10) E qual as maiores dificuldades que teve neste sentido?
- 11) Você avalia que manter certa reputação é importante para um profissional do direito? E para um docente? E para você?
- 12) Você avalia que a aparência conta nesse sentido? E as posturas e atitudes? Como? E para você?

\*Relação com os estudantes:

- 13) Fale um pouco sobre seu método de ensino. (método de aula, avaliações, presença, discussão em sala de aula)
- 14) Suas aulas costumam ter discussões? Há polêmicas? Sabe citar alguma?
- 15) Você dá aulas em outras instituições? Qual a diferença para a UFBA?
- 16) Você dá aula em turnos diferentes? Percebe diferença nos estudantes dos diferentes turnos?
- 17) Você costuma dar aulas a turmas de outros cursos? Percebe diferenças?
- 18) Que diferenças você vê entre os estudantes da sua época e hoje?

**BLOCO 3 - Docência universitária num contexto de inclusão**

Estas questões em amarelo devem ser observadas ao longo da entrevista. Caso algum assunto destes não seja tocado e seja relevante retomar, fazer a pergunta no final.

\*Opiniões sobre raça e racismo:

- 1) Na sua opinião, existe racismo e desigualdade racial no Brasil?
- 2) Você consegue relatar situações de racismo que você já presenciou ou soube?
- 3) Na sua opinião, existe racismo na UFBA? Porque?
- 4) E na Faculdade de Direito?

- 5) Você já presenciou ou soube de algum caso desse tipo?
- 6) [Caso tenha presenciado] Como aconteceu? Como você reagiu à situação? E as pessoas que estavam perto?
- 7) Nas discussões de sala de aula, esse tema costuma surgir? Como?

\*Políticas Afirmativas:

- 8) Na sua opinião, políticas específicas para a população negra, ou que levem em conta essa população no seu desenho, são necessárias?
- 9) Você conhece ou sabe como funciona a Lei 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas no Ensino Superior?
- 10) Qual sua opinião sobre ela?

\*Estudantes cotistas ou negros:

QUADRO DE REFERÊNCIA: Desde 2004, a UFBA adota cotas sociais com recorte racial, a partir de resolução própria do seu Conselho Universitário. Em 2012, foi sancionada a Lei 12.711 (você conhece?), que estabelece uma política de cotas padronizada para todas as universidades brasileiras, com critério social (escola pública), racial (negros, indígenas e quilombolas) e econômicos (menos de 1,5 salário mínimo como renda).

- 11) Você avalia que as cotas, implementadas a partir de 2004 na UFBA e aprovadas em lei em 2012, significaram mudanças na universidade? Quais?
- 12) Você consegue identificar estudantes cotistas e não-cotistas? Como?
- 13) Você já perguntou em sala de aula quem é cotista? Sabe de outros professores que perguntam?
- 14) Você identifica características peculiares nos cotistas? Quais?
- 15) E nos não-cotistas?
- 16) Você avalia que há diferenças entre estudantes mulheres e homens?
- 17) Você já orientou, em pesquisa, extensão, monitoria ou TCC, estudantes cotistas? Percebeu diferenças ou precisou ajustar seu método?
- 18) Já trabalhou com estagiários cotistas? Percebeu diferenças?
- 19) Você percebe divisões na sala de aula entre cotistas e não-cotistas? Na relação entre eles?
- 20) Você leva em conta essas diferenças/divisões na sua prática docente? Como?
- 21) Você avalia que cotistas e não cotistas vivenciam a universidade de maneira diferente? [SE NÃO SURGIR, MENCIONAR: Trabalho, Transporte, material]
- 22) Você acha que os docentes devem atuar levando em conta essas mudanças que as cotas trouxeram? Você atua?
- 23) Você percebe que há entre os professores expectativas negativas em relação ao mérito acadêmico dos cotistas?
- 24) Você percebe que entre os professores há cobranças exageradas em relação ao desempenho dos cotistas?
- 25) Como você avalia a relação entre justiça social e mérito acadêmico ou competência profissional nestas políticas afirmativas?
- 26) Neste bloco, conversamos de maneira mais geral sobre os cotistas. Mas você diria algo em específico dos estudantes negros? E dos indígenas?

\*Cotas na docência:

QUADRO DE REFERÊNCIA: Em 2014 foi aprovada a lei 12.990 que reserva 20% das vagas nos concursos públicos para candidatos negros.

- 27) Você conhece ou sabe como funciona a lei 12.990/2014, a chamada Lei de Cotas no Serviço Público?
- 28) Qual sua opinião sobre ela?
- 29) Você avalia que essa Lei impactará na universidade? De que forma?

- 30) Caso haja problemas na implementação da Lei por conta da pequena quantidade de vagas em disputa nos concursos docentes, você avalia que a UFBA deve tomar medidas complementares para garantir a execução da Lei?
- 31) Na sua opinião, essa lei impactará no mundo jurídico? Como?
- 32) Na sua opinião, a aplicação dessa lei vai ter impactos na qualidade do ensino, pesquisa e extensão na Faculdade?

\*Auto-percepção (possui perguntas variáveis):

- 33) Antes da realização dessa entrevista, você já havia feito alguma reflexão sobre a sua condição racial? Se sim, quando? Por quê?
- 34) Na sua opinião, de que maneiras a sua condição racial influenciou a sua trajetória profissional até aqui? E sobre a sua condição de gênero?
- 35) Você avalia já ter vivenciado algum privilégio com base em raça/gênero?
- 36) Você avalia já ter vivenciado alguma discriminação com base em raça/gênero?
- 37) Para você, o que significa sua condição racial, e de gênero, [**ser branco/negro; ser homem/mulher**] no mundo acadêmico? E no mundo jurídico?
- 38) **NEGROS/AS:** Que conselhos você daria a um jovem negro que aspirasse carreira similar a sua para não repetir seus erros e potencializar acertos?
- 39) **NEGROS/AS:** Você já passou por situações de cobrança excessiva sobre seu desempenho e associa isso ao fato de ser negro? Vê isso se repetir entre os estudantes?
- 40) **MULHERES/NEGROS:** O fato das mulheres/negros serem minoria na Faculdade de Direito e nas carreiras de Estado impacta de alguma forma na sua atuação e no seu bem-estar?
- 41) **MULHERES/NEGROS:** Você enfrenta questões relacionadas a invisibilidade ou não-valorização da sua atividade acadêmica e profissional?
- 42) **HOMENS/MULHERES BRANCAS:** Você já refletiu sobre os efeitos de um ambiente de maioria branca e/ou masculina em mulheres e/ou negros?

Por fim, tem algo a acrescentar ou que gostaria de registrar nesta pesquisa?

## ROTEIRO UnB

### BLOCO 1 - Trajetória Pessoal (*color-blind*)

\*Origem social, família e trajetória escolar:

- 1) Vamos falar um pouco sobre sua trajetória. Como era sua família de origem? (Formação e ocupação dos pais; origem urbana/rural; número de irmãos; religiosidade; onde vivem e o que fazem hoje)
- 2) Fale um pouco sobre sua trajetória escolar. (pública/privada, notas, relacionamentos, lideranças, participação política)
- 3) Por que você escolheu o curso de Direito? Teve experiências em outros cursos?
- 4) Fale um pouco sobre a sua vivência na universidade. (envolvimento com pesquisa e extensão; política; graduação e pós-graduação, etc)
- 5) Como é a sua constituição familiar atual? Tem filhos, cônjuge? O que fazem?

### BLOCO 2 - Trajetória profissional e relações do docente com a instituição, colegas e alunos (*color-blind*):

\*Relação com a instituição e com outros docentes:

- 1) O que você descreveria como principal problema da UnB hoje? E virtude? E na FD?
- 2) Quando você começou a atuar profissionalmente na sua carreira atual? Teve outras antes?
- 3) Em que momento começou a lecionar?
- 4) Você mantém relação com colegas de trabalho da universidade? Pessoal, acadêmica? Como?
- 5) Você costuma permanecer na universidade fora dos seus horários de aula? Fazendo que tipos de atividade?
- 6) Você percebe diferenças geracionais entre os docentes?
- 7) O que você acredita que a instituição deve buscar nos próximos docentes a serem contratados?
- 8) Houve, nos últimos anos, a contratação de muitos professores na FD. Você percebe mudanças na FD a partir desse processo?
- 9) O que você acredita que mais contribuiu para você alcançar as posições que você ocupa profissional e academicamente, hoje?
- 10) E qual as maiores dificuldades que teve neste sentido?
- 11) Você avalia que manter certa reputação é importante para um profissional do direito? E para um docente? E para você?
- 12) Você avalia que a aparência conta nesse sentido? E as posturas e atitudes? Como? E para você?

\*Relação com os estudantes:

- 13) Fale um pouco sobre seu método de ensino. (método de aula, avaliações, presença, discussão em sala de aula)
- 14) Suas aulas costumam ter discussões? Há polêmicas? Sabe citar alguma?
- 15) Você dá aulas em outras instituições? Qual a diferença para a UnB?
- 16) Você dá aula em turnos diferentes? Percebe diferença nos estudantes dos diferentes turnos?
- 17) Você costuma dar aulas a turmas de outros cursos? Percebe diferenças?
- 18) Que diferenças você vê entre os estudantes da sua época e hoje?

### BLOCO 3 - Docência universitária num contexto de inclusão

Estas questões em amarelo devem ser observadas ao longo da entrevista. Caso algum assunto destes não seja tocado e seja relevante retomar, fazer a pergunta no final.

\*Opiniões sobre raça e racismo:

- 1) Na sua opinião, existe racismo e desigualdade racial no Brasil?
- 2) Você consegue relatar situações de racismo que você já presenciou ou soube?

- 3) Na sua opinião, existe racismo na UnB? Porque?
- 4) E na Faculdade de Direito?
- 5) Você já presenciou ou soube de algum caso desse tipo?
- 6) [Caso tenha presenciado] Como aconteceu? Como você reagiu à situação? E as pessoas que estavam perto?
- 7) Nas discussões de sala de aula, esse tema costuma surgir? Como?

\*Políticas Afirmativas:

- 8) Na sua opinião, políticas específicas para a população negra, ou que levem em conta essa população no seu desenho, são necessárias?
- 9) Você conhece ou sabe como funciona a Lei 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas no Ensino Superior?
- 10) Qual sua opinião sobre ela?

\*Estudantes cotistas ou negros:

QUADRO DE REFERÊNCIA: Desde 2004, a UnB adota cotas raciais, a partir de resolução própria do seu Conselho Universitário. A partir de 2007, o REUNI aumentou a quantidade de vagas disponíveis nas universidades. Em 2012, foi sancionada a Lei 12.711 (você conhece?), que estabelece uma política de cotas padronizada para todas as universidades brasileiras, com critério social (escola pública), racial (negros, indígenas e quilombolas) e econômicos (menos de 1,5 salário mínimo como renda), e também foi implementado o Sistema de Seleção Unificada, o SiSU. Há, também, na UnB, cotas em alguns programas de pós-graduação.

- 11) Você avalia que as cotas, implementadas a partir de 2004 na UnB e aprovadas em lei em 2012, significaram mudanças na universidade? Quais?
- 12) Você consegue identificar estudantes cotistas e não-cotistas? Como?
- 13) Você já perguntou em sala de aula quem é cotista? Sabe de outros professores que perguntam?
- 14) Você identifica características peculiares nos cotistas? Quais?
- 15) E nos não-cotistas?
- 16) Você avalia que há diferenças entre estudantes mulheres e homens?
- 17) Você já orientou, em pesquisa, extensão, monitoria ou TCC, estudantes cotistas? Percebeu diferenças ou precisou ajustar seu método?
- 18) Já trabalhou com estagiários cotistas? Percebeu diferenças?
- 19) Você percebe divisões na sala da aula entre cotistas e não-cotistas? Na relação entre eles?
- 20) Você leva em conta essas diferenças/divisões na sua prática docente? Como?
- 21) Você avalia que cotistas e não cotistas vivenciam a universidade de maneira diferente? [SE NÃO SURGIR, MENCIONAR: Trabalho, Transporte, material, línguas]
- 22) Você acha que os docentes devem atuar levando em conta essas mudanças que as cotas trouxeram? Você atua?
- 23) Você percebe que há entre os professores expectativas negativas em relação ao mérito acadêmico dos cotistas? E aos estudantes negros/indígenas? Mulheres?
- 24) Você percebe que entre os professores há cobranças exageradas em relação ao desempenho dos cotistas? E aos estudantes negros/indígenas? Mulheres?
- 25) Como você avalia a relação entre justiça social e mérito acadêmico ou competência profissional nestas políticas afirmativas?
- 26) Percebe questões relativas à origem geográfica dos estudantes? Isso impacta nas relações e nas vivências?
- 27) Neste bloco, conversamos de maneira mais geral sobre os cotistas. Mas você diria algo em específico dos estudantes negros? E dos indígenas?
- 28) A Faculdade de Direito adotou cotas na pós-graduação. Como você avalia essa iniciativa?

- 29) Você avalia que a entrada de cotistas na pós-graduação deve resultar em impactos qualitativos positivos ou negativos no âmbito do PPGD? Quais?
- 30) Na sua opinião, a implementação das cotas na pós se dá de maneira satisfatória ou precisa de ajustes? Se sim, quais?
- 31) Você já presenciou ou soube de discriminação direta com base em raça, gênero ou origem social e geográfica no âmbito da Faculdade de Direito? Como a instituição, os envolvidos e os docentes lidaram com o fato?
- 32) Qual sua opinião sobre o tema das fraudes nas políticas afirmativas?

\*Cotas na docência:

QUADRO DE REFERÊNCIA: Em 2014 foi aprovada a lei 12.990 que reserva 20% das vagas nos concursos públicos para candidatos negros.

- 33) Você conhece ou sabe como funciona a lei 12.990/2014, a chamada Lei de Cotas no Serviço Público?
- 34) Qual sua opinião sobre ela?
- 35) Você avalia que essa Lei impactará na universidade? De que forma?
- 36) Caso haja problemas na implementação da Lei por conta da pequena quantidade de vagas em disputa nos concursos docentes, você avalia que a UnB deve tomar medidas complementares para garantir a execução da Lei?
- 37) Na sua opinião, essa lei impactará no mundo jurídico? Como?
- 38) Na sua opinião, a aplicação dessa lei vai ter impactos na qualidade do ensino, pesquisa e extensão na Faculdade?

\*Auto-percepção (possui perguntas variáveis):

- 39) Antes da realização dessa entrevista, você já havia feito alguma reflexão sobre a sua condição racial? Se sim, quando? Por quê?
- 40) Na sua opinião, de que maneiras a sua condição racial influenciou a sua trajetória profissional até aqui? E sobre a sua condição de gênero?
- 41) Você avalia já ter vivenciado algum privilégio com base em raça/gênero?
- 42) Você avalia já ter vivenciado alguma discriminação com base em raça/gênero?
- 43) Você avalia que a sua origem geográfica tem algum impacto na sua forma de lidar com o ambiente da UnB?
- 44) Para você, o que significa sua condição racial, e de gênero, **[ser branco/negro; ser homem/mulher]** no mundo acadêmico? E no mundo jurídico?
- 45) **NEGROS/AS:** Que conselhos você daria a um jovem negro que aspirasse carreira similar a sua para não repetir seus erros e potencializar acertos?
- 46) **NEGROS/AS:** Você já passou por situações de cobrança excessiva sobre seu desempenho e associa isso ao fato de ser negro? Vê isso se repetir entre os estudantes?
- 47) **MULHERES/NEGROS:** O fato das mulheres/negros serem minoria na Faculdade de Direito e nas carreiras de Estado impacta de alguma forma na sua atuação e no seu bem-estar?
- 48) **MULHERES/NEGROS:** Você enfrenta questões relacionadas a invisibilidade ou não-valorização da sua atividade acadêmica e profissional?
- 49) **HOMENS/MULHERES BRANCAS:** Você já refletiu sobre os efeitos de um ambiente de maioria branca e/ou masculina em mulheres e/ou negros?

Por fim, tem algo a acrescentar ou que gostaria de registrar nesta pesquisa?

## Roteiro USP

### BLOCO 1 - Trajetória Pessoal (*color-blind*)

\*Origem social, família e trajetória escolar:

- 1) Vamos falar um pouco sobre sua trajetória. Como era sua família de origem? (Formação e ocupação dos pais; origem urbana/rural; número de irmãos; religiosidade; onde vivem e o que fazem hoje)
- 2) Fale um pouco sobre sua trajetória escolar. (pública/privada, notas, relacionamentos, lideranças, participação política)
- 3) Por que você escolheu o curso de Direito? Teve experiências em outros cursos?
- 4) Fale um pouco sobre a sua vivência na universidade. (envolvimento com pesquisa e extensão; política; graduação e pós-graduação, etc)
- 5) Como é a sua constituição familiar atual? Tem filhos, cônjuge? O que fazem?

### BLOCO 2 - Trajetória profissional e relações do docente com a instituição, colegas e alunos (*color-blind*):

\*Relação com a instituição e com outros docentes:

- 1) O que você descreveria como principal problema da USP hoje? E virtude? E na FD?
- 2) Quando você começou a atuar profissionalmente na sua carreira atual? Teve outras antes?
- 3) Em que momento começou a lecionar?
- 4) Você mantém relação com colegas de trabalho da universidade? Pessoal, acadêmica? Como?
- 5) Você costuma permanecer na universidade fora dos seus horários de aula? Fazendo que tipos de atividade?
- 6) Você percebe diferenças geracionais entre os docentes?
- 7) O que você acredita que a instituição deve buscar nos próximos docentes a serem contratados?
- 8) O que você acredita que mais contribuiu para você alcançar as posições que você ocupa profissional e academicamente, hoje?
- 9) E qual as maiores dificuldades que teve neste sentido?
- 10) Você avalia que manter certa reputação é importante para um profissional do direito? E para um docente? E para você?
- 11) Você avalia que a aparência conta nesse sentido? E as posturas e atitudes? Como? E para você?

\*Relação com os estudantes:

- 12) Fale um pouco sobre seu método de ensino. (método de aula, avaliações, presença, discussão em sala de aula)
- 13) Suas aulas costumam ter discussões? Há polêmicas? Sabe citar alguma?
- 14) Você dá aulas em outras instituições? Qual a diferença para a USP?
- 15) Você dá aula em turnos diferentes? Percebe diferença nos estudantes dos diferentes turnos?
- 16) Você costuma dar aulas a turmas de outros cursos? Percebe diferenças?
- 17) Que diferenças você vê entre os estudantes da sua época e hoje?

### BLOCO 3 - Docência univeristária num contexto de inclusão

Estas questões em amarelo devem ser observadas ao longo da entrevista. Caso algum assunto destes não seja tocado e seja relevante retomar, fazer a pergunta no final.

\*Opiniões sobre raça e racismo:

- 1) Na sua opinião, existe racismo e desigualdade racial no Brasil?
- 2) Você consegue relatar situações de racismo que você já presenciou ou soube?
- 3) Na sua opinião, existe racismo na USP? Porque?
- 4) E na Faculdade de Direito?

- 5) Você já presenciou ou soube de algum caso desse tipo?
- 6) [Caso tenha presenciado] Como aconteceu? Como você reagiu à situação? E as pessoas que estavam perto?
- 7) Nas discussões de sala de aula, esse tema costuma surgir? Como?
- 8) Na sua opinião, políticas específicas para a população negra, ou que levem em conta essa população no seu desenho, são necessárias?

\*Estudantes cotistas ou negros:

QUADRO DE REFERÊNCIA: Desde 2015, iniciou-se um processo paulatino de implementação de políticas de ação afirmativa na Faculdade de Direito e na USP em geral. Desde 2018, a USP adota cotas com critério social (escola pública) e racial (negros, indígenas e quilombolas). Obs.: Em caso de não-resposta, perguntar sobre expectativas futuras.

- 9) Você avalia que as cotas, implementadas a partir de 2018 na USP, já significaram mudanças na universidade? Quais?
- 10) Avalia que, no futuro, haverá outros impactos?
- 11) Você consegue identificar estudantes cotistas e não-cotistas? Como?
- 12) Já viu estudantes cotistas se identificarem como tal?
- 13) Você já perguntou em sala de aula quem é cotista? Sabe de outros professores que perguntam?
- 14) Você identifica características peculiares nos cotistas? Quais?
- 15) E nos não-cotistas?
- 16) Você avalia que há diferenças entre estudantes mulheres e homens?
- 17) Você já orientou, em pesquisa, extensão, monitoria ou TCC, estudantes cotistas? Percebeu diferenças ou precisou ajustar seu método?
- 18) Já trabalhou com estagiários cotistas? Percebeu diferenças?
- 19) Você percebe divisões na sala da aula entre cotistas e não-cotistas? Na relação entre eles?
- 20) Você leva em conta essas diferenças/divisões na sua prática docente? Como?
- 21) Você avalia que cotistas e não cotistas vivenciam a universidade de maneira diferente? [SE NÃO SURGIR, MENCIONAR: Trabalho, Transporte, material, línguas]
- 22) Você acha que os docentes devem atuar levando em conta essas mudanças que as cotas trouxeram/trarão? Você atua?
- 23) Você percebe que há entre os professores expectativas negativas em relação ao mérito acadêmico dos cotistas? E aos estudantes negros/indígenas? Mulheres?
- 24) Você percebe que entre os professores há cobranças exageradas em relação ao desempenho dos cotistas? E aos estudantes negros/indígenas? Mulheres?
- 25) Como você avalia a relação entre justiça social e mérito acadêmico ou competência profissional nestas políticas afirmativas?
- 26) Neste bloco, conversamos de maneira mais geral sobre os cotistas. Mas você diria algo em específico dos estudantes negros? E dos indígenas?
- 27) Você já presenciou ou soube de discriminação direta com base em raça, gênero ou origem social e geográfica no âmbito da Faculdade de Direito? Como a instituição, os envolvidos e os docentes lidaram com o fato?
- 28) Qual sua opinião sobre a adoção de uma política de cotas para as seleções de pós-graduação e concursos docentes na USP?
- 29) [se não houver sido citado ainda] O que pensa sobre o caso Gualazzi? E sobre o texto que ele divulgou?

\*Auto-percepção (possui perguntas variáveis):

- 30) Antes da realização dessa entrevista, você já havia feito alguma reflexão sobre a sua condição racial? Se sim, quando? Por quê?

- 31) Na sua opinião, de que maneiras a sua condição racial influenciou a sua trajetória profissional até aqui? E sobre a sua condição de gênero?
- 32) Você avalia já ter vivenciado algum privilégio com base em raça/gênero?
- 33) Você avalia já ter vivenciado alguma discriminação com base em raça/gênero?
- 34) Para você, o que significa sua condição racial, e de gênero, **[ser branco/negro; ser homem/mulher]** no mundo acadêmico? E no mundo jurídico?
- 35) **NEGROS/AS:** Que conselhos você daria a um jovem negro que aspirasse carreira similar a sua para não repetir seus erros e potencializar acertos?
- 36) **NEGROS/AS:** Você já passou por situações de cobrança excessiva sobre seu desempenho e associa isso ao fato de ser negro? Vê isso se repetir entre os estudantes?
- 37) **MULHERES/NEGROS:** O fato das mulheres/negros serem minoria na Faculdade de Direito e nas carreiras de Estado impacta de alguma forma na sua atuação e no seu bem-estar?
- 38) **MULHERES/NEGROS:** Você enfrenta questões relacionadas a invisibilidade ou não-valorização da sua atividade acadêmica e profissional?
- 39) **HOMENS/MULHERES BRANCAS:** Você já refletiu sobre os efeitos de um ambiente de maioria branca e/ou masculina em mulheres e/ou negros?

Por fim, tem algo a acrescentar ou que gostaria de registrar nesta pesquisa?