

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 27 Número 75

24 de junho de 2019

ISSN 1068-2341

Ações Afirmativas e Estereótipos Sociais: Desconstruindo o Mito da Inferioridade Cotista

Eloisio Moulin de Souza

Universidade Federal do Espírito Santo
Brasil

Citação: Souza, E. M. de. (2019). Ações afirmativas e estereótipos sociais: Desconstruindo o mito da inferioridade cotista. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(75).

<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3615>

Resumo: Ações afirmativas que visam promover o acesso de grupos considerados minoritários nas universidades são importantes para o combate de desigualdades estruturais e promoção de justiça social. Entretanto, apesar de sua importância, as ações afirmativas são frequentemente questionadas por determinados grupos sociais, principalmente grupos socialmente privilegiados, que defendem que tais políticas não são meritocráticas, constituindo estereótipos direcionados a alunos cotistas e não cotistas. Assim, este artigo analisa os possíveis estereótipos direcionados a estudantes cotistas do curso de administração de uma universidade federal brasileira. Para tanto se realizou uma pesquisa qualitativa com a realização de 38 entrevistas semiestruturadas com alunos cotistas e não cotistas do curso de administração e análise documental. Observa-se no discurso dos alunos a construção do mito da inferioridade intelectual e acadêmica de alunos cotistas, constituindo estereótipos sociais que fundamentam a construção de uma identidade essencial sobre quem são os cotistas. Entretanto, existem espaços para resistência e a análise documental do desempenho dos alunos, bem como os discursos dos mesmos, desconstruem o mito da inferioridade cotista e os estereótipos atribuídos a eles. Portanto, para se evitar a construção de estereótipos defende-se que ações afirmativas devam ser concebidas dentro de

uma lógica identitária não essencial.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Alunos Cotistas; Estereótipos; Identidade; Meritocracia

Affirmative action and social stereotypes: Deconstructing the myth of minority inferiority

Abstract: Affirmative action aimed at promoting access for groups considered minority to universities are important for combating structural inequalities and promoting social justice. However, in spite of their importance, affirmative actions are frequently questioned by certain social groups, especially socially privileged groups, who argue that such policies are not meritocratic, constituting stereotypes aimed at quota and non-quota students. Thus, this article analyzes the possible stereotypes directed to quota students attending the course of administration of a Brazilian federal university. For this, a qualitative research was carried out with the accomplishment of 38 semi-structured interviews with quota and non-quota management students and documentary analysis. It is observed in the students' discourse the construction of the myth of the intellectual and academic inferiority of quota students, constituting social stereotypes that base the construction of an essential identity on who the quota holders are. However, there are spaces for resistance and the documentary analysis of students' performance, as well as their discourses, deconstruct the myth of shareholder inferiority and the stereotypes attributed to them. Therefore, in order to avoid the construction of stereotypes it is argued that affirmative actions should be conceived within nonessential identity logic.

Keywords: Affirmative Actions; Student Participants; Stereotypes; Identity; Meritocracy

Acciones afirmativas y estereotipos sociales: Deconstruyendo el mito de la inferioridad cotista

Resumen: Las acciones afirmativas destinadas a promover el acceso de grupos considerados minoritarios, las universidades son importantes para el combate de desigualdades estructurales y la promoción de la justicia social. Sin embargo, a pesar de su importancia, las acciones afirmativas son a menudo cuestionadas por determinados grupos sociales, principalmente grupos socialmente privilegiados, que defienden que tales políticas no son meritocráticas, constituyendo estereotipos dirigidos a alumnos cotistas y no cotistas. Así, este artículo analiza los posibles estereotipos dirigidos a estudiantes cotistas del curso de administración de una universidad federal brasileña. Para ello se realizó una investigación cualitativa con la realización de 38 entrevistas semiestructuradas con alumnos cotistas y no cotistas del curso de administración y análisis documental. Se observa en el discurso de los alumnos la construcción del mito de la inferioridad intelectual y académica de alumnos cotistas, constituyendo estereotipos sociales que fundamentan la construcción de una identidad esencial sobre quién son los cotistas. Sin embargo, existen espacios para la resistencia y el análisis documental del desempeño de los alumnos, así como los discursos de los mismos, deshacen el mito de la inferioridad y los estereotipos asignados a ellos. Por lo tanto, para evitar la construcción de estereotipos se defiende que acciones afirmativas deban ser concebidas dentro de una lógica identitaria no esencial.

Palabras-clave: Acciones Afirmativas; Alumnos Cotistas; Estereotipos; Identidad; Meritocracia

Introdução

Ações afirmativas são importantes para o combate de desigualdades estruturais na sociedade. Sem elas desigualdades historicamente estruturais direcionadas a minorias raciais e de classe social permaneceriam intocadas e camufladas como sendo apenas desigualdades individuais ou uma simples questão de mérito e competência individual. Neste sentido, ações afirmativas visam promover justiça e inclusão social permitindo que posições e espaços na sociedade historicamente negados a grupos considerados minoritários sejam acessados por estes grupos. Exatamente por buscar romper com hierarquias sociais estabelecidas por relações de poder históricas, questionando privilégios de determinados grupos sobre outros, as ações afirmativas têm provocado reações emocionais tanto favoráveis quanto desfavoráveis a elas. Muitos grupos têm posição desfavorável para com estas políticas por possuírem estereótipos relacionados às ideias de ação afirmativa, principalmente pelo fato de ainda existir a crença de que certos grupos sociais (homens brancos heterossexuais de classe média ou alta, por exemplo) devam ter acesso privilegiado a determinados espaços sociais, como as universidades (Herring & Henderson, 2011).

O governo federal por meio da lei 12.711, publicada em 29 de agosto de 2012, decidiu instituir ações afirmativas nas universidades federais, tornando obrigatória e padronizada estas ações para todas as universidades federais. Segundo esta lei, todas as universidades federais deverão destinar 50% de suas vagas, em cada curso e turno, para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, ou seja, raça não é o marcador de entrada, mas sim o candidato ter estudado em escolas públicas. Em seguida, utiliza-se critérios socioeconômicos pelos quais 50% destas vagas também deverão ser reservadas a estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita. Por fim, considera-se a dimensão étnico-racial pela qual as vagas deverão ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas existentes na população da unidade da federação onde está instalada cada universidade, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As universidades federais ficaram obrigadas de imediato a implementar o mínimo de 25% da reserva de vagas prevista na lei e teriam o prazo máximo de quatro anos a partir da publicação da lei para cumprir integralmente a política de ações afirmativas. Entretanto, a universidade pesquisada decidiu desde 2012 destinar 50% de suas vagas no regime de cotas, cumprindo integralmente a política de ações afirmativas desde seu início. Vale destacar que reserva de vagas não é a mesma coisa que cotas. Enquanto na reserva de vagas, desde que as vagas não sejam ocupadas pelos candidatos dos grupos as quais foram destinadas, as mesmas podem ser ocupadas pelos demais candidatos que participaram da ampla concorrência, nas cotas isso não é possível, pois no sistema de cotas as vagas devem ser ocupadas exclusivamente pelos grupos para as quais foram destinadas. Portanto, diante do estabelecimento de cotas nas universidades federais brasileiras, este artigo analisa os possíveis estereótipos direcionados a estudantes cotistas do curso de administração de uma universidade federal localizada no sudeste brasileiro.

Fundamentado em uma concepção pós-estruturalista de identidade este artigo defende que os estereótipos são socialmente construídos e acabam constituindo uma concepção essencial de identidade dos alunos cotistas, baseada principalmente em aspectos de raça e classe social. O artigo tem como principal hipótese que ações afirmativas concebidas dentro de uma lógica essencial de identidade acabam produzindo um efeito indesejado por elas mesmas que é a construção de uma identidade essencial dos alunos cotistas fundamentada em estereótipos sociais. Estes estereótipos constituem o mito social de que alunos cotistas são menos inteligentes e academicamente inferiores se comparados com alunos não cotistas. Entretanto, apesar da construção deste mito, os dados produzidos rompem com esta crença social, salientando que alunos cotistas não são menos

inteligentes e nem academicamente inferiores, colando em cheque a crítica apoiada no discurso meritocrático que alguns grupos socialmente privilegiados fazem as políticas de cotas nas universidades públicas brasileiras.

Portanto, para cumprir seu intento este artigo debate nos próximos tópicos questões relacionadas às políticas de inclusão por meio de ações afirmativas, abordando aspectos históricos e conceituais, bem como as possíveis conexões existentes entre estereótipos e ações afirmativas. Em seguida é discutido o conceito de identidade e sua relação com o conceito de diferença, rompendo-se com a visão essencialista, autônoma e individualista de identidade. A metodologia de pesquisa é apresentada para em seguida os dados produzidos serem analisados. Por fim, são apresentadas as principais conclusões do artigo.

Ações Afirmativas: Multiculturalismo, Meritocracia e Estereótipos

As ações afirmativas nasceram na Índia com as *reservations*, sendo que nos Estados Unidos da América nos fins dos anos 60 as ações afirmativas emergiram como uma resposta aos conflitos raciais (Collins, 1997). No caso indiano as *reservations* constituem-se como ações afirmativas destinadas a castas sociais desfavorecidas, historicamente e culturalmente sujeitas a opressões, discriminações e desigualdades sociais. As *reservations* visam propiciar a estas castas o acesso a empregos governamentais, ensino superior e representação legislativa. Já as ações afirmativas Norte Americanas funcionam dentro de uma lógica multiculturalista, reconhecendo a existência dos diversos marcadores de diferenças identitárias (raciais, étnicas, sexuais, classe, gênero, deficiências, dentre outros) como produtores de grupos minoritários.

Existem diversas abordagens multiculturalistas: conservadora ou empresarial; humanista liberal; liberal de esquerda e crítica ou de resistência (McLaren, 1997). Segundo Silva e Brandim (2008) a abordagem conservadora ou empresarial afirma que as diferenças entre diferentes grupos culturais devem ser superadas pela padronização e homogeneização cultural, tendo-se como padrão a serem seguidos as identidades e culturas de grupos considerados hegemônicos (homens brancos heterossexuais sem deficiência e de classe média), conduzindo ao monoculturalismo e ao assimilacionismo (Pansini & Nenevé, 2008). O multiculturalismo humanista liberal valoriza a igualdade, pois acredita que existe uma igualdade natural entre os diversos grupos, buscando com isso não evidenciar a falta de oportunidades e desigualdades entre diferentes grupos no acesso à educação e renda (Silva & Brandim, 2008), induzindo a crença de que existe uma igualdade intelectual natural entre diferentes grupos e devido a esta igualdade todas as pessoas têm as mesmas oportunidades de competição no mundo, camuflando desigualdades sociais históricas (Pansini & Nenevé, 2008). De forma oposta a abordagem liberal o multiculturalismo de esquerda valoriza as diferenças acreditando que a crença na igualdade elimina as diferenças culturais de cada grupo. Entretanto, o multiculturalismo de esquerda acredita que a diferença é uma essência que tem existência independentemente da história (Pansini & Nenevé, 2008). Por fim, o multiculturalismo crítico ou de resistência objetiva a transformação e justiça social sem buscar a homogeneização cultural ou a submissão de determinados grupos a identidades de grupos dominantes, procurando superar o reducionismo contido nas abordagens conservadores, liberais e de esquerda (Pansini & Nenevé, 2008). Exatamente objetivando-se promover a justiça social e igualdade de oportunidades entre diferentes grupos identitários foram desenvolvidas ações afirmativas.

Segundo Herring e Henderson (2011) ações afirmativas consistem em políticas desenvolvidas por agências governamentais e organizações que intentam recrutar, promover e/ou reter membros identificados como pertencentes a grupos minoritários que estão em desvantagem social a fim de superar os resultados de um passado de discriminação e desencorajar práticas

discriminatórias no presente. Existem diversas formas de ação afirmativa, sendo a reserva de vagas ou cotas e o sistema de bônus apenas uma delas. Desta forma, acreditava-se que as ações afirmativas ao excluírem barreiras de acesso seriam suficientes para mudar a posição de minorias na sociedade, sejam estas minorias mulheres, negros, homossexuais, dentre outros grupos minoritários. Entretanto, as ações afirmativas são criticadas por não serem efetivas como política de redução de níveis de desigualdades de grupos minoritários, bem como por estigmatizar candidatos beneficiados por estas políticas como sendo pessoas admitidas apenas porque determinada instituição necessita cumprir uma lei (Carter, 1991). Contudo, considerando o contexto brasileiro, Munanga (2003, p. 126) se contrapõe a esta ideia ao afirmar que cotas não estimulam preconceitos raciais, estes estão “presentes no tecido social e na cultura brasileira. Discriminar os negros no mercado de trabalho pelo fato de eles terem estudado graças às cotas é simplesmente deslocar o eixo do preconceito e da discriminação presentes na sociedade e que existem sem cotas ou com cotas”. Nesse sentido, se analisarmos as críticas direcionadas às ações afirmativas, estas são baseadas em estereótipos, preconceitos e discriminações que criam e difundem uma imagem negativa dos negros com a intenção estratégica de mantê-los afastados do espaço universitário e de posições laborais valorizadas (Silva, 2003), naturalizando as desigualdades raciais e a não participação de negros nos demais espaços da sociedade, exclusão que “fortalece as características hierárquicas e autoritárias da sociedade e aprofunda o processo de fratura social que marca o Brasil contemporâneo” (Jaccoud & Beghin, 2002, p. 66), fazendo com que as conexões entre uma ideologia racial e as políticas públicas não sejam consideradas e analisadas (Paixão & Gomes, 2008).

As teorias de identidade social explicam a discriminação como sendo resultado da necessidade dos seres humanos classificarem a si mesmos e outros em grupos tentando reduzir a complexidade da vida social e prever comportamentos sociais. Tais classificações normalmente são fundamentadas em traços como a cor de pele, sexo e outros traços percebíveis (Turner, 1987). Esta classificação é criticada por categorizar os indivíduos em identidades fixas e estáveis, concebendo estas identidades como categorias universais (Seidman, 1994). Segundo Herring e Henderson (2011), para que as ações afirmativas realmente funcionem, elas têm que estar atreladas a premissa de que organizações devem desenvolver passos específicos para remediar as consequências de possíveis discriminações de pessoas que entram para as organizações por meio delas. Além disso, Burstein (1985) afirma que a remoção de barreiras, apesar de importantes, não é por si só suficiente para mudar a posição social das minorias e nem para acabar com a discriminação direcionada a elas.

Estereótipos contribuem para a manutenção de preconceitos implícitos e a construção de barreiras entre grupos manifestando crenças negativas ou positivas sobre determinados grupos sociais. Neste sentido, quando categorizamos pessoas em um determinado grupo acabamos criando expectativas sobre elas em função do grupo pelo qual as classificamos (Beeghly, 2015). Estereótipos são estruturas cognitivas que contêm informações genéricas sobre grupos sociais e, conseqüentemente, de seus membros (Fiske & Taylor, 1991). Normalmente estereótipos negativos são mais direcionados a minorias do que a grupos socialmente hegemônicos. Sendo que ações afirmativas são estabelecidas para promover justiça social direcionada a grupos historicamente marginalizados na sociedade, estereótipos negativos socialmente construídos são constantemente direcionados a estes grupos por membros de grupos não minoritários como forma de combate às ações afirmativas, havendo inclusive conexões entre estigmas raciais e ações afirmativas (Onwuachi-Willig, Houh & Campbell, 2008).

Toda política de inclusão busca estabelecer primeiramente quem serão os sujeitos que necessitam ser incluídos (Lasta & Hillesheim, 2014), definindo quais identidades são centrais e quais são marginais (Jones & Stablein, 2006), produzindo uma divisão em que de um lado estariam os sujeitos vistos como normais, por exemplo, homens, brancos, heterossexuais e ricos, e de outros

sujeitos anormais que precisam ser integrados (*gays*, negros, mulheres, pobres, deficientes) com a finalidade de produzir sujeitos de determinada forma, buscando a domesticação dos anormais. Portanto, “políticas públicas funcionam como condições de possibilidade para que ordens sociais sejam criadas e mantidas e para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas” (Lasta & Hillesheim, 2014, p. 141), pois as “políticas não apenas descrevem quem é o sujeito a ser incluído, mas também marcam determinadas formas de ser que se referem a quem está incluído e quem é o excluído, assim como práticas de inclusão/exclusão” (Lasta & Hillesheim, 2014, p. 141). O sujeito a ser incluído, como negros e sujeitos de classe social inferior, são vistos como anormais e são considerados sujeitos falhos e incompletos (Ahl & Marlow, 2012; Lasta & Hillesheim, 2014) e um problema a ser corrigido (Lasta & Hillesheim, 2014).

Nesse sentido, a meritocracia é um aspecto frequentemente salientado nos debates sobre ações afirmativas quando se discute a igualdade de oportunidades. Seguindo uma lógica multicultural humanista liberal existe uma crença social que a meritocracia é algo existente e valorizado na sociedade e que todas as pessoas são iguais e têm as mesmas oportunidades. Esta crença faz com que políticas de inclusão que buscam equidades de raça e classe sejam vistas como injustas, já que dentro desta lógica acredita-se que o sistema meritocrático funciona bem e é por si só capaz de eliminar eventuais desigualdades, bastando apenas que o sujeito individualmente; independentemente de sua classe, raça, gênero e sexualidade; se esforce e tenha competência para conseguir romper com desigualdades; apesar destas desigualdades não serem individuais, mas sim estruturais. Scully e Blake-Beard (2006, p. 436) salientam que “A crença na meritocracia está relacionada à classe na medida em que é a ideologia dominante que legitima as estratificações e se posiciona como uma alternativa à crença de que classe (ou raça ou gênero) são preconceitos injustos”. Para Daniels (1978) a meritocracia possui três características principais: a) mérito é uma base facilmente definida e mensurável para selecionar pessoas para ocuparem cargos; b) indivíduos têm oportunidades iguais tanto para desenvolver quanto para mostrar seus méritos para crescerem; c) as posições pelas quais os indivíduos são categorizados nesta disputa produzem níveis diferentes e justos de recompensa, renda e *status* social.

A visão de que a meritocracia por si só eliminaria desigualdades sociais de classe recebe muitas críticas apontadas por Scully e Blake-Beard (2006): primeiramente quem define o que é mérito são grupos sociais que buscam valorizar exatamente as características que os fazem parecer mais apreciáveis e modelos a serem seguidos pelas outras classes, ou seja, estes grupos se auto constituem como a norma a ser seguida. Segundo, o *background* da classe familiar de um indivíduo é o melhor preditor de quem conseguira as melhores oportunidades na sociedade do que o mérito individual, pois a posição da classe social é transmitida entre gerações onde a classe dos pais é um preditor adequado da classe de um indivíduo. Por fim, o valor social entre trabalhos/profissões diferentes em uma sociedade pode ser contestado, pois a diferença entre as mais altas e as mais baixas posições laborais são também um resultado do poder exercido por aqueles que ocupam as posições mais altas que acabam pagando a si mesmos rendimentos bem mais generosos. Assim, a crença na meritocracia torna-se algo bastante promovido na sociedade exatamente por favorecer as elites com suas autobiografias produzidas exatamente para mostrar e reproduzir no imaginário social que a posição que ocupam é exclusivamente derivada de sua habilidade e dedicação ao trabalho, onde somente as pessoas que trabalham duro podem obter o sucesso. Devido à lógica meritocrática implantada na sociedade as pessoas culpam a si mesmas por ocuparem uma posição de classe inferior ao invés de atribuírem esta diferença a obstáculos estruturais que são impostos a elas (Scully & Blake-Beard, 2006).

A crença na meritocracia faz com que mulheres que ocupam posições laborais por meio de ações afirmativas sejam percebidas como menos competentes, demonstrando que existe uma relação entre competência percebida e ações afirmativas (Heilman, Block & Lucas, 1992), fazendo com que

as ações afirmativas possam ser estigmatizantes e psicologicamente prejudiciais para seus beneficiários (Nacoste, 1990). Assim, sujeitos associados a ações afirmativas são considerados menos competentes do que sujeitos não associados a elas (Heilman, Block & Stathatos, 1997). Ao analisarmos especificamente ações afirmativas direcionadas a estudantes, princípios liberais fundamentados no individualismo e mérito são frequentemente utilizados para justificar posições contrárias às ações afirmativas raciais (Augoustinos, Tuffin & Every, 2005).

Em termos raciais, no Brasil o mito da democracia racial perpetua os estereótipos, preconceitos e discriminações sobre os negros. O mito da democracia racial afirma que todas as raças existentes no Brasil estão em condições de igualdade e têm as mesmas oportunidades, estabelecendo a lógica de que as desigualdades e hierarquias entre diferentes raças é fruto da própria incapacidade dos grupos raciais que estão em desvantagens, como negros e índios (Gomes, 2005). Nesse sentido, todo mito atua “como uma narrativa construída com a intenção de falsear uma dada realidade” (Gomes, 2005, p. 57), funcionando como uma ideologia racista que objetiva negar as desigualdades entre brancos e negros, pela qual o mito da democracia racial reforça a lógica de que, pelo fato do Brasil não ter preconceito racial, não existiria discriminação racial, estabelecendo que o indivíduo negro ou índio é o próprio responsável e culpado pela discriminação sofrida (Gomes, 2005). Entretanto, rompendo com esta lógica de que todo preconceito é a causa da discriminação e sua ênfase no indivíduo como portador do preconceito, Teixeira (1992) afirma que nem toda discriminação racial é fruto direto de preconceito, ou seja, a discriminação racial também tem suas origens em outras dinâmicas e processos políticos que não estão fundamentadas no preconceito individual, como a discriminação provocada por interesse.

A discriminação provocada por interesse é uma forma de discriminação cuja perpetuação está fundamentada na manutenção de privilégios de determinados grupos raciais sobre outros, podendo operar tanto de forma claramente intencional ou baseada em preconceitos (Teixeira, 1992). Quanto mais se nega a existência do racismo no Brasil, mais ele se propaga, constituindo as subjetividades e condições sociais dos negros, onde tudo que vem do negro é inferior (Gomes, 2005), fazendo com que as universidades não valorizem e não reconheçam os saberes, técnicas e tecnologias que os africanos escravizados trouxeram para o Brasil (Silva, 2003). Além disso, a universidade pode fomentar o elitismo quando tem como objetivo formar uma aristocracia no interior da massa social que despreza tudo que coloca em cheque os pressupostos e crenças acadêmicas eurocêntricas (Silva, 2003).

Identidade e Diferença

Para Munanga (1994) identidade é algo presente nas diversas sociedades humanas, pois qualquer grupo humano escolhe determinados aspectos e características de sua cultura para definir-se em reação ao que lhe é alheio. “A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.” (Munanga, 1994, pp. 177-178). Deve-se esclarecer que apesar da identidade ser utilizada na construção discursiva da existência de um grupo coletivo (negros, mulheres, heterossexuais, dentre outros) a igualdade e homogeneidade entre todos os sujeitos de um determinado grupo não existe (Novaes, 1993).

Nesse sentido, Seidman (1994) afirma que as abordagens sociais construcionistas entendem que as identidades são múltiplas, instáveis e regulatórias. Contudo, apesar de sua multiplicidade e instabilidade não se pode ter como objetivo abandonar a identidade como uma categoria política, mas considera-la algo aberta e constantemente renegociada em termos de significado e papel

político. Seidman (1994) salienta que o ganho em se considerar identidade como algo permanentemente aberta em seu significado e uso político é que ela encoraja a escuta de múltiplas vozes e interesses. Mariano (2005) acrescenta que a desconstrução da identidade não é declarar sua morte, ou seja, a desconstrução de categorias identitárias não implica o abandono destas categorias, mas sim sua resignificação. Para Mariano (2005, p. 493) “em vez de teorias que concebem o sujeito de antemão, precisamos de teorias que se proponham a pensar como o sujeito é constituído e como diferenças e hierarquias são construídas e legitimadas nessas relações de poder”. Portanto, identidades são sistemas de opressão que constituem mutuamente uma as outras (Bredström, 2006), mas que não são similares, pois desigualdades são diferentemente estruturadas (Phoenix & Pattynama, 2006; Verloo, 2006; Yuval-Davis, 2006). Assim, identidades são relações, práticas e sistemas de significação que permeiam e estruturam qualquer sociedade, produzindo hierarquias e desigualdades (Acker, 2006, 2011).

Neste sentido, surge o que Spivak (1988) denomina de essencialismo estratégico que seria responsável em promover a identidade essencial de um grupo como uma estratégia temporária para a ação política, não importando o quão diverso e heterogêneo seja este grupo (Prasad, 2012). Entretanto, para que o essencialismo estratégico não produza também exclusões deve levar também em consideração a heterogeneidade das identidades, conservando a heterogeneidade e multiplicidades internas de uma identidade específica, fazendo com que esta identidade tenha um significado sempre aberto para que possa incluir os que se sentem excluídos em sua definição (Butler, 1993). Para que ações afirmativas possam ser desenvolvidas de forma a representar os excluídos há a necessidade de se abandonar uma visão inocente de identidade fundamentada em categorias essenciais e universais, ou seja, o essencialismo estratégico tem que unir os sujeitos em torno de uma identidade sem suprimir as heterogeneidades e diferenças dentro de cada identidade (Hall, 1996). Diferentes formas de divisão identitárias, como identidades de raça, tendem a ser naturalizadas e consideradas como sendo um aspecto biológico, produzindo um discurso de naturalização que objetiva homogeneizar identidades e tratar as pessoas como se possuíssem um atributo particular biológico específico que a fariam pertencer a uma determinada identidade (Cohen, 1988; Yuval-Davis, 2006).

Considerando que identidades são marcadores sociais, raça como identidade atua como um delimitador dos espaços que os sujeitos podem ocupar na sociedade, uma “vez que as formas discursivas, bem como os mitos, constituem lugares sociais, e institucionais, para indivíduos ou grupos concretos” (Silvério, 2003, p. 64). Entretanto, o uso da categoria raça não pode significar a sua fixação e essencialização, o que nos submeteria “a um campo ideológico constituído de estereótipos, de preconceitos que apresentam a imagem do negro inferiorizada em relação à do branco” (Silvério, 2003, p. 59). Exatamente buscando evitar essa visão monolítica e estereótipos de raça, Gilroy (2000) defende que para que o racismo desapareça é necessário que a categoria raça seja superada como marcador social para que em seu lugar emergja a construção de uma humanidade planetária.

O essencialismo e universalismo de identidades de raça, gênero e classe social pode esconder valores etnocêntricos de uma sociedade por de trás de uma determinada categoria identitária (Jonathan, 1990), produzindo exclusões sociais, fazendo prevalecer o racismo e o sexismo. A noção essencialista de uma cultura nacional ajuda a construir a ideia de que minorias são inferiores e cria obstáculos para a efetiva implementação de políticas de inclusão (Kalonaityte, 2010). Devido às mudanças e a complexidade do mundo contemporâneo políticas públicas de identidade devem ser múltiplas e até mesmo antagonistas, mas sempre baseadas em iniquidades, onde identidades não podem ser entendidas como uma autonomia ou um pluralismo individualista (Jonathan, 1990). Identidades são políticas e, portanto, coletivas ao invés de individuais, portanto, somente se desprendendo da soberania do ‘Eu’ é que se pode obter liberdade para emergir uma política de

inclusão que esteja sempre aberta para afirmações não assimilacionistas de diferença cultural, ou seja, não é necessário totalizar e universalizar uma identidade para legitimar ações políticas (Bhabha, 1990).

Neste sentido, políticas de inclusão podem atuar como um processo de domesticação e suavização das diferenças, buscando ordenar, classificar, hierarquizar, normalizar diferenças e reformar o sujeito (Lasta & Hillesheim, 2014), procurando suavizar as diferenças por meio de um discurso politicamente correto, onde pretos são denominados de Afro descendentes, *gays* de homoafetivos, deficientes de portadores de necessidades especiais, “onde é melhor, por exemplo, não nomear o deficiente de deficiente, o negro de negro, para assim não nomeá-los, não dizê-los, não chamá-los, mantendo intactas as representações sobre eles, bem como os olhares em torno deles” (Lasta & Hillesheim, 2014, p. 143). Portanto, ações afirmativas podem servir também para a normalização, classificação e integração das diferenças para produzir sujeitos adequados para o Estado (Lasta & Hillesheim, 2014).

Por isso falar sobre identidade é também falar sobre diferença, pois a “busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo ou a outro grupo e instituição, ela possui um processo de elaboração e diminuição das diferenças internas do próprio grupo [...]” (Gomes, 2005, p. 41). Diferenças não são melhores nem piores, nem naturais ou biológicas, nem boas nem más, nem falhas ou completas, são apenas diferenças. Diferenças não devem ser reduzidas, domesticadas, atenuadas ou valorizadas em relação à outras diferenças (Lasta & Hillesheim, 2014). Neste sentido Bhabha (1990) afirma que devemos falar em diferença cultural ao invés de diversidade cultural. Para o autor diversidade cultural é uma forma de relativismo liberal que afirma a posição universalista e normativa pelas quais se constrói identidades domesticadas como sendo apolíticas, individuais e essenciais. Numa perspectiva da diferença a fragmentação do sujeito não deve ser confundida como sendo um liberalismo individual ou um voluntarismo do sujeito (Bhabha, 1990), pois a diferença é sempre socialmente construída em uma relação de alteridade e de forma coletiva. Além disso, diferenças não podem ser acomodadas dentro de uma estrutura universal, pois as diferentes práticas culturais entre diferentes grupos tanto quanto as diferenças na construção de culturas dentro de um mesmo grupo, são incomensuráveis e não podem ser apagadas ou atenuadas (Bhabha, 1990).

Diferença é baseada na autoconsciência de vários paradoxos relacionados com as contradições históricas presentes em uma identidade. Diferença ao mesmo tempo constitui e desestabiliza uma categoria identitária (Braidoti, 1997). Diferença coloca em crise o sujeito unitário, essencial e universal iluminista, declarando a necessidade de uma redefinição do sujeito que rompa com sua essência monolítica, onde o sujeito deve ser pensado como o lugar de “experiências múltiplas, complexas e potencialmente contraditórias - também conhecidas como marcadores significantes. Essas múltiplas ‘diferenças internas’” (Braidoti, 1997, p. 27) presentes em uma identidade específica constituem variáveis (raça, classe, etnia, gênero, sexualidade, deficiência, dentre outras) que se sobrepõe e cortam de um lado ao outro qualquer entendimento monolítico de sujeito (Braidoti, 1997). Diferença “é usado para se referir a padrões de identidade dentro de redes de poder - como gênero, etnia, sexualidade” (Jones & Stablein, 2006, p. 147). Portanto, diferença “traz em representação o jogo de múltiplas diferenças que estruturam o sujeito: não são nem harmoniosas nem homogêneas, mas sim internamente diferenciadas e potencialmente contraditórias” (Braidoti, 1997, p. 27), onde a diferença só pode ser entendida em termos de múltiplas diferenças.

Em termos políticos diferença afirma que lutas devem ser baseadas em uma política de coalizão fundamentada na confrontação das diferenças internas de uma identidade (Braidoti, 1997; Mariano, 2005), onde a identidade negra, por exemplo, em uma política de coalisões fundamenta-se na diferença entre negros, não enxergando negro como significando uma categoria monolítica e essencial. Identidade é internamente múltipla, dividida e contraditória, ou seja, identidade é diferença

e a unidade uma ilusão, pois “unidade é meramente ilusória e cuja verdade reside no jogo das diferenças, dos paradoxos e das contradições dentro de si mesmo” (Braidoti, 1997, p. 34). Diferença “é o nome que damos a um processo pelo qual diversas diferenças se cruzam e são ativadas lado a lado ou umas contra as outras” (Braidoti, 1997, p. 39), constituindo sujeitos nômades que afirmam a diferença ao invés de um sistema binário. Diferença “é uma montagem coletiva, um ponto de retransmissão de uma rede de relações complexas que deslocam a centralidade de noções de identidade indexadas pelo ego” (Braidoti, 2008, p. 46), não existindo fronteiras impermeáveis entre o “Eu” e o “Outro” (Braidoti, 2008).

Assim, a política de coalizões rompe com os pressupostos fundacionistas de identidade e sujeito. Neste aspecto política de identidade não significa política de coalizão. Enquanto a política de identidade afirma a igualdade, unidade e essência de uma identidade a política de coalizão mantém a identidade sempre aberta, sujeita a ressignificações em razão das múltiplas diferenças que a constituem, sendo possível a constituição de alianças contingentes (Mariano, 2005), pois a ausência de uma identidade essencial não impossibilita a constituição de pontos nodais que possibilitem a construção de múltiplas formas de unidades sem a eliminação dos conflitos e antagonismos inerentes a elas (Mouffe, 1993). Por isso que reconhecer a diferença não exclui o tratamento idêntico ao mesmo tempo que tratamento igual não significa igualdade (Holvino & Kamp, 2009).

Metodologia

A UNIVERSIDADE pesquisada está localizada no sudeste brasileiro e possui aproximadamente 23.000 alunos matriculados em cursos de graduação e pós-graduação. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do curso de administração da UNIVERSIDADE. Vale ressaltar que a política de cotas definida pela Lei 12.711 foram implementadas na íntegra pela UNIVERSIDADE a partir do vestibular de 2012, sendo que durante o processo de produção de dados a UNIVERSIDADE não integrava o SISU, sendo que a mesma aderiu o SISU apenas no vestibular de 2017. O vestibular é composto de duas etapas: primeira etapa prova ENEM e a segunda etapa prova discursiva de matérias específicas para cada área do curso preiteado pelo candidato. Assim sendo, todos os alunos aprovados para frequentar as aulas a partir de 2013 foram matriculados de acordo com a referida Lei. Desta forma, como critério de seleção dos sujeitos, fizeram parte da pesquisa apenas os alunos matriculados a partir de 2013, pois os alunos matriculados antes de 2013 não seguem a política ação afirmativa traçada pela Lei 12.711. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 38 alunos do primeiro e segundo período do curso de administração da UNIVERSIDADE tendo-se como base um roteiro de entrevista semiestruturado. Os alunos participantes foram selecionados por meio de convite amplo junto aos estudantes dos primeiro e segundo períodos de administração, pelo qual 38 alunos decidiram participar da pesquisa. Dos 38 alunos participantes 18 são cotistas. Para preservar o anonimato dos alunos os mesmos foram denominados pela letra E seguida de numeração, variando de E1 até E38 adicionando-se a autodeclaração de raça e classe entre parênteses, conforme Tabela 1. Vale destacar que em termos de raça E29 se autodeclara raça humana, possivelmente buscando superar a utilização de raça como um marcador social (Gilroy, 2000).

Os dados produzidos durante a realização das entrevistas foram gravados e posteriormente transcritos. Também foram realizadas pesquisas documentais junto a Pró-reitoria de graduação buscando-se analisar relatórios gerados pela UNIVERSIDADE que possibilitem acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos de administração.

Tabela 1
Auto Declaração de Raça e Classe Social Alunos

Nome	Raça	Classe	Cotista
E1	Parda	Média	Não
E2	Branca	Média	Não
E3	Branca	Média	Sim
E4	Branca	Média	Sim
E5	Branca	Média	Não
E6	Pardo	Média Baixa	Não
E7	Branca	Média Baixa	Não
E8	Negra	Pobre	Sim
E9	Branca	Média	Não
E10	Negra	Média	Sim
E11	Negra	Pobre	Sim
E12	Branca	Média	Não
E13	Pardo	Média	Sim
E14	Branca	Média	Não
E15	Negra	Média Baixa	Sim
E16	Branca	Média Baixa	Sim
E17	Branca	Média	Não
E18	Parda	Média Baixa	Sim
E19	Branca	Média	Sim
E20	Branca	Média	Sim
E21	Mestiço	Média	Não
E22	Pardo	Média Baixa	Não
E23	Negra	Média Baixa	Não
E24	Branca	Média	Não
E25	Parda	Média	Sim
E26	Negra	Classe Baixa	Sim
E27	Branca	Média Baixa	Sim
E28	Índia/ Amarela	Média	Não
E29	Raça Humana	Média	Não
E30	Branca	Média	Não
E31	Negra	Média	Não
E32	Branca	Média	Sim
E33	Branca	Média	Não
E34	Branca	Média Baixa	Sim
E35	Negra	Média	Não
E36	Branca	Média	Sim
E37	Parda	Média Baixa	Não
E38	Branca	Média	Sim

Nota: Elaborado pelo autor.

Ressalta-se que a UNIVERSIDADE reserva por curso e turno no mínimo 50% de suas vagas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que 50% destas vagas são destinadas a famílias com renda bruta igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita e o restante composto pela proporção de vagas igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população do estado segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Vale esclarecer que, apesar deste artigo classificar os sujeitos em termos de raça e classe por meio de auto-declaração, para ingressarem na UNIVERSIDADE são requeridos aos candidatos se classifiquem somente como Pretos, Partos ou Indígenas (PPI). Nesse sentido, para Telles (2003) existem três formas para a classificação racial da população brasileira: o modelo oficial do IBGE fundamentado em cinco categorias raciais - branco, pardo, preto, amarelo e indígena; o discurso popular com seus termos utilizados para descrever raças e cores e, por fim, o sistema binário bipolar – branco ou negro. Em relação à classe social o IBGE estabelece 5 categorias: Classe A (renda mensal superior 15 salários mínimos); Classe B (renda mensal de 5 a 15 salários mínimos); Classe C (renda mensal de 3 a 5 mínimos); Classe D (renda mensal de 1 a 3 mínimos) e Classe E (renda mensal até 1 salário mínimo).

Os dados produzidos foram analisados utilizando-se a análise do discurso (AD). A análise do discurso é um método adequado para estudar identidades ao enfatizar que os processos identitários são culturais, sociais e coletivos ao invés de um fenômeno individual (Ainsworth & Hardy, 2004). Vale ressaltar que “A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. Dessa forma, analisar o discurso não é fazer um estudo da língua ou da gramática, e sim buscar o sentido produzido pela fala, sentido este que constitui o homem e sua vida (Orlandi, 2005). “Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se.

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (Orlandi, 2005, p. 15). Foucault (2010) acredita que o discurso e os saberes que se veiculam por meio dele não são neutros, mas constituídos por relações de poder (Genealogia) que produzem categorias e hierarquias sociais não só entre os saberes, mas também entre os sujeitos. Para o autor de fato não existe o discurso como uma substância que tem existência a-priori, mas sim uma função discurso, ou seja, o discurso é uma função e não um objeto dado. Desta forma, o discurso pode exercer diversas funções ao mesmo tempo, podendo elas atuar como funções políticas, econômicas, sociais, dentre outras.

Assim, buscando entender a capacidade dos alunos de significarem os cotistas este artigo buscou analisar a relação destes significados discursivos com a construção de estereótipos direcionados aos cotistas. Como será visto no próximo tópico deste artigo, os saberes constituídos sobre os cotistas demonstram relações de poder que constroem o mito de inferioridade dos mesmos, produzindo hierarquias sociais pelas quais os cotistas são considerados como inferiores e ocupantes não legítimos do espaço da UNIVERSIDADE.

O Sujeito Cotista: A Construção do Estereótipo de um Sujeito Falho

Ao optarem por cotas os alunos da administração acreditam que determinadas características serão atribuídas a eles, marcando-os como sujeitos inferiores. Estas características estabelecem uma lei de verdade sobre quem é o cotista. Os alunos demonstram que ser identificado como cotista é ser reconhecido pelos outros como um sujeito falho e academicamente deficiente. Para evitar serem reconhecidos desta forma os alunos, mesmo aqueles que cumprem todos os requisitos para concorrerem pelas cotas, evitam entrar na UNIVERSIDADE por meio da política de cotas, conforme E26 (Negra, Classe Baixa) afirma: “No primeiro vestibular que fiz para arquitetura eu não optei por cotas porque eu tinha um preconceito. Eu achava que me inferiorizava” (E26, Negra, Classe Baixa). Assim, E26 (Negra, Classe Baixa) demonstra como grupos racialmente e economicamente subalternizados também podem assimilar, mesmo de forma involuntária, valores de grupos que os classificam como inferiores e os oprimem, não se podendo responsabilizar o sujeito subalterno por sua subalternidade. O mito da inferioridade cotista é uma manipulação

ideológica que objetiva manter os privilégios de grupos opressores, seja quais forem seus interesses econômicos e políticos (Munanga, 1994). Portanto, “os mitos, constituem lugares sociais, e institucionais, para indivíduos ou grupos concretos” (Silvério, 2003, p. 64). Este é um fato que se repete em outros discursos aqui apresentados, conforme será demonstrado neste tópico.

Esta esteriotipização do cotista como inferior ocorre devido o mito da inferioridade cotista estabelecer quem são os sujeitos que devem ser incluídos e quais os que devem ser excluídos, delimitando quais são as identidades centrais e marginais no espaço UNIVERSIDADE (Jones & Stablein, 2006). Neste processo os sujeitos brancos e de classe média ou alta são os portadores de identidades consideradas normais, enquanto os negros e pobres constituem os sujeitos anormais que precisam ser integrados a UNIVERSIDADE. Assim, os mitos da inferioridade cotista “não apenas descrevem quem é o sujeito a ser incluído, mas também marcam determinadas formas de ser que se referem a quem está incluído e quem é o excluído” (Lasta & Hillesheim, 2014, p. 141).

Quando eu fiz vestibular eu não queria optar por cota, eu não queria entrar por cota. [...] A pessoa acaba achando que quem entrou por cota é inferior, ela tem uma capacidade inferior daquela que não entrou. Conheci muita gente que não aceita [entrar por cotas] por que acha que pode ter um preconceito depois que é uma pessoa menos inteligente. (E26, Negra, Classe Baixa)

Ao estabelecer características individuais como critério para se definir quem serão os incluídos, o mito da inferioridade cotista acaba criando uma noção de identidade individual essencialista sobre quem é o cotista. Esta noção individual essencialista acaba constituindo os cotistas como inferiores, o que, por sua vez, acaba criando obstáculos para a efetiva implementação das ações afirmativas (Kalonaityte, 2010), como pode ser constatado no enunciado de E26 (Negra, Classe Baixa) acima. Por estar fundamentada em características individuais na definição de quem é cotista ou não, o mito da inferioridade cotista acaba construindo o estereótipo de que cotistas são menos inteligentes, fazendo com que os sujeitos que poderiam entrar na UNIVERSIDADE através das políticas de cotas evitem utilizar a políticas de cotas como meio de acesso a UNIVERSIDADE porque não se identificam desta forma e não consideram este estereótipo presente e definidor de suas identidades. Além disso, não se pode tratar os sujeitos cotistas como se fossem um grupo homogêneo que compartilhasse os mesmos aspectos sociais e culturais, existem várias diferenças entre os cotistas e os cotistas tem diversas identidades, mesmo se consideramos somente nesta análise aspectos raciais e econômicos. O mito da inferioridade cotista é frequentemente evidenciado pelos alunos, sendo que E11 (Negra, Pobre) declara que “Eu pensei em concorrer em vaga **normal** por causa do preconceito mesmo”.

Para que realmente promovam inclusão as ações afirmativas não podem estar baseadas em uma noção individualista e autônoma de identidade (Jonathan, 1990). Identidades não são autônomas ou individuais. Identidades são políticas, portanto coletivas, e toda ação afirmativa para realmente proporcionar inclusão deve se livrar da soberania do “Eu” para que possa estar aberta para afirmações não assimilacionistas de diferença, não universalizando, não essencializando ou totalizando a identidade a ser incluída para que as ações afirmativas possam ser de fato inclusivas (Bhabha, 1990). Para isso as ações afirmativas devem ser múltiplas e antagônicas, mas sempre fundamentadas em desigualdades (Jonathan, 1990). No caso específico, devido o mito da inferioridade cotista estabelecer uma inteligibilidade essencialista dos cotistas, os alunos a serem incluídos são marcados como sendo falhos e inferiores, gerando um sentimento de vergonha entre eles.

A princípio sim. Eu senti vergonha porque as pessoas achavam que as pessoas, nós, só entrávamos na faculdade por que tínhamos esta cota, senão não conseguiríamos.

Acham o negro burro: Ah, o negro é burro e se não fosse a cota não estaria na universidade. (E11, Negra, Pobre)

Os mitos criam um campo ideológico de estereótipos e preconceitos que visam constituir uma imagem inferiorizada do negro em relação ao branco, constituindo e delimitando os lugares sociais e institucionais, que negros podem ocupar (Silvério, 2003). Os mitos propagam o racismo, inferiorizando as condições intelectuais e culturais dos negros, estabelecendo que tudo que é negro é inferior (Gomes, 2005). Por isso que, para os alunos, ser identificado como cotista “Faz você se sentir meio inferiorizado” (E27, Branca, Média Baixa) e isto ocorre porque a UNIVERSIDADE sempre foi um espaço destinado a alunos de maior renda e brancos, oriundos principalmente de escolas particulares, “Porque quem entra atualmente aqui na UNIVERSIDADE os professores e funcionários não estavam acostumados, só entrava aqui aluno de escola particular” (E20, Branca, Média). Historicamente cursos socialmente valorizados como Medicina, Odontologia, Engenharia Elétrica, Direito e Administração, dentre outros, sempre foram ocupados por estudantes oriundos de escolas privadas. Assim, o mito da inferioridade é utilizado como uma estratégia para a perpetuação e manutenção de acesso a UNIVERSIDADE de determinados grupos por meio do estabelecimento de estereótipos raciais e de classe (Gomes, 2005), configurando-se também como uma discriminação provocada por interesse (Gomes, 2005; Teixeira, 1992).

Marcar os alunos cotistas como inferiores e menos inteligentes é algo produzido pela visão individualista e autônoma de identidade que, por meio do seu universalismo e essencialismo, estabelece estas características como definidora de todos os cotistas. Estas características são associadas aos cotistas não somente durante o processo seletivo para admissão na UNIVERSIDADE, mas durante todo o período de formação acadêmica, algo constatado por E11 (Negra, Pobre): “Chegar aqui e ainda se deparar com isso. [...] porque com cota [...] as pessoas são taxadas como burra. [...] Burro eu não sou” (E11, Negra, Pobre). Ser marcado por estas características explica o sentimento de vergonha que se estabelece entre os cotistas: “Eu passei por cotas né. Eu passei né, mas as vezes tenho vergonha de falar que é por cota porque a pessoa acha que eu sou burro. [...] Eu acho que a pessoa vai falar assim: você passou por cota, então você é ruim” (E26, Negra, Classe Baixa). Assim, entrar na UNIVERSIDADE por cotas atua como forma de estigmatização dos alunos cotistas (Carter, 1991; Onwuachi-Willig, Houh & Campbell, 2008). Uma ordem social é criada pelo mito da inferioridade cotista e uma verdade sobre o cotista é estabelecida por ele. Ser marcado como menos inteligente não é a única verdade que o mito estabelece sobre os cotistas, pois os cotistas também são estigmatizados como preguiçosos nos estudos, conforme E1 (Parda, Média) declara ao enunciar que normalmente alunos não cotistas afirmam que “Ah, eu nem sei se vou tentar porque estes cotistas que ficam sem estudar vão pegar minha vaga. Eu ouço muito isso!” (E1, Parda, Média). Outra verdade estabelecida é que alunos cotistas são fracos em matemática, algo replicado inclusive pelos docentes da UNIVERSIDADE em sala de aula: “O professor de matemática ele falou que há diferença entre alunos cotistas e não cotistas. Que os alunos não cotistas têm um rendimento maior em matemática” (E11, Negra, Pobre), criando um mito de que “De uma forma geral em algumas matérias, principalmente as exatas, os alunos cotistas têm mais dificuldade porque tiveram um estudo menos beneficiado, mais fraco” (E4, Branca, Média).

Conforme falado anteriormente, o mito da inferioridade cotista faz com que todo sujeito a ser incluído pelas políticas de cotas, como negros e sujeitos de classe inferiores, são considerados e constituídos como anormais no espaço UNIVERSIDADE, constituindo-os como sujeitos falhos e incompletos (Ahl & Marlow, 2012; Lasta & Hillesheim, 2014). Assim, conforme o discurso de E11 (Negra, Pobre), anteriormente citado, buscar concorrer por uma vaga ‘normal’ é uma estratégia para

permitir que estereótipos não sejam atribuídos ao sujeito. Quem concorre a uma vaga ‘normal’, ou seja, não opta pelas cotas raciais e de classe, são constituídos e marcados como sendo sujeitos normais. Tal fato demonstra como raça e classe social são utilizadas para estabelecer quem é o sujeito normal e anormal na UNIVERSIDADE, bem como delimita as fronteiras entre eles, conforme o discurso a seguir enuncia:

Logo quando eu fiz [vestibular] eu fiquei meio constrangida. Eu falei: Bom! Por que eu estou fazendo por cotas? Entendeu? Aí eu ficava naquele dilema: será que eu tenho capacidade de passar **normal** e tudo mais e tal. Eu sempre estudei em escola pública também, a minha primeira graduação eu fiz com bolsa também, bolsista. Então né, eu sempre fiquei bem constrangida. Eu sempre ouvia falar que aqui na UNIVERSIDADE rolava um preconceito com alunos cotistas. Eu sempre ouvi falar isso. Então eu ficava meio que constrangida, será que isso vai rolar comigo? Será que na sala eles fazem alguma diferenciação? (E8, Negra, Pobre)

Assim, o mito da inferioridade cotista também define quais identidades são marginais e quais são centrais no espaço da UNIVERSIDADE (Jones & Stablein, 2006). De um lado os sujeitos vistos como normais são brancos, classe média e oriundos de escolas particulares. Os anormais são negros, pardos e indígenas, classe baixa e formados em escolas públicas. Enquanto os normais são estereotipados como sujeitos completos e dotados de inteligência, disciplina e grandes habilidades matemáticas, os anormais são os sujeitos falhos e incompletos, destituídos de inteligência, disciplina e habilidade matemática. Desta forma, o mito da inferioridade cotista marca as formas de ser tanto do cotista quanto do não cotista (Lasta & Hillesheim, 2014). Esta demarcação do espaço e as verdades estabelecidas sobre os sujeitos transpassam os limites da UNIVERSIDADE e são (re)produzidos em toda a sociedade.

Eu tinha que passar por essa cota. Mas eu fui discriminada, claro! Eu passei e foi até meu namorado. [...] Ele virou para mim e disse assim: Ah, você passou por cota. E ele, ele podia optar por cota, é negro, é moreno, ele podia pegar cota de negro, mas ele não quer. Eu entendo! Ele estudou em escola particular. [...] Ele acha que não se encaixa nisso, ele já tem uma condição melhor. (E27, Branca, Média Baixa)

Portanto, não são as políticas de cotas que criam estereótipos e preconceitos na UNIVERSIDADE, mas sim o mito da inferioridade cotista presente na sociedade. Independentemente da existência ou não de políticas de cotas os estereótipos e preconceitos raciais e de classe estão presentes e existem na sociedade brasileira (Munanga, 2003). Portanto, não são as cotas que produzem um sujeito cotista essencial e estimulam preconceitos e estereótipos raciais ou de classe direcionados aos cotistas, pois estes já estão “presentes no tecido social e na cultura brasileira” (Munanga, 2003, p. 126). O mito da inferioridade cotista funciona como uma ideologia que difunde uma imagem negativa dos negros e pobres exatamente para mantê-los afastados da universidade (Silva, 2003). O mito da inferioridade cotista funciona como uma ideologia racista forjada pelo mito da democracia racial, responsabilizando e culpabilizando o próprio negro pela discriminação sofrida (Gomes, 2005), pois todo mito é “uma narrativa construída com a intenção de falsear uma dada realidade” (p. 57).

Da mesma forma que para existir o civilizado tem que haver o selvagem (Bhabha, 1990) para existir o sujeito normal tem que haver o sujeito anormal. Os jogos de verdade em torno da identidade cotista evidenciam a existência de relações de poder que os constituem como sujeitos anormais. Permitir o acesso e remover barreiras que impossibilitavam grupos minoritários de terem uma formação superior é algo necessário e relevante, entretanto, a remoção de barreiras não é por si só suficiente para acabar com a discriminação e estereótipos exercidos contra minorias (Burstein, 1985), pois, mesmo com políticas de cotas, o mito da inferioridade cotista acaba produzindo

fronteiras e divisões, reforçando estereótipos identitários relacionados a grupos minoritários (Burstein, 1985). A discriminação é fruto da “necessidade” dos seres humanos buscarem a todo tempo classificarem a si mesmos e os outros em determinados grupos, buscando com isso prever comportamentos sociais e reduzir a complexidade social, ligando determinadas identidades a grupos específicos, constituindo estas identidades como sendo universais e essenciais (Seidman, 1996; Turner, 1987).

Entretanto, as verdades estabelecidas sobre os cotistas, apesar de hegemônicas, estereotipadas e discriminatórias, não estão livres de contestações presentes nos próprios jogos de verdade, pois o discurso que constitui os cotistas como anormais é questionado e problematizado pelos próprios alunos, rompendo com o mito da inferioridade cotista. É exatamente esta contestação e problematização que o próximo tópico deste artigo irá debater.

Contestações sobre a Identidade Cotista: Rompendo com o Mito da Inferioridade

A construção de qualquer identidade é um espaço no qual o poder atua, mas que traz consigo concomitantemente possibilidades de resistência e ressignificação (Kalonaityte, 2010). Esta ressignificação da identidade cotista pode ser evidenciada na problematização de dois aspectos principais relacionados à construção hegemônica da identidade cotista: (1) inteligência e mérito na aprovação no vestibular e (2) dedicação e disciplina aos estudos. Apesar destes aspectos estarem inter-relacionados primeiramente será focada a análise dos aspectos relacionados a inteligência e mérito na aprovação no vestibular, para posteriormente debater a dedicação e disciplina dos estudantes cotistas durante seu percurso acadêmico na UNIVERSIDADE. Os alunos deixam claro que a inteligência superior atribuída aos brancos de classe média e alta na realidade é um aspecto estrutural da sociedade brasileira ao invés de uma característica natural e individual de negros e pobres. Nesse sentido E23 (Negra, Média Baixa) declara que

Estatisticamente falando, por ter o branco tido mais acesso à educação, a outros tipos de coisas, o branco é mais inteligente. [...] Mas não biologicamente falando! [...] A grande maioria dos brancos tem melhores condições, são de classes altas! Mas não dá para falar que por ser negro biologicamente ele é isso. Isso é mentira! (E23, Negra, Média Baixa)

A tendência de naturalização de divisões sociais relacionadas a raça (Cohen, 1988; Yuval-Davis, 2006) faz com que surja um discurso de naturalização fundamentada no biológico que homogeneiza identidades raciais, fazendo com que pessoas que pertencem a uma determinada raça sejam vistas como tendo os mesmos atributos (Yuval-Davis, 2006). Entretanto, desigualdades são estruturais ao invés de naturais (Phoenix & Pattynama, 2006; Verloo, 2006; Yuval-Davis, 2006) e o acesso à educação de qualidade é estruturalmente negada a negros e pobres, conforme E23 (Negra, Média Baixa) evidenciou no discurso acima. Opressões históricas, justificadas e naturalizadas em crenças sociais constituem uma estrutura social de hierarquias e desigualdades (Acker, 2006, 2011). O fato de negros serem considerados menos inteligentes se apresenta como algo biológico e natural, mas de fato são crenças sociais arraigadas produzidas por uma estrutura de opressão que não permite que negros tenham acesso e oportunidade de uma educação de qualidade. Negros e pobres terem uma educação inferior em relação a brancos de classe média não é algo biológico e natural, mas uma questão estrutural de oportunidade.

Quando eu entrei na faculdade para fazer economia [primeiro curso frequentado por ele na UNIVERSIDADE antes de fazer administração] na minha sala tinha eu e mais

uma menina que éramos cotistas de escola pública. Na época a UNIVERSIDADE só tinha cotas para escola pública ou não. E assim, na nossa sala todo mundo, acho que só eu e ela a favor das cotas, o resto todo mundo veio de escola particular, então todo mundo era contra as cotas, pois todo mundo achava que tecnicamente todo mundo tinha a mesma capacidade. Só que não é bem assim. Só que não é uma questão de capacidade, é uma questão de **oportunidade**. [...] E por incrível que parece eles tinham uma grande dificuldade de matemática mesmo estudando em escola particular. (E29, Raça Humana, Média)

Eu acho que não é a cor da pessoa! Não é isso! É a questão da pessoa que teve menos **oportunidade** na vida, sabe menos, e ela vai pegar o cargo mais operacional. A pessoa que teve mais **oportunidade**, teve escola boa, teve faculdade federal e tal! Estas coisas! (E28, Índia/Amarela, Média)

Tanto E29 (Raça Humana, Média) quanto E28 (Índia/Amarela, Média) demonstram que minorias raciais recebem educação inferior, fazendo com que as possíveis diferenças intelectuais não sejam meramente biológicas ou individuais, mas uma questão estrutural de oportunidade (Phoenix & Pattynama, 2006; Verloo, 2006; Yuval-Davis, 2006), demonstrando como identidades manifestam relações, práticas e sistemas de significação que permeiam e estruturam qualquer sociedade, produzindo hierarquias e desigualdades (Acker, 2006, 2011). Além disso, o enunciado de E29 (Raça Humana, Média) demonstra como as ações afirmativas provocam emoções tanto favoráveis quanto desfavoráveis na implementação das mesmas. Muitos sujeitos brancos de classe média são contrários a tais políticas por acreditarem que eles deveriam ter acesso privilegiado a UNIVERSIDADE em relação a minorias (Herring & Henderson, 2011), estigmatizando grupos minoritários como destituídos de capacidade para estarem na UNIVERSIDADE (Augoustinos, Tuffin & Every, 2005; Heilman, Block & Lucas, 1992; Heilman, Block & Stathatos, 1997; Nacoste, 1990). Além disso, grupos privilegiados acreditam que as ações afirmativas não são meritocráticas. A lógica individualista meritocrática se manifesta na crença de que a capacidade individual de cada aluno deva ser o principal meio de acesso e permanência na UNIVERSIDADE. Alunos brancos de classe média acreditam que a sociedade brasileira é meritocrática e que, por assim ser, todas as pessoas têm as mesmas oportunidades (Daniels, 1978; Scully & Blake-Beard, 2006).

Como são os próprios privilegiados que definem o que é meritocrático ou não, os critérios estabelecidos para categorizar a posição pela qual os sujeitos serão classificados em uma escala meritocrática acabam favorecendo as eles mesmos, produzindo níveis diferentes de recompensa, justiça e *status* social (Daniels, 1978). Sendo que quem define o que é mérito são estes grupos, eles acabam valorizando suas próprias características, apresentando-se como modelo a ser seguido pelos demais e se auto constituindo como a norma a ser seguida (Scully & Blake-Beard, 2006). Apesar destas crenças, o discurso acima de E29 (Raça Humana, Média) afirma que brancos de classe média também apresentam dificuldades em matemática, mesmo frequentando escolas particulares, não sendo esta característica um atributo exclusivo de cotistas, fato também confirmado por E28 (Índia/Amarela, Média, Não Cotista): “Eu sempre tive dificuldade em matemática também, só que eu estudei em escola particular”.

A crença de que a sociedade brasileira é meritocrática faz com que as políticas de cotas sejam consideradas como injustas, já que a própria meritocracia por si só seria capaz de erradicar e eliminar desigualdades. Para isso basta que os sujeitos individualmente sejam esforçados, inteligentes e competentes para romperem com desigualdades sociais. A lógica meritocrática acredita que as desigualdades são individuais ao invés de estruturais (Scully & Blake-Beard, 2006), pois, independentemente da raça e classe social, qualquer sujeito esforçado e dedicado romperá

individualmente com as desigualdades que o cercam. Aliás, em relação ao acesso a UNIVERSIDADE constitui-se um mito pelo qual se acredita que alunos cotistas têm desempenho no vestibular bem abaixo dos não cotistas e que por isso o acesso de cotistas a UNIVERSIDADE seria injusto. Em relação a isto E10 (Negra, Média) desconstrói esse mito ao declarar que “No nosso curso específico [administração], a nota que a maioria dos cotistas tiraram, eu, por exemplo, passaria no geral tranquilo. E também, a maior nota geral do curso de administração no ano foi de um cotista. Ele concorreu comigo também e foi a maior nota geral”. Outro fato que corrobora para desconstrução deste mito é que o candidato que passou em primeiro lugar geral no vestibular 2017 da UNIVERSIDADE foi um cotista.

Cotistas conseguirem notas superiores no vestibular não é um caso isolado ocorrido na UNIVERSIDADE. Por exemplo, no vestibular da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) de 2013 os alunos cotistas tiveram desempenho superior, inclusive em medicina (EXAME, 2016). Assim, a crença que política de cotas proporciona a entrada na UNIVERSIDADE de alunos com inteligência ou competência inferiores e que seria mais fácil aprovação no vestibular para os alunos cotistas é também um mito. Conforme E13 (Parda, Média) declara a concorrência entre cotistas no vestibular é mais acirrada: “Saiu uma relação candidato vagas e você vê nitidamente que a quantidade de cotista é muito maior concorrendo do que não cotista, ou seja, é vantagem ser não cotista do que não cotista” (E13, Parda, Média). Até alunos não cotistas afirmam que não existe alguma forma de privilégio para cotistas no vestibular: “Eu não concordo que seja mais fácil passar [no vestibular] como cotista. Você pode até olhar a relação candidato-vaga da UNIVERSIDADE. Quantos candidatos têm a mais que em muitos cursos daqui para passar por cotas do que passar por não optante. Tem muita gente” (E9, Branca, Média).

Também contribui para a desconstrução do mito da inferioridade cotista pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA, 2009) que analisou o rendimento dos alunos cotistas nas disciplinas dos cursos por eles frequentados nas universidades públicas. Os cotistas têm desempenho igual ou superior aos não cotistas na maioria dos cursos das universidades, não existindo uma diferença significativa entre eles. Além disso, os cotistas têm menor taxa de trancamento de matérias. Aliás, os alunos cotistas são mais dedicados e atribuem mais valor ao fato de estarem estudando na UNIVERSIDADE, algo constatado no discurso dos alunos entrevistados: “Eu vejo como os alunos que passam por cota dão muito mais valor por estar aqui dentro na universidade. Por isso que tô [sic] falando: [tem] aluno [não cotista] que vai jogar sinuca no meio da aula! É desperdício isso de dinheiro público” (E9, Branca, Média). Ao se analisar os dados fornecidos pela UNIVERSIDADE sobre a quantidade de reprovações dos alunos nas disciplinas de Matemática I e II e Estatística I entre os anos de 2010 até primeiro semestre 2017 e Estatística II entre os anos de 2011 até primeiro semestre 2017 (a disciplina Estatística II não era ofertada antes de 2011), obteve-se os seguintes dados:

Tabela 2
Reprovações Alunos

	Reprovações		Proporção
	Cotistas	Não Cotistas	
Matemática I	188	306	1,62
Matemática II	51	117	2,29
Estatística I	66	140	2,12
Estatística II	36	57	1,58
Total	341	620	1,81

Nota: Relatórios gerados pelo sistema da UNIVERSIDADE (2017).

Como se pode verificar o número de reprovações por Nota/Falta em disciplinas matemáticas é bem maior entre não cotistas do que cotistas. Vale destacar que a tabela acima não se refere à quantidade de alunos individuais reprovados nas disciplinas, mas sim quantas vezes alunos cotista e não cotista foram reprovados, já que um mesmo aluno pode ter sido reprovado mais de uma vez em uma mesma disciplina. Considerando que a UNIVERSIDADE oferece a mesma quantidade de vagas para cotistas e não cotistas em seu vestibular pode-se inferir que em Matemática I não cotistas ficam reprovados 1,62 mais vezes que cotistas, em Matemática II ficam 2,29 vezes, em Estatística I exatamente 2,12 vezes e em Estatística II não cotistas reprovam 1,58 vezes mais que cotistas. Enfim, alunos não cotistas têm maior propensão de reprovação em disciplinas matemáticas do que cotistas, contrariando o mito que cotistas são inferiores em conhecimentos matemáticos. Além disso, se analisarmos a evasão de alunos do curso de administração da UNIVERSIDADE entre 2010 e 2016 constatou-se que 100 alunos não cotistas abandonaram o curso neste período, enquanto apenas 25 cotistas o fizeram.

Nesse sentido, o discurso da meritocracia acabou criando o mito de inferioridade dos cotistas, pois “a crença na meritocracia está relacionada à classe na medida em que é a ideologia dominante que legitima as estratificações e se estabelece como uma alternativa à crença que a classe (ou a raça ou o gênero) são preconceitos injustos” (Scully & Blake-Beard, 2006, p. 436). Portanto, o discurso meritocrático tem o objetivo político de manter e reforçar as estratificações e desigualdades sociais, ao mesmo tempo que intenta encobrir, desconsiderar e desqualificar estruturas de raça e classe como produtoras de desigualdades sociais, negando a negros e pobres os mesmos acessos e oportunidades de brancos e ricos. Esta crença na meritocracia esta difundida em toda a sociedade precisamente por beneficiar as elites que buscam com o discurso meritocrático produzirem na sociedade a ideia de que a posição social que ocupam é derivada somente de sua competência, dedicação e esforço no estudo e no trabalho, fazendo com que os sujeitos de classes inferiores e de minorias raciais culpem a si próprias por estarem em uma classe inferior, não atribuindo esta desigualdade a obstáculos estruturais impostos a elas (Scully & Blake-Beard, 2006).

Não mudou muito da época que eu fiz faculdade para os dias de hoje. Discursos elitizados continuam sendo preenchidos por pessoas de poder aquisitivo maior. Porque eles têm grana para fazer os melhores cursinhos, [...] mas não tem um preparo para a educação, tem preparado para passar na faculdade. (E24, Branca, Média)

Como E24 (Branca, Média) enuncia os discursos fundamentados na meritocracia que circulam na UNIVERSIDADE são produzidos pelas próprias elites que estabelecem critérios que as beneficiem na definição do que seria mérito (Scully & Blake-Beard, 2006). E24 (Branca, Média) demonstra que as notas obtidas no vestibular não medem meritocracia e alunos que estudam em escolas particulares não apresentam maior mérito ao serem aprovados no vestibular, pois quando entram na UNIVERSIDADE demonstram apenas que foram treinados para passar no vestibular, mas não receberam uma educação que os permita se destacarem academicamente em relação aos demais alunos da UNIVERSIDADE. Vale ressaltar que E24 (Branca, Média) não é cotista e é formado em Medicina Veterinária pela UNIVERSIDADE, sendo administração seu segundo curso superior. Devido a isso ele afirma que as coisas não mudaram muito em relação a época que ingressou pela primeira vez na UNIVERSIDADE.

Conclusão

Pode-se concluir que a ação afirmativa por meio de cotas implementada na UNIVERSIDADE exclui as barreiras de acesso de grupos considerados minoritários, buscando com isso permitir que estes grupos ocupem espaços sociais historicamente negados a eles, buscando promover a justiça social. Apesar dos dados produzidos mostrarem que alunos cotistas não são inferiores, incompletos ou falhos quando comparados ao não cotistas, a política de cotas não é suficiente para evitar que alunos cotistas sejam estereotipados como sendo inferiores, incompletos ou falhos pelo mito da inferioridade cotista; ou como sendo um corpo estranho ao espaço UNIVERSIDADE. Apesar da legislação que estabeleceu as ações afirmativas buscar igualdade racial e de classe social, alunos cotistas vivenciam constantemente estereótipos e discriminações, produzindo barreiras e fronteiras entre quem são os alunos cotistas e não cotistas, reificando estereótipos identitários relacionados a pessoas classificadas como sendo cotistas que atua como um dispositivo de hierarquização social dentro da UNIVERSIDADE.

Uma das razões que explicam a construção de estereótipos é que a noção essencialista de identidade dos cotistas construída pelo mito da inferioridade cotista acaba constituindo ao mesmo tempo todos os cotistas como sendo inferiores. Para que as ações afirmativas sejam mais inclusivas o mito da inferioridade cotista deve ser problematizado buscando-se combater a lógica essencial produzida pelo mesmo de que os cotistas são inferiores intelectualmente, ao mesmo tempo rompendo-se com a lógica de uma identidade unitária, essencial e universal. Para isso as ações afirmativas devem considerar o conceito de diferença na definição dos sujeitos a serem incluídos para que rompam com a essência monolítica de sujeito produzido por este mito, desconstruindo fronteiras impermeáveis entre cotistas e não cotistas, atuando como uma política de coalizão. Vale salientar que o rompimento com a noção de uma identidade essencial não significa o fim das categorias identitárias, mas sua resignificação.

Ao invés de serem fundamentadas em uma concepção fundacionista de sujeito as políticas públicas necessitam ser múltiplas, antagônicas e baseadas no conceito de diferença. O importante é que tais políticas sejam fundamentas em inequidades estruturais e não em uma concepção essencial e monolítica de identidade. Portanto, um dos grandes desafios que se apresenta para o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão social é evitar que estereótipos, preconceitos e discriminação sociais presentes no dia a dia na sociedade, que circulam como uma ideologia, produzam formas estereotipadas de identidades essenciais dos sujeitos beneficiados por estas políticas, sendo que estes estereótipos negativos são constantemente direcionados a grupos minoritários por membros de grupos não minoritários como forma de combate as ações afirmativas (Onwuachi-Willig, Houh & Campbell, 2008).

Referências

- Acker, J. (2006). Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. *Gender & Society*, 20(4), pp. 441–464. <https://doi.org/10.1177/0891243206289499>
- Acker, J. (2011). Theorizing gender, race and class in organizations. In E. Jeanes, D. Knights, & P. Y. Martin (Eds.), *Handbook of Gender, Work and Organization* (1st ed., pp. 65–80). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Ahl, H., & Marlow, S. (2012). Exploring the dynamics of gender, feminism and entrepreneurship: Advancing debate to escape a dead end? *Organization*, 19(5), 543-562. <https://doi.org/10.1177/1350508412448695>
- Ainsworth, S., & Hardy, C. (2004). Discourse and identities. In: D. Grant, C. Hardy, C. Osrick, &

- L. Putnam. (Eds), *The Sage handbook of organizational discourse* (pp. 153-173). London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608122.n7>
- Augoustinos, M., Tuffin, K., & Every, D. (2005). New racism, meritocracy and individualism: Constraining affirmative action in education. *Discourse & Society*, 16(3), 315-340. <https://doi.org/10.1177/0957926505051168>
- Baines, D. (2010). Gender mainstreaming in a development project: Intersectionality in a post-colonial un-doing? *Gender, Work and Organization*, 17(2), 119-149. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2009.00454.x>
- Beeghly, E. (2015). What is a stereotype? What is stereotyping? *Hypatia*, 30(4), 675-691. <https://doi.org/10.1111/hypa.12170>
- Bhabha, H. (1990). The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Ed.). *Identity community culture difference* (pp. 207-221). London: Lawrence and Wishart.
- Braidotti, R. (1997). "The doxa of difference": Working through sexual difference. *Signs*, 23(1), 23-40. <https://doi.org/10.1086/495232>
- Braidotti, R. (2008). Intensive genre and the demise of gender. *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, 13(2), 45-57. <https://doi.org/10.1080/09697250802432112>
- Bredström, A. (2006). Intersectionality: A challenge for feminist HIV/AIDS research? *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 229-243. <https://doi.org/10.1177/1350506806065754>
- Burstein, P. (1985). *Discrimination, jobs and politics: The struggle for equal employment opportunity in the United States since the New Deal*. Chicago: University of Chicago Press.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: Othe discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Carter, S. (1991). *Reflections of an affirmative action baby*. New York: Basic Books.
- Cohen, P. (1988). The perversions of inheritance: Studies in the making of multiracist Britain. In P. Cohen & H. S. Bains (Eds), *Multi-racist Britain* (pp. 9-118). London: Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-19399-8>
- Collins, S. M. (1997). Race up the corporate ladder: the dilemmas and contradictions of first-wave black executives. In C. Herring (Ed.), *African Americans and the public agenda: The paradoxes of public policy* (pp. 87-104). Thousand Oaks: Sage.
- Daniels, N. (1978). Merit and meritocracy. *Philosophy and Public Affairs*, 3, 206-223.
- EXAME. (2016). Cotistas superam notas de não cotistas no vestibular da UFMG. Extraído de: <http://exame.abril.com.br/brasil/cotistas-superam-notas-de-nao-cotistas-no-vestibular-da-ufmg/>. Acesso em 16 jul 2017.
- Fiske, S., & Taylor, S. (1991). *Social cognition* (2nd ed.). New York: McGraw Hill Inc.
- Foucault, M. (2010). *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gilroy, P. (2000). *Against race*. Cambridge: Belknap Press.
- Gomes, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03* (pp. 39-62). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Hall, S. (1996). New ethnicities. In S. Hall, D. Morley, & K. H. Chen (Eds.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies* (pp. 441-449). London: Routledge.
- Heilman, M. E., Block, C. J., & Lucas, J. A. (1992). Presumed incompetent? Stigmatization and affirmative action efforts. *Journal of Applied Psychology*, 77(4), 536-544. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.4.536>
- Heilman, M. E., Block, C. J., & Stathatos, P. (1997). The affirmative action stigma of incompetence: Effects of performance information ambiguity. *Academy of Management Journal*, 40(3), 603-625. <https://doi.org/10.5465/257055>

- Herring, C., & Henderson, L. (2011). From affirmative action to diversity: Toward a critical diversity perspective. *Critical Sociology*, 38(6), 629-643.
- Holvino, E., & Kamp, A. (2009). Diversity management: Are we moving in the right direction? Reflections from both sides of the North Atlantic. *Scandinavian Journal of Management*, 25(4), 395-403. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2009.09.005>
- IPEA. (2009). *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: Uma análise dos últimos 20 anos*. Organizadora: Luciana Jaccoud. Brasília: Ipea.
- Jaccoud, L., & Beghin, N. (2002). *Desigualdades raciais no Brasil: Um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA.
- Jonathan, R. (1990). The third space. Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Ed.), *Identity community culture difference* (pp. 207-221). London: Lawrence and Wishart.
- Jones, D., & Stablein, R. (2006). Diversity as resistance and recuperation: Critical theory, post-structuralist perspectives and workplace diversity. In A. M. Konrad, P. Prasad, & J. K. Pringle (Eds.), *Handbook of workplace diversity* (pp. 145-166). London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608092.n7>
- Kalonaityte, V. (2010). The case of vanishing borders: Theorizing diversity management as internal border control. *Organization*, 17(1), 31-52. <https://doi.org/10.1177/1350508409350238>
- Lasta, L. L., & Hillesheim, B. (2014). Políticas de inclusão escolar: Produção da anormalidade. *Psicologia & Sociedade*, 26 (n. spe.), 140-149. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500015>
- Mariano, S. A. (2005). O sujeito do feminino e o pós-estruturalismo. *Estudos Feministas*, 13(3), 483-505. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300002>
- Mclaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez
- Mouffe, C. (1993). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate Feminista*, 7, 3-22.
- Munanga, K. (1994). Identidade, cidadania e democracia: Algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In M. J. P. Spink (Org.), *A cidadania em construção: Uma reflexão transdisciplinar* (pp. 177-187). São Paulo: Cortez, 1994.
- Munanga, K. (2003). Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: Um ponto de vista em defesa de cotas. In P. B. G. Silva, & V. R. Silvério (Orgs.), *Educação e ações afirmativas: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica* (pp. 115-128). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Nacoste, R. B. (1990). Sources of stigma: Analyzing the psychology of affirmative action. *Law & Policy*, 12(2), 175-195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9930.1990.tb00046.x>
- Novaes, S. C. (1993). *Jogo de espelhos*. São Paulo: EDUSP.
- Onwuachi-Willig, A., Houh, E., & Campbell, M. (2008). Cracking the egg: Which came first: Stigma or affirmative action? *California Law Review*, 96(5), 1299-1352.
- Orlandi, E. P. (2005). *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos* (6. ed.). Campinas: Pontes.
- Paixão, M., & Gomes, F. (2008). Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: Notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. *Estudos Feministas*, 16(3), 949-964. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300014>
- Pansini, F., & Nenevé, M. (2008). Educação Multicultural e Educação Docente. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 31-48.
- Phoenix, A., & Pattynama, P. (2006) Intersectionality. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 187-192. <https://doi.org/10.1177/1350506806065751>
- Prasad, A. (2012). Beyond analytical dichotomies. *Human Relations*, 65(5), 567-595. <https://doi.org/10.1177/0018726711432183>
- Scully, M. A., & Blake-Beard, S. (2006). Locating class in organizational diversity work: Class as structure, style and process. In A. M. Konrad, P. Prasad, & J. K. Pringle (Eds.), *Handbook of*

- workplace diversity* (pp. 431-454). London: SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781848608092.n18>
- Seidman, S. (1994). 'Symposium: Queer Theory/sociology: A dialogue', *Sociological Theory*, 12(2), 166-177. <https://doi.org/10.2307/201862>
- Silva, M. J. A., & Brandim, M. R. L. (2008). Multiculturalismo e educação: Em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, 1(1), 51-66.
- Silva, P. B. G. (2003). Negros na universidade e produção do conhecimento. In P. B. G. Silva, & V. R. Silvério (Orgs.), *Educação e ações afirmativas: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica* (pp. 43-54). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Silvério, V. R. (2003). O papel das ações afirmativas em contextos racializados: Algumas anotações sobre o debate brasileiro. In P. B. G. Silva, & V. R. Silvério (Orgs.), *Educação e ações afirmativas: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica* (pp. 55-77). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson, & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Urbana: University of Illinois Press.
https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1_20
- Teixeira, M. A. S. B. (1992). *Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros*. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Social). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.
- Telles, E. (2003). *Racismo à brasileira: Uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Verloo, M. (2006). Multiple inequalities, intersectionality and the European Union. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 211-228. <https://doi.org/10.1177/1350506806065753>
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>

Sobre o Autor

Eloisio Moulin de Souza

Universidade Federal do Espírito Santo

eloisio.souza@ufes.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0775-7757>

Professor Associado do departamento de Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-doutor em Administração pela University of Leicester (Reino Unido). Researcher Fellow University of Bristol (Reino Unido). Desenvolve pesquisas sobre as relações de poder nas organizações e desigualdades relacionadas a gênero, raça e sexualidade no ambiente de trabalho. Pesquisador do CNPq (Brasil), agência financiadora da presente pesquisa.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número 75

24 de junho 2019

ISSN 1068-2341



Os leitores podem copiar, exibir, distribuir e adaptar este artigo, desde que o trabalho seja atribuído a/o/s autor/a/es e a revista **Analíticos de Políticas Educativas**, as alterações são identificadas e a mesma licença aplica-se ao trabalho derivado. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de
Pernambuco Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de
Fora, Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio
Grande do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-

CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada
Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville
Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland
Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolfe
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel