

NEGRITUDE E UNIVERSIDADE

Iolanda de Oliveira
(Organizadora)

NEGRITUDE E UNIVERSIDADE
evidenciando questões relacionadas
ao ingresso e aos projetos curriculares



Editora
Alternativa

Niterói, 2015

Copyright © 2015 by Iolanda de Oliveira (Organizadora)

Alternativa Editora e Produção Cultural Ltda.

Rua Maestro Felício Toledo, 495 - sala 303 - Centro - Niterói - RJ - CEP 24030-105

Tel.: (21) 3903-5340

Site: www.alternativaeditora.com.br

E-mail: alternativaeditora@gmail.com

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora.

Normalização: Maria Lúcia Gonçalves

Revisão: Rita Godoy

Capa e projeto gráfico: Alternativa Editora e Produção Cultural

Supervisão gráfica: Marcos Antonio de Jesus

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N386 Negritude e universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares / Organização de Iolanda de Oliveira.
– Niterói : Alternativa, 2015.
– 256p. : il. ; 23cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-63749-37-6

BISAC SOC056000

SOCIAL SCIENCE / Black Studies (Global)

1. Negros – Educação – Brasil. 2. Ensino Superior – Brasil. 3. Racismo – Brasil.

CDD 379.260981



SUMÁRIO

PREFÁCIO: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: O PAPEL DA UNIVERSIDADE	7
<i>Iolanda de Oliveira</i>	
O IMPACTO DA SELEÇÃO PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE NOS CANDIDATOS NEGROS, NO PERÍODO DE 2004-2012	13
<i>Iolanda de Oliveira, Licínio Esmeraldo da Silva e Hustana Maria Vargas</i>	
A QUESTÃO RACIAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA E PEDAGOGIA MINISTRADOS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	57
<i>Iolanda de Oliveira e Márcia Maria de Jesus Pessanha</i>	
EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: INTERIORIZAÇÃO, COR E CURSO ...	73
<i>Hustana Maria Vargas</i>	
A QUESTÃO RACIAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – CAMPUS DE NOVA IGUAÇU	97
<i>Verônica Moraes Ferreira</i>	
A POLÍTICA DE COTAS E AS MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR	131
<i>Delcele Mascarenhas Queiroz e Carlinda Moreira Santos</i>	
RAÇA E CLASSE NOS PROJETOS DE COTAS E/OU RESERVA DE VAGAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	155
<i>Marcelo Siqueira de Jesus</i>	
A TRADIÇÃO ORAL AFRICANA PARA A ARTE DE EDUCAR NA PEDAGOGIA GRIÔ: UMA EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NEGRA	201
<i>Efígenia Marli Guerra dos Santos</i>	

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: O PAPEL DA UNIVERSIDADE

Iolanda de Oliveira

O título por mim atribuído a este texto é intencionalmente provocador do questionamento sobre o papel que a universidade cumpre ao longo de sua história. Essa busca de historicidade é coerente com a posição de alguns autores, destacando-se José de Souza Martins que, na abertura da 35ª reunião da Anped/2012, afirmou: “É preciso analisar o presente como história”. Igualmente, Alfredo Veiga Neto (2012) apresenta artigo intitulado “É preciso ir aos porões”. O segundo autor recorre às metáforas de Bachelar sobre “a casa, e as nossas posições e atitudes diante do mundo” (VEIGA NETO, 2012, p. 269). Fazendo referência à casa, ele destaca o porão como o lugar no qual estão as raízes e os fundamentos racionais que dão sustentação à casa. O sótão é considerado o lugar em que a sublimação e a imaginação acontecem, avançando para além da parte intermediária, onde as experiências imediatas acontecem, isto é, onde ocorre a vida concreta; é o lugar das práticas sociais cotidianas. Manter-se neste patamar significa omitir as raízes dos problemas, assim como a reflexão e a razão que nos levam para além das experiências imediatas. “Ir aos porões” permite alcançar uma posição mais elevada, caracterizada pela imaginação criadora e pelo avanço em busca da inovação e, certamente, em busca da superação da mesmice cotidiana com vistas ao progresso e à transformação pretendida.

Analisar os fenômenos atuais a partir das suas origens históricas se faz necessário para compreendê-los como desdobramentos e consequências de ocorrências passadas, ainda que o recurso à história evidencie rompimentos. Veiga Neto (2012) afirma que este é o percurso mais seguro para a devida compreensão do presente. Abandonar a história do presente significa naturalizá-lo, tomando-o como verdade desprovida de ocorrências precedentes, isto é, sem raízes.

Assim, o papel da universidade diante da legitimidade da educação para as relações raciais não é algo dado, mas historicamente construído, conquistado, permeado de rompimentos, contradições e incoerências, as quais coexistem.

Parto, portanto, neste texto de uma contextualização que, desprovida da pretensão de esgotar as questões históricas vinculadas à relação entre o negro na educação e a universidade, pretende ser uma provocação para que estudos futuros assegurem cada vez mais a compreensão da relação salientada e o deslocamento do cotidiano da casa para o sótão, a fim de que se construa uma outra universidade, a

despite dos avanços evidenciados nessa instituição, em busca da igualdade racial na educação brasileira na últimas décadas.

Então, que papel historicamente a universidade cumpriu de modo geral e particularmente no Brasil?

Segundo Marco Aurélio Nogueira (2004), a universidade tem historicamente a partir de Idade Média a função de “produzir e transmitir conhecimento, acumular e disseminar pensamento crítico, formar outras pessoas, jovens, sobretudo, como cidadãos profissionais e lideranças intelectuais. A universidade, entretanto, não é uma instituição isolada, que atua no abstrato, mas é histórica e socialmente situada; suas funções acontecem em um determinado espaço, em um momento histórico e, portanto, a despeito da autonomia para exercer as suas funções, ela é referenciada em relação aos dois aspectos mencionados.

Tal instituição, de acordo com as suas origens, deverá caracterizar-se em especial pela autonomia na produção de conhecimentos que necessariamente deverão levá-la à busca da verdade por meio de reflexões desvinculadas de interesses particulares.

Ao mesmo tempo em que preserva a sua autonomia, ela deverá ser receptiva às reivindicações e expectativas da sociedade, dando-lhe respostas que fortaleçam a sua autoconsciência.

Na universidade, tal qual em todas as instituições sociais, coexistem os antagonismos que a tornam ativa na preservação de sua função como produtora de saberes e, ao mesmo tempo, não só responde, mas é influenciada pelas demandas e expectativas da sociedade, as quais podem comprometer a sua função primeira, que é o compromisso com a busca da verdade. Tanto a produção de saberes quanto o atendimento às demandas e expectativas sociais deverão resultar de uma reflexão desinteressada, ambas a serem disseminadas junto à sociedade, junto ao humano, que deve ser o seu interesse primeiro, no sentido de promover este humano, tornando-o profissionalmente produtivo e capaz de fazer permanecer os aspectos materiais e não materiais que afetam de forma positiva a humanidade e fazer desaparecer, exercendo o seu papel de agente de transformação, tudo o que avilta e degrada as pessoas.

A partir de tais considerações, é pertinente responder: qual tem sido o papel da universidade brasileira?

Buscando evidenciar a coexistência da autonomia universitária com as referências histórico-espaciais, Arabela Campos Oliven (2005) faz um confronto com a origem da universidade nos Estados Unidos e no Brasil.

Os *colleges* nos Estados Unidos surgem no século XVII, liderados por protestantes, perseguidos por suas práticas religiosas na Inglaterra, que, embora mantinham aspectos da tradição universitária inglesa, tiveram grande independência em

relação à metrópole, sendo não conformistas em sua maioria, principalmente por motivos religiosos: vários *colleges* foram instituídos sem a autorização da Inglaterra, marcados pelo comprometimento com a formação de pastores e líderes religiosos por meio da leitura e discussão da Bíblia.

Parece-nos que a postura dos *colleges* diante da Bíblia como conhecimento revelado, e, portanto, inquestionável o caráter religioso da formação com base neste documento, compromete a afirmativa de Nogueira (2004). Este autor afirma que historicamente a universidade teve como função “produzir e transmitir conhecimento, acumular e disseminar pensamento crítico [...]”. A universidade norte-americana pelo menos nesse momento histórico rompe com a função de produzir conhecimento, porque nela predomina um conhecimento revelado, provavelmente lido e discutido, desprovido de uma postura crítica, mas caracterizado pela submissão ao revelado.

Ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos, a universidade brasileira tem origem no império e emerge como política colonizadora, cujas primeiras instituições são criadas no início do século XIX, pelo imperador, no momento em que a família real migra para o Brasil em decorrência dos ataques napoleônicos.

Junto a outras instituições culturais, são instituídos os cursos de Belas Artes. Foram criados também o Museu Nacional e o Jardim Botânico. As primeiras faculdades brasileiras de medicina, direito e politecnia eram orientadas pela profissionalização, com base em cátedras vitalícias, fugindo também às suas funções originárias.

As faculdades de direito, criadas respectivamente em São Paulo e em Olinda, datam do século XIX, tendo sido criadas em Ouro Preto, uma Escola de Minas, por ser uma região de extração de ouro. A primeira universidade brasileira, Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro, surge somente em 1920.

As características de tais instituições na época as mantiveram desvinculadas da maior parte da população brasileira, principalmente da população negra, que a princípio oficialmente escrava é propriedade dos senhores, a despeito das conquistas alcançadas pela população negra, as quais reduziram significativamente essa população. Entre as conquistas está a democracia racial em Minas Gerais, na educação primária, ainda no período imperial, comprovada em pesquisa realizada por Marcos Vinícius da Fonseca (2009).

Foi criado em 1931, pelo primeiro ministro da Educação do país, o estatuto das universidades brasileiras, que teve sua vigência até 1961, quando surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O estatuto estabelecia que para criar uma universidade seriam necessárias pelo menos as seguintes faculdades: medicina, engenharia, direito, educação, ciências e letras.

A criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 apresenta uma proposta inovadora em relação aos objetivos da universidade, por destacar-se como centro de pesquisa em várias áreas de conhecimento. Na sua organização, que sem dúvida teria influência direta nos currículos, a ideia era fazer da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras um eixo integrador do ensino básico e da pesquisa, o que não ocorreu por motivo da resistência das faculdades tradicionais.

É possível que a ruptura provocada no modelo de universidade brasileira, pela USP, tenha provocado a abertura para a realização das pesquisas sobre o negro pelos sociólogos Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Otávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, entre outros.

Paralelamente ao que se descreveu antes, o contexto das discussões que precederam a Primeira República e a abolição tiveram a questão racial como um dos principais fatores, prolongando-se por todo o período da Primeira República. É nesse momento que, se distanciando muito mais do seu papel originário da Idade Média, a universidade se presta a afirmar e disseminar as equivocadas ideias europeias sobre a diversidade humana.

Oficializada a não escravidão, o governo republicano, em lugar de promover políticas públicas para garantir à população negra o acesso aos direitos humanos, com o respaldo dos discursos oriundos principalmente das faculdades de medicina e de direito, toma medidas políticas para o seu desaparecimento, sem, entretanto, documentar de forma explícita a segregação que as medidas governamentais provocaram.

Em sua evolução, com a reforma universitária de 1968, Lei nº 5.540, não nos parece que a universidade trouxe respostas às reivindicações e aspirações da população negra, sobre educação, representada pelo movimento negro ao longo dos anos.

A despeito das discussões e pesquisas realizadas, inclusive com o patrocínio da Unesco, as políticas públicas para promoção da população negra somente ganharam espaço a partir da década de 1990, com ganhos extremamente expressivos na primeira década do século XXI, com dois eixos em educação: um primeiro eixo em nível nacional, com a aprovação da Lei nº 10.639/03, e um segundo eixo em nível local, por iniciativa de várias universidades públicas que determinaram cotas para ingresso de negros no ensino superior, ainda que em sua maioria se evidencie a subsunção da raça em relação à classe. Ambas se caracterizam por serem políticas particularmente destinadas à parcela negra da população, pelo menos enquanto reivindicação, e, portanto, mantêm o seu caráter particular, como políticas de ação afirmativa para a promoção da população negra.

A universidade brasileira é atualmente acionada pela legislação vigente a cumprir um duplo papel na promoção da população negra em educação: pela Lei nº 10.639/03, que, após 10 anos, determinou a inclusão dos estudos sobre o negro nos currículos de todos os cursos do sistema nacional de educação, sendo uma

ação afirmativa enquanto reivindicação, porque visa à equidade racial a partir da constatação da subalternidade do negro em toda a educação nacional. Entretanto, no contexto da prática, tal determinação se torna uma política universal porque atinge a todos os estudantes, independentemente do pertencimento racial; o segundo papel, estabelecido de início pela iniciativa de cada universidade pública em particular, passa, em 2012, a ser uma determinação federal para as instituições federais de educação.

O segundo eixo, sendo uma política de ação afirmativa cujo ponto de partida é o aspecto quantitativo, tem também suas implicações qualitativas por provocar nos cursos a convivência inter-racial com mais intensidade, por meio da presença mais expressiva de negros, embora ainda muito distante de corresponder ao percentual de negros na população.

Particularizando a questão curricular, constata-se que os dois eixos se cruzam em todos os contextos, porque ambos alteram a convivência no interior da universidade.

Conforme salientei em outros textos, a legitimidade da incorporação da questão racial nos currículos escolares, apontada de longa data pelo movimento negro, é inaugurada no interior da universidade na segunda metade do século XX por meio das teorias pedagógicas e de currículo. Entretanto o distanciamento entre a produção acadêmica e o acesso a tais saberes pela população em geral, e em particular pelos profissionais da educação, mantiveram o sistema de ensino majoritariamente indiferente à condição da população negra em educação em suas práticas curriculares, inclusive no interior da universidade. No contexto da prática, as alterações curriculares se deram minimamente, em situações pontuais, muito distantes de uma ação político/pedagógica com a ousadia necessária para alterar a realidade.

A despeito dessa situação, em um contexto histórico bastante adverso, em que as discussões sobre a inclusão na universidade se restringiam quase exclusivamente à questão das classes populares, o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb) é inaugurado em 1995, após aprovação pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal Fluminense, incluindo na sua justificativa o comprometimento da universidade com a sociedade, a sua função social.

Surge desse espaço acadêmico mais esta obra, que inclui, em parte, a produção realizada sobre a dinâmica da UFF em relação à expectativa de negros quanto ao ingresso na instituição no período 2004-2011, às alterações curriculares nos currículos dos cursos de graduação, à relação público e privado e às políticas de interiorização.

Para além da dinâmica racial no interior da UFF, recupera-se a questão curricular no ensino superior e apresentam-se os resultados da pesquisa realizada sobre a questão racial no currículo do curso de pedagogia da UFRRJ.

Seguem-se os estudos sobre gênero em interseção com a questão racial e a política de cotas no ensino superior público brasileiro.

A investigação sobre raça e classe nos projetos de cotas e/ou reserva de vagas nas universidades brasileiras que se segue, contribui para a superação da equivocada subsunção da raça em relação à classe nas políticas de ingresso no ensino superior.

Em caráter complementar, a presente obra apresenta a produção igualmente relevante, que se remete de modo indireto ao espaço universitário. Trata-se dos resultados de uma investigação que anuncia as possibilidades de oferecer aos licenciandos a oportunidade de adquirir conhecimentos sobre uma pedagogia que resulta das contribuições africanas para a educação, a Pedagogia Griô.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Marcos Vinicius. O predomínio de negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 35, n. 3, set./dez. 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Universidade, conhecimento e opinião*. São Vicente (SP): UNESP, 2004. Conferência de abertura da Universidade de Verão.

OLIVEN, Arabela Campos. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 111-135, maio/ago. 2005.

VEIGA NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17 n. 50, maio/ago. 2012.

O IMPACTO DA SELEÇÃO PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE NOS CANDIDATOS NEGROS, NO PERÍODO DE 2004-2012*

*Iolanda de Oliveira
Licínio Esmeraldo da Silva
Hustana Maria Vargas*

INTRODUÇÃO

As discussões atuais sobre a questão negra no ensino superior e a necessidade de fundamentar as políticas públicas em pesquisas nos levaram a propor a presente investigação com o propósito de ter acesso a dados que orientem as possíveis ações para promover a igualdade racial no quadro discente da UFF, podendo também ampliar seu âmbito de influência como referência para outras universidades.

Recorrendo a uma série temporal disponibilizada pela Coordenação de Seleção Acadêmica da UFF (Coseac), este estudo foi realizado com base no banco de dados sobre o vestibular da instituição no período 2004-2012.

O início da série em 2004 aconteceu porque é a partir daquele ano que se têm os dados sobre o quesito cor incluído no formulário para inscrição no vestibular.

Faz-se, no trabalho, uma análise das diferentes fases da seleção da UFF, incluindo a variável cor, desde as inscrições, e conclui-se com o confronto entre o déficit de negros por curso e os percentuais de negros excedentes, isto é, aprovados e não classificados.

A natureza da pesquisa, isto é, a prevalência de dados estatísticos como recurso metodológico, exige a alternância da apresentação de análises e interpretações com tabelas e gráficos.

Tornou-se pertinente discutir dados do censo 2010 e a legislação pertinente ao tema, confrontando-a com a decisão do STF sobre cotas étnico-raciais, ambas datadas de 2012. Além dessa medida, em algumas tabelas, fragmentamos os negros em duas categorias: pretos e pardos, para possibilitar uma discussão confrontando os dados com a legislação aprovada em 2012, que faz tal fragmentação.

* Financiamento CNPQ

METODOLOGIA

Na metodologia utilizada nesta investigação, conforme informação anterior, priorizou-se o trabalho com o banco de dados do vestibular realizado pela UFF no período 2004-2012.

Em estreita articulação com o Departamento de Estatística da universidade, determinaram-se as tabelas que seriam necessárias para buscar respostas ao questionamento oriundo do próprio título da pesquisa. Para a referida produção, foram realizadas reuniões com os técnicos da Coseac, com a participação do Departamento de Estatística e com o bolsista Pibic, na época graduando em estatística.

A metodologia incorpora, também, a análise dos editais determinados para o período em estudo e referenciais teóricos pertinentes ao tema da pesquisa. Inicialmente, a investigação foi orientada por produções acadêmicas que discutem o princípio de igualdade (BOBBIO, 1996; RAWLS, 2002) e, posteriormente, à medida que os resultados parciais foram sendo evidenciados, verificou-se a necessidade de buscar subsídios nas produções sobre políticas reparadoras das desigualdades sociais, com enfoque particular nas desigualdades raciais (GOMES, 2001).

Pretendia-se nesta pesquisa avançar para além da utilização de informações estatísticas e fazer entrevistas com estudantes negros que ingressaram no respectivo período para investigar as suas trajetórias escolares no contexto de suas trajetórias de vida. Entretanto, orientando-nos pela dinâmica do contexto da produção de textos legais, datados de 2012, decidiu-se completar a pesquisa. Assim, realizamos também um estudo desagregando os dados sobre negros em pretos e pardos, confrontando-os com as determinações legais que fragmentam a população negra, nas duas categorias mencionadas, conforme mencionado anteriormente. Adiou-se, portanto, para a próxima pesquisa o estudo mais particularizado dos estudantes negros que ingressaram na UFF.

ASPECTOS VINCULADOS À SELEÇÃO PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFF NO PERÍODO CONSIDERADO

Historicamente, as relações inter-raciais têm sido atropeladas por equívocos, que provocam a subalternização dos não brancos, colocando-os em condições desfavoráveis ao pleno desenvolvimento humano. Essa situação é provocada pela contradição existente entre os valores declarados e o que é constatado na realidade concreta.

Se, de um lado, documentos legais nacionais e internacionais dos quais o Brasil é signatário legitimam o princípio da igualdade, de outro, verifica-se que na convivência humana a fidelidade a tal princípio não é respeitada, observando-se

uma fragmentação que coloca em posições contrárias os opulentos e os socialmente deserdados, entre os quais está a grande maioria da população negra.

Esta pesquisa, partindo de uma série temporal, particulariza o estudo da condição do negro, em face da sua pretensão de ingressar nos cursos superiores da UFF, propondo-se a averiguar a maneira pela qual a seleção privilegiada pela instituição, no período determinado, repercuta nos candidatos considerados.

O ano de 2004 marca o início da série analisada, por ser aquele em que a UFF incluiu, no questionário de seleção para ingresso, o quesito cor, de acordo com as categorias do IBGE, como resultado de uma reivindicação feita pelo Penesb, após a realização do censo étnico-racial datado de 2003. Isso possibilitou, desde então, as investigações sobre a questão racial, recorrendo aos bancos de dados que registram as fases da seleção até 2012. Atualmente, esse ganho desvinculou-se das determinações particulares da instituição, devido à opção integral da seleção pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Entende-se que o momento atual é provocador das discussões sobre a diversidade humana e dos direitos de todos, independentemente de suas particularidades que, com frequência, criam desigualdades, a partir de significados arbitrários, atribuídos aos grupos em sua diversidade, significados estes totalmente desprovidos de consistência científica. As desigualdades, originárias das relações sociais, precisam ser desestabilizadas a fim de que os princípios da igualdade e da justiça social se estabeleçam.

Em um processo cumulativo, o Penesb, por intermédio dos seus pesquisadores, mais uma vez lança o seu olhar investigador para o interior da UFF, com o propósito de que se tenha clareza dos efeitos, nos estudantes negros, das políticas institucionais estabelecidas para ingresso, ao mesmo tempo que se pretende contribuir para subsidiar novas políticas, entendendo-se que estas deverão ser sustentadas por pesquisas realizadas, com o rigor que caracteriza a produção de conhecimentos científicos. Acrescenta-se, também, a necessidade de produzir e disponibilizar conhecimentos sobre o negro no ensino superior.

Considera-se importante atentar para o sistema nacional de educação em sua totalidade, o qual deverá manter uma estreita articulação entre as suas partes. Classifica-se esta articulação em duas dimensões, com dois sentidos: uma no sentido horizontal, a fim de que se garanta a qualidade equiparável de toda a educação ministrada no país, sem, entretanto, descartar as particularidades regionais e locais. Por outro lado, a articulação vertical deverá ocorrer em sentido ascendente: ao mesmo tempo que cada nível da educação deverá ter um sentido terminal, deverá colocar os seus egressos em condições de prosseguir os estudos com sucesso em todo o território nacional, sem discrepâncias quer sejam regionais ou locais.

A educação superior, precedida pela educação básica, sugere uma articulação mútua, no sentido ascendente-descendente, mas a legislação vigente atribui a responsabilidade de tal articulação à escola básica, por meio do objetivo estabelecido na LDB: “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho **e em estudos posteriores**” (BRASIL, 1996).

A partir do objetivo apresentado, sabendo-se que os certificados emitidos pelas unidades escolares, tanto públicas quanto privadas, são homologados pelo Estado, necessariamente, todos os portadores de certificado do ensino médio deveriam estar em condições de prosseguir os estudos e, portanto, neste caso, torna-se contraditório comprovar tal condição por meio da seleção para ingresso no ensino superior, ainda que em caráter classificatório. A redução parcial deste equívoco foi realizada pela resolução que tornou o Enem classificatório, como medida que é utilizada predominantemente para ingresso no ensino superior.

O próprio Estado que ratificou a certificação de nível médio e, portanto, confirmou o alcance dos objetivos da educação básica pelo concluinte admitia, em uma decisão contraditória, que o mesmo sujeito fosse novamente submetido a uma seleção para dar continuidade aos estudos, com caráter eliminatório. Esta contradição permanece, ainda que parcialmente, devido à limitação de vagas, condição para que a aspiração dos que pretendem ingressar no ensino superior se realize.

A legislação vigente sugere que todos os que concluem a educação básica deveriam ter garantido o acesso ao ensino superior, a despeito de historicamente este nível de ensino no Brasil ter sido reservado ao grupo dominante.

Sabe-se que as chances de ingresso dos candidatos aos cursos de graduação são determinadas pelo número de vagas e pela demanda para os diferentes cursos e não pelo talento e preparação dos egressos da escola básica, sendo este um problema de Estado e não dos candidatos.

As considerações anteriores evidenciam a vinculação desta pesquisa, que trata da educação superior, com um dos objetivos do nível precedente, que é o prosseguimento dos estudos. Poder-se-ia enumerar outras articulações, e entre elas a preparação de parte da universidade, de profissionais para atuarem na escola básica e, também, de todos os outros profissionais que vão interferir, direta ou indiretamente, na educação não escolar da população, mas o prolongamento dessa discussão escapa das delimitações desta pesquisa.

Adentrando os dados coletados, afirma-se que a resposta ao questionário do vestibular, constante em cada seleção no período considerado nesta investigação, não tem sido irrelevante, sendo uma amostra extremamente representativa.

A despeito dos não respondentes ao item cor não comprometerem a amostra representada pelos que responderam a este item, supõe-se que os dados dos primeiros também devem constar nesta pesquisa. Apresentamos, portanto, a Tabela 1 para que os leitores possam acessar os percentuais de não respondentes. E o Gráfico 1, que também representa a mesma ocorrência, recorrendo ao período 2004-2012.

Tabela 1: Distribuição das não respostas globais¹ e não respostas ao item cor² dos candidatos inscritos nos vestibulares no período 2004-2012, segundo o ano

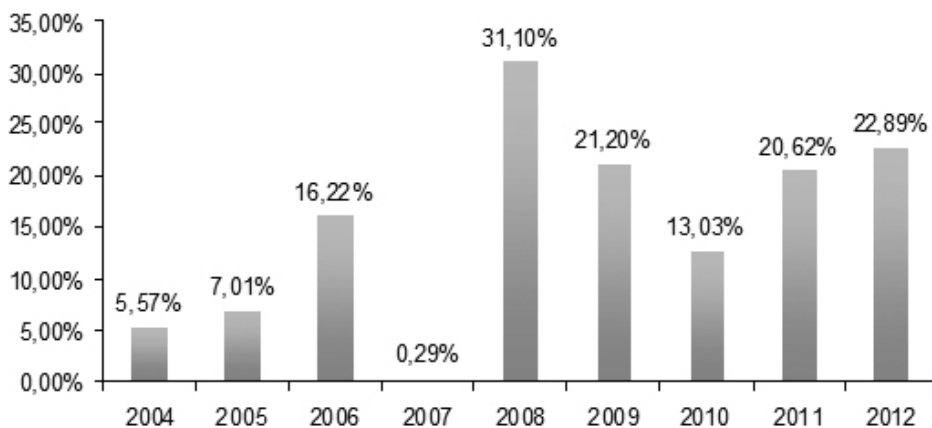
Ano	Total de inscritos	Não respostas globais		Não respostas ao item cor		Total de não respostas ao item cor	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2004	50.399	2.476	4,91	334	0,66	2.810	5,57
2005	51.635	3.300	6,39	318	0,62	3.618	7,01
2006	48.286	7.452	15,43	381	0,79	7.833	16,22
2007	45.068	129	0,29	1	0,00	130	0,29
2008	49.275	15.319	31,09	3	0,01	15.322	31,10
2009	49.631	9.480	19,10	1.040	2,10	10.520	21,20
2010	52.627	5.108	9,71	1.745	3,32	6.853	13,03
2011	52.367	9.261	17,68	1.542	2,94	10.803	20,62
2012	52.441	10.543	20,10	1.459	2,78	12.002	22,89

¹ Candidatos que não responderam a nenhuma das questões do questionário.

² Candidatos que não responderam ao item cor.

Fonte: UFF/Coseac.

Gráfico 1: Percentual de não respostas ao item cor dos candidatos inscritos nos vestibulares no período 2004-2012



Fonte: UFF/Coseac.

É importante atentar para a série temporal de não respostas globais e de não respostas ao item cor, seus respectivos totais e percentuais, assim como para a representação gráfica do total de não respostas. As não respostas globais são crescentes nos anos 2004, 2005 e 2006, sendo quase nulas em 2007, percebendo-se nos anos seguintes grandes oscilações, com o maior percentual de não respostas da série em 2008, o que é preocupante, embora a série apresentada não comprometa as análises a serem realizadas em termos de validade.

Os percentuais de não respostas foram afetados pela obrigatoriedade ou não das respostas ao questionário, como condição para inscrição no processo de seleção. Nos três primeiros anos, embora não divulgado, o preenchimento do questionário não era obrigatório, passando a sê-lo em 2007, o que reduziu significativamente o percentual de não respondentes, 0,29%, mas provocou a reação de alguns pais, que afirmaram ser inconstitucional condicionar a inscrição no processo de seleção ao preenchimento do formulário, o que levou a instituição a retornar ao procedimento dos três primeiros anos em que a cor foi incorporada, provocando a oscilação observada: 31,09% em 2008; 19,10 % em 2009; 9,71% em 2010; 17,68% em 2011; e 20,10% em 2012.

Em nossa análise, o elevado percentual de não respostas em 2008, que representa o maior de toda a série, bem como a sua redução nos anos posteriores, não encontramos, até o momento, fatores que justifiquem a oscilação constatada no período.

Confrontando os percentuais de não respostas globais com as não respostas ao item cor, percebe-se que a rejeição ao questionário em sua totalidade é significativamente maior do que a recusa ao item cor.

Os percentuais do total de não respostas não comprometem a pesquisa sobre o quesito cor, porque o número de respostas a este item corresponde a percentuais extremamente relevantes: 94,43 em 2004; 92,99 em 2005; 83,78 em 2006; 99,71 em 2007; 68,90 em 2008; 78,80 em 2009; 86,97 em 2010; 79,38 em 2011; e 79,9 em 2012. Os anos de 2007 e 2008 correspondem aos dois extremos com o maior e o menor percentual da série, respectivamente.

Em consequência do elevado grau de confiabilidade que o percentual de candidatos que responderam ao quesito cor representa, o estudo se restringirá a utilizar apenas o total de respostas a este item, considerando-o como 100%.

Adentrando no interior da UFF, passa-se a analisar a cultura institucional para com os negros, a partir das séries temporais a serem apresentadas.

Na Tabela 2 e no Gráfico 2, tem-se o número e o percentual por cor, de acordo com as categorias do IBGE, dos candidatos que se inscreveram para a UFF.

Tabela 2: Total e percentual de candidatos inscritos nos vestibulares no período 2004-2012 por cor

Ano	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total Nº
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2004	26.135	54,9	3.904	8,2	16.140	33,9	1.027	2,2	383	0,8	47.589
2005	27.867	58,0	4.153	8,6	14.556	30,3	1.023	2,1	418	0,9	48.017
2006	23.874	59,0	3.728	9,2	11.663	28,8	842	2,1	346	0,9	40.453
2007	27.394	61,0	4.122	9,2	12.109	26,9	915	2,0	398	0,9	44.938
2008	20.035	59,0	3.390	10,0	9.483	27,9	781	2,3	264	0,8	33.953
2009	24.032	61,4	3.802	9,7	10.118	25,9	864	2,2	295	0,8	39.111
2010	28.279	61,8	4.481	9,8	11.596	25,3	1.034	2,3	384	0,8	45.774
2011	25.463	61,3	4.182	10,1	10.825	26,0	815	2,0	279	0,7	41.564
2012	24.963	61,7	4.229	10,5	10.180	25,2	811	2,0	256	0,6	40.439

Fonte: UFF/Coseac.

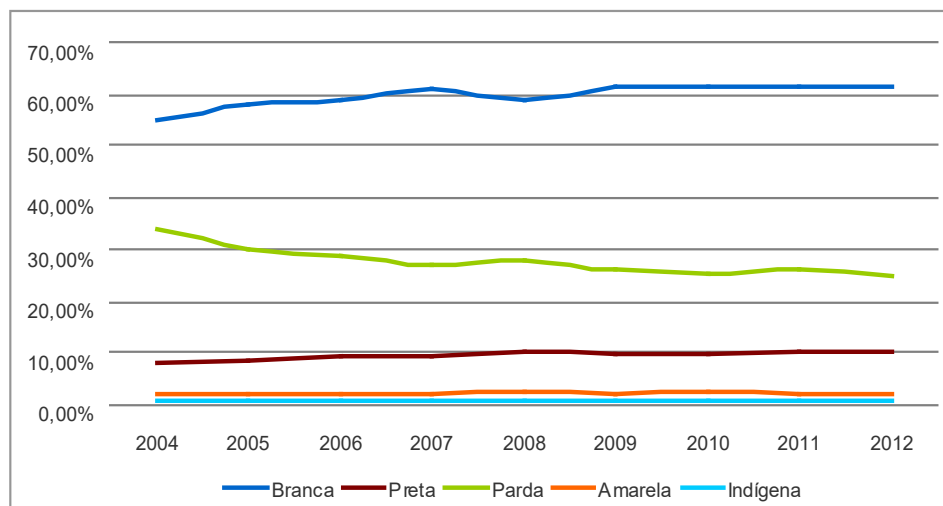
A partir da Tabela e do Gráfico 2, evidencia-se o que é comprovado na população brasileira e particularmente no estado do Rio de Janeiro, onde o percentual de pretos é muito inferior ao de pardos, em decorrência de fatores históricos vinculados não somente à miscigenação, mas também aos altos índices de mortalidade da população preta como consequência das precárias condições de vida deste grupo ao longo da história do Brasil.

Sabe-se que o ideal de branqueamento proposto por intelectuais brasileiros e subsidiado pelo poder público, por meio do estímulo à imigração europeia, no final do século XIX e na primeira metade do século XX, contribuiu para provocar a mestiçagem da população, que constitui hoje 43,1% de todos os brasileiros, comprovado por meio do censo 2010. Segundo Munanga (1999, p. 112), outro fator que contribuiu para a redução da população preta e para o crescimento da mestiçagem foram “as baixas taxas de fecundidade e de natalidade no meio da população preta e as altas taxas de mortalidade”.

A partir do movimento negro, remetendo-se à classificação racial nos Estados Unidos, ressignificou-se a palavra negro, incluindo nesta categoria os pretos e mestiços, estes últimos denominados pardos pelo IBGE.

Verifica-se que, já no ato da inscrição, o número de negros é muito inferior ao dos brancos, mesmo sendo a seleção considerada uma expectativa que, *a priori*, aparentemente, não se vincula a fatores internos à universidade, mas que, sem dúvida, é influenciada pela maior ou menor disseminação de parte da universidade, de suas políticas inclusivas, principalmente junto às escolas de nível médio.

Gráfico 2: Percentual de candidatos inscritos nos vestibulares no período 2004-2012, por cor



Fonte: UFF/Coseac.

Na série analisada, o maior percentual de negros, soma de pretos mais pardos, é de 42,1% do total de inscritos, e o menor percentual de brancos é de 54,9%, ambos em 2004.

Os percentuais dos inscritos brancos se elevam a cada ano, com exceção de 2008, que tem uma redução em relação ao ano anterior, e de 2011, cujo percentual é reduzido em 0,5% em relação a 2010.

Supõe-se que o ato de se inscrever representa uma aspiração do candidato de ingressar na instituição, ainda que esta possa ser concomitante à inscrição em outra instituição, tendo também, nos últimos anos, a chance de inscrever-se para o Enem a fim de realizar uma concorrência em nível nacional. A despeito dessas outras possibilidades, a inscrição para a seleção da UFF é comprovada concretamente, a partir da qual fazemos nossas considerações.

Sobre a correspondência entre a presença negra na população do estado e nas diferentes fases de seleção para ingresso na UFF, apresentamos os resultados do censo 2010, que serão utilizados como referência para a discussão dessa correspondência.

Em uma gradação territorial, o Brasil passa a ter em sua população a prevalência de negros com 50,7% e 47,7% de brancos. Na região Sudeste o percentual de negros cai para 43,6%, predominando a presença branca com 55,2%. A população do estado do Rio de Janeiro recupera a prevalência de negros com 51,7% e 47,4% de brancos, enquanto Niterói, sede da UFF, é um município branco, com 63,5% deste grupo e 36,7% de negros.

Sabendo-se que a política atual é estabelecer a correspondência entre a distribuição racial no respectivo estado e no interior da universidade, já no ato da inscrição, se percebe que esta correspondência é atropelada por fatores que precisam ser evidenciados e eliminados através de políticas públicas.

A desproporção entre brancos e negros já no ato da inscrição compromete o princípio de igualdade durante todo o processo, que já é iniciado com uma acentuada desvantagem quantitativa para os negros em todos os anos da série em estudo. Os brancos predominam em toda a série, com percentuais sempre superiores à metade dos candidatos, sendo o menor percentual em 2004 em que os brancos foram representados por 54,9% de candidatos. Tem-se em 2010 o maior percentual da presença branca na série, com 61,8%, ano em que, por meio do censo, foi comprovada a presença da maioria negra no estado do Rio de Janeiro.

Recorrendo às Tabelas 3 e 4, evidencia-se que predominam na UFF os candidatos residentes no estado do Rio de Janeiro, com significativo percentual de residentes na cidade do Rio de Janeiro, com menos de 2% de representantes de Minas Gerais e Espírito Santo.

Supõe-se que o não pertencimento ao estado do Rio de Janeiro, como local residencial, deverá aumentar, a partir da opção total da UFF, pelo Enem, como critério para ingresso a partir de 2013, o que até o ano de 2012 foi irrelevante, predominando na instituição a inscrição de candidatos residentes na cidade do Rio de Janeiro com percentual mínimo de 31,50% em 2011.

Tabela 3: Alunos inscritos nos vestibulares no período 2004-2012, por cidade

Cidade	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Rio de Janeiro	20.840	19.507	18.047	16.795	17.396	17.684	19.159	16.494	15.727
Niterói	7.211	7.247	6.992	6.417	6.632	6.770	6.466	6.356	6.160
São Gonçalo	6.584	5.915	5.945	5.552	5.528	5.518	5.337	5.370	5.166
Volta Redonda	990	913	1.026	1.234	1.093	1.325	1.448	1.913	1.635
Duque de Caxias	1.227	992	873	835	979	923	973	936	916
Campos dos Goytacazes	743	906	852	890	747	663	796	1.469	1.154
Itaboraí	882	821	882	806	792	844	804	957	940
Macaé	790	1.110	765	560	814	819	817	800	689
Nova Iguaçu	872	813	719	612	704	718	940	993	951
Vitória	143	540	537	641	956	714	708	543	524
Maricá	589	553	583	555	535	579	633	676	686
Petrópolis	534	618	566	525	569	548	627	541	524
Juiz de Fora	212	615	544	305	719	720	668	677	664
São João de Meriti	783	601	489	461	519	522	571	502	502
Nova Friburgo	350	371	357	329	465	461	573	569	512
Rio das Ostras	150	493	183	238	488	600	618	602	544
Outras	7.499	9.620	8.926	8.313	10.339	10.223	11.489	12.969	15.147
Total	50.399	51.635	48.286	45.068	49.275	49.631	52.627	52.367	52.441

Fonte: UFF/Coseac.

Tabela 4: Percentual de alunos inscritos nos vestibulares no período 2004-2012, por cidade

Cidade	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Rio de Janeiro	41,35	37,78	37,38	37,27	35,30	35,63	36,41	31,50	29,99
Niterói	14,31	14,04	14,48	14,24	13,46	13,64	12,29	12,14	11,75
São Gonçalo	13,06	11,46	12,31	12,32	11,22	11,12	10,14	10,25	9,85
Volta Redonda	1,96	1,77	2,12	2,74	2,22	2,67	2,75	3,65	3,12
Duque de Caxias	2,43	1,92	1,81	1,85	1,99	1,86	1,85	1,79	1,75
Campos dos Goytacazes	1,47	1,75	1,76	1,97	1,52	1,34	1,51	2,81	2,20
Itaboraí	1,75	1,59	1,83	1,79	1,61	1,70	1,53	1,83	1,79
Macaé	1,57	2,15	1,58	1,24	1,65	1,65	1,55	1,53	1,31
Nova Iguaçu	1,73	1,57	1,49	1,36	1,43	1,45	1,79	1,90	1,81
Vitória	0,28	1,05	1,11	1,42	1,94	1,44	1,35	1,04	1,00
Maricá	1,17	1,07	1,21	1,23	1,09	1,17	1,20	1,29	1,31
Petrópolis	1,06	1,20	1,17	1,16	1,15	1,10	1,19	1,03	1,00
Juiz de Fora	0,42	1,19	1,13	0,68	1,46	1,45	1,27	1,29	1,27
São João de Meriti	1,55	1,16	1,01	1,02	1,05	1,05	1,08	0,96	0,96
Nova Friburgo	0,69	0,72	0,74	0,73	0,94	0,93	1,09	1,09	0,98
Rio das Ostras	0,30	0,95	0,38	0,53	0,99	1,21	1,17	1,15	1,04
Outras	14,88	18,63	18,49	18,45	20,98	20,60	21,83	24,77	28,88
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: UFF/Coseac.

O critério relativo à correspondência entre o percentual de negros no estado onde se encontra a universidade e a presença deste grupo racial no corpo discente das instituições é incompatível com o critério de ingresso estabelecido que não privilegia os residentes locais, principalmente no caso da opção pelo Enem, que é um exame nacional e passou a ser adotado integralmente na UFF a partir do ingresso em 2013.

Observando-se a Tabela 2 e o Gráfico 2, percebe-se que a população branca é super-representada em toda a série, e a negra, simbolizada pela soma de pretos e pardos, é sempre sub-representada já no início do processo, sem nenhuma interferência dos critérios institucionais estabelecidos para a seleção. Evidencia-se, portanto, uma política aparentemente neutra que poderá incorporar fatores não

evidenciados que impedem um expressivo percentual da população negra de aspirar o acesso à UFF. É possível que a ausência de uma estreita articulação entre as políticas institucionais estabelecidas na educação superior e na educação básica esteja impossibilitando os estudantes de nível médio de terem acesso a informações que os estimulariam a tentar a chance de ingressar na instituição em estudo. Supõe-se que a situação constatada pode ser influenciada pela não conclusão do ensino médio do ensino médio de parte de elevado percentual de negros, o que é impedimento para o ingresso na universidade. Quanto a este aspecto, estudos realizados pelo Laeser (Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais) comprovam que a taxa bruta de escolaridade de nível médio em 2008 era de 79,5% para negros e de 93,3% para brancos. A taxa líquida no mesmo ano era de 42,2% para negros e 61% para brancos.

A acentuada disparidade racial, constatada no ensino médio, de parte do Laeser, que sem dúvida compromete a possibilidade de ingresso no ensino superior, é comprovada também pelo documento *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*, cujos dados de acesso e concluintes do ensino médio reafirmam a lacuna existente entre negros e brancos (BRASIL, 2012). Os dados de 2005 e 2009, apresentados no documento, comprovam que o ensino médio ainda não foi universalizado em consequência das reduzidas taxas de acesso e de concluintes de ambos os grupos raciais. Nos anos mencionados as taxas de acesso dos brancos foram de 56,6% e 60,3% e dos negros corresponderam a 35,6% e 43,5% respectivamente, para a faixa etária de 15 a 17 anos. As taxas em nível nacional correspondem a 45,3% e 50,9%. Os percentuais de jovens, na faixa etária de 18 a 24 anos nos mesmos anos, que concluíram o ensino médio agravam a situação, porque os dados comprovam que entre os brancos têm-se de 38,6% e 41,5% e entre os negros tais taxas caem para 28,1% e 34,3%; em nível nacional os percentuais de concluintes foram de 33,1% e 37,6%, evidenciando os altos índices de deserção.

A seguir apresentamos outros fatores que possivelmente comprometem a igualdade racial entre os inscritos:

- existência de um percentual de negros inscritos em outras universidades públicas do estado;
- inscrição majoritariamente em instituições particulares, com a pretensão de conseguir bolsa por meio do Prouni e outras opções de financiamento;
- inscrição no Enem, para o qual a UFF destinou, nos anos de 2011 e 2012, 20% de suas vagas, percentual não incluído nesta pesquisa;
- comprovação da condição de inferioridade socioeconômica da população negra; é possível que a falta de recursos, apesar da política de isenção de pagamento da taxa de inscrição, seja também um fator determinante da disparidade constatada já no ato da inscrição.

Tais fatores, relacionados entre possíveis outros, exigem a realização de pesquisas para que se possa fazer afirmativas com um grau de confiabilidade aceitável, o que escapa ao propósito desta investigação.

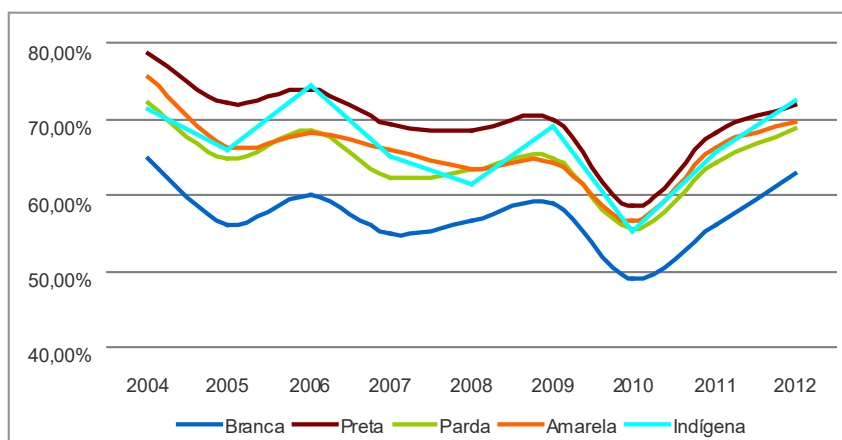
O que se pode afirmar a partir dos inscritos é que o percentual de negros inscritos na seleção da UFF é muito inferior ao de negros presentes na população do estado; já o de brancos é superior à presença deste grupo racial na mesma Unidade da Federação.

Tabela 5: Total de eliminados na 1ª etapa nos vestibulares no período 2004-2012 e seu percentual em relação ao número de inscritos por cor

Ano	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2004	16.961	64,9	3.081	78,9	11.661	72,2	776	75,6	274	71,5	32.753	68,8
2005	15.689	56,3	3.003	72,3	9.444	64,9	679	66,4	276	66,0	29.091	60,6
2006	14.317	60,0	2.764	74,1	8.001	68,6	575	68,3	258	74,6	25.915	64,1
2007	15.096	55,1	2.864	69,5	7.570	62,5	604	66,0	260	65,3	26.394	58,7
2008	11.334	56,6	2.328	68,7	6.025	63,5	497	63,6	163	61,7	20.347	59,9
2009	14.212	59,1	2.667	70,1	6.573	65,0	556	64,4	204	69,2	24.212	61,9
2010	13.854	49,0	2.627	58,6	6.454	55,7	585	56,6	213	55,5	23.733	51,8
2011	14.323	56,3	2.866	68,5	6.971	64,4	542	66,5	184	65,9	24.886	59,9
2012	15.723	63,0	3.035	71,8	7.016	68,9	565	69,7	186	72,7	26.525	79,1

Fonte: UFF/Coseac.

Gráfico 3: Percentual de candidatos eliminados na 1ª etapa nos vestibulares no período 2004-2012 em relação ao número de inscritos por cor



Fonte: UFF/Coseac.

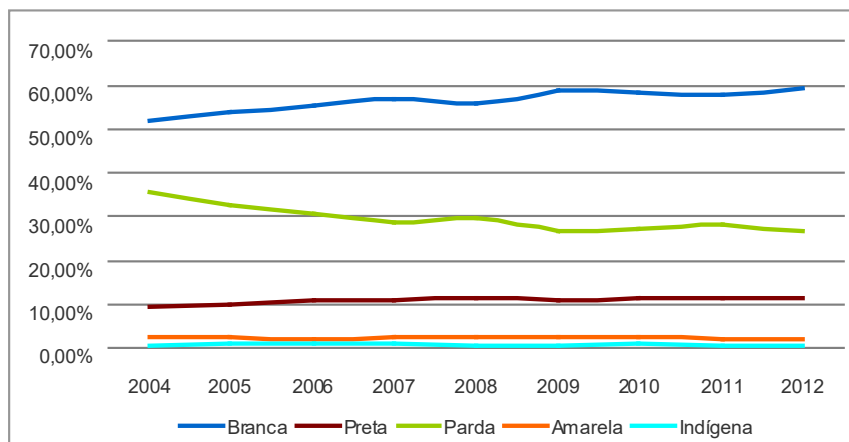
Admitindo-se que os fatores determinantes da constatação, no ato da inscrição, possivelmente escapam às políticas institucionais estabelecidas pela UFF para ingresso nos cursos de graduação, parte-se para averiguar a maneira como a instituição atua para com os inscritos dentro dos critérios por ela estabelecidos e como tais critérios contribuem para a preservação ou não dos percentuais relativos à cor dos candidatos, no ato da inscrição.

Tabela 6: Total e percentual de candidatos eliminados na 1ª etapa nos vestibulares no período 2004-2012 em relação ao total de eliminados por cor e por ano

Ano	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2004	16.961	51,8	3081	9,4	11.661	35,6	776	2,4	274	0,8	32.753	100,0
2005	15.689	53,9	3003	10,3	9.444	32,5	679	2,3	276	0,9	29.091	100,0
2006	14.317	55,2	2764	10,7	8.001	30,9	575	2,2	258	1,0	25.915	100,0
2007	15.096	57,2	2864	10,9	7.570	28,7	604	2,3	260	1,0	26.394	100,0
2008	11.334	55,7	2328	11,4	6.025	29,6	497	2,4	163	0,8	20.347	100,0
2009	14.212	58,7	2667	11,0	6.573	27,1	556	2,3	204	0,8	24.212	100,0
2010	13.854	58,4	2627	11,1	6.454	27,2	585	2,5	213	0,9	23.733	100,0
2011	14.323	57,6	2866	11,5	6.971	28,0	542	2,2	184	0,7	24.886	100,0
2012	15.723	59,3	3035	11,4	7.016	26,5	565	2,1	186	0,7	26.525	100,0

Fonte: UFF/Coseac.

Gráfico 4: Percentual de candidatos eliminados na 1ª etapa nos vestibulares no período 2004-2012 em relação ao total de eliminados por cor e por ano



Fonte: UFF/Coseac.

As representações estatísticas constantes nas Tabelas 5 e 6 e respectivos gráficos mostram, à primeira vista, uma grande desarticulação entre o ensino médio e superior, comprovada pelos percentuais de eliminados, tanto em relação ao número de inscritos por cor, quanto em relação ao total de eliminados. No primeiro caso, cujo cálculo está vinculado aos valores relativos, os dados confirmam que pretos e pardos são proporcionalmente mais eliminados que os brancos, o que agrava a situação, porque, considerando os valores absolutos no ato da inscrição, os negros, tanto pretos quanto pardos, já representam um percentual inferior ao dos brancos e, conseqüentemente, inferioridade em relação a sua presença no total da população. No segundo caso, que se evidencia na Tabela 6 e no Gráfico 4, sendo o cálculo realizado a partir de dados absolutos, isto é, do total de eliminados, a disparidade racial não é revelada, mas a primeira questão anunciada representa maior interesse para este estudo.

Analisando a relação brancos/negros a partir do número de aprovados na primeira etapa, verifica-se que as desvantagens para os negros persistem em comparação com a tabela de inscritos.

Tabela 7: Total de aprovados na 1ª etapa nos vestibulares no período 2004-2012 e seu percentual em relação ao número de inscritos por cada cor

Ano	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2004	9.174	35,10	823	21,08	4.479	27,75	251	24,44	109	28,46
2005	12.178	43,70	1.150	27,69	5.112	35,12	344	33,63	142	33,97
2006	9.557	40,03	964	25,86	3.662	31,40	267	31,71	88	25,43
2007	12.298	44,89	1.258	30,52	4.539	37,48	311	33,99	138	34,67
2008	8.701	43,43	1.062	31,33	3.458	36,47	284	36,36	101	38,26
2009	9.820	40,86	1.135	29,85	3.545	35,04	308	35,65	91	30,85
2010	14.425	51,01	1.854	41,37	5.142	44,34	449	43,42	171	44,53
2011	11.140	43,75	1.316	31,47	3.854	35,60	273	33,50	95	34,05
2012	9.240	37,01	1.194	28,23	3.164	31,08	246	30,33	70	27,34

Fonte: UFF/Coseac.

Comprova-se, através da Tabela 8, a coerência entre os percentuais brancos/negros em relação ao total de aprovados na primeira etapa apresentados na Tabela 7 e o movimento que ocorre no interior de cada grupo racial. Verifica-se haver maior percentual do total de negros que são excluídos do processo no primeiro momento em que os critérios de seleção passam a incidir sobre os pretensos graduandos da UFF, o que se acentua na 2ª fase da seleção, constatado na Tabela 8.

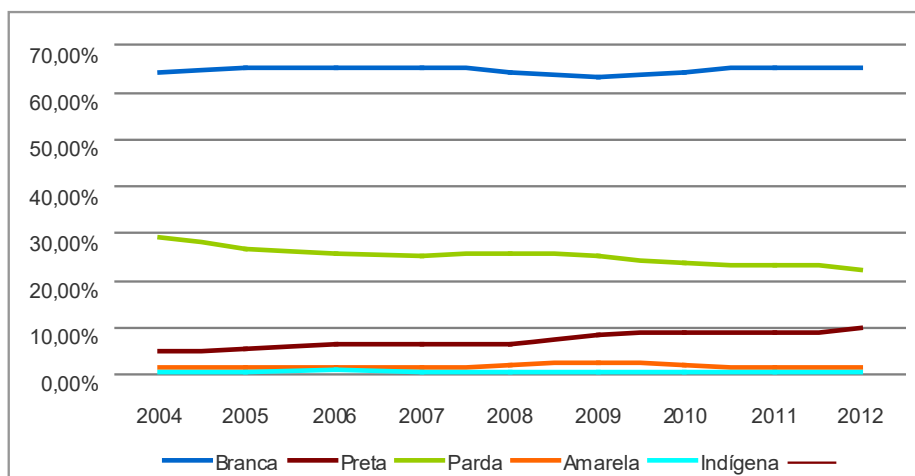
Os dados desta fase evidenciam a duplicação das desvantagens sobre os negros que, já no ato da inscrição, representam um número muito inferior ao dos brancos, incidindo sobre este número um percentual maior de eliminados. Acentua-se nesta 2ª fase o processo de branqueamento do provável corpo discente da UFF, o que compromete, na realidade, o princípio de igualdade.

Tabela 8: Total e percentual de candidatos aprovados e classificados na 2ª etapa nos vestibulares no período 2004-2012 por cor em relação ao total de classificados

Ano	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total Nº
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2004	2.512	64,10	189	4,82	1.133	28,91	55	1,40	30	0,77	3.919
2005	2.851	65,06	230	5,25	1.187	27,09	80	1,83	34	0,78	4.382
2006	2.490	65,35	243	6,38	978	25,67	65	1,71	34	0,89	3.810
2007	3.045	65,29	318	6,82	1.182	25,34	86	1,84	33	0,71	4.664
2008	2.314	64,33	240	6,67	933	25,94	81	2,25	29	0,81	3.597
2009	2.724	63,42	354	8,24	1.088	25,33	102	2,37	27	0,63	4.295
2010	3.363	64,50	469	9,00	1.234	23,67	103	1,98	45	0,86	5.214
2011	2.745	65,53	371	8,86	984	23,49	74	1,77	15	0,36	4.189
2012	2.664	65,33	400	9,81	920	22,56	68	1,67	26	0,64	4.078

Fonte: UFF/Coseac.

Gráfico 5: Percentual de candidatos aprovados e classificados na 2ª etapa nos vestibulares no período 2004-2012



Fonte: UFF/Coseac.

A Tabela 8 e o Gráfico 5 representam o momento no qual se têm o número e o percentual de candidatos que, segundo os critérios estabelecidos pela instituição, foram classificados para preencher o número de vagas oferecidas, após a última reclassificação.

No período de classificação e reclassificação os cursos cuja relação candidato vaga é maior são mais rigorosos na determinação da nota de corte, e os cursos cuja relação mencionada é menor são tão flexíveis quanto o preenchimento do número de vagas o exigir, podendo-se, nesses casos, ter candidatos classificados desde que sua nota seja diferente de zero.

Embora tenha-se a comprovação de que o desempenho dos candidatos no processo de seleção não é indicador do seu desempenho durante o curso para o qual obteve classificação, a extrema flexibilidade para ingresso nos cursos com menor procura poderá comprometer seriamente a qualidade da formação, porque é possível serem classificados candidatos que não tenham o domínio de conhecimentos básicos para cursar qualquer curso de graduação, como, por exemplo, a capacidade de leitura e interpretação de textos. Ao admitir tais candidatos no ensino superior, o que a rigor deveria ocorrer desde o momento em que é constatada a sua certificação de nível médio, a universidade deveria tomar como medida uma avaliação do tipo diagnóstica, para identificar as possíveis lacunas da formação dos classificados que comprometem o seu pleno desempenho no curso superior. Deveria também providenciar um período de reparação das deficiências oriundas da escola básica, precedendo o(s) primeiro(s) período(s) na universidade ou paralelamente a eles.

Ao confrontar-se o percentual de aprovados na 1ª etapa com o da 2ª, desagregando os dados por cor, verifica-se uma certa estabilidade da situação negros/brancos, com números e percentuais que mantêm as desvantagens dos negros, acentuadas na 2ª etapa, que apresenta um percentual de negros aprovados e classificados, correspondendo a aproximadamente metade dos brancos na mesma condição, em toda a série.

Observa-se por meio das Tabelas 7 e 8 e do Gráfico 5 que, em toda a série temporal em estudo, os percentuais de negros são sempre inferiores aos percentuais da população negra presente na respectiva Unidade da Federação, comprovados pelo censo de 2010.

Segundo John Hawls (2002), numa sociedade em que a justiça social não se concretiza, as instituições interferem nas expectativas dos sujeitos de modo diferenciado, reservando para alguns os lugares sociais de destaque e para outros a subalternidade. Entretanto, o percurso realizado pelos candidatos negros, no período anterior à sua inscrição para os cursos de graduação da UFF, não influenciou as suas expectativas quanto à possibilidade de ingressar no ensino superior, o que pode ter ocorrido em relação à escolha da carreira. Por outro lado, abandonando

provisoriamente a segunda alternativa, verifica-se que os critérios estabelecidos pela universidade ratificam a situação de desigualdade educacional vivenciada pelos negros, subalternizando-os na primeira fase da seleção, a qual acentua a desigualdade racial constatada nos dados sobre inscrição. A neutralidade do processo se confirmaria caso os critérios fixados mantivessem os mesmos percentuais ou percentuais de desigualdade racial semelhantes aos inicialmente comprovados na inscrição.

Os dados demonstram a existência da discriminação racial por impacto desproporcional, o que a princípio é omitido por uma política aparentemente neutra. Tal política consiste em evidenciar resultados extremamente desproporcionais entre determinados grupos, a despeito de sua aparente neutralidade, por ser destinada a todos.

Como resposta essa situação e diante do compromisso formal do Brasil com o princípio da igualdade, confirmado em diferentes documentos e tendo-se a comprovação científica de que a condição de inferioridade racial é socialmente construída, é dever do estado determinar políticas para desconstruir a inferioridade racial. O recurso apontado para que se realize o percurso da igualdade formal para a igualdade substantiva é a ação afirmativa, que consiste na reparação dos danos causados pela sociedade a determinados grupos, os quais tiverem seus direitos violados. A violação dos direitos sociais dos negros, particularmente em educação, é histórica e persiste na atualidade, tendo um caráter quase crônico, apesar das políticas que estão sendo implementadas, cujos equívocos e omissões precisam ser eliminados.

As políticas estabelecidas contêm avanços e retrocessos, tendo a vantagem de provocar as discussões sobre a questão negra, ainda que algumas dessas discussões incorporem fragilidades, paralelamente a posições consistentes e de alterações de comportamentos antes afetados pela discriminação racial.

Como políticas em busca da igualdade substantiva no interior do corpo discente das universidades públicas, tem-se, a partir do início da primeira década do século XXI, as cotas e/ou reserva de vagas para os grupos colocados em situação de inferioridade, principalmente para negros e indígenas, entre outros.

Entre as universidades públicas que determinaram ações afirmativas para ingresso nos cursos de graduação, a grande maioria atrelou a raça à classe social em uma subalternidade equivocada que incorpora a centralidade da condição socioeconômica como se todas as outras situações de inferioridade fossem periféricas e implícitas à condição social e econômica dos sujeitos. Entre as poucas universidades que não cometeram tal equívoco, está a UnB (Universidade de Brasília), que estabeleceu 20% de suas vagas para negros, independentemente da condição socioeconômica dos candidatos, e um pequeno percentual para indígenas, reconhecendo que a discriminação étnico-racial independe da condição socioeconômica dos negros. A resistência de parte dos autores do projeto inicial

da UnB, com sua competência argumentativa, convenceu os órgãos superiores da instituição a aprovar a permanência de 5% das vagas para negros, sem considerar a origem público/particular dos candidatos, numa posição solitária em relação ao universo das universidades federais que silenciaram diante do equívoco da Lei nº 12.711 sobre a questão racial.

Acompanhando a história da humanidade, o racismo apresenta diferentes facetas, em diferentes épocas que precederam o sistema de produção capitalista.

A ideia de inferioridade racial, incorporada no imaginário da população em geral, não atinge apenas os economicamente inferiorizados, mas a todos os pertencentes aos grupos cujas características fenotípicas são estigmatizadas, os quais têm direito à reparação dos danos que lhes foram causados, por motivo da violação dos seus direitos.

Os negros pertencentes a quaisquer segmentos sociais são afetados pela discriminação racial, o que interfere no seu imaginário e nos seus projetos de vida. Sobre este tema, têm-se as obras de Fanon e de Neuza Santos Souza, datadas de 1983. Ambos, realizando estudos psicanalíticos, comprovam os graves danos provocados pelo racismo nas pessoas negras, com destaque para aqueles que pertencem ao segmento social médio.

Interpelado pelo Partido Democrata (DEM) em 2009 sobre a inconstitucionalidade das cotas raciais determinadas pela UnB, o STF considerou improcedente a ação ajuizada e, em 25 de abril de 2012, aprovou por unanimidade as cotas étnico-raciais estabelecidas pela universidade citada. Entre as falas dos 10 ministros que participaram da votação, destacamos as que se seguem, por darem sustentação direta à unânime decisão:

O ministro relator, Ricardo Lewandowski, assim se pronunciou: “Justiça social mais que simplesmente distribuir riquezas significa distinguir, reconhecer e incorporar valores. Esse modelo de pensar revela a insuficiência da utilização exclusiva dos critérios sociais ou de baixa renda para promover inclusão, mostrando a necessidade de incorporar critérios étnicos”; a ministra Rosa Weber teve o seguinte pronunciamento: “Se os negros não chegam à universidade, por óbvio não compartilham com igualdade de condições das mesmas chances dos brancos. Se a quantidade de brancos e negros fosse equilibrada, poderia se dizer que o fator cor não é relevante. Não parece razoável reduzir a desigualdade social brasileira ao critério econômico”. O ministro Celso de Mello, em seu voto favorável às cotas raciais, tem a seguinte fala: “Os deveres que emanam desses instrumentos (compromissos internacionais assumidos pelo Brasil) impõem a execução responsável e consequente dos compromissos assumidos em relação a todas as pessoas, mas principalmente aos grupos vulneráveis, que sofrem a perversidade da discriminação em razão da sua origem étnica ou racial” (STF, 2012).

Dois outros ministros são destacados, não só pelo seu pronunciamento no ato da votação, mas em especial pelas obras publicadas anteriormente sobre o tema. O ministro Joaquim Barbosa Gomes (2001), em pesquisa realizada sobre o direito como instrumento de transformação social, a experiência dos Estados Unidos, comprova a legitimidade das políticas de ação afirmativa, na obra *Ação afirmativa & princípio constitucional de igualdade*. Pesquisa consistente, a obra antecipa, por mais de 10 anos, a resposta à interpelação do DEM. Rocha (1996), no artigo “Ação afirmativa – conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica”, também antecipa a discussão salientada, com expressivas contribuições para responder ao questionamento feito pelos autodenominados “democratas”.

A decisão comentada provocou a aprovação da Lei nº 12.711, sancionada em 29 de agosto de 2012, após um longo prazo de introdução do projeto de lei sobre as ações afirmativas nas universidades federais.

Confrontando as duas decisões, evidencia-se que o STF, ao analisar o projeto da UnB, ratifica o direito dos negros às ações afirmativas, sem o equívoco que subalterniza a raça à classe. Isso vincula as políticas a serem estabelecidas à reparação que o estado brasileiro deve prestar à população negra. Entretanto, na legislação posterior há um retrocesso, porque a lei sancionada subalterniza, restringe o direito às ações afirmativas ao exigir o curso integral do ensino médio na escola pública, certificação pelo Enem ou certificação de competências por meio de exame nacional ou avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas de ensino. Mesmo determinando parte das vagas para pretos, pardos e indígenas, as exigências anteriores permanecem, excluindo negros que por esforço pessoal ou por meio de redes sociais, sem nenhuma política de estado, alcançaram a mobilidade socioeconômica e frequentaram escolas particulares por opção das famílias que, constatando a precariedade da grande maioria das escolas públicas de nível médio, decidiram duplicar os gastos com a educação. Além de financiarem por meio do pagamento de impostos a educação pública, financiam também a educação dos seus filhos em escolas particulares.

Acrescenta-se ao anteriormente exposto, o que foge aos legisladores, atenção para as disparidades tanto entre as escolas públicas, quanto as particulares, sendo entre estas últimas um dos indicadores dessas disparidades as oscilações das mensalidades que, em uma gradação, comprovam também as diferenças socioeconômicas dos seus usuários, igualmente oscilantes. Há, na sociedade, as grandes escolas particulares que, com altas mensalidades, embora não cumpram o objetivo da educação básica, perseguem exclusiva ou quase exclusivamente a preparação para o ingresso nas universidades, enquanto no outro extremo há escolas particulares cujas mensalidades são ínfimas, acessíveis a grupos com baixo poder aquisitivo. Esses grupos, priorizando a educação de seus filhos e diante da

situação da grande maioria das escolas públicas, decidem fazer algumas renúncias e negociações e manter seus filhos nas instituições privadas, mesmo que de baixo prestígio. Embora essas instituições sejam de baixo prestígio, sabem que seus filhos terão aula em todos os dias letivos, pois o quadro de professores se mantém completo nesse período e ainda têm a garantia de que seus filhos permanecerão na instituição escolar, durante o tempo determinado, e não serão dispensados pelo fato de o quadro de professores não estar completo ou por faltas que não raro se justificam na instituição pública, devido ao excesso de trabalho dos profissionais para garantir a sobrevivência.

Diante da situação exposta, parece-nos que cabe questionar qual o tipo de ação afirmativa contemplada pela Lei nº 12.711 e respectiva legislação complementar. Não sendo uma ação afirmativa que visa eliminar a discriminação racial em sua plenitude, isto é, em relação a toda a população negra em educação, mas atrelando-a à escola pública, parece-nos que o estado pretende, com tal legislação, perdoar a sua própria omissão, no que se refere à garantia da qualidade da escola básica pública. Ele atribui à universidade um papel que é seu, mas temporariamente, e que deveria ser cumprido de modo paralelo a políticas de recuperação da qualidade da escola pública desde a educação infantil, incluindo o ensino fundamental e médio; culminaria com o cumprimento rigoroso dos objetivos dessa fase da educação previstos na LDB, a qual determina que a formação deverá assegurar o exercício da cidadania e o progresso no trabalho e em *estudos posteriores*, conforme artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/96. Portanto, uma escola pública de qualidade, necessariamente, garante a preparação para a continuidade dos estudos em nível de graduação.

Constatada a desigualdade racial nas políticas de ingresso da UFF e buscando subsídios para fundamentar políticas para que a igualdade substantiva se efetive na distribuição do quadro discente da instituição, procurou-se averiguar o número e o percentual de negros aprovados e não classificados em relação ao número de vagas oferecidas para cada curso. Entende-se que este é o indicador da possibilidade de reservar percentuais de vagas por curso, a serem ocupadas pelos negros na condição anteriormente mencionada. Isso reduziria os riscos de uma política que resulte em vagas reservadas e não ocupadas e/ou a determinação de percentuais idênticos para todos os cursos, sem considerar que as carreiras universitárias, em seus cursos de graduação, têm percentuais diferenciados de negros em processo de formação, o que também precisa ser considerado nas políticas a serem estabelecidas. Além de se fazer uma projeção do possível percentual de negros aprovados e não classificados por curso, para os próximos anos, deve-se averiguar também o percentual de negros por curso que se precisa determinar para que se promova a igualdade racial no corpo discente da UFF.

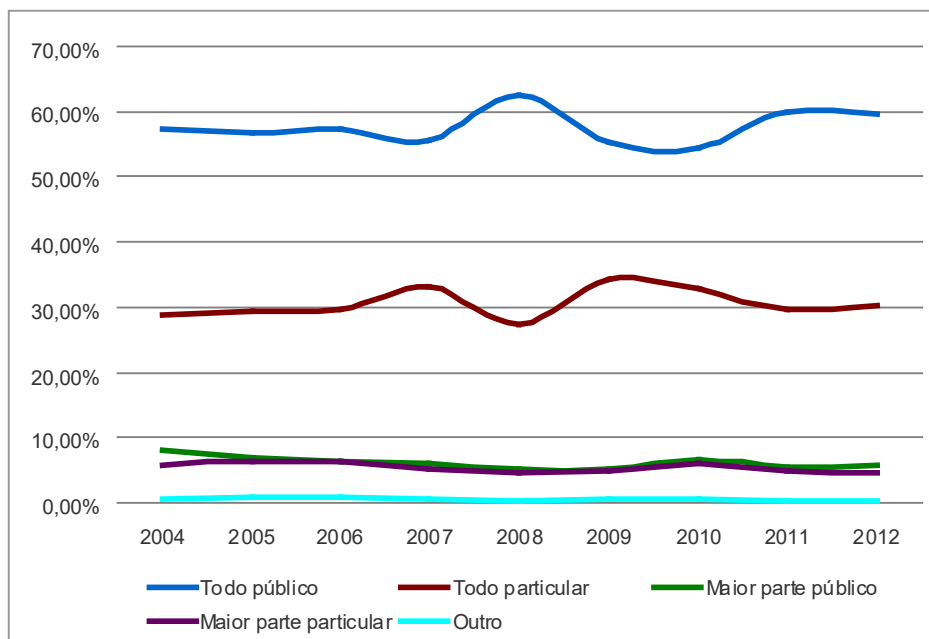
É possível, por meio dos dados apresentados, na série em estudo, fazer uma projeção dos futuros percentuais de candidatos aprovados e não classificados por curso, os quais são, em potencial, sujeitos, de acordo com os critérios estabelecidos, em condições de prosseguir os seus estudos. Eles são excluídos não por não alcançarem o desempenho determinado, mas por limitação de vagas. Entretanto, as mudanças ocorridas na seleção para ingresso no ano em curso exigirão novos dados para a tomada de uma decisão política com redução da margem de erros. A realidade atual exige que tal estudo seja feito a partir dos candidatos que, por meio do Enem, escolheram a UFF, a fim de averiguar se os efeitos deste critério de seleção alteram ou não a situação dos candidatos negros.

Tabela 9: Percentual de pretos aprovados e não classificados na 2ª etapa nos vestibulares no período 2004-2012, por tipo de ensino médio (valores em %)

Ano	Tipo de Ensino Médio					Total
	Todo público	Todo particular	Maior parte público	Maior parte particular	Outro	
2004	57,1	28,8	8,0	5,7	0,5	100,0
2005	56,7	29,3	6,9	6,4	0,8	100,0
2006	57,1	29,7	6,3	6,1	0,7	100,0
2007	55,6	33,0	5,8	5,1	0,5	100,0
2008	62,6	27,4	5,2	4,5	0,3	100,0
2009	55,1	34,3	5,2	4,9	0,5	100,0
2010	54,4	32,7	6,7	5,8	0,4	100,0
2011	60,1	29,6	5,3	4,8	0,2	100,0
2012	59,4	30,1	5,7	4,5	0,3	100,0

Fonte: UFF/Coseac.

Gráfico 6: Percentual de candidatos pretos aprovados e não classificados na 2ª etapa nos vestibulares no período 2004-2012, por tipo de ensino médio



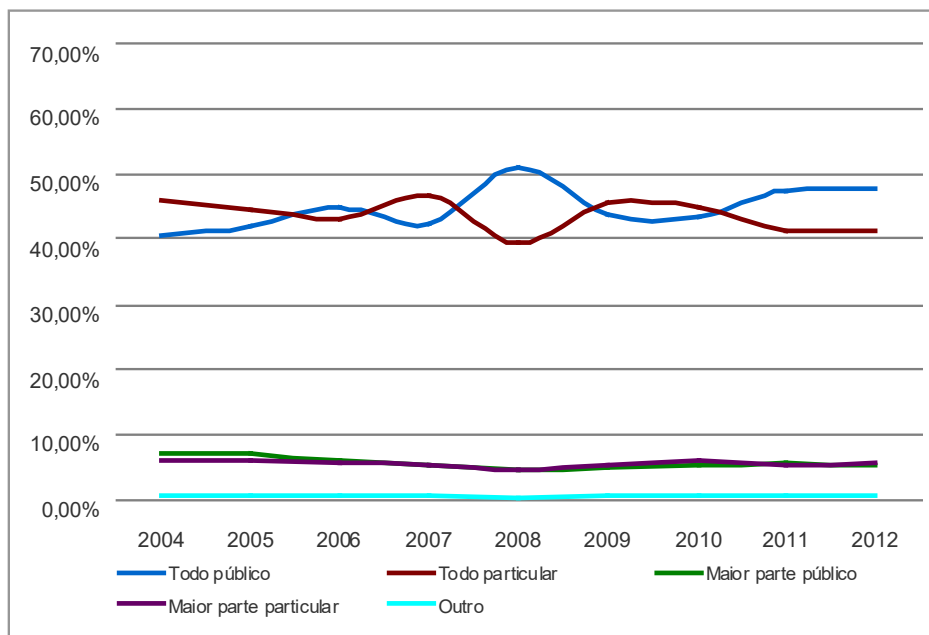
Fonte: UFF/Coseac.

Tabela 10: Percentual de pardos aprovados e não classificados na 2ª etapa nos vestibulares no período 2004-2012, por tipo de ensino médio (valores em %)

Ano	Tipo de Ensino Médio					Total
	Todo público	Todo particular	Maior parte público	Maior parte particular	Outro	
2004	40,7	46,1	6,8	5,9	0,5	100,0
2005	41,9	44,6	7,0	6,0	0,5	100,0
2006	44,9	43,1	5,8	5,7	0,5	100,0
2007	42,4	46,7	5,1	5,3	0,5	100,0
2008	51,0	39,4	4,7	4,7	0,3	100,0
2009	43,9	45,5	4,9	5,3	0,5	100,0
2010	43,4	44,9	5,2	6,0	0,5	100,0
2011	47,5	41,3	5,5	5,4	0,4	100,0
2012	47,9	41,1	5,1	5,5	0,4	100,0

Fonte: UFF/Coseac.

Gráfico 7: Percentual de candidatos pardos aprovados e não classificados na 2ª etapa nos vestibulares no período 2004-2012, por tipo de ensino médio



Fonte: UFF/Coseac.

Os dados apresentados nas Tabelas 9 e 10 e respectivos gráficos comprovam que a escola pública tem expressiva vantagem em relação à aprovação e não classificação de pretos sobre a escola particular, o que não ocorre com o grupo pardo, para o qual a educação pública se destaca em alguns anos com pequenas vantagens em seus percentuais, oscilando com vantagens também pequenas para a escola particular em outros anos.

Tabela 11: Total de negros aprovados e não classificados nos vestibulares no período 2004-2012, por curso

Curso	Localização	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Administração	Itaperuna	-	1	1	2	0	-	0	0	0
Administração	Macaé	4	5	3	-	-	2	2	3	0
Administração	Niterói	5	6	6	5	5	4	35	3	0
Administração	Volta Redonda	-	-	5	9	5	10	12	2	0
Administração Pública	Volta Redonda	-	-	-	-	-	-	0	0	0

Curso	Localização	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Antropologia	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Arquitetura e Urbanismo	Niterói	3	4	1	7	2	2	11	5	11
Arquivologia	Niterói	17	11	10	19	21	14	20	5	6
Artes	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Biblioteconomia e Documentação	Niterói	10	12	7	12	8	4	12	7	0
Biomedicina	Niterói	8	8	6	11	10	4	10	12	6
Biomedicina	Campos dos Goytacazes	-	-	-	-	-	-	3	0	1
Ciência Ambiental	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Ciência da Computação	Niterói	5	18	3	8	3	4	9	3	3
Ciência da Computação	Rio das Ostras	-	6	-	-	0	0	0	0	0
Ciências Atuariais	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Ciências Biológicas	Niterói	5	12	10	21	8	8	7	8	1
Ciências Contábeis	Arraial do Cabo	4	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciências Contábeis	Cabo Frio	-	6	-	-	-	-	-	-	-
Ciências Contábeis	Macaé	5	5	0	-	-	0	0	0	0
Ciências Contábeis	Miracema	-	-	0	-	0	0	-	0	0
Ciências Contábeis	Niterói	5	8	8	5	13	10	12	10	0
Ciências Contábeis	Volta Redonda	-	-	-	-	-	-	0	0	0
Ciências Econômicas	Campos dos Goytacazes	-	-	-	-	-	-	0	0	0
Ciências Econômicas	Niterói	10	6	8	16	10	9	17	9	4
Ciências Sociais	Campos dos Goytacazes	-	-	-	-	-	-	0	0	0
Ciências Sociais	Niterói	16	7	4	14	13	4	18	10	0
Cinema e Audiovisual	Niterói	5	11	9	12	7	3	14	5	3
Comunicação Social - Jornalismo	Niterói	7	7	8	13	8	11	17	7	5
Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	Niterói	9	6	10	8	6	8	12	9	9
Desenho Industrial	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	2	0
Direito	Macaé	-	-	-	-	7	5	30	15	21
Direito	Niterói	45	39	47	56	37	33	112	79	52
Direito	Volta Redonda	-	-	-	-	-	-	-	6	9
Educação Física	Niterói	-	-	-	4	3	7	3	7	2
Enfermagem	Niterói	14	18	10	8	17	7	14	1	0

Curso	Localização	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
História	Niterói	27	29	12	26	23	15	44	19	12
Hotelaria	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Letras - Português/Alemão	Niterói	0	3	1	1	1	0	0	0	0
Letras - Português/ Espanhol	Niterói	1	6	4	4	5	3	10	6	0
Letras - Português/Francês	Niterói	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Letras - Português/Grego	Niterói	2	0	0	2	0	0	0	0	0
Letras - Português/Inglês	Niterói	1	2	7	3	0	3	6	6	4
Letras - Português/Italiano	Niterói	0	3	4	1	1	0	0	0	0
Letras - Português/Latim	Niterói	2	5	0	1	1	0	0	0	0
Letras - Português/ Literaturas	Niterói	6	4	3	5	6	3	7	8	0
Matemática	Niterói	20	18	12	10	3	1	0	0	2
Matemática	Santo Antônio de Pádua	4	5	0	0	0	0	0	0	0
Matemática	Niterói	-	-	-	-	0	0	0	0	0
Matemática Computacional	Volta Redonda	-	-	-	-	-	-	0	0	0
Matemática Pura	Santo Antônio de Pádua	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Medicina	Niterói	22	31	22	29	26	28	41	31	20
Medicina Veterinária	Niterói	2	10	8	9	6	4	12	0	3
Nutrição	Niterói	5	3	1	3	2	5	3	1	2
Odontologia	Niterói	4	13	7	14	6	4	1	9	2
Odontologia	Campos dos Goytacazes	-	-	-	-	3	7	11	1	1
Pedagogia	Angra dos Reis	-	0	0	-	-	-	0	0	0
Pedagogia	Niterói	29	31	25	19	31	17	17	0	0
Pedagogia	Santo Antônio de Pádua	-	-	-	-	-	0	0	0	0
Produção Cultural	Niterói	4	15	7	3	6	3	11	6	7
Produção Cultural	Rio das Ostras	-	10	-	0	4	3	2	0	0
Psicologia	Campos dos Goytacazes	-	-	-	-	-	-	-	5	0
Psicologia	Niterói	2	10	2	15	6	5	9	11	10
Psicologia	Rio das Ostras	-	7	-	-	2	9	3	7	0
Psicologia	Volta Redonda	-	-	-	-	-	-	-	2	3
Química	Niterói	3	5	1	1	3	6	7	4	0

Curso	Localização	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Química (Noturna)	Niterói	-	2	0	0	0	1	0	0	0
Química Industrial	Niterói	7	3	5	2	1	0	9	5	1
Química	Volta Redonda	-	-	-	-	-	-	0	0	0
Química Tecnológica	Volta Redonda	-	-	-	-	-	-	0	0	0
Relações Internacionais	Niterói	-	-	-	-	9	4	7	27	19
Serviço Social	Niterói	48	68	34	34	44	27	52	20	8
Serviço Social	Bom Jesus do Itabapoana	7	1	-	0	-	-	-	-	-
Serviço Social	Campos dos Goytacazes	5	19	8	13	17	0	1	4	0
Serviço Social	Rio das Ostras	-	3	-	2	5	1	3	0	0
Sistema de Informação	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Sociologia	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Turismo	Niterói	5	10	4	4	5	10	17	13	3
Turismo	Quissamã	-	0	2	3	0	0	-	-	-

- Indica ausência do curso no ano.

Fonte: UFF/Coseac.

Tabela 12: Percentual de negros aprovados e não classificados sobre o número de vagas de cada curso nos vestibulares no período 2004-2012 (valores em %)

Curso	Localização	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Administração	Itaperuna	-	2,50	2,50	5,00	0,00	-	0,00	0,00	0,00
Administração	Macaé	10,00	12,50	7,50	-	-	4,00	4,00	7,50	0,00
Administração	Niterói	5,00	6,00	6,00	5,00	5,00	4,00	35,00	3,75	0,00
Administração	Volta Redonda	-	-	6,25	11,25	4,17	8,33	10,00	2,08	0,00
Administração Pública	Volta Redonda	-	-	-	-	-	-	0,00	0,00	0,00
Antropologia	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	-	0,00
Arquitetura e Urbanismo	Niterói	4,17	5,56	1,39	9,72	2,78	2,78	15,28	6,94	14,86
Arquivologia	Niterói	28,33	18,33	16,67	31,67	35,00	23,33	33,33	8,77	9,38
Artes	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	-	0,00
Biblioteconomia e Documentação	Niterói	16,67	20,00	11,67	20,00	13,33	6,67	20,00	12,28	0,00
Biomedicina	Niterói	20,00	20,00	15,00	27,50	25,00	8,00	20,00	30,00	12,24
Biomedicina	Nova Friburgo	-	-	-	-	-	-	12,00	0,00	4,17
Ciência Ambiental	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	10,71	7,89

Curso	Localização	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ciência da Computação	Niterói	6,25	22,50	3,33	8,89	3,33	4,00	9,00	3,75	2,65
Ciência da Computação	Rio das Ostras	-	10,00	-	-	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Ciências Atuariais	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	0,00	0,00
Ciências Biológicas	Niterói	6,25	15,00	12,50	26,25	10,00	9,41	7,00	10,00	1,04
Ciências Contábeis	Arraijal do Cabo	10,00	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciências Contábeis	Cabo Frio	-	15,00	-	-	-	-	-	-	-
Ciências Contábeis	Macaé	12,50	12,50	0,00	-	-	0,00	0,00	0,00	0,00
Ciências Contábeis	Miracema	-	-	0,00	-	0,00	0,00	-	0,00	0,00
Ciências Contábeis	Niterói	7,14	11,43	11,43	7,14	16,25	12,50	12,00	12,50	0,00
Ciências Contábeis	Volta Redonda	-	-	-	-	-	-	0,00	0,00	0,00
Ciências Econômicas	Campos dos Goytacazes	-	-	-	-	-	-	0,00	0,00	0,00
Ciências Econômicas	Niterói	6,25	3,75	5,00	10,00	6,25	5,00	8,50	5,63	2,48
Ciências Sociais	Campos dos Goytacazes	-	-	-	-	-	-	0,00	0,00	0,00
Ciências Sociais	Niterói	17,78	7,78	4,44	15,56	14,44	4,44	20,00	13,89	0,00
Cinema e Audiovisual	Niterói	12,50	22,00	18,00	24,00	14,00	5,00	23,33	10,42	3,80
Comunicação Social - Jornalismo	Niterói	17,50	17,50	20,00	32,50	20,00	27,50	34,00	17,50	12,20
Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	Niterói	22,50	15,00	25,00	20,00	15,00	20,00	24,00	22,50	21,95
Desenho Industrial	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	8,33	0,00
Direito	Macaé	-	-	-	-	14,00	10,00	30,00	15,00	18,75
Direito	Niterói	22,50	19,50	23,50	28,00	18,50	13,75	35,00	27,43	17,75
Direito	Volta Redonda	-	-	-	-	-	-	-	9,38	13,64
Educação Física	Niterói	-	-	-	10,00	6,00	14,00	5,00	14,58	4,00
Enfermagem	Niterói	14,00	18,00	10,00	8,00	17,00	7,00	14,00	1,14	0,00
Enfermagem	Rio das Ostras	-	5,00	-	-	-	0,00	13,33	0,00	0,00
Engenharia Agrícola e Ambiental	Niterói	7,50	12,50	0,00	0,00	0,00	7,50	7,78	1,39	1,32
Engenharia Civil	Niterói	7,50	2,50	8,75	5,00	7,50	15,00	20,00	18,06	15,79
Engenharia de Agronegócios	Volta Redonda	-	-	0,00	3,75	0,00	0,00	1,25	0,00	0,00
Engenharia de Petróleo	Niterói	-	-	16,67	33,33	13,33	20,00	25,00	21,88	19,44
Engenharia de Produção	Niterói	11,43	20,00	8,57	11,43	5,00	11,25	14,44	15,28	17,11
Engenharia de Produção	Rio das Ostras	-	6,67	-	-	3,33	14,29	4,29	8,93	3,57
Engenharia de Produção	Volta Redonda	6,67	6,67	2,50	7,50	3,75	8,75	6,25	3,13	2,82
Engenharia de Recursos Hídricos e do Meio Ambiente	Niterói	-	-	-	12,50	3,75	4,44	10,00	8,64	2,63

Curso	Localização	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Matemática Pura	Santo Antônio de Pádua	-	-	-	-	-	-	-	0,00	0,00
Matemática Computacional	Volta Redonda	-	-	-	-	-	-	0,00	0,00	0,00
Medicina	Niterói	13,75	19,38	13,75	18,13	16,25	17,50	25,63	22,79	13,89
Medicina Veterinária	Niterói	2,00	10,00	8,00	9,00	6,00	3,96	10,91	0,00	3,13
Nutrição	Niterói	8,33	5,00	1,67	5,00	3,33	7,14	4,29	1,56	3,03
Odontologia	Niterói	5,00	16,25	8,75	17,50	7,50	4,76	1,16	12,86	2,78
Odontologia	Nova Friburgo	-	-	-	-	2,50	5,83	9,17	1,04	1,01
Pedagogia	Angra dos Reis	-	0,00	0,00	-	-	-	0,00	0,00	0,00
Pedagogia	Niterói	18,13	19,38	15,63	11,88	19,38	10,63	10,63	0,00	0,00
Pedagogia	Santo Antônio de Pádua	-	-	-	-	-	0,00	0,00	0,00	0,00
Produção Cultural	Niterói	10,00	30,00	14,00	6,00	12,00	6,00	18,33	10,71	12,07
Produção Cultural	Rio das Ostras	-	16,67	-	0,00	6,67	4,29	2,86	0,00	0,00
Psicologia	Campos dos Goytacazes	-	-	-	-	-	-	-	5,21	0,00
Psicologia	Niterói	2,22	11,11	2,22	16,67	6,67	5,56	10,00	15,28	12,20
Psicologia	Rio das Ostras	-	11,67	-	-	2,50	11,25	3,75	10,94	0,00
Psicologia	Volta Redonda	-	-	-	-	-	-	-	6,25	4,55
Química	Niterói	7,50	12,50	2,50	2,50	7,50	15,00	17,50	11,11	0,00
Química (Noturna)	Niterói	-	10,00	0,00	0,00	0,00	5,00	0,00	0,00	0,00
Química Industrial	Niterói	17,07	7,50	12,50	5,00	2,50	0,00	22,50	13,89	2,63
Química	Volta Redonda	-	-	-	-	-	-	0,00	0,00	0,00
Química Tecnológica	Volta Redonda	-	-	-	-	-	-	0,00	0,00	0,00
Relações Internacionais	Niterói	-	-	-	-	15,00	13,33	23,33	29,35	21,11
Serviço Social	Bom Jesus do Itabapoana	14,00	2,00	-	0,00	-	-	-	-	-
Serviço Social	Campos dos Goytacazes	5,00	19,00	8,00	13,00	17,00	0,00	1,00	5,00	0,00
Serviço Social	Niterói	24,00	34,00	17,00	24,29	20,00	12,05	23,64	11,36	4,55
Serviço Social	Rio das Ostras	-	4,29	-	2,86	7,14	1,43	4,29	0,00	0,00
Sistema de Informação	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	0,00	0,00
Sociologia	Niterói	-	-	-	-	-	-	-	-	0,00
Turismo	Niterói	6,25	16,67	10,00	8,89	6,25	12,50	18,89	18,06	2,88
Turismo	Quissamã	-	0,00	5,00	7,50	0,00	0,00	-	-	-

- Indica ausência do curso no ano.

Fonte: UFF/Coseac.

Constata-se, através das Tabelas 11 e 12, que é extremamente relevante o número e o correspondente percentual de negros que, na grande maioria dos cursos oferecidos no período em estudo, comprovaram ter o desempenho exigido pela UFF para ingresso em seus diferentes cursos. Mesmo em cursos de alto prestígio social, tendo-se a tradicional tríade: medicina, engenharia e direito como exemplo, vários outros contam com expressivo número de candidatos com o perfil em discussão que contribuiriam para eliminar as desigualdades raciais, em cursos cuja presença negra é extremamente reduzida e e em outros cursos, à exceção daqueles que já contam com um percentual de negros equiparável ou mesmo superior à presença negra na população do estado do Rio, ao contrário do quadro que se evidencia em uma análise global e não por curso.

Tendo-se como universo da pesquisa um período em que a seleção era realizada internamente, através de exames vestibulares promovidos pela UFF, juntamente com a determinação de 20% das vagas para o Enem em 2011 e 2012, além da opção total do ingresso por meio desse exame em 2013, há necessidade de averiguar as possíveis oscilações provocadas pelas decisões citadas e considerá-las na elaboração das possíveis políticas para a promoção da igualdade racial na UFF, o que terá caráter complementar ao presente estudo.

Em face da legislação vigente sobre reserva de vagas nas instituições federais, que condiciona o direito às vagas reservadas à certificação do ensino médio em escola pública ou equivalente, é questionável se o percentual de negros constatado na pesquisa, na condição considerada, é suficiente para completar o percentual determinado pela legislação em vigor.

No momento, percebe-se que os dados das tabelas em análise são surpreendentes, diante da fragilidade da escola pública que, a despeito dessa constatação, ainda tem vantagem sobre a escola particular na promoção do negro. É pertinente questionar se a escola pública tem apresentado de modo geral um percentual maior de aprovação, ou se isso acontece apenas em relação aos negros aprovados e não classificados. O percentual de negros oriundos da escola particular é menor nas fases anteriores da seleção que os oriundos da escola pública, o que justificaria o menor percentual verificado nas Tabelas 10 e 11 e nos Gráficos 5 e 6?

Sabendo-se que a escola particular tem um percentual de negros com melhor condição socioeconômica e que os negros estão majoritariamente nos estratos sociais mais baixos, cujo padrão de vida não lhes permite frequentar se não a escola pública, é possível que o questionamento precedente se justifique. Entretanto, tal posição não descarta a necessidade de adentrar o interior da escola básica particular para averiguar a relação que ela estabelece com o aluno negro. Sabe-se que as pesquisas empíricas sobre a relação da escola com os alunos pretos e pardos tem ocorrido quase que exclusivamente na escola pública, que abre o seu interior para vários tipos de

pesquisa, expondo-se publicamente, ao mesmo tempo, ao desconhecimento quase completo da relação que as instituições particulares estabelecem com os estudantes negros. Será o ambiente da escola pública mais acolhedor para o estudante negro que nessa condição consegue obter melhores resultados? O ambiente da escola particular, com prevalência de brancos, expõe os negros a situações mais perversas de racismo, bloqueando o seu potencial para a aprendizagem mais do que as ocorrências racistas no ambiente da escola pública?

Acrescenta-se às considerações e aos questionamentos anteriores a necessidade de averiguar a origem escolar dos negros com base nas inscrições para constatar se a prevalência de negros oriundos da escola pública ocorre a partir da opção pela UFF e se permanece durante a primeira fase da seleção. A análise comparativa do desempenho dos candidatos negros oriundos do público/privado é também uma medida que a situação sugere, mas esta não pode se restringir apenas à nota obtida, mas outros fatores não mensuráveis deveriam ser considerados.

As últimas questões sugerem a realização de outras pesquisas com recursos e procedimentos diferentes, que evidenciem a interação negros e brancos em cada ambiente, sendo algo que escapa aos limites desta pesquisa, mas que provavelmente contribuirá para esclarecer a relação entre discriminação racial e condição socioeconômica.

Tabela 13: Percentual de déficit de alunos negros em relação ao percentual de negros na população do estado do Rio de Janeiro e percentual de negros aprovados, mas não classificados em 2011 e 2012

Curso	Localização	2011				2012			
		Classificados	Classificados/Vagas (%)	Déficit (%)	Aprovados Não classificados (%)	Classificados	Classificados/Vagas (%)	Déficit (%)	Aprovados Não classificados (%)
Administração	Itaperuna	0	0,00	12,40	0	0	0,00	12,40	0
Administração	Macaé	1	2,50	9,90	7,5	2	5,00	7,40	0
Administração	Niterói	4	5,00	7,40	3,75	4	4,00	8,40	0
Administração	Volta Redonda	6	6,25	6,15	2,08	3	3,06	9,34	0
Administração Pública	Volta Redonda	2	6,25	6,15	0	1	2,38	10,02	0
Antropologia	Niterói	-	-	-	-	3	6,12	6,28	0
Arquitetura e Urbanismo	Niterói	0	0,00	12,40	6,94	1	1,35	11,05	14,86

Curso	Localização	2011				2012			
		Classificados	Classificados/Vagas (%)	Déficit (%)	Aprovados Não classificados (%)	Classificados	Classificados/Vagas (%)	Déficit (%)	Aprovados Não classificados (%)
Arquivologia	Niterói	9	15,79	-3,39	8,77	11	17,19	-4,79	9,38
Artes	Niterói	-	-	-	-	1	2,38	10,02	0
Biblioteconomia e Documentação	Niterói	7	12,28	0,12	12,28	13	20,31	-7,91	0
Biomedicina	Niterói	1	2,50	9,90	30	3	6,12	6,28	12,24
Biomedicina	Nova Friburgo	1	5,00	7,40	0	1	4,17	8,23	4,17
Ciência Ambiental	Niterói	1	3,57	8,83	10,71	3	7,89	4,51	7,89
Ciência da Computação	Niterói	3	3,75	8,65	3,75	4	3,54	8,86	2,65
Ciência da Computação	Rio das Ostras	1	1,79	10,61	0	1	1,79	10,61	0
Ciências Atuariais	Niterói	3	3,75	8,65	0	1	1,25	11,15	0
Ciências Biológicas	Niterói	4	5,00	7,40	10	6	6,25	6,15	1,04
Ciências Contábeis	Arraial do Cabo	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciências Contábeis	Cabo Frio	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciências Contábeis	Macaé	3	7,50	4,90	0	1	2,50	9,90	0
Ciências Contábeis	Miracema	3	7,50	4,90	0	2	5,00	7,40	0
Ciências Contábeis	Niterói	4	5,00	7,40	12,5	5	5,00	7,40	0
Ciências Contábeis	Volta Redonda	3	3,13	9,28	0	3	3,06	9,34	0
Ciências Econômicas	Campos dos Goytacazes	5	5,21	7,19	0	1	1,00	11,40	0
Ciências Econômicas	Niterói	11	6,88	5,53	5,63	2	1,24	11,16	2,48
Ciências Sociais	Campos dos Goytacazes	9	9,38	3,03	0	2	2,00	10,40	0
Ciências Sociais	Niterói	4	5,56	6,84	13,89	12	14,63	-2,23	0
Cinema e Audiovisual	Niterói	1	2,08	10,32	10,42	0	0,00	12,40	3,8
Comunicação Social - Jornalismo	Niterói	1	2,50	9,90	17,5	1	2,44	9,96	12,2

Curso	Localização	2011				2012			
		Classificados	Classificados/Vagas (%)	Déficit (%)	Aprovados Não classificados (%)	Classificados	Classificados/Vagas (%)	Déficit (%)	Aprovados Não classificados (%)
Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	Niterói	2	5,00	7,40	22,5	1	2,44	9,96	21,95
Desenho Industrial	Niterói	1	4,17	8,23	8,33	1	1,67	10,73	0
Direito	Macaé	3	3,00	9,40	15	5	4,46	7,94	18,75
Direito	Niterói	13	4,51	7,89	27,43	14	4,78	7,62	17,75
Direito	Volta Redonda	3	4,69	7,71	9,38	2	3,03	9,37	13,64
Educação Física	Niterói	1	2,08	10,32	14,58	1	2,00	10,40	4
Enfermagem	Niterói	9	10,23	2,17	1,14	4	4,44	7,96	0
Enfermagem	Rio das Ostras	6	12,50	-0,10	0	1	2,08	10,32	0
Engenharia Agrícola e Ambiental	Niterói	3	4,17	8,23	1,39	2	2,63	9,77	1,32
Engenharia Civil	Niterói	0	0,00	12,40	18,06	1	1,32	11,08	15,79
Engenharia de Agronegócios	Volta Redonda	2	3,13	9,28	0	3	4,23	8,17	0
Engenharia de Petróleo	Niterói	0	0,00	12,40	21,88	0	0,00	12,40	19,44
Engenharia de Produção	Niterói	3	4,17	8,23	15,28	1	1,32	11,08	17,11
Engenharia de Produção	Rio das Ostras	2	3,57	8,83	8,93	3	5,36	7,04	3,57
Engenharia de Produção	Volta Redonda	6	9,38	3,03	3,13	3	4,23	8,17	2,82
Engenharia de Recursos Hídricos e do Meio Ambiente	Niterói	4	4,94	7,46	8,64	3	3,95	8,45	2,63
Engenharia de Telecomunicações	Niterói	4	5,56	6,84	6,94	2	2,63	9,77	1,32

Curso	Localização	2011				2012			
		Classificados	Classificados/Vagas (%)	Déficit (%)	Aprovados Não classificados (%)	Classificados	Classificados/Vagas (%)	Déficit (%)	Aprovados Não classificados (%)
Engenharia Elétrica	Niterói	4	6,25	6,15	17,19	4	5,88	6,52	8,82
Engenharia Mecânica	Niterói	3	4,17	8,23	12,5	3	3,95	8,45	15,79
Engenharia Mecânica	Volta Redonda	2	3,13	9,28	7,81	3	4,23	8,17	5,63
Engenharia Metalúrgica	Volta Redonda	4	6,25	6,15	3,13	9	12,68	-0,28	2,82
Engenharia Química	Niterói	2	2,78	9,62	13,89	1	1,32	11,08	14,47
Estatística	Niterói	1	1,56	10,84	0	1	1,45	10,95	0
Estudos de Mídia	Niterói	1	2,04	10,36	12,24	3	6,00	6,40	8
Farmácia	Niterói	5	5,10	7,30	4,08	9	8,49	3,91	4,72
Filosofia	Niterói	8	12,50	-0,10	0	4	4,44	7,96	0
Física	Niterói	5	6,41	5,99	0	1	1,25	11,15	0
Física (Noturna)	Niterói	3	7,69	4,71	0	2	3,33	9,07	0
Física	Santo Antônio de Pádua	0	0,00	12,40	0	0	0,00	12,40	0
Física Computacional	Volta Redonda	0	0,00	12,40	0	0	0,00	12,40	0
Fonoaudiologia	Nova Friburgo	0	0,00	12,40	0	0	0,00	12,40	0
Geofísica	Niterói	1	2,94	9,46	2,94	2	5,88	6,52	5,88
Geografia	Campos dos Goytacazes	5	5,21	7,19	0	2	1,60	10,80	0
Geografia	Niterói	6	7,50	4,90	12,5	5	5,81	6,59	4,65
História	Campos dos Goytacazes	5	5,21	7,19	0	1	1,00	11,40	0
História	Niterói	7	4,86	7,54	13,19	18	9,84	2,56	6,56
Hotelaria	Niterói	0	0,00	12,40	0	3	7,50	4,90	0
Letras - Português/ Alemão	Niterói	1	6,25	6,15	0	1	5,00	7,40	0
Letras - Português/ Espanhol	Niterói	5	17,86	-5,46	21,43	3	8,57	3,83	0

Curso	Localização	2011				2012			
		Classificados	Classificados/Vagas (%)	Déficit (%)	Aprovados Não classificados (%)	Classificados	Classificados/Vagas (%)	Déficit (%)	Aprovados Não classificados (%)
Letras - Português/ Francês	Niterói	0	0,00	12,40	0	2	5,71	6,69	0
Letras - Português/Grego	Niterói	1	6,25	6,15	0	3	12,00	0,40	0
Letras - Português/Inglês	Niterói	0	0,00	12,40	21,43	2	7,14	5,26	14,28
Letras - Português/Italiano	Niterói	1	6,25	6,15	0	4	20,00	-7,60	0
Letras - Português/Latim	Niterói	2	12,50	-0,10	0	3	15,00	-2,60	0
Letras - Português/Literaturas	Niterói	8	11,11	1,29	11,11	5	6,76	5,64	2,7
Matemática	Niterói	6	8,33	4,07	0	1	0,88	11,52	0
Matemática (Noturna)	Niterói	3	5,36	7,04	0	3	5,08	7,32	0
Matemática	Santo Antônio de Pádua	2	6,25	6,15	0	0	0,00	12,40	0
Matemática Pura	Santo Antônio de Pádua	0	0,00	12,40	0	0	0,00	12,40	0
Matemática Computacional	Volta Redonda	0	0,00	12,40	0	0	0,00	12,40	0
Medicina	Niterói	4	2,94	9,46	22,79	2	1,39	11,01	13,89
Medicina Veterinária	Niterói	6	6,25	6,15	0	5	5,21	7,19	3,13
Nutrição	Niterói	6	9,38	3,03	1,56	4	6,06	6,34	3,03
Odontologia	Niterói	2	2,86	9,54	12,86	3	4,17	8,23	2,78
Odontologia	Nova Friburgo	2	2,08	10,32	1,04	5	5,05	7,35	1,01
Pedagogia	Angra dos Reis	0	0,00	12,40	0	1	1,54	10,86	0
Pedagogia	Niterói	26	20,31	-7,91	0	10	7,81	4,59	0

Curso	Localização	2011				2012			
		Classificados	Classificados/Vagas (%)	Déficit (%)	Aprovados Não classificados (%)	Classificados	Classificados/Vagas (%)	Déficit (%)	Aprovados Não classificados (%)
Pedagogia	Santo Antônio de Pádua	4	6,25	6,15	0	4	3,70	8,70	0
Produção Cultural	Niterói	1	1,79	10,61	10,71	2	3,45	8,95	12,07
Produção Cultural	Rio das Ostras	6	10,71	1,69	0	5	8,93	3,47	0
Psicologia	Campos dos Goytacazes	5	5,21	7,19	5,21	13	13,00	-0,60	0
Psicologia	Niterói	3	4,17	8,23	15,28	7	8,54	3,86	12,2
Psicologia	Rio das Ostras	1	1,56	10,84	10,94	3	4,69	7,71	0
Psicologia	Volta Redonda	0	0,00	12,40	6,25	7	10,61	1,79	4,55
Química	Niterói	1	2,78	9,62	11,11	2	4,26	8,14	0
Química (Noturna)	Niterói	1	4,17	8,23	0	2	7,69	4,71	0
Química Industrial	Niterói	4	11,11	1,29	13,89	3	7,89	4,51	2,63
Química	Volta Redonda	0	0,00	12,40	0	1	2,00	10,40	0
Química Tecnológica	Volta Redonda	0	0,00	12,40	0	0	0,00	12,40	0
Relações Internacionais	Niterói	1	1,09	11,31	29,35	3	3,33	9,07	21,11
Serviço Social	Bom Jesus do Itabapoana	-	-	-	-	-	-	-	-
Serviço Social	Campos dos Goytacazes	13	16,25	-3,85	5	19	15,83	-3,43	0
Serviço Social	Niterói	30	17,05	-4,65	11,36	34	19,32	-6,92	4,55
Serviço Social	Rio das Ostras	7	12,50	-0,10	0	8	14,29	-1,89	0
Sistema de Informação	Niterói	3	3,75	8,65	0	4	4,08	8,32	0
Sociologia	Niterói	-	-	-	-	3	3,33	9,07	0
Turismo	Niterói	5	6,94	5,46	18,06	18	17,31	-4,91	2,88
Turismo	Quissamã	-	-	-	-	-	-	-	-

Valores negativos no déficit indicam cursos que tiveram percentual de negros maior que o do estado.

Fonte: UFF/Coseac.

Prolongando a leitura do que os dados coletados nos revelam, apresentamos na Tabela 12 o déficit de negros por curso, isto é, o percentual de negros que, em cada curso, falta para completar 51,7%, correspondente ao percentual de negros presente na população. Na mesma tabela, apresenta-se o percentual de pretos e pardos excedentes que poderiam ingressar na instituição, sem reduzir as exigências estabelecidas isso.

Sabe-se que, para fazer uma projeção, com o propósito de estudar as tendências futuras, necessita-se de uma análise envolvendo uma série temporal que, por motivos anteriormente esclarecidos, não será realizada nesta pesquisa, restringindo-se apenas ao que os dados de 2011 comprovam.

A tabela foi organizada em ordem decrescente em relação ao déficit de negros por curso, eliminando-se os cursos que tiveram 20 selecionados ou menos.

Evidenciam-se na base da tabela os cursos (ao todo 8) com percentual de negros superior ao percentual da população negra no estado cuja profissão tem pouco prestígio social. Entre estes, apenas a metade é ministrada em Niterói, sendo que os outros 4 resultam da política de interiorização.

Analisando a situação dos cursos com déficits intermediários em um total de 69, tem-se em um extremo o de Estudos de Mídia com 37,0% e 34,7% de negros excedentes, o que poderia conduzir à quase superação das desigualdades raciais no curso. No outro extremo encontra-se o de História em Campos dos Goytacazes com um déficit de 0,5%; não há negros excedentes, mas o percentual deficitário é irrelevante. Os outros cursos, na condição de intermediários, ao todo 67, têm 41, cuja disponibilidade de pretos e pardos aprovados e não classificados cobre o déficit de negros nos respectivos cursos, restando 26 cuja situação exige outras reflexões na busca de soluções para o problema em estudo.

Tabela 14: Déficit e percentual de pretos e pardos aprovados e não classificados por curso em 2012

Curso	Localização	Preto		Pardo	
		Déficit (%)	Não classificados (%)	Déficit (%)	Não classificados (%)
Administração	Itaperuna	12,4	0	30,8	9,4
Administração	Macaé	8,7	5	33,6	0
Administração	Niterói	5,1	3,8	8,7	26
Administração	Volta Redonda	3,8	2,1	23,2	80,6
Arquitetura e Urbanismo	Niterói	12,4	6,9	-3,6	15,8
Arquivologia	Niterói	-9	8,8	-7,1	2,8

Curso	Localização	Preto		Pardo	
		Déficit (%)	Não classificados (%)	Déficit (%)	Não classificados (%)
Biblioteconomia e Documentação	Niterói	-4,3	12,3	1,8	0
Biomedicina	Niterói	9,5	27,5	25,5	57,5
Ciência Ambiental	Niterói	7,4	7,1	21,7	56,9
Ciência da Computação	Niterói	7,2	1,3	6,9	8,3
Ciência da Computação	Rio das Ostras	8,7	0	21,4	0
Ciências Atuariais	Niterói	6,1	0	12,6	7,1
Ciências Biológicas	Niterói	6,1	3,8	13,8	0
Ciências Contábeis	Macaé	2,4	0	6,6	22,2
Ciências Contábeis	Miracema	-4,3	0	12,5	3,8
Ciências Contábeis	Niterói	6,1	7,5	17,6	21
Ciências Contábeis	Volta Redonda	6,3	0	22,9	12,5
Ciências Econômicas	Campos dos Goytacazes	-1,1	0	23,7	0
Ciências Econômicas	Niterói	2,4	2,5	25	4,2
Ciências Sociais	Campos dos Goytacazes			4,3	0
Ciências Sociais	Niterói	4,9	2,8	20,4	100,7
Cinema e Audiovisual	Niterói	9,4	10,4	28,4	61,1
Comunicação Social - Jornalismo	Niterói	8,7	17,5	26,3	40,6
Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	Niterói	5,5	20	15,9	18,8
Desenho Industrial	Niterói	7,6	0	18,6	5
Direito	Macaé	8,2	13	-0,2	0
Direito	Niterói	5,9	26,7	21,1	0
Direito	Volta Redonda	5,9	9,4	10,1	0
Educação Física	Niterói	9,7	4,2	15,3	24,3
Enfermagem	Niterói	-0,5	0	24,7	19,6
Enfermagem	Rio das Ostras	-12,6	0	5,1	22,7
Engenharia Agrícola e Ambiental	Niterói	7	0	20,4	0
Engenharia Civil	Niterói	12,4	18,1	10,1	0
Engenharia de Agronegócios	Volta Redonda	1,9	0	27,5	22,4
Engenharia de Petróleo	Niterói	12,4	18,8	19,3	0
Engenharia de Produção	Niterói	6,3	13,9	0,4	0
Engenharia de Produção	Rio das Ostras	7,4	5,4	18,2	0
Engenharia de Produção	Volta Redonda	2,2	3,1	18,7	42,5
Engenharia de Rec Híd e do Meio Ambiente	Niterói	6,6	8,6	19,3	87,5

Curso	Localização	Preto		Pardo	
		Déficit (%)	Não classificados (%)	Déficit (%)	Não classificados (%)
Engenharia de Telecomunicações	Niterói	4,7	4,2	14,9	3,1
Engenharia Elétrica	Niterói	3,5	14,1	6,6	10,9
Engenharia Mecânica	Niterói	6,1	8,3	23,2	2,8
Engenharia Mecânica	Volta Redonda	8,7	6,3	20,8	59,7
Engenharia Metalúrgica	Volta Redonda	4,7	0	16,6	21,9
Engenharia Química	Niterói	8,7	11,1	25,7	9,4
Estudos de Mídia	Niterói	9,5	10,2	22,2	11,5
Farmácia	Niterói	5,7	0	7,2	5,6
Filosofia	Niterói	-3,3	0	15,2	14,3
Física	Niterói	1,3	0	10,1	0
Geofísica	Niterói	8,2	2,9	2,6	0
Geografia	Campos dos Goytacazes	-5,5	0	21,8	12,5
Geografia	Niterói	2,4	7,5	17,1	26,6
História	Campos dos Goytacazes	0,8	0	28,2	0
História	Niterói	5,4	7,6	11,5	20,3
Letras - Português/Espanhol	Niterói	-7,6	21,4	-2,1	3,9
Letras - Português/Inglês	Niterói	12,4	7,1	7,9	1,1
Letras - Português/Literatura	Niterói	-1,6	6,9	23,3	5,1
Matemática	Niterói	-8,3	0	25,7	30,6
Medicina	Niterói	8,2	20,6	17,1	62,5
Medicina Veterinária	Niterói	4,4	0	18,5	50
Nutrição	Niterói	-0,9	1,6	11,7	0
Odontologia	Niterói	9	11,4	25	51,4
Odontologia	Nova Friburgo	9,1	1	13,9	20
Pedagogia	Niterói	-10	0	13	37,5
Produção Cultural	Niterói	10	10,7	8,3	22,8
Produção Cultural	Rio das Ostras	-4,7	0	15,1	62,5
Psicologia	Campos dos Goytacazes	5,8	4,2	16,8	5,4
Psicologia	Niterói	7,3	9,7	29,3	25
Psicologia	Rio das Ostras	10,3	7,8	19,3	16,3
Psicologia	Volta Redonda	12,4	6,3	9,7	0
Química	Niterói	8,8	11,1	7,4	28,1
Química	Volta Redonda	12,4	0	-1,4	17,5
Química Industrial	Niterói	-2,4	11,1	22,6	5,9
Relações Internacionais	Niterói	10,9	29,3	21,1	23,8
Serviço Social	Campos dos Goytacazes	-10,8	3,8	20,1	21,9

Curso	Localização	Preto		Pardo	
		Déficit (%)	Não classificados (%)	Déficit (%)	Não classificados (%)
Serviço Social	Niterói	-7	9,7	28,9	65,2
Serviço Social	Rio das Ostras	-5,1	0	20,8	19,4
Sistemas de Informação	Niterói	3	0	18,2	17,7
Turismo	Niterói	3,6	18,1	15,3	32,1

Fonte: UFF/Coseac.

As quatro últimas tabelas têm como propósito provocar reflexões fundamentadas no comprovado potencial de negros que em 2011 e em 2012 foram aprovados e não classificados, sendo, portanto, o universo sobre o qual deveriam incidir as políticas de ação afirmativa sob a forma de cotas raciais. Orientando-nos pela fragmentação racial constante na legislação em vigor, apresentam-se as duas últimas tabelas sobre pretos e pardos em separado, as quais, embora comprovem a impossibilidade imediata de alterar o quadro de desigualdades raciais em alguns cursos, apontam tais possibilidades em um expressivo número de cursos.

CONCLUSÃO

O presente estudo, ao mesmo tempo que comprovou algumas suposições anteriores sobre a questão negra na seleção para ingresso na UFF, mostrou dados que revelam grandes possibilidades de equiparar a presença negra no quadro discente da instituição ao seu percentual presente na população do estado, sem comprometer os critérios estabelecidos.

Com um percentual de candidatos inferior ao de brancos e um elevado percentual de negros excluídos na primeira etapa, evidenciando uma política de discriminação racial por impacto desproporcional, a situação tende a se estabilizar na segunda fase. No entanto, mantém déficits significativos em alguns cursos, mostrando um número considerável de percentuais de negros aprovados e não classificados que, se incluídos por meio da reserva de vagas, eliminariam completamente as desigualdades raciais no interior de alguns cursos, tendo-se entre eles medicina, algumas engenharias e direito em Niterói em 2011, além de outros.

Por outro lado, fica pendente a questão do público e do privado porque, diante da legislação vigente sobre o ingresso nas instituições federais de ensino, somente têm direito à reserva de vagas os candidatos que cursaram o ensino médio integralmente na escola pública. Até que ponto os percentuais de negros aprovados

e classificados nos cursos em que tais percentuais superam o déficit de pretos e pardos incluem os oriundos da escola básica pública e em quantidades suficientes para superar os respectivos déficits?

Outra questão pendente e correlata à anterior é a situação de negros oriundos das escolas particulares que, em sua maioria, provavelmente têm um padrão de vida de estrato social médio, os quais são excluídos do direito à reparação dos danos que a discriminação racial lhes causou no setor da educação. Esta situação, superada pela decisão do STF, que, a partir da interpelação do DEM, legitima as cotas étnico-raciais, sofre um perverso retrocesso por meio da Lei nº 12.711 e legislação complementar, a qual atrela o direito à reserva de vagas à certificação do ensino médio de escola pública ou correlatos.

As últimas tabelas comprovam que o recurso às ações afirmativas, recorrendo aos candidatos aprovados e não classificados, ajudaria a reduzir significativamente as desigualdades raciais na UFF, o que, ultrapassando os equivocados limites da legislação em vigor, já apontados antes, incluindo também os negros aprovados e não classificados, oriundos de instituições particulares de nível médio, contribuiria mais fortemente para estabelecer a justiça quanto à presença negra na universidade. Tal medida não esgotaria as políticas a serem fixadas no sentido de promover a igualdade racial no interior da instituição, mas restaria a pendência das medidas políticas dirigidas à revisão curricular dos cursos para incluir a questão racial nos mesmos, o que é uma conquista respeitável em alguns cursos, mas ausente na maioria dos currículos dos cursos ministrados pela instituição, a despeito da determinação legal em vigor. Outra questão a ser considerada é a política de permanência que, além da questão curricular, inclui as necessárias condições materiais para garantir a frequência regular e o bom desempenho dos estudantes cuja condição socioeconômica é comprovadamente precária.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, Norberto. *Igualdade e Liberdade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012a.

BRASIL. *Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012*. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, 2012b.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FEAGIN, Joe R.; SIKES, Melvin P.; SIKES. *Living with Racism: The black middle-class experience*. Boston: Beacon Press Books, 2006.

GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional de igualdade*. São Paulo: Renovar, 2001.

HAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins fontes, 2002.

MELO, Mônica. O princípio da igualdade à luz das ações afirmativas: o enfoque da discriminação positiva. *Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política*, ano 6, n. 25, out./dez. 1998.

MINISTÉRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Portaria normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012*. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012; Brasília, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem*. Petrópolis: Vozes, 1999.

PAIXÃO, Marcelo et al. (Orgs). *Relatório das desigualdades raciais; 2009-2010: constituição cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça*. Rio de Janeiro: LAESER, UFRJ, Garamond, 2010.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. *Revista Trimestral de Direito Público*, n.15, 1996.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

A QUESTÃO RACIAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA E PEDAGOGIA MINISTRADOS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

*Iolanda de Oliveira
Márcia Maria de Jesus Pessanha*

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX e nesta primeira década do século XXI, a educação enfrenta novos desafios propostos pelas recentes teorias pedagógicas e de currículo. Essas teorias sugerem uma educação que considere não somente aspectos universais, mas também a questão da diversidade humana e seus efeitos na promoção da igualdade. No Brasil, além das teorias mencionadas, existe a legislação que particulariza a questão negra em educação e determina a incorporação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos níveis e nas modalidades de ensino (LDB, art. 26A/CNE Resolução nº 1/2004, art. 1º). O parágrafo 1º do artigo do CNE/2004 determina a responsabilidade de as Instituições de Ensino Superior (IES) incluírem o tema citado em todos os cursos que ministram: “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos, que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”.

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal Fluminense, durante os anos de 2012 e 2013, que teve como objetivo averiguar, nos currículos dos cursos de licenciatura e Pedagogia, ministrados pela instituição em Niterói, a inclusão dos conhecimentos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

SITUANDO AS LICENCIATURAS NO CONTEXTO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Os cursos de graduação ministrados pela UFF em 2012 correspondem a um total de 61, entre os quais 13 são destinados à formação de profissionais da educação, correspondendo a 21%.

Para estabelecer a relação candidato/vaga nas inscrições para ingresso, no ano considerado, utilizou-se o seguinte critério:

- faixa 1 - até 5 candidatos/vaga
- faixa 2 - de 5,01 até 10 candidatos/vaga
- faixa 3 - de 10,01 até 20 candidatos/vaga
- faixa 4 - acima de 20 candidatos/vaga

Entre os cursos classificados na faixa 4 estão Medicina, Comunicação Social Jornalismo, Comunicação Social Publicidade e Propaganda, Engenharia Civil e Engenharia de Petróleo. As demais engenharias e o curso de Direito, que tradicionalmente faziam parte da tríade mais procurada, perdem para os dois cursos de comunicação, sendo classificados na faixa 3.

Os cursos de formação para o magistério são majoritariamente classificados na faixa 1, à exceção apenas das licenciaturas em Psicologia, classificado na faixa 3, e Educação Física e Ciências Biológicas, ambos classificados na faixa 2.

Os outros cursos de licenciatura são: Ciências Sociais, Cinema e Audiovisual, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Química e Matemática.

Pelos dados apresentados, verifica-se que as licenciaturas no contexto da UFF em Niterói, sem considerar os cursos destinados à política de interiorização, representam, aproximadamente, um quinto do total dos cursos ministrados pela instituição, sendo ao todo 13, entre os quais estão os incorporados em uma política de interiorização, não incluídos nesta investigação pelo fato de suas especificidades exigirem estudos que evidenciem aspectos particulares de tal política, o que não é objetivo desta investigação.

Para a realização da presente pesquisa, buscou-se, inicialmente, também uma classificação para orientar a análise a ser elaborada, a partir dos dados coletados. Recorrendo à classificação do CNPq, constata-se que, quanto aos cursos de licenciatura, todos estão na área de educação, como parte da grande área de Ciências Humanas.

Trata-se de organizar os dados do universo considerado, de acordo com a incorporação ou não, nos respectivos currículos de conhecimentos sobre a população negra, com ênfase na condição do negro no setor social. Por outro lado, cada curso inclui pelo menos dois aspectos: o conhecimento específico, particular de cada licenciatura, e o conhecimento pedagógico, que é fundamental para qualificar o profissional do magistério. Nesse sentido, levando em consideração os dois aspectos citados, os cursos deverão incluir os conteúdos particulares e os pedagógicos, que permitirão aos licenciandos liberdade para colocar os conhecimentos específicos ao alcance dos usuários do seu trabalho, isto é, dar-lhes a forma didática, necessária para que os estudantes destinatários do seu trabalho, respeitada a fase do desenvolvimento intelectual, tenham condições de assimilar tais conhecimentos, articulando-os com as suas práticas sociais.

Estando no âmbito das Ciências Humanas, os cursos deverão enfatizar a dimensão humana dos conteúdos específicos, principalmente os da área tecnológica. Humanizar o conteúdo das ciências duras, atrelando-os a questões sociais, por meio de uma forma didática compatível com o desenvolvimento do homem, é o papel de todas as áreas de conhecimento.

Sendo a educação classificada como ciência humana, todos os cursos destinados a formar profissionais para atuar na formação dos sujeitos têm a prevalência dessa dimensão, independentemente do seu conteúdo específico. Toda a formação a ser ministrada deverá, portanto, dar significado ao seu conteúdo, a partir de fatores socioindividuais que permeiam a vida social e os sujeitos, em particular, no âmbito de suas subjetividades.

A QUESTÃO RACIAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E DEMAIS LICENCIATURAS MINISTRADOS EM NITERÓI

Sendo ao todo 13 cursos que compõem o universo da presente análise, decidiu-se recorrer ao fluxograma e às ementas das disciplinas obrigatórias para averiguar se a questão racial é anunciada em tais documentos. Ressalta-se, entretanto, que a predominância do recurso às ementas se deu por motivo da necessidade de delimitar o universo da pesquisa que, sendo muito amplo, exigiu que se fizesse tal delimitação, sem, contudo, eliminar as possibilidades de avançar para além das ementas, conforme o caso do curso de Pedagogia, que, durante o processo de reformulação em 2010, nos foi possível acompanhar por meio da observação participante.

A necessidade de classificar as disciplinas emergiu, de imediato, no ato de coleta das informações contidas nas ementas e nos respectivos fluxogramas, determinando-se as seguintes categorias: disciplinas cujas ementas e/ou fluxogramas evidenciam a incorporação de conteúdos sobre o negro; disciplinas cujos conteúdos relacionados possibilitam a incorporação da questão, sem evidenciá-la de maneira objetiva; e disciplinas cujas ementas não anunciam tal possibilidade. No presente trabalho, a ênfase foi dada às duas primeiras categorias, abandonando-se as classificadas no terceiro grupo.

Os cursos de licenciatura têm uma base comum estabelecida pela Resolução nº 50/2004 do CNE, cujas disciplinas são: Didática, Organização da Educação no Brasil, Psicologia da Educação e Pesquisa e Prática de Ensino I, II, III e IV, optativa de Educação com 30 horas, e Libras, também com 30 horas. Todas as disciplinas aqui citadas, exceto as duas últimas, deveriam incluir os estudos sobre a população negra de acordo com a sua natureza. A Didática, cujo objeto de estudos é a ação docente, entre outros conteúdos, deveria dar destaque à relação professor/aluno negro e às possíveis consequências dessa interação, no desempenho dos estudantes.

A segunda disciplina poderá, a partir da referida organização, ressaltar, por exemplo, o lugar que o negro ocupa nessa organização e os possíveis fatores determinantes desse lugar. Será importante, entre outros aspectos, recorrer à classificação racial dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, que é uma das modalidades da educação brasileira, e às possíveis causas do atropelamento de tais estudantes em suas trajetórias escolares, no período de sua idade regular. Este tipo de educação está exigindo a resposta para a questão: qual é a cor predominante entre os estudantes dessa modalidade de educação? Em Psicologia da Educação é pertinente incluir os estudos sobre a maneira como os sujeitos pertencentes a diferentes grupos raciais reagem, em suas subjetividades, ao racismo que ocorre em seu cotidiano. Em Pesquisa e Prática de Ensino, as oportunidades de tal incorporação crescem devido à estreita relação que deve existir entre teoria e prática. A disciplina sugere uma relação de unidade teoria/prática que não pode prescindir da realização de pesquisas, a partir de um determinado universo escolar, no qual os diferentes grupos raciais interagem e produzem subalternidades.

Pelo exposto anteriormente, evidencia-se que, já na base comum, nacionalmente estabelecida para os cursos de licenciatura, é possível atender às exigências da Resolução nº 1/2004 do CNE em seu artigo 1º, parágrafo 1º. Entretanto, as ementas de tais disciplinas não anunciam com clareza a inclusão do conteúdo considerado, ficando tal incorporação condicionada à decisão do docente responsável pela disciplina, do seu maior ou menor comprometimento com a promoção da igualdade racial.

Entre os docentes que ministram a disciplina Didática, uma das professoras relata a densa inclusão da questão negra no seu trabalho com os seguintes cursos: Geografia, História, Português e Literaturas, Filosofia, Física, Química, Ciências Sociais e Enfermagem. Entre os conteúdos abordados, ela relaciona: Teorias Sociais e Relações Raciais a partir da produção do professor Kabengele Munanga, a questão da resistência e cultura de matriz africana. A professora inclui também a análise de livros didáticos utilizados na educação básica, nas disciplinas que serão ministradas pelos graduandos. Além desse trabalho, a professora realiza projeção e discussão de filmes sobre o tema e supervisiona a exploração de materiais didáticos sobre o negro, com destaque na orientação para utilização do material *A Cor da Cultura*. Trabalho análogo é realizado pelo professor que atua com a licenciatura de Enfermagem, o qual aborda principalmente a saúde da população negra.

Percebe-se que ambos os professores cumprem o papel da Didática na formação de professores, diante da questão racial. Entretanto, sendo a disciplina ministrada por outros docentes, por ser obrigatória para todas as licenciaturas, o trabalho dos dois professores consiste em algo excepcional, não sendo um consenso entre os responsáveis pelo ensino de Didática. Acredita-se que, se de um lado, a grande maioria dos professores da educação básica renuncia a sua autonomia profissional, que lhe

confere a autoridade de ser autor do seu projeto de trabalho, de outro, no ensino superior há um comportamento completamente inverso, que evidencia a crença em uma autonomia absoluta, sem limites e que dispensa o diálogo entre os pares.

Às considerações gerais sobre o núcleo comum das licenciaturas segue-se o que pôde ser coletado sobre o curso de Pedagogia, por meio de uma oportuna observação participante a partir da última reformulação do curso em 2009-2010.

Destaca-se o curso de Pedagogia não só pela oportunidade que se teve de realizar a observação participante, desde o momento em que foi tomada a decisão de incorporar os estudos sobre o negro em educação na Faculdade de Educação, por meio da criação do Penesb, mas também porque, mesmo após novas diretrizes, o curso mantém, na figura do pedagogo, o cientista da educação por excelência.

Se todos os demais licenciandos devem ter uma formação que lhes garanta ser, além de professor, um pesquisador do ensino na respectiva área de conhecimentos em que atua, o pedagogo, com uma formação mais abrangente em educação, deverá realizar pesquisas sobre o ensino e aspectos mais abrangentes da educação, bem como ser capaz de articular o trabalho de todos os outros profissionais.

O curso de Pedagogia em Niterói aprovou, em 2009-2010, uma disciplina específica para tratar da questão racial, denominada Relações Étnico-Raciais na Escola. A aprovação foi concluída no período de reformulação geral do curso, com base em várias reuniões realizadas, abertas a toda a comunidade acadêmica, com o propósito de alterar o curso, em conformidade com as últimas diretrizes.

O espaço da disciplina foi conquistado após diversas discussões, não sem conflitos, atravessadas por equívocos sobre a questão racial de parte de alguns professores que não têm o domínio da questão, ao lado de outro pequeno grupo que, além de ser pesquisador da área negro e educação, acrescenta-lhe o comprometimento com o princípio da igualdade e da justiça social.

Pretendia-se inicialmente como denominação da disciplina a expressão População Negra e Educação, recuperando o caráter positivo da palavra negro, conquistada pelo respectivo movimento e para dar destaque à natureza da disciplina, embora se tenha a pretensão de estender a proposta de uma educação antidiscriminatória a todos os grupos socialmente deserdados. Entretanto, a denominação inicial foi rejeitada pela maioria dos participantes, tendendo-se à eliminação completa da disciplina, quando se percebeu a necessidade de realizar negociações, alterando-a para a mencionada denominação, que foi aceita e aprovada.

A rejeição do nome inicial da disciplina leva a inferir que a palavra negro, mesmo tendo recuperado o seu significado positivo pelo respectivo movimento, ainda representa para muitos uma ameaça, devido aos significados negativos, atribuídos aos que têm características fenotípicas que recuperam as origens africanas da população.

Após aprovação, foi elaborada a ementa com informações que esclarecem a origem e a construção do racismo, sua apropriação pelo Brasil e projeção no sistema nacional de educação, assim como procedimentos pedagógicos antirracistas, constatando-se resultados extremamente positivos. Houve, em diferentes espaços da universidade, comentários positivos sobre a disciplina, durante a qual as pedagogas são orientadas na seleção, produção e utilização de materiais didáticos em articulação com os conhecimentos adquiridos sobre o negro, entre os quais são incluídos aqueles que levam os estudantes à recuperação do significado positivo da palavra negro.

A abrangência e, ao mesmo tempo, as particularidades dos conteúdos, propostos para a disciplina, têm o propósito de contribuir para dar aos pedagogos a formação necessária para uma atuação satisfatória, tanto no âmbito da sala de aula, quanto em espaços de liderança mais abrangentes, ou seja, em funções de direção, orientação pedagógica e supervisão.

Conquistado o espaço da disciplina, percebeu-se a necessidade de manter grande vigilância em relação ao perfil do docente para ministrá-la, isto é, ter o domínio dos conteúdos a ensinar e o comprometimento político com a igualdade racial.

Em um primeiro momento, os professores que assumiram a disciplina cumpriram o seu papel junto às turmas. Entretanto, no semestre seguinte, houve necessidade de discussões junto ao departamento sobre a questão, porque o critério utilizado para alocar o professor da disciplina foi a ociosidade dele, tendo em vista que a disciplina anteriormente ministrada por esse professor havia sido eliminada no novo currículo. As discussões foram permeadas de fortes tensões e conflitos, recuperando-se o perfil do professor desejado somente no semestre seguinte, o qual permanece até o momento.

Ampliando-se os estudos raciais pelo menos para todos os cursos de licenciatura ministrados em Niterói, haverá necessidade da realização de concursos para docentes das respectivas disciplinas, os quais deverão ser orientados por critérios que garantam a atuação de sujeitos cujo perfil seja o anteriormente descrito, acrescentando-se a experiência docente na escola básica. Sendo uma disciplina que se denomina *Relações Étnico-Raciais na Escola*, entende-se que o docente dos pedagogos e de outros licenciandos deverá também ter experiência na escola básica, preferencialmente pública.

Sugere-se que, nos concursos públicos para a docência no ensino superior, a fim de atuar nos cursos de licenciatura, entre os critérios para seleção, se inclua em caráter eliminatório a referida experiência docente, e nos casos dos concursos em que não haja candidatos que atendam a este critério, quando admitido, o concursado deverá, obrigatoriamente, adquirir tal experiência durante o estágio probatório.

.....

Acredita-se que, influenciada pela dinâmica do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), criado em 1995 pelo Conselho de Ensino e Pesquisa e incorporado na estrutura da Faculdade de Educação, o ambiente dessa unidade da UFF, a princípio parcialmente reticente e em alguns casos contrário ao Programa então recém-criado, a despeito do apoio da direção da época, passou gradativamente a ter o apoio e a adesão de um significativo número de professores, alguns dos quais incluem o conteúdo sobre o negro nas disciplinas que ministram. Entre esses destacam-se duas professoras de História da Educação, uma de Antropologia e Educação, uma de Psicologia e Educação e um professor que atua de modo concomitante no curso de Pedagogia e de Enfermagem, dando significativo espaço neste último ao conteúdo sobre a saúde da população negra, conforme referência anterior.

O Penesb tem como objetivo realizar atividades integradas de pesquisa, ensino e extensão sobre a dimensão racial do fenômeno educativo, com as seguintes linhas de pesquisa na atualidade:

- O negro na universidade
- Ação afirmativa
- Questão racial e currículo
- Negritude e subjetividade

O ambiente cultural da Faculdade de Educação tornou-se extremamente receptivo à questão desta pesquisa, embora ainda se perceba a sua ausência em disciplinas nas quais o tema deveria ocupar largo espaço. Entre elas destaca-se Pesquisa e Prática Pedagógica, que acompanha o curso durante 8 períodos e visa principalmente estabelecer a relação teoria/prática. Não há garantia de que o tema seja incorporado na disciplina, mesmo tendo-se a escola pública como espaço privilegiado para a parte prática, espaço este em que predomina a presença negra e no qual as relações inter-raciais não raro são conflitantes.

De modo paralelo aos significativos avanços sobre a inclusão da questão negra no currículo do curso de Pedagogia, permanecem omissões em muitos espaços, como se o pertencimento racial fosse um fator neutro na determinação do desempenho escolar.

Passamos então a analisar a questão no currículo dos outros cursos de licenciatura, principalmente a partir do fluxograma e das ementas das disciplinas obrigatórias.

O curso de História, com um núcleo de formação geral e outro profissional, tem entre as disciplinas obrigatórias do núcleo básico, destinado tanto aos bacharelados quanto aos licenciandos, a História da África em um período com várias outras disciplinas, que anunciam a incorporação da questão racial, tais como: História do Brasil e da América, cada uma em três períodos.

Sendo o racismo um fenômeno mundial que atravessa a história da humanidade, a sua incorporação no curso de história nos parece ser pertinente a todas as disciplinas. Segundo Renato Ortiz, enquanto a Antropologia em seus primórdios estuda a diversidade cultural em si mesma, a história analisa a interpenetração dos povos. A admitir-se essa dimensão da história, e sabendo-se que o racismo resulta de tal movimento dos povos, o qual produziu a racialização do mundo e a subalternidade dos negros, é legítimo que o currículo do curso de História seja perpassado pelos estudos sobre a interpenetração África/Europa/Américas e suas consequências na produção das desigualdades raciais.

Além dos dois núcleos que são obrigatórios e das disciplinas pedagógicas para os licenciandos, há no currículo, entre as disciplinas optativas de ênfase, as que tratam da História e Cultura na África I, II e III, História das Estruturas de Poder na África I, II e III, História e Cultura Negra nos séculos XIX e XX e História Econômico-Social das Sociedades Africanas I, II e III, entre outras disciplinas que por sua natureza incorporam estudos sobre o continente africano.

Os estudantes de História têm, portanto, oportunidade de realizar estudos sobre a África em caráter obrigatório e de enriquecer os seus conhecimentos, por meio das disciplinas optativas de ênfase. Sobre a história do negro no Brasil constata-se que as disciplinas de caráter obrigatório atendem às necessidades dos graduandos. O referido conteúdo é ministrado nos cursos de formação continuada de professores da escola básica, oferecidos pelo Penesb, desde a sua criação em 1995, sob a responsabilidade do Departamento de História. É importante ressaltar que o enfoque do curso, abandonando o tradicional ponto de vista colonizador/imperialista, dá destaque à história do negro no Brasil não só como escravo reduzido à condição de coisa, mas também como sujeito que, através de diferentes formas de resistência, conquistou a própria liberdade e mantém até os dias atuais, na cultura brasileira, as marcas da africanidade. Tal posição do departamento ao ministrar as aulas no Penesb levou, não raro, profissionais em exercício, surpreendidos, a se pronunciarem da seguinte forma, ou assemelhada: “Daqui a pouco vamos achar que a escravidão foi uma coisa boa”. Por outro lado, a história da África como disciplina obrigatória data, no departamento, da segunda metade da primeira década do século atual.

Além do que está posto no fluxograma e na grade curricular, há no departamento “o Labhoi (Laboratório de História Oral e Imagem), criado em 1982, que se compõe de atividades integradas de pesquisa, ensino e extensão universitárias. Constitui-se como arquivo de fontes orais, visuais e digitais e como centro de referência de história oral e de imagem”. As linhas de pesquisa do Labhoi são as seguintes:

- África e Mundo Atlântico
- Memória, Arte e Política

- Memória, Escravidão e Cidadania
- Memória, Política e Mídias
- Memória, Cidade e Imigração

Além de África e Mundo Atlântico e Memória, Escravidão e Cidadania, que incorporam diretamente a questão negra, em todas as outras linhas de pesquisa, a inclusão da questão negra é indiretamente anunciada.

O licenciando em história tem, portanto, um espaço pleno de oportunidades para obter o domínio dos conhecimentos pertinentes à questão negra em sua historicidade. Por outro lado, na parte pedagógica, que entre os componentes curriculares do curso deverá qualificar os estudantes para uma atuação docente satisfatória, não se tem a garantia de incorporação dos conhecimentos em questão; a sua inclusão ou não fica a critério dos professores das respectivas disciplinas, inclusive pela prática de ensino cujos responsáveis são vinculados à Faculdade de Educação.

O Instituto de Letras, oferecendo oito cursos de Português, oferece no curso Português Literaturas disciplinas que recuperam as origens africanas do Brasil: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I e II. O currículo apresenta a disciplina Literatura Brasileira, a qual tem possibilidade de incluir a literatura sobre o negro, produzida no Brasil, mas este conteúdo particular não é colocado nas ementas. Parece que o curso de Letras não dá ênfase ao que foi produzido sobre o negro na literatura brasileira, deixando esta lacuna na formação dos licenciandos. Tal posição é evidenciada pela existência no instituto de um Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana, levando-nos a inferir que não há comprometimento com a formação dos professores para uma atuação sobre o que a literatura brasileira produziu a respeito do negro, comprometendo o pleno cumprimento das propostas das teorias pedagógicas e de currículo progressistas e das determinações legais vigentes sobre a educação para as relações raciais.

O curso de Geografia, ainda que sendo um campo de conhecimento com grandes possibilidades de tratar da questão negra, apresenta apenas na ementa da disciplina Blocos Mundiais de poder o item: O Papel da África, do Oriente Médio e da Ásia Meridional no processo de globalização/fragmentação mundial.

O curso de licenciatura em Ciências Sociais, constituído por um campo de conhecimentos que dá larga margem aos estudos aqui considerados, por ter como objeto de especulação científica os aspectos sociais do mundo, a vida social, não apresenta explicitamente nenhuma disciplina obrigatória com abordagem sobre o negro.

É importante esclarecer que o Departamento de Antropologia teve historicamente um importante papel na constituição do Grupo de Trabalho André Rebouças, criado por estudantes de Ciências Sociais e História da UFF nos anos

70 do século XX, o qual contou com forte apoio de professores do citado departamento, em pleno período da ditadura militar. Não se tem, entretanto, notícia da obrigatoriedade de tais estudos no curso, em sua historicidade, restringindo-se a optativas e a atividades em grupos de pesquisa de alguns professores, que incluíram o recorte racial em suas investigações.

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas apresenta entre as disciplinas obrigatórias duas que parecem ser mais propícias à inclusão de estudos sobre o negro, o que não é explicitado nos documentos consultados. Essas disciplinas (Evolução e Genética), que, por sua natureza, abordam a adaptação dos seres vivos às mudanças ambientais e às transformações ocorridas ao longo do tempo nesses mesmos seres vivos, nos parecem propícias principalmente à inclusão do conceito biológico de raça, a partir do estudo da evolução genética da espécie humana.

Considera-se que a apropriação do conceito biológico de raça, com base no estudo da evolução genética da espécie humana, embora não esteja no âmbito das ciências sociais, contribuirá para desestabilizar o preconceito e o racismo. Por outro lado, paralelamente é necessário que os licenciandos se apropriem também do conceito de raça que tem origem na dinâmica da sociedade, através da qual são atribuídos significados positivos ao fenótipo branco e negativos aos não brancos, em especial aos negros, o que não tem sustentação científica no âmbito das ciências naturais, mas ganha extrema relevância nos estudos realizados pelas ciências sociais e humanas, porque leva à subalternidade de alguns grupos em relação a outros, provocando as desigualdades raciais.

O curso de Educação Física tem no elenco das suas disciplinas obrigatórias pelo menos quatro que nos parecem apropriadas à inclusão de conteúdos sobre as relações raciais: O Corpo no Mundo, Linguagem Corporal, Ritmo e Expressão, O Corpo Humano e a Atividade Física e Psicologia Social, Corpo e Subjetividade. Sem pretender ter esgotado o potencial das disciplinas elencadas no currículo para os estudos raciais, o estágio em que a pesquisa se encontra aponta a necessidade de continuidade da investigação com a utilização de outros recursos, além da análise de documentos.

Entre as necessidades constatadas no ambiente da escola básica, está a de oferecer aos profissionais, em exercício e em formação, oportunidade de realizar estudos sobre valores e sua importância na educação, porque ninguém nasce com valores e, portanto, é preciso ensiná-los. Desse modo, o licenciando precisa ter clareza sobre os valores que devem ser incorporados em uma educação com conteúdo antirracista. Para isso, a Axiologia como ciência dos valores deverá ser parte do currículo dos licenciandos, a fim de que tenham condições de priorizar, na educação a ser por eles ministrada, os valores que vão orientar os alunos nas suas relações inter-raciais e particularmente os valores civilizatórios africanos.

Entre os constantes equívocos que ocorrem no espaço da escola básica está o significado do belo; nessa direção, incluem-se, não raro, desfiles e concursos sobre a beleza negra, exigindo da academia profissionais com uma formação que dê sustentação a um conceito de beleza não restrita ao aparente.

Em nossa busca de conteúdos sobre a questão negra nos documentos do curso de Filosofia que nos foram disponibilizados, eles não foram evidenciados. É possível que, avançando para além dos documentos, se revelem conhecimentos filosóficos que possam dar sustentação a uma educação antirracista.

A licenciatura em Enfermagem é o lugar privilegiado para a produção/disseminação da condição do negro na saúde. O curso de Enfermagem tem em potencial, nos núcleos das disciplinas obrigatórias, os quais são denominados Enfermagem, Bases Biológicas, Sociais e Epistemológicas e Enfermagem, Bases Biológicas, Humanas e Sociais, o anúncio das possibilidades de realizar estudos sobre a questão negra. Em seus desdobramentos em disciplinas, o potencial apontado reaparece, principalmente na disciplina Genética e Evolução. Entretanto, conforme ocorre em outros cursos, há necessidade de recorrer a diferentes recursos de coleta de dados para averiguar se os conteúdos raciais são incluídos ou não. Sabe-se, por outro lado, que, entre as disciplinas pedagógicas ministradas sob a responsabilidade da Faculdade de Educação, consta a questão da saúde da população negra.

A influência do racismo no psiquismo dos sujeitos, independentemente do seu pertencimento racial, está exigindo, de parte dos cursos de formação de psicólogos, o domínio de conteúdos que lhes dê condição de atuar para desconstruir subjetividades racialmente deformadas. A racialização do mundo, que, no Brasil, foi incorporada através da proposta de branqueamento da população, traz até os dias atuais danos psíquicos que interferem gravemente nas relações inter-raciais, particularmente no ambiente escolar, no qual as denominações pejorativas são com frequência dirigidas aos negros por parte de colegas nem sempre brancos, havendo também situações de discriminação vindas de outros componentes do ambiente escolar, além da proveniente de materiais didáticos que, apesar das políticas contemporâneas, ainda apresentam situações racistas.

O curso de licenciatura em Psicologia apresenta a partir de 2014 uma disciplina obrigatória, não só para os licenciandos, como para os bacharéis, com a denominação Sociedade Brasileira e África: subjetivações e afrodescendentes. Além dessa, na grade curricular obrigatória há outras disciplinas, no primeiro período, que poderão oferecer ao licenciando uma formação com suporte para uma atuação com vistas à educação antirracista. Genética e Evolução, Sociologia e Psicologia e História Social, tanto isoladamente quanto enriquecidas por meio de uma articulação, poderão contribuir para a desconstrução de subjetividades deformadas por uma sociedade, que inventou e disseminou a falsa ideia de inferioridade racial.

Esgotados temporariamente os estudos das licenciaturas que têm como conteúdo particular as áreas das Ciências Sociais, Humanas, Biológicas e da Saúde, passa-se a averiguar a questão negra no âmbito das ciências da área Tecnológica ou as denominadas ciências duras por motivo da natureza do seu objeto de especulação: licenciaturas em Química, Matemática e Física.

No curso de Química evidenciam-se disciplinas com possibilidades de tratar da questão negra: Epistemologia e História da Química e Introdução à Química Ambiental.

No curso de Matemática, a disciplina História da Matemática relaciona entre os conteúdos a História da África e sua relação com a história da Matemática.

Na grade curricular de Física não se percebe em suas disciplinas específicas obrigatórias nenhuma abertura para os estudos considerados, mas a preocupação com uma educação inclusiva aparece em uma disciplina optativa e atividade complementar com o título Projetos de Ensino de Física para a sala de aula inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título atribuído a esta parte, a princípio redundante, nos remete ao caráter provisório de todo o conhecimento produzido, principalmente na área de Ciências Humanas, na qual se inserem os cursos de licenciatura.

Sabe-se que a dinâmica social altera frequentemente as relações sociais e humanas, havendo também situações que ocorrem na realidade e que escapam à coleta de dados, ainda que haja um extremo rigor nessa fase das investigações.

A prioridade à análise documental, mesmo recorrendo-se não só às grades curriculares, mas também às ementas, deixa margem para as dúvidas sobre os desdobramentos particulares que cada professor dá ao que está posto nos documentos citados, no ato de elaborar o seu plano de ensino da disciplina a ser ministrada. Há, por outro lado, situações em que o título das disciplinas por si só já define o conteúdo a ser ministrado, como é o caso por exemplo de História da África no curso de História e Relações Étnico-Raciais no curso de Pedagogia, sendo que nessa segunda disciplina o enfoque predominante sobre o negro é evidenciado com maior clareza na ementa.

Considerando as fases da pesquisa desenvolvidas até o momento, pode-se afirmar que entre os cursos de licenciatura da UFF há significativos avanços no que se refere à preparação dos licenciandos, com destaque para os cursos de História, Pedagogia e Psicologia. Este último, além de inaugurar em 2014 a inclusão de uma disciplina sobre o tema, promoveu um evento com a discussão de temas de extrema relevância sobre a questão negra, envolvendo pesquisadores de notoriedade nacional e internacional.

Em todos os outros cursos percebe-se haver disciplinas que incluem tais estudos com menos densidade e outros cujo título de determinadas disciplinas são espaços potencialmente propícios aos estudos raciais.

As exigências atuais sobre tais estudos na formação dos licenciandos, de parte tanto das teorias pedagógicas e de currículo, quanto das determinações legais, têm em oposição a ausência dos mesmos, durante as trajetórias escolares dos brasileiros, cuja obrigatoriedade somente se dá na última década, apesar da antecipação dessa exigência por parte da academia que, por meio da sua produção, anuncia a legitimidade da incorporação dos estudos sobre a diversidade humana nos currículos escolares. A produção acadêmica, não tendo sido divulgada de modo suficiente, provavelmente pelo distanciamento entre a universidade e a sociedade, não provocou no ambiente da escola básica o impacto que as determinações legais causaram, daí o comprometimento tardio do sistema educacional brasileiro com a promoção da igualdade racial, comprometimento este ainda atropelado pela ausência de políticas públicas que viabilizem o cumprimento das citadas resoluções. As iniciativas são ainda parciais, isoladas e pontuais, inclusive na universidade, respaldadas pela cultura nacional de descumprimento das leis vigentes.

Uma das consequências do cumprimento tardio e parcial das determinações sobre o assunto, principalmente das oriundas do espaço acadêmico porque antecederam a legislação pertinente, é o despreparo do corpo docente que atua no ensino superior para incluir no seu trabalho questões sobre a diversidade humana e seus efeitos na produção das desigualdades. Com uma população negra que coloca o Brasil como o segundo país mais negro do mundo depois da Nigéria e com mais de 50% da sua população comprovadamente negra, formam-se doutores sem o preparo necessário para atuar não somente como profissionais que têm a compreensão sobre a diversidade humana, mas também como cidadãos. Adquirido o *status* de doutor, perde-se com frequência o necessário reconhecimento sobre as limitações do nosso conhecimento e a necessidade de nos mantermos na condição de aprendizes em relação a certos conteúdos que nos foram perversamente negados em nossa trajetória escolar e que são indispensáveis para o exercício pleno da cidadania, e no caso de profissionais da educação, para uma atuação satisfatória no trabalho.

Conclui-se provisoriamente que a UFF cumpre, de modo parcial, nos cursos de licenciatura, as exigências atuais, havendo ainda um percurso razoavelmente longo a ser percorrido nas reformulações curriculares para que a questão negra seja estudada de forma devida pelos futuros profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ABONG. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peiropólis, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*, ano 12, n. 55, nov./dez. 1983.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

GUIMARÃES, Eloísa. A escola sitiada: novos padrões de relacionamento entre o meio urbano e a escola pública na cidade do Rio de Janeiro. *Contemporaneidade e educação*, ano 2, n. 1, maio 1997.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, set./out./nov./dez. 2000.

OLIVEIRA, Iolanda. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1, 2, p. 107-121, 1992.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

PIMENTA, Selma Garrido. *Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.

SEYFERTH, Giralda. *O conceito de raças e as ciências sociais*. [s.d.]. Mimeografado.

_____. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In ABONG. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peiropólis. 2002.

- SILVA, Sonia Aparecida Ignácio. *Valores em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. Ideal de Branqueamento.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- UNIVERSIDADE DE LLEIDA. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Espanha, 1998. p. 59-67.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento*. São Paulo: Libertad, 1995.

EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE: INTERIORIZAÇÃO, COR E CURSO*

Hustana Maria Vargas

INTRODUÇÃO

As agendas internacional e nacional têm convergido, desde as últimas décadas do século XX, para a atenção a políticas de redução de desigualdades. A partir dos anos 40 e 50 emerge uma série de questionamentos quanto às ideias de democracia racial e de subordinação da raça à classe social. Salienta-se nesse sentido a contribuição do projeto Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura) e a agenda das ciências sociais no Brasil. (OLIVEIRA, 2010).

Com o surgimento do Movimento Negro Unificado a partir de 1978, o discurso da democracia racial passa a ser mais efetivamente enfrentado, reintroduzindo a ideia de raça no discurso corrente sobre a nacionalidade brasileira, bem como reivindicando a origem africana para identificar a população negra do Brasil. Já a autonomia entre raça e classe social é evidenciada a partir de estudos como os de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva (2002). Todos esses esforços contribuem para demonstrar que as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros no Brasil

[...] não podem ser explicadas nem pela herança do passado escravagista, nem podem ser explicadas pela pertença de negros e brancos a classes sociais distintas, mas que tais desigualdades resultam inequivocamente de diferenças de oportunidades de vida e de formas de tratamento peculiares a esses grupos raciais. (GUIMARÃES, 2003, p. 103)

Na mesma direção, o quadro jurídico-político brasileiro veio consolidando disposições de natureza mais igualitária. Nossa Constituição declara, no artigo 3º, que um dos objetivos da República é: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as *desigualdades sociais e regionais*”. Efetivamente, desigualdades regionais acentuam desigualdades sociais, revelando a perversa dinâmica de centralização-descentralização de poder e riquezas, mantendo vários brasis num só.

* Financiamento do CNPQ

No tocante à educação, a Constituição estabeleceu a meta de incorporação de sujeitos dela excluídos, pela “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I). Determina também que o dever do Estado para com a educação será efetivado pela garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística (art. 208, V).

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em junho de 2014 para vigorar na próxima década¹ preconiza na meta 8:

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como *igualar a escolaridade média entre negros e não negros*, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Tais previsões tentam enfrentar o quadro deletério de exclusão educacional que historicamente acomete alguns grupos sociais. Nesse trabalho, enfocaremos a problemática especificamente no tocante à exclusão de negros (pretos e pardos) no ensino superior brasileiro, mesmo num quadro de expansão desse nível de ensino, notadamente de sua interiorização. Discutiremos a problemática à luz dos dados de acesso a uma universidade federal, a Universidade Federal Fluminense (UFF), que se caracteriza por ser uma das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) mais interiorizadas do país e a mais interiorizada do estado.

O crescimento recente do ensino superior no país² tem ensejado estudos sobre acesso e permanência dos novos entrantes. Especificamente, trabalhos sobre permanência (CARDOSO, 2014; PASSOS, 2014; SILVEIRA, 2014) têm reportado obstáculos de várias ordens à continuação dos estudos, especialmente daqueles que estavam à margem desse grau de escolarização. Não obstante a evidente importância de tais pesquisas, priorizamos aqui a problemática do acesso, que introduz questões próprias e insanáveis – do ponto de vista democrático – apenas com a majoração de vagas ou com a adoção de políticas de ação afirmativa. Isso porque, entre tais ações e a capacidade de resposta da sociedade vai uma distância considerável, por problemas de ordem objetiva, subjetiva, simbólica, institucional ou acadêmica. Em última análise, o perfil dos novos ingressantes pode estar refletindo o quadro de “mais dos mesmos” (NOVAES, 2014). Torna-se imprescindível, assim, aquilatar a dinâmica do processo desde o momento de inscrição na seleção, passando depois pela análise do perfil dos aprovados.

¹ Lei nº 13.005/2014.

² Em 2013, eram 7.305.977 matriculados na educação superior, contra cerca de metade desse quantitativo em 2002 (MEC, 2014).

Além disso, ressaltamos a importância de acompanhar tal expansão sob a chave territorial. O aspecto continental do país pode se constituir numa das explicações sobre nossas desigualdades regionais, mas não é o único. Identificam-se problemas de cultura política ligados à complexa relação entre centralização e descentralização do poder entre nós, que podem comprometer iniciativas de expansão do sistema educacional (ARRETCHE, 2012). Por exemplo: muitas vezes, poderes locais se opõem, disputam ou não apoiam suficientemente a implantação de universidades em seu território. Outras vezes, a decisão de implantação é realizada à revelia de poderes ou de grupos organizados locais, por meio de escolhas que se revelam ineficazes em pouco tempo. Ainda: a própria sociedade local ou adjacente pode não ter capacidade de corresponder às novas oportunidades, por motivos diversos (VARGAS, 2014).

Por tudo isso, as novas possibilidades de acesso acenadas pelas políticas de expansão e interiorização do sistema não podem sugerir uma ilusão de avanço em si mesmas. Nesse sentido, trazemos como critério de redução de desigualdades outro elemento: consideramos que tanto o acesso ao ensino superior, quanto uma escolha de curso mais independente da origem e das marcas sociais do candidato devem ser computados como critério de sua efetiva democratização.

1. ENSINO SUPERIOR, COR E CURSO

O acesso ao ensino superior no Brasil é bastante restrito. A taxa líquida de escolarização, que mede o percentual de estudantes em idade compatível para esse nível de ensino, no caso entre 18 e 24 anos, foi de 15,1% em 2013 (MEC, 2014), menos da metade do que se quer atingir com o atual PNE.³

Esse quadro é agravado quando consideramos a situação dos negros. Pelo censo de 2010, somos 47,1% brancos, 43,42% pardos, 7,52% pretos, 1,1% amarelos e 0,43% indígenas no país. Somados, pretos e pardos compõem 50,94% da população. Em contraposição, em 2011 o percentual de negros na educação superior era de 35,8%, contra 65,7% de brancos. Recuando 10 anos, verificamos que a frequência de brancos era de 39,6%, portanto, superior à de negros em 2011 (IBGE, 2012; PAIXÃO, 2011).

Se levarmos em consideração o recorte de cursos, verificamos que a escassa presença de negros no ensino superior se concentra em cursos menos seletivos e menos prestigiados socialmente. Realizando uma avaliação nacional do perfil socioeconômico de estudantes de graduação no período de 2004 a 2009, Ristoff (2013) verificou que cursos mais seletivos e prestigiados como Odontologia, Medicina,

³ Meta 12 do PNE: "Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta".

Engenharias e Arquitetura são 22% mais brancos que a população. Segmentando o estudo para concluintes negros das “carreiras imperiais” (Medicina, Engenharia e Direito), os dados nacionais revelam: em 2010, foram apenas 22,9% de concluintes negros em Medicina. Em 2011, foram 25,7% em Engenharia Civil e em 2012, 32,4% em Direito (VARGAS, 2012). Mesmo nos cursos com menor percentual de brancos – não por acaso cursos menos prestigiados como Arquivologia, Biblioteconomia, as Licenciaturas e Serviço Social –, a representatividade dos negros nem sempre alcança o equivalente a sua participação na população. Ou seja: a hierarquia de cursos em nosso país reflete os condicionantes de cor, estabelecendo paralelos entre cursos mais prestigiados e menor presença de negros, e cursos menos prestigiados e maior presença de negros, cristalizando, por essa via, um outro tipo de exclusão racial (VARGAS, 2010 e 2012).

Da mesma forma na UFF, verificou-se maior presença de estudantes negros em cursos menos concorridos (TEIXEIRA, 2003; BRANDÃO; SILVA; MARINS, 2005; ARAÚJO; SILVA, 2007; SILVA, 2007).⁴ Os dados levantados até então confirmaram que os estudantes brancos não só se inscreveram mais para os cursos mais concorridos, como alcançaram percentuais de aprovação muito superiores aos negros em todos os cursos da universidade. Estes apenas melhoraram discretamente seus indicadores (quantitativo de inscritos no vestibular e de aprovação no vestibular por cor) na medida em que se decresce na hierarquia dos cursos, revelando que o processo de seleção pelo vestibular se constitui num dos principais fatores de estruturação do padrão de desigualdade na universidade. Verifica-se, no caso, um duplo alijamento dos negros: *do* ensino superior e *no* ensino superior, considerando-se tanto sua sub-representação no ensino superior quanto sua alocação predominante em cursos desprestigiados.

Esse aspecto enseja um olhar atento: a concentração de procura pelo vestibular em certas carreiras e sua rarefação em outras. Nesse caso, julgamos oportuno acionar a produção sociológica em sua compreensão dos mecanismos responsáveis pela reprodução de estruturas sociais e mentais. Mais precisamente, acreditamos que a noção de *habitus* de Bourdieu (2002), entendido como um sistema de disposições duráveis que funcionam como princípio gerador e estruturador das práticas e representações, pode contribuir. Essas práticas, objetivamente reguladas e regulares sem ser o produto da obediência a regras, representam, de um lado, uma ação organizada, e de outro, uma maneira de ser ou uma predisposição.

O fenômeno da escolha da carreira pode ser, assim, relacionado a construções típicas da forma *habitus*, como algo que os indivíduos incorporam ao longo de sua história de vida e de suas interações sociais. Em sua constituição aparece

⁴ Silva (2007) estabelece, com dados dos vestibulares de 2003 a 2006, quatro categorias de cursos na UFF, segundo sua concorrência: alta, média-alta, média-baixa e baixa.

o processo de socialização como elemento primordial. Assim, a condição social que permeou a socialização primária do indivíduo e de seu grupo explicaria as variações, o que justifica diferenças de disposições, comportamentos e estilos de vida entre grupos. Nesse sentido, os gostos, as escolhas e as práticas não podem ser pensados como atos conscientes e finalísticos, mas como a operação prática do *habitus*. Por extensão, o tipo de procura pelo vestibular pode nos falar de um *habitus* coletivo dos concorrentes, por cor. Assim, neste estudo uma atenção especial será dada aos aspectos procura pelo vestibular e escolha de carreiras, pois nos parece que revelam, além de outros fatores, um efeito de socialização ou, de forma mais complexa, de *habitus*.

2. EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: INTERIORIZAÇÃO, COR E CURSO

De modo a enfrentar seus déficits e múltiplas desigualdades, novos programas e normativas incidem sobre o ensino superior. Particularmente no tocante às Ifes, desde 2003 assistimos à criação de novas universidades e à multiplicação de *campi* de antigas universidades fora de sede, marcando seu processo de interiorização. Desde o início dessa expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi*, que passam a atender 272 municípios no final de 2011, contra 114 atendidos em 2003 (BRASIL, 2014).

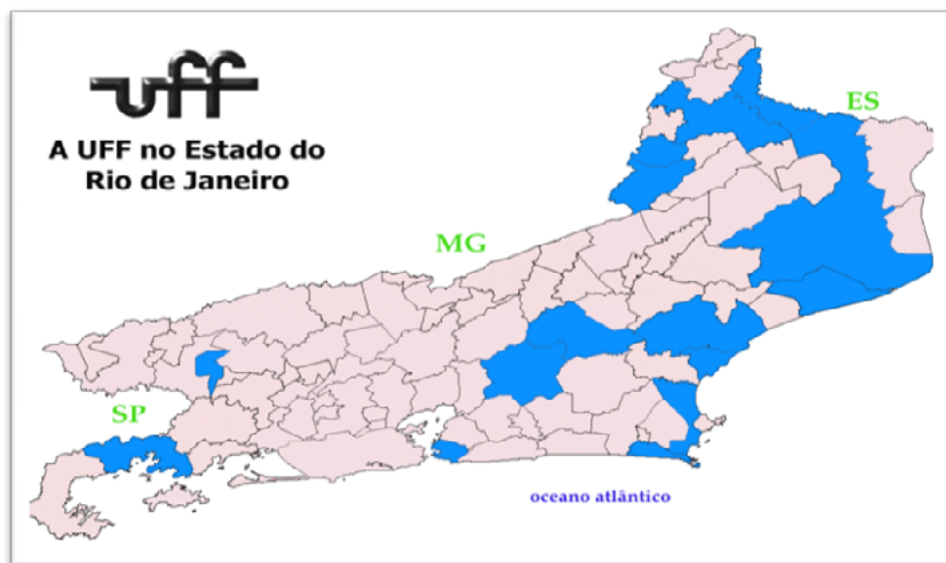
Em 2007 surge o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), pelo Decreto nº 6.096/2007. Esse programa desenha uma nova geografia de oportunidades educacionais, uma vez que pretende aumentar e melhor distribuir as vagas do ensino superior público federal, com a inserção de milhares de estudantes que não tinham condições de se deslocar para os grandes centros urbanos, onde quase exclusivamente se inseriam as Ifes. Há ainda o reconhecimento de que o fenômeno da interiorização pode trazer, para além da possibilidade de acesso, contribuições expressivas para o desenvolvimento das regiões nas quais estão inseridas as novas unidades acadêmicas, uma vez que, juntamente com o ensino, desenvolvem a pesquisa e a extensão.

A UFF aderiu ao Reuni em 2008, projetando sua expansão sobretudo pela interiorização. Se em 2004 contava 60 cursos de graduação, em 2008 foram 74 e em 2012 chegaram a 106. Acompanhando o aumento de cursos, foi também crescente o número de cidades e de alunos atendidos: em 2004 a UFF estava instalada em quatro cidades e contava 18.810 alunos de graduação. Em 2008 alcança dez cidades e 21.001 alunos matriculados; em 2012, mantém-se em dez cidades, com 30.923 alunos (UFF, 2010). Vejamos, assim, a situação de acesso ao ensino superior por cor e curso na UFF, considerando-se o processo de interiorização.

2.1 O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Sediada em Niterói, antiga capital do estado do Rio de Janeiro, a UFF criou em 1961, ano seguinte à sua fundação oficial, o curso de Engenharia Metalúrgica em Volta Redonda. Já se espalhou por mais 16 municípios no estado e possui uma unidade avançada em Oriximiná-PA. O mapa de sua instalação e desinstalação no interior do estado é de difícil recuperação, posto que não linear: em alguns municípios, cursos eram ofertados de forma intermitente.⁵ De qualquer forma, pode-se observar uma distribuição territorial mais concentrada no norte e noroeste do estado, tributária da influência política de Campos dos Goytacazes, conforme o mapa seguinte.⁶

Mapa 1: A UFF no Estado do Rio de Janeiro



Fonte: UFF, 2012.

Em que pesem as justificativas à interiorização do ensino superior como forma de atenuar desigualdades regionais ou associadas à premissa da educação

⁵ Por exemplo: o do curso de Pedagogia em Angra dos Reis, criado em 1992, funcionou até 1996, quando foi interrompido. Retorna em 2000 e é novamente interrompido em 2004 e retomado em 2005. Interrompido em 2007 e 2008, em 2009 é reaberto, encontrando-se de tal forma em 2014. Disponível em: <<http://www.iear.uff.br/historico>>.

⁶ Na área em azul, a penetração da UFF em 2011: Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Itaperuna, Macaé, Miracema, Niterói, Nova Friburgo, Rio das Ostras, Santo Antônio de Pádua e Volta Redonda.

como direito e elemento de favorecimento social, esse processo vem enfrentando críticas do meio acadêmico. Vozes renomadas no cenário da educação nacional, como Cunha (2004) e Oliven (2001), nomeando esse processo de “parooquialização do ensino superior”, entendem que a criação de Instituições de Ensino Superior (IES) nas periferias das áreas metropolitanas e nas cidades do interior desvincula o ensino de instalações próprias à vida acadêmica – como bibliotecas e arquivos públicos, laboratórios e outras facilidades –, chamadas por eles de “economias externas”. Acreditam que o ensino superior só pode ser desenvolvido com recursos caros e raros, e que a reconcentração das IES, inclusive na dimensão geográfica, seria condição necessária para sua melhoria da qualidade. Em paralelo a essa argumentação, mais recentemente entidades docentes e representações estudantis⁷ se posicionaram de forma contrária ao Reuni, entendendo que ele promove uma superexploração do trabalho docente, com reflexos na qualidade do ensino.

Todavia, parece-nos que esse importante conjunto de críticas negligencia um aspecto não menos importante a ser avaliado no processo de expansão do ensino superior, considerando-se o critério de sua democratização: o perfil discente que ele vem integrando. Com dados do questionário socioeconômico dos estudantes, fornecidos pela Coordenação de Seleção Acadêmica da UFF (Coseac) para o período de 2004 a 2012,⁸ passamos a essa análise, que prioriza o elemento cor/raça no perfil discente.

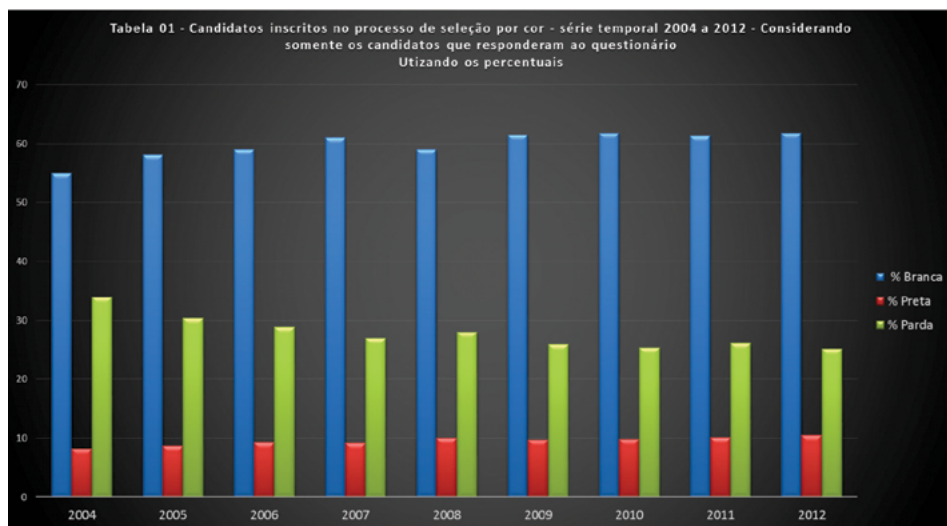
O Gráfico 1 já revela um dado preocupante: nesse período, poderíamos supor uma tendência à maior heterogeneidade de cor/raça do corpo discente, dada a expansão da universidade. Pelo contrário, verificou-se uma persistente primazia de brancos competindo por uma vaga pública federal. Na análise, também devemos considerar o fato de que a UFF adotou, em 2008, uma política de bonificação que favorecia candidatas egressos do ensino médio público (exceto o federal) e de reserva de vagas para professores da rede pública.⁹ Supunha-se que esse fato também deveria impulsionar uma procura mais mesclada pela instituição. De forma inesperada, ocorre uma redução do percentual de pretos e pardos nos anos posteriores a 2008.

⁷ Notadamente a Andes e a UNE, e no caso em tela, especificamente a Aduff (2012) e o Sintuff (2012).

⁸ Dados de 2013 e 2014 ainda não estão disponíveis. Em virtude da adoção do Enem no processo seletivo, os questionários são respondidos pelos candidatos diretamente ao Inep, que os repassa à universidade.

⁹ A política de bônus acrescia de 10% a 15% a nota final do candidato. A de reserva de vagas destinava 20% das vagas oferecidas em alguns cursos de licenciatura no período noturno a professores da rede pública de ensino de estados e municípios de qualquer Unidade da Federação. Deixou de ser praticada em 2011.

Gráfico 1: Candidatos inscritos no processo seletivo da UFF por cor – 2004 a 2012



Fonte: Coseac/UFF. Elaboração própria.

Esse dado, por si só, impõe a necessidade de aprofundamento de estudos, especialmente aqueles que desagreguem informações por curso. É o que passamos a fazer, indagando: como se pode caracterizar a presença de negros¹⁰ na composição do alunado de cursos que são ofertados simultaneamente em Niterói e no interior, desde a procura pelo processo seletivo? O panorama traçado pelos estudos mencionados (TEIXEIRA, 2003; BRANDÃO; MARINS; SILVA, 2005; ARAÚJO; SILVA, 2007), que retrataram um momento anterior à expansão, interiorização e adoção de bonificação, teria se modificado?

Nosso recorte, por conseguinte, exclui cursos que são ofertados apenas em Niterói (Medicina, por exemplo) ou no interior (Engenharia Metalúrgica, apenas em Volta Redonda), bem como cursos e cidades em que houve interrupção na oferta no período. Traremos preliminarmente uma visão geral da série completa, entre 2004 e 2012. Em seguida, destacaremos os anos de 2011 e 2012 para uma análise mais minuciosa, por serem os mais recentes da série e por se tratar de anos em que a universidade havia consolidado sua expansão para o interior, ofertando maior número e variedade de cursos. Para a análise dos anos de 2011 e 2012, trabalharemos o comparativo por cor entre Niterói e interior da seguinte forma: a) análises sobre o percentual de candidatos brancos e negros inscritos e aprovados no

¹⁰ Para as próximas análises optamos por trabalhar com a soma de pretos e pardos na categoria “negros”, tendo em vista a complexidade desse estudo, que correlaciona cor a múltiplas variáveis: cursos, anos e localidades.

vestibular, por cursos e localidade; e b) comparativamente ao percentual de negros nos municípios e no estado.

2.2 ENTRE 2004 E 2012: EVOLUÇÃO NO PERFIL RACIAL?

Da mesma forma que nos estudos sobre a UFF citados anteriormente, apenas em alguns cursos menos prestigiados o percentual de negros candidatos e aprovados nessa série supera o de brancos, tanto em Niterói quanto no interior. Ainda assim essa superioridade é intermitente: em dois anos de uma série de oito – os anos de 2004 e 2010 –, em nenhum curso e localidade do interior, houve predominância de negros aprovados no vestibular. A eventual superioridade de candidatos negros no interior ocorre nos seguintes cursos: Administração, Ciências Sociais, Enfermagem, História, Pedagogia, Produção Cultural, Psicologia e Serviço Social. Já entre os aprovados, a lista é reduzida e ligeiramente modificada para Ciências Sociais, Enfermagem, História, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. No interior, apenas nos cursos de Pedagogia e Serviço Social, essa predominância aparece em mais de um ano ou cidade.

Percebemos uma ligeira diferença com relação ao encontrado em Niterói, não sobre os cursos de maioria negra, pois são praticamente os mesmos,¹¹ mas em relação à frequência: há uma constância da predominância negra na série analisada nesses cursos, com destaque para o de Pedagogia durante toda a série, e Enfermagem e Serviço Social em quase toda a série.

Segundo a hierarquia proposta por Silva (2007), de todos esses cursos, apenas Administração e Psicologia seriam considerados de média-alta seletividade e, podemos acrescentar, de médio-alto prestígio. Produção Cultural foi considerado de alta seletividade, mas os processos seletivos subsequentes alteraram o quadro, diminuindo drasticamente a concorrência para o mesmo. Os demais são tradicionalmente cursos de mais baixa seletividade, menor prestígio social e retorno salarial, quase todos da área de Humanas e Sociais, dentre essas notadamente as licenciaturas. Por outro lado, observemos a impermeabilidade de cursos como Bio-medicina, Ciência da Computação, Direito, Engenharias, Odontologia e Produção Cultural à presença negra.

Destacamos, agora, os anos mais recentes da série.

¹¹ Em Niterói, os negros também sobressaem na série em Matemática. Porém, a presença desse curso no interior foi sendo reduzida ao longo dos anos, motivo pelo qual ele não foi aqui destacado para o estudo comparativo. Ressalvamos, ainda, que a partir de 2009 o curso de Matemática foi segmentado em licenciatura e bacharelado, restando os negros como maioria apenas entre os licenciandos. Da mesma forma, os cursos de Ciências Contábeis e Turismo foram diminuindo sua presença no interior até a extinção e, por esse motivo, não participam da análise.

2.3 Os ANOS 2011 E 2012, A QUESTÃO RACIAL E A INTERIORIZAÇÃO

Inicialmente, trazemos os municípios que recebiam unidades da UFF, sua população total e o percentual de negros na população local em 2010. O dado do percentual de negros na população é utilizado como uma forma de comparar a representação por cor no município com as inscrições efetivas no vestibular. Vale destacar que não se espera uma correspondência perfeita entre percentual de cor e inscritos no vestibular. Tal correspondência ocorreria dessa forma se toda a população, obedecendo aos percentuais de cor na localidade, tivesse interesse e estivesse apta a se inscrever no vestibular da Universidade Federal Fluminense. Entretanto, levando em conta principalmente a oferta de educação superior pública em cidades onde ela inexistia, poder-se-ia pensar numa maior proximidade entre esses percentuais, até mesmo supondo uma demanda reprimida. Por esse motivo, o exercício analítico aqui proposto levou em consideração não apenas o percentual da população por cor no estado,¹² conforme preconiza a Lei de Cotas (12.711/2012), mas também o percentual de negros nas localidades que sediam unidades da UFF.

Tabela 1: Municípios onde a UFF atuava em 2010, população e percentual de negros na população

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO	% NEGROS
Angra dos Reis	169.511	46,3
Campos dos Goytacazes	463.731	51,5
Itaperuna	95.841	50,6
Macaé	206.728	57,2
Niterói	487.562	36,0
Nova Friburgo	182.082	26,8
Rio das Ostras	105.676	46,7
Santo Antônio de Pádua	40.589	43,2
Volta Redonda	257.803	46,6

Fonte: IBGE, Censo 2010; UFF, 2012.

A seguir, passamos às análises. Os municípios e cursos aqui tratados configuram um conjunto de 40 possibilidades, considerando-se cada cruzamento de curso com localidade. Observemos o percentual de brancos e negros inscritos e aprovados no vestibular de 2011 da UFF, em cursos ofertados simultaneamente em Niterói e no interior.

¹² No Estado do Rio de Janeiro, o Censo Demográfico de 2010 apontou a presença de 51,7 % de negros.

Tabela 2: Inscritos e aprovados no vestibular por cor e curso – UFF Niterói e interior, 2011

CURSO	LOCALIZAÇÃO	INSCRITOS		APROVADOS	
		B (%)	N (%)	B (%)	N (%)
Administração	Itaperuna	56,2	36,0	66,7	29,2
Administração	Macaé	45,9	49,0	51,9	44,4
Administração	Volta Redonda	63,0	33,4	72,9	25,7
Administração	Niterói	54,8	42,8	72,7	25,5
Biomedicina	Nova Friburgo	78,0	20,6	85,7	14,3
Biomedicina	Niterói	61,5	36,0	76,5	23,5
Ciência Computação	Rio das Ostras	61,1	38,0	66,7	33,3
Ciência Computação	Niterói	61,8	35,9	69,0	25,9
Ciências Econômicas	Campos	63,6	30,3	62,2	32,4
Ciências Econômicas	Niterói	68,5	29,8	73,6	23,6
Ciências Sociais	Campos	40,3	56,9	40,9	59,1
Ciências Sociais	Niterói	47,3	50,6	60,4	39,6
Direito	Macaé	60,1	37,0	63,9	34,7
Direito	Volta Redonda	67,4	29,5	78,3	19,6
Direito	Niterói	64,6	32,5	74,4	22,6
Enfermagem	Rio das Ostras	44,7	54,0	41,7	54,2
Enfermagem	Niterói	40,5	56,3	52,9	44,3
Engenharia Produção	Rio das Ostras	63,2	32,5	70,0	27,5
Engenharia Produção	Volta Redonda	70,6	28,3	81,4	18,6
Engenharia Produção	Niterói	70,2	27,6	79,6	20,4
Engenharia Mecânica	Volta Redonda	61,2	36,0	66,7	31,5
Engenharia Mecânica	Niterói	65,5	31,8	72,9	27,1
Geografia	Campos	55,6	43,1	64,3	35,7
Geografia	Niterói	52,3	45,1	66,7	30,0
História	Campos	41,2	56,8	44,2	51,2
História	Niterói	51,2	46,1	68,0	31,0

CURSO	LOCALIZAÇÃO	INSCRITOS		APROVADOS	
		B (%)	N (%)	B (%)	N (%)
Odontologia	Nova Friburgo	68,0	29,6	78,7	19,7
Odontologia	Niterói	62,6	35,0	69,0	27,6
Pedagogia	Angra dos Reis	46,7	53,3	70,0	30,0
Pedagogia	Santo Antônio de Pádua	38,3	61,7	25,0	75,0
Pedagogia	Niterói	35,6	61,5	32,8	63,8
Produção Cultural	Rio das Ostras	62,2	36,6	74,3	22,9
Produção Cultural	Niterói	66,3	31,5	79,1	20,9
Psicologia	Campos	55,6	40,2	55,6	40,2
Psicologia	Niterói	55,0	42,1	55,0	42,1
Psicologia	Rio das Ostras	54,8	42,0	54,8	42,0
Psicologia	Volta Redonda	61,1	36,9	61,1	36,9
Serviço Social	Campos	42,5	52,1	48,2	50,0
Serviço Social	Rio das Ostras	47,8	49,3	42,5	52,5
Serviço Social	Niterói	33,5	64,0	43,9	53,5

Legenda: B – Branca; N – Negra.

Fonte: Coseac/UFF. Elaboração própria.

Da mesma forma como visto em toda a série e qualquer que seja a ótica adotada para análise, os candidatos brancos encontram-se em vantagem. Se não, vejamos: das 40 possibilidades de cursos/municípios ofertados, os candidatos brancos são maioria em 28. São também maioria em 24 situações, considerando-se o quantitativo de candidatos brancos em comparação com seu percentual na população local. Nos 16 casos em que há mais candidatos negros ao vestibular que na população da cidade, Niterói aparece oito vezes; Campos dos Goytacazes, três; Rio das Ostras, duas; Angra dos Reis, Nova Friburgo, Santo Antônio de Pádua, uma vez cada uma. O fato de Niterói encabeçar essa lista reflete, em primeiro lugar, a maior presença de cursos nessa cidade e a implantação mais gradual e recente de cursos no interior. Em segundo lugar, no caso dessa análise, como o percentual de negros em Niterói é baixo, poderia ser mais facilmente superado. Entretanto, tal circunstância propicia uma leitura na direção oposta, sugerindo a façanha da superação desse percentual, justamente pelo quantitativo reduzido de negros na cidade. Não temos elementos para validar nem uma hipótese, nem outra.

Por outro lado, observamos, de novo, uma segunda restrição à participação dos negros no vestibular: dos 16 cursos ofertados simultaneamente em Niterói e no interior, abrangendo todas as áreas do conhecimento, em apenas seis se verificou maior presença de candidatos negros em comparação tanto com brancos quanto com a população negra do estado. Ou seja: não existe uma aleatoriedade na distribuição da procura pela UFF. Ela se concentra em alguns cursos, os já conhecidos e não mais prestigiados da lista: Administração, Ciências Sociais, Enfermagem, História, Pedagogia e Serviço Social. Dessa relação, Administração e Enfermagem podem ser considerados de médio prestígio, mas animam os negros a uma maior concorrência apenas em Niterói (os dois cursos) e Rio das Ostras (somente em Enfermagem).

Em todas as situações analisadas, o contingente de cursos e cidades onde os negros são maioria reduz entre o vestibular e a aprovação. Por exemplo: há maioria de negros candidatos ao vestibular em seis cursos, em cinco cidades. Entretanto, entre os aprovados essa maioria se mantém em apenas cinco cursos e quatro cidades. Comparando com o percentual de negros no município, nossos candidatos eram maioria em nove cursos, de seis cidades. Permanecem como maioria dentre os aprovados em cinco cursos, de quatro cidades. Essas informações foram organizadas nos quadros seguintes, subdivididos em “candidatos” e “aprovados”. Registram cursos e cidades em que: a) há mais candidatos e aprovados negros que brancos (percentual de negros maior que o percentual de brancos); b) o percentual de negros aprovados ultrapassa o percentual de negros inscritos no vestibular, considerando-se que podem ocorrer “viradas no jogo”, ou seja: o percentual de negros aprovados pode ser maior que o de negros inscritos no vestibular (percentual de negros aprovados maior que o percentual de negros inscritos); e c) o percentual de negros superava o de brancos, levando-se em conta a população negra local e do estado (percentual de negros maior que o de negros no município e no estado).

Quadro 1: Comparativo por cor e curso – Inscritos e aprovados no vestibular 2011 – UFF Niterói e interior¹³

Cor / curso / local	% negros maior que de brancos	% negros aprovados maior que % negros inscritos	% negros maior que % negros no município	% negros maior que % negros estado
Inscritos	1. Administração/Macaé 2. Ciênc. Sociais/Campos e Niterói 3. Enfermagem/Rio das Ostras e Niterói 4. História/Campos 5. Pedagogia/Angra, Pádua e Niterói 6. Serv. Social/Campos, Rio das Ostras e Niterói	-----	1. Administração/Niterói 2. Ciênc. Sociais/Campos e Niterói 3. Enfermagem/Rio das Ostras e Niterói 4. Geografia/Niterói 5. História/Campos e Niterói 6. Odontologia/Nova Friburgo 7. Pedagogia/Angra, Pádua e Niterói 8. Psicologia/Niterói 9. Serv. Social/Campos, Rio das Ostras e Niterói	1. C. Sociais/Campos 2. Enfermagem/Rio das Ostras e Niterói 3. História/Campos 4. Pedagogia/Angra, Pádua e Niterói 5. Serv.Social/Campos e Niterói
Aprovados	1. Ciênc. Sociais/Campos 2. Enfermagem/Rio das Ostras 3. História/Campos 4. Pedagogia/Pádua e Niterói 5. Serviço Social/Campos, Rio das Ostras e Niterói	1. Ciênc. Econômicas/Campos 2. Ciênc. Sociais/Campos 3. Engenharia de Produção/Volta Redonda 4. Pedagogia/Pádua e Niterói 5. Serviço Social/Rio das Ostras	1. Ciênc. Sociais/Campos e Niterói 2. Enfermagem/Rio das Ostras e Niterói 3. Pedagogia/Pádua e Niterói 4. Psicologia/Niterói 5. Serviço Social/Rio das Ostras e Niterói	1. C. Sociais/Campos 2. Enfermagem/Rio das Ostras 3. Pedagogia/Pádua e Niterói 4. Serviço Social/Rio das Ostras e Niterói

Fonte: Coseac/UFF. Elaboração própria.

¹³ Os nomes das cidades foram abreviados nos quadros: Angra (Angra dos Reis), Campos (Campos dos Goytacazes) e Pádua (Santo Antônio de Pádua).

Além dos comentários anteriores, ressaltamos que a presença constante de Niterói em todas as análises sobre candidatos chama nossa atenção e a ela voltaremos. Vejamos, agora, a situação para o ano de 2012.

Tabela 3: Inscritos e aprovados no vestibular por cor e curso – UFF Niterói e interior, 2012

CURSO	LOCALIZAÇÃO	Inscritos		Aprovados	
		B (%)	N (%)	B (%)	N (%)
Administração	Itaperuna	40,3	54,6	60,0	40,0
Administração	Macaé	55,0	43,1	59,1	36,4
Administração	Volta Redonda	62,8	34,3	76,7	23,3
Administração	Niterói	53,3	44,3	74,6	25,4
Biomedicina	Nova Friburgo	68,6	30,4	80,0	20,0
Biomedicina	Niterói	62,8	35,9	60,5	35,8
Ciência Computação	Rio das Ostras	62,5	35,2	75,6	22,1
Ciência Computação	Niterói	65,2	31,7	71,4	28,5
Ciências Econômicas	Campos	69,4	27,8	63,6	36,4
Ciências Econômicas	Niterói	66,5	31,2	75,0	21,1
Ciências Sociais	Campos	52,9	41,1	50,0	50,0
Ciências Sociais	Niterói	47,6	47,6	60,0	40,0
Direito	Macaé	57,5	37,6	65,3	34,7
Direito	Volta Redonda	63,5	35,5	67,4	30,4
Direito	Niterói	64,9	33,0	81,2	17,8
Enfermagem	Rio das Ostras	48,5	48,5	75,0	25,0
Enfermagem	Niterói	38,9	56,1	63,8	27,6
Engenharia Produção	Rio das Ostras	61,5	36,5	65,8	31,6
Engenharia Produção	Volta Redonda	72,6	15,2	82,0	18,0
Engenharia Produção	Niterói	69,6	28,7	88,9	8,9
Engenharia Mecânica	Volta Redonda	63,4	33,4	65,5	32,8
Engenharia Mecânica	Niterói	65,2	31,2	80,9	14,9
Geografia	Campos	52,3	43,1	71,4	28,6
Geografia	Niterói	49,7	48,3	51,3	48,7
História	Campos	75,0	20,9	80,0	20,0
História	Niterói	50,2	46,9	63,2	35,3
Odontologia	Nova Friburgo	69,1	29,7	73,4	26,6
Odontologia	Niterói	64,2	32,6	72,3	23,4

CURSO	LOCALIZAÇÃO	Inscritos		Aprovados	
		B (%)	N (%)	B (%)	N (%)
Pedagogia	Angra dos Reis	29,7	60,3	16,7	83,3
Pedagogia	Santo Antônio de Pádua	45,0	53,8	60,9	39,1
Pedagogia	Niterói	38,2	58,4	46,5	51,1
Produção Cultural	Rio das Ostras	47,5	49,2	55,6	44,5
Produção Cultural	Niterói	64,1	34,2	81,1	18,9
Psicologia	Campos	51,1	46,6	61,6	35,6
Psicologia	Niterói	50,7	45,3	72,1	27,9
Psicologia	Rio das Ostras	51,5	43,5	47,5	50,0
Psicologia	Volta Redonda	59,6	37,8	63,6	32,7
Serviço Social	Campos	42,6	53,3	45,6	52,9
Serviço Social	Rio das Ostras	39,3	56,1	54,8	41,9
Serviço Social	Niterói	33,8	62,4	34,6	59,5

Legenda: B – Branca; N – Negra.

Fonte: Coseac/UFF. Elaboração própria.

A presença de dois cursos de prestígio (Biomedicina e Odontologia) no percentual de negros candidatos no município não deve nos iludir, em se tratando de Nova Friburgo, município com o menor percentual de negros dentre os examinados. Encontramos 29 situações em que os candidatos brancos predominam e em duas empatam com os negros. Entre os aprovados, os brancos são maioria em 34 situações e empatam em uma, enquanto em 2011 foram apenas 32 situações. Portanto, nesses quesitos os números de 2012 são piores que os de 2011. Nas demais análises, igualmente, o percentual de negros aprovados é inferior ao de negros candidatos. Enfermagem, Pedagogia e Serviço Social novamente aparecem como mais amigáveis aos negros.

Considerando-se os percentuais de candidatos e aprovados dentro da cor, encontramos seis situações em que o percentual de negros aprovados supera o de candidatos, incluindo as mais prestigiadas Ciências Econômicas em Campos e Engenharia de Produção em Volta Redonda. Tal êxito dos aprovados negros não garante, entretanto, que sejam maioria em sala de aula. Pelo contrário, em Ciências Econômicas constituirão cerca de um terço de alunos aptos a ingressar, e em Engenharia de Produção, cerca de um quinto. Nos demais cursos dessa análise o percentual de negros esteve mais próximo que o de brancos (Geografia) ou o superou (Ciências Sociais, Pedagogia e Psicologia). A seguir, cursos e cidades em que negros se destacaram em 2012:

Quadro 2: Comparativo por cor e curso – Inscritos e aprovados no vestibular 2012 – UFF

Cor / curso / local	% negros maior que de brancos	% negros aprovados maior que % negros inscritos	% negros maior que % negros no município	% negros maior que % negros estado
Inscritos	1. Administr./Itaperuna 2. Enfermagem/ Niterói 3. Pedagogia/Angra, Pádua e Niterói 4. Produção Cultural/Rio das Ostras 5. Serv. Social/Campos, Rio das Ostras e Niterói	-----	1. Administr./Itaperuna e Niterói 2. Biomedicina/Nova Friburgo 3. Ciênc. Sociais/ Niterói 4. Enfermagem/Rio das Ostras e Niterói 5. Geografia/Niterói 6. História/Niterói 7. Odontologia/Nova Friburgo 8. Pedagogia/Angra, Pádua e Niterói 9. Produção Cultural/ Rio das Ostras 10. Psicologia/Niterói 11. Serv. Social/Campos, Rio das Ostras e Niterói	1.Administ./Itaperuna 2. Enfermagem/ Niterói 3. Pedagogia/Angra, Pádua e Niterói 4. Serv. Social/Campos, Rio das Ostras e Niterói

Cor / curso / local	% negros maior que de brancos	% negros aprovados maior que % negros inscritos	% negros maior que % negros no município	% negros maior que % negros estado
Aprovados	1. Pedagogia/Angra dos Reis e Niterói 2. Psicologia/Rio das Ostras 3. Serviço Social/Campos e Niterói	1. Ciênc. Econômicas/Campos 2. Ciênc. Sociais/Campos 3. Engenharia de Produção/Volta Redonda 4. Geografia/Niterói 5. Pedagogia/Angra 6. Psicologia/Rio das Ostras	1. C. Sociais/Niterói 2. Geografia/Niterói 3. Pedagogia/Angra e Niterói 4. Psicologia/Rio das Ostras 5. Serviço Social/Campos e Niterói	1. Pedagogia/ Angra dos Reis 2. Serv. Social/Campos e Niterói

Fonte: Coseac/UFF. Elaboração própria.

O fato de o comparativo entre 2011 e 2012 mostrar mais ocorrências exitosas para os negros em 2011 que em 2012 em quase todas as análises realizadas não deixa de ser inquietante, na medida em que se espera que ano após ano se consolide uma procura mais democrática pela instituição. Já o fato de o comparativo dos anos finais com a série toda revelar um pouco mais de ocorrências favoráveis aos negros parece nada mais retratar que o acréscimo de novos cursos nos municípios, e não uma mudança no padrão encontrado. Nesse sentido, a expansão e a interiorização de vagas e a adoção de uma política de bônus não contribuíram para minorar a desigualdade racial na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo visou analisar a presença de candidatos e aprovados negros nos vários cursos e cidades onde a UFF opera, tendo em vista o momento de expansão quantitativa e qualitativa empreendida. Os dados aqui trazidos estão abertos a múltiplas interpretações, e o leitor é convidado a expandi-las.

Sinteticamente observamos, na série analisada, que de 2004 até 2012 a presença negra tanto em termos de candidatos quanto, principalmente, entre aprovados foi ínfima. Quando superava a dos brancos, concentrava-se em poucos cursos. Esse resultado não diferiu dos trabalhos anteriores aqui citados. Pelo contrário, revelou impressionante consistência, anos depois. Com relação aos cursos, parece correto

afirmar que alguns cursos superiores oferecem maior guarida a estudantes negros: Pedagogia, Serviço Social e, em menor abrangência, Enfermagem. Não necessariamente são os cursos menos concorridos ou com menor nota de corte. Entretanto, possuem algo em comum: a maior empregabilidade dos profissionais dessa área gira em torno do setor público, ao qual as minorias podem acorrer em processos de concorrência cegos, vale dizer, não impregnados de traços de preconceito. Análise semelhante foi realizada por Beltrão e Teixeira (2005) em estudo sobre seletividade de carreiras, com dados nacionais.

Gostaríamos de associar a essa interpretação a perspectiva do *habitus*, levantando a hipótese de que cursos e carreiras são apropriados por grupos sociais que se estabelecem nas instituições e no mercado, incentivando e atraindo seus iguais. Nesse caso, poderíamos falar de uma *cultura de grupos* em relação à escolarização e escolha de carreiras, que estaria na base de uma *cultura de cursos*. Acreditamos que existem formas diversas de circulação de informações sobre oportunidades escolares e de trabalho, afetas a tradições familiares ou a subgrupos socioculturais, de carreira e territoriais, favorecendo a disseminação de informações de modo variável. Assim, por exemplo, se há grupos de cor mais constantes na procura por determinadas graduações e, conseqüentemente, ocupando de forma majoritária tais carreiras, na medida em que o acesso a elas é ampliado, a informação se espalha com eficiência no público-alvo. Parece ser o caso dos cursos aqui citados, persistentemente ocupados por maioria negra.

Acreditamos que o ingresso e a permanência no ensino superior, em especial em todo tipo de carreiras, não significa apenas a alteração de horizontes econômicos individuais ou familiares. Significa alterações tanto nas representações sobre a sociedade brasileira e sobre as relações raciais, quanto nas identidades étnico-raciais e na autoestima. Exprime, ainda, a disseminação para irmãos, primos, tios, de expectativas em relação à educação formal, e de uma ética antirracista para as hierarquias raciais, possibilitando, direta ou indiretamente, que os estudantes se tornem referências, tanto fora quanto dentro de suas universidades (JESUS, 2014) e, nesse sentido, referenciando novos *habitus*.

Relembrando o contexto em que o estudo foi realizado, os resultados se agravam por se tratar de uma universidade pública em expansão, dentro de uma lógica em que o acesso ao mercado de trabalho está demarcado por nítidos critérios de distinção, dentre os quais a escolaridade superior tem peso considerável (QUEIROZ, 2010, p. 133). Ressaltemos, ainda, que a universidade tem superqualificado estudantes de algumas áreas na disputa pelo mercado de trabalho. É o caso do programa “Ciência sem fronteiras”. Quantos negros terão se beneficiado do mesmo e quantos negros ficarão à margem do mesmo, por não terem sequer se candidatado a essas carreiras, ou por não terem sido nelas aprovados? Assim, vemos o “ciclo de desvantagens

cumulativas” (HASENBALG, 1979) operar em pleno vigor, com novas roupagens. Como alternativa para minimizá-lo, acreditamos que políticas de incentivo e atração de negros para carreiras mais prestigiadas devam ocorrer desde o ensino básico, especialmente o médio, até mesmo com o oferecimento de ações afirmativas próprias. Analogamente, verificam-se ações de gênero para meninas na área de exatas.¹⁴

Se nenhuma ação mais diretiva for realizada, prenunciamos sérios desvios ao escopo da Lei de Cotas¹⁵ quanto ao enfrentamento das desigualdades raciais. Sabendo-se que seu parágrafo único do art. 3º orienta que, “no caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”, antevemos serem os brancos nessa condição desproporcionalmente favorecidos nos cursos mais seletivos.

Já o percentual de negros por localidade nos ajudou a verificar se os negros estavam sub- ou sobre-representados no *campus*, em comparação com sua presença na cidade. Constatamos que, majoritariamente, há menos negros nos *campi* que nas cidades. No comparativo entre Niterói e interior, os cursos mais atrativos para negros se assemelham entre as cidades. Todavia, observamos uma ligeira superioridade na participação de negros como candidatos em Niterói. Algumas hipóteses podem ser aventadas: a) há, proporcionalmente, menos jovens negros com ensino médio concluído no interior; b) candidatos negros no interior seriam menos competitivos que os de Niterói; c) a exclusão contra o estudante negro seria ainda maior no interior que em Niterói; d) a autoexclusão dos negros do processo seletivo no interior seria mais forte que em Niterói; e) candidatos brancos migram para disputar vagas no interior; e f) a maior consolidação da universidade em Niterói, constituindo-se numa instituição mais atrativa ao grande público. Relembremos, ainda, o fato de que Niterói é a cidade com o segundo menor percentual de negros entre as estudadas, logo após Nova Friburgo, o que revela sinais opostos, conforme mencionamos, e enseja novas análises. Nesse caso, parece-nos que a Sociologia da Educação deve ser mais acionada como ferramenta de compreensão de processos e mecanismos sociais sobre os quais as políticas públicas tentam incidir, muitas vezes sem sucesso.

Por fim, outro fato nos chamou a atenção nessa análise: a rotatividade da criação e do encerramento de cursos nos municípios. Certamente a instituição se

¹⁴ Programas específicos de vocação científica como o projeto do CNPq intitulado “Meninas e Jovens fazendo Ciências Exatas”, que pretende incentivar o interesse de alunas entre 15 e 16 anos do ensino médio nas ciências exatas e na divulgação da ciência, e fomentar a vocação de mulheres para o ingresso nas carreiras de Ciências Exatas e Engenharias. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/noticiasviews/-/journal_content/56_INSTANCE_a6MO/10157/1771417>. Acesso em 12 mar. 2014.

¹⁵ A Lei de Cotas, cuja aplicação se inicia gradualmente e será concluída em 2016, preconiza a distribuição das vagas reservadas segundo o percentual de pretos, pardos e indígenas do Estado.

pauta em critérios defensáveis, dentre os quais a demanda real, mas não pudemos deixar de observar o fato de que, em três cidades que encerraram cursos e por isso não constam da série analisada, havia presença majoritária de negros entre candidatos ou ingressantes.¹⁶ Nesse caso, devemos trazer à baila o conceito de racismo institucional, que “explica a operação pela qual uma dada sociedade internaliza a produção das desigualdades em suas instituições” (RIBEIRO; COSTA, 2014, p. 23). A ideia é simples: os aparatos institucionais de uma sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam, e atuam reproduzindo o sistema que lhes confere significado e existência. Alguém que esteja operando esse sistema pode produzir resultados raciais injustamente diferenciados ainda que não tenha intenção de fazê-lo (SOUZA, 2011, p. 4). Adicionando a esse fato o dado de que, do ponto de vista aqui analisado, os resultados de 2012 foram um pouco piores que os do ano anterior, indagamos: ano após ano a universidade exteriorizaria, por vários sinais, “para quem ela existe”, dissuadindo os “novatos” de colocarem-na em seu horizonte de desejo?

Entendemos que a exiguidade da presença negra no *campus*, principalmente em cursos de alto prestígio social, é uma mazela social produzida por múltiplos fatores: o abismo ainda existente entre o ensino superior público e o ensino básico público, de onde deveria chegar grande parte dos universitários; a falta de informação sobre oportunidades educacionais; o tradicionalismo das instituições; os diferentes níveis quantitativos e qualitativos de formação experimentados pelos jovens; e a discriminação que alija estudantes negros de uma concorrência justa. Com esse trabalho procuramos contribuir para a compreensão de alguns desses processos, visando alcançar mais igualdade e justiça social em nossas instituições e na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

ADUFF-ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. 2012. Disponível em: <http://www.aduff.org.br/boletim/2011a_05m_18d.html>. Acesso em: 4 jan. 2012.

ARAÚJO, Elaine Sampaio; SILVA, Aline Maria da. Jovem negro e universidade pública: contexto e desafios. In: GRACINDO, Regina Vinhaes; et al. (Orgs.). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro, 2007.

ARRETCHE, Marta T. S. *Democracia, federalismo e centralização no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV; Fiocruz, 2012.

¹⁶ Itaperuna, Miracema e Quissamã, com cursos de Administração, Ciências Contábeis e Turismo.

BELTRÃO, Kaizô; TEIXEIRA, Moema. Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias. In: SOARES, Sergei; et al. (Orgs.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, André A. P.; SILVA, Anderson P.; MARINS, Mani T. Raça, escolhas e sucesso no vestibular: que profissão você vai ter quando crescer? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, 2005. *Anais... Caxambu (MG)*, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Análise sobre a expansão das universidades federais*. 2003 a 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/analise_expansao_universidade_federais_2003_2012.pdf>. Acesso em: 2 maio 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

CARDOSO, Ana Carolina Grangeia. *Os (in)visíveis da Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência de estudantes do curso de Engenharia Mecânica e Pedagogia*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 88, 2004.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

IBGE: em 10 anos, triplica percentual de negros na universidade. 2012. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-em-10-anos-triplica-percentual-de-negros-na-universidade,4318febb0345b310VgnCLD200000bbccceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 13 maio 2013.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Ações afirmativas acadêmicas no Brasil: algumas lições da última década. In: COPENE-Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, 8., 2014, Belém. *Anais... Belém (PA)*, 2014.

MEC-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2013*. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

NOVAES, Daniele do Rego. *Os cotistas da Engenharia da UFRJ: novos perfis ou mais do mesmo?* 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

OLIVEIRA, Iolanda de; et al. *Cadernos Penesb*: periódico do programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: Alternativa, EDUFF, n. 12, 2010.

OLIVEN, Arabela. *A paróquialização do ensino superior*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAIXÃO, Marcelo; et al. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010)*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

PASSOS, Joana Célia dos. Estudantes negras e ações afirmativas: 'o que significa ser negra na universidade'? In: COPENE-Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, 8., 2014, Belém. *Anais...* Belém (PA), 2014.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Cor e seletividade no Ensino Superior. In: BARBOSA, Lúcia M. de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). *De Preto a afro-descendente*: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

RIBEIRO, Flávia Gilene; COSTA, Cândida Soares da. Racismo institucional: uma revisão de literatura. In: COPENE-Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, 8., 2014, Belém. *Anais...* Belém (PA), 2014.

RISTOFF, Dilvo. *Perfil socioeconômico do estudante de graduação*. 2013. Disponível em: <http://www.flasco.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N4.pdf>. Acesso em: 8 maio 2014.

SILVA, Anderson Paulino. Cor, curso e sucesso no vestibular: as possibilidades das cotas na Universidade Federal Fluminense. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 13., Recife (PE), 2007.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.18, supl., 2002.

SILVEIRA, Marcos Silva da. A experiência do plano de inclusão racial da UFPR – 2005-2012. In: COPENE-Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, 8., 2014, Belém. *Anais...* Belém (PA), 2014.

SINTUFF-SINDICATO DOS TRABALHADORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. 2012. Disponível em: <<http://www.sintuff.org.br/#!vstc0=pub-revistas>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

SOUZA, Arivaldo Santos. Racismo institucional: para compreender o conceito. *Revista da ABPN*, v. 1, n. 3, p. 77-87, nov. 2010/fev. 2011.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade*: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

UFF-UNIVERSIDADE FEDERAL FUMINENSE. *Relatório de Gestão*. 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/reuni/images/stories/arquivos/reuni/relatoriodegestao/relatorio-gestao-uff-2009.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2013.

UFF-UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Relatório de Gestão*. 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/?q=uff/institui%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 3 mar. 2012.

VARGAS, Hustana Maria. REUNI na Universidade Federal Fluminense: aspectos da interiorização. In: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. (Org.). *Ensino Superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. v. 1, p. 289-314.

_____. Uma sociologia das ausências: negros e carreiras de prestígio no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012. *Anais...* Porto de Galinhas (PE), 2012.

_____. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, São Paulo, v. 15, p. 107-124, 2010.

A QUESTÃO RACIAL NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – CAMPUS DE NOVA IGUAÇU

Verônica Moraes Ferreira

O Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ (Instituto Multidisciplinar/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) é oferecido na modalidade presencial e tem a finalidade de formar profissionais para atuarem nas áreas: da educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, da educação profissional (área de serviços e apoio escolar) e em outras áreas em que estejam previstos conhecimentos pedagógicos. Também se propõe a formar para a gestão de unidades educativas e sistemas educacionais, além de habilitar para produzir e difundir o conhecimento científico.

O currículo desse curso possui uma estrutura multidisciplinar que está dividida em dois campos de formação: um comum aos outros cursos de licenciatura do Instituto Multidisciplinar e outro específico de formação do curso de Pedagogia. Cada campo está dividido em núcleos, que são compreendidos como “elementos lógicos norteadores da organização curricular” (UFRRJ, 2009, p. 12). Desse modo, a proposta foi elaborada da seguinte forma:

- Campo comum às licenciaturas do IM/UFRRJ

1. Núcleo Profissionalizante de pesquisa e prática pedagógica: são as disciplinas voltadas a oferecer aos alunos uma formação para a pesquisa científica, articulada com a prática educativa, e estendem-se por oito períodos consecutivos.

2. Núcleo Básico de Fundamentos da Educação, Didática e Metodologia de Ensino: são as disciplinas de Fundamentos da Educação, Metodologias de Ensino e Didática, mais a Atividade Acadêmica de Educação e Sociedade.

3. Núcleo de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais: são as disciplinas eletivas que o aluno pode cursar em qualquer instituto da universidade, de acordo com sua eleição.

- Campo específico do Curso de Pedagogia

4. Núcleo Básico Complementar de Fundamentos da Educação: são as disciplinas complementares de fundamentos da educação, além do Núcleo Comum às licenciaturas do IM/UFRRJ.

5. Núcleo de Formação de Habilidades e Competências para Docência e Gestão Educacional: são as disciplinas direcionadas à formação de competências e habilidades profissionais.

6. Núcleo de Aprofundamento de Estudos: são as disciplinas optativas, ofertadas pelo IM/UFRRJ.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IM teve como base a proposta construída no Instituto de Educação, em Seropédica, mas os professores do IM/UFRRJ, a partir desse projeto, compuseram um novo. Os professores de Seropédica, agindo por prudência acadêmica e por preocupação de caráter democrático, ao elaborarem o Projeto Inicial do curso, apresentaram como sugestão ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da UFRRJ uma grade de apenas dois períodos. Pensaram em dar vez aos professores do campus de Nova Iguaçu/RJ, os novos contratados, para poderem continuar a construir o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

Então, em maio de 2006, logo após o início do ano letivo, os professores do Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ procuraram, incentivados pela direção do Instituto, instituir seu Colegiado. Na primeira reunião do Colegiado do Curso de Pedagogia (Coped), começou-se a construção do Projeto Pedagógico do curso, criando-se uma comissão para sistematizar as discussões e a composição final do documento. Também foi organizado um registro das discussões e se promoveu a incorporação da representação estudantil no Colegiado.

Sendo assim, depois de várias reuniões dedicadas ao debate a respeito da proposta curricular do curso, tornou-se evidente o quanto era importante a construção de uma proposta completa para o mesmo. Não cabia mais aos professores estarem restritos apenas a dar prosseguimento à criação dos períodos posteriores àqueles anteriormente deliberados pelo Cepe. Essa necessidade surgiu por conta da preocupação dos docentes em “darem organicidade ao Currículo, o que exigia algumas mudanças nos períodos já inicialmente planejados por ocasião da implantação do Curso” (UFRRJ, 2009, p. 7). No dia 19 de julho de 2006, o Coped aprovou a versão final do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.

Esse curso do Instituto Multidisciplinar iniciou em 2006, quando haviam ocorrido muitas mudanças na área da educação, principalmente quanto à Educação para as Relações Étnico-Raciais, que o afetam diretamente, como as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, a Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004. Segundo a fala da coordenadora do curso:

Se a gente pensar historicamente quando o curso foi planejado, foi projetado, quer dizer, a gente já tinha a legislação para curso de Pedagogia, havia uma corrente de mudanças para o curso, nas leis que tratavam da cultura afro-brasileira, da cultura africana. Então, eu acho que a gente está dentro do momento histórico.

Podendo-se afirmar que ele já nasce incorporando essas modificações, não possuía resquícios de propostas anteriores, diferentemente de outras universidades, com cursos bem mais antigos de Pedagogia do que o do Instituto Multidisciplinar, em que as novas leis educacionais requisitavam uma reformulação curricular para se ajustarem às novas exigências. Tal como se pode observar lendo o objetivo principal do Curso de Pedagogia no seu Projeto Pedagógico:

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do IM/UFRRJ destina-se à formação de docentes aptos a identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, *com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais*, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. (UFRRJ, 2009, p. 10, grifos do autor)

No objetivo, pode-se notar a incorporação dos textos do Parecer nº 05/2005 e da Resolução nº 01/2006, os quais tratam da superação das exclusões sociais e étnico-raciais, além de cumprir com o estabelecido no Parecer nº CNE/CP 03/2004, a respeito da exigência feita aos estabelecimentos de ensino sobre a questão étnico-racial:

Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate ao racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana. (BRASIL, 2004, p. 24, grifos do autor)

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ foi construído incorporando muitas inovações no campo educacional para a formação docente e deu ênfase à articulação entre a formação para a docência e para a pesquisa científica. De acordo com Freire (1996, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ou seja, pesquisa e ensino são saberes interligados, e a formação dos profissionais da educação precisa garantir também uma formação como pesquisador.

O Instituto Multidisciplinar está baseado numa concepção filosófica:

Assume o currículo como um artefato político e cultural, mediador de fins específicos, e com os pressupostos que conformam a identidade da UFRRJ, preocupou-se em projetar as experiências curriculares do Curso de Pedagogia fundamentado nos princípios construídos na luta dos profissionais da educação por uma formação docente substantiva e qualificada. (UFRRJ, 2009, p. 7)

Esses princípios, apresentados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), são: 1. assumir a interdisciplinaridade como fundamento epistemológico básico que materializa a complexidade; 2. valorizar o trabalho pedagógico partilhado/coletivo; 3. dotar o curso de sólida formação teórica articulada à prática consequente; 4. assumir a pesquisa como princípio educativo de conhecimento e intervenção na realidade; e 5. garantir flexibilidade curricular no curso.

Em conformidade com o § 2º do art. 2 das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, o qual estabelece “a aplicação ao campo da educação de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (BRASIL, 2006a, [s.p.]), a formação do pedagogo no IM/UFRRJ, a partir do primeiro semestre do curso de Pedagogia, proporciona uma formação para a pesquisa. Ela empregará conhecimentos das ciências humanas e sociais através de observação, vivências de experiências didáticas, prática pedagógica e a realização de pesquisa científica. Tudo isso se dará mediante os componentes curriculares de: Seminário Educação e Sociedade,¹ Introdução à Pesquisa, Epistemologia das Ciências em Educação, Estágio Supervisionado, Prática de Ensino, Nepes² (Núcleo de Ensino e Pesquisa de História, Português, Matemática, Geografia, História), Seminário de Pesquisa e Seminário de Monografia I e II.

¹ O Seminário Educação e Sociedade é uma atividade acadêmica que pode ou não ser incorporada de acordo com o Colegiado do Curso e deve ser realizada no primeiro período letivo. Esse componente curricular será desenvolvido por meio de atividades presenciais e em comunidades virtuais de discussão e pesquisa que versem sobre os temas escolhidos a cada período letivo. A Comissão Permanente de Formação de Professores da UFRRJ é que deve organizar essa atividade.

² Nepes – São atividades acadêmicas cujo objetivo principal é articular os conhecimentos das áreas específicas com uma abordagem pedagógica, enfatizando os processos/práticas de ensino-aprendizagem no ambiente escolar; possui como característica a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, tal componente curricular tem o dever de produzir artigos para publicação em Revista Acadêmica ou Educacional (a ser elaborada pela Instituição), apresentação de projetos e trabalhos em comunicação oral ou painel em Semanas Acadêmicas Anuais.

Quadro 1: Disciplinas do Núcleo Profissionalizante de Pesquisa e Prática Pedagógica

Disciplinas	Período	Ementa
Seminário Educação e Sociedade	1º	Nessa disciplina o aluno ingressante tem contato com atividades de pesquisa e diversos conteúdos da vida universitária, mediante participação em eventos realizados para apresentação de temas, conteúdos e produções dos professores e alunos dos períodos posteriores.
Introdução à Pesquisa	2º	Nessa disciplina o aluno tem acesso a noções conceituais de ciência e método, empiria e teoria; conceitos de sujeito e objeto e suas relações na pesquisa. Pesquisa exploratória com visitas a instituições de ensino (formais e não formais).
Nepe I - Ensino de Matemática	3º	Essa disciplina procura investigar questões referentes ao processo ensino-aprendizagem da Matemática na educação básica.
Nepe II - Ensino de Ciências	4º	Essa disciplina analisa questões teórico-metodológicas na pesquisa em Educação em Ciências; ensino-aprendizagem nos anos iniciais; objetos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais; linguagem (interações discursivas) no ensino de Ciências nos anos iniciais; aprendizagem e experimentação no ensino de ciências nos anos iniciais.
Epistemologia das Ciências em Educação	5º	Essa disciplina trabalha com a teoria do conhecimento, a totalidade concreta, verdade e poder, fundamentos epistemológicos nas Ciências da Educação, a crítica pós-moderna do conhecimento na educação.
Nepe III - Ensino de História	5º	Essa disciplina procura investigar as questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem do ensino de história da educação básica e outros espaços de ensino. Mais especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação de pessoas jovens e adultas, sendo tangenciada pelas questões do letramento, currículo, cultura e historiografia escolar que permeia o ensino de história.

Disciplinas	Período	Ementa
Nepe IV - Ensino de Língua Portuguesa	6º	Essa disciplina vai trabalhar com a linguagem verbal nas séries iniciais do ensino fundamental, o processo de alfabetização e o processo de letramento, relações língua oral e língua escrita no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, diversidade social e cultural, variedades linguísticas e o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental, a prática pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental e o ensino da linguagem verbal, alfabetização, linguagem e o trabalho com a gramática nas séries iniciais do ensino fundamental.
Seminário de Pesquisa	6º	Nessa disciplina se dará a elaboração do projeto de pesquisa científica acerca de problemas que interferem no processo educacional, realização de atividade de pesquisa científica sob a supervisão de orientador.
Nepe V - Ensino de Geografia	7º	A relação ciência e ensino de geografia. Conceitos e temas norteadores do ensino de geografia e sua metodologia. Objetos de ensino e de aprendizagem em geografia nos anos iniciais. Diversidade de linguagens para sala de aula. Pesquisa no âmbito escolar. Desenvolvimento de oficinas em geografia. Metodologias, procedimentos de ensino e aprendizagem e usos de recursos didáticos. Novas tecnologias e o ensino de geografia.
Seminário de Monografia I	7º	Prosseguimento da atividade de pesquisa científica.
Seminário de Monografia II	8º	Elaboração final do relatório de pesquisa (monografia).

Fonte: UFRRJ (2009).

Quadro 2: Disciplinas Prática de Ensino e Estágios do Núcleo Profissionalizante Disciplinas & Estágios

Disciplinas	Período	Ementa
Prática de Ensino na Ed. Infantil	5º	Essa disciplina trata do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação dos projetos de ensino envolvidos nas práticas da educação infantil, a vivência de experiências didáticas em instituições formais de educação infantil: creches e pré-escolas.
Estágio Supervisionado na Ed. Infantil	5º	Essa disciplina tem como objetivo a criação de um espaço de discussão e aprofundamento das questões relacionadas à prática pedagógica com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses nas creches e pré-escolas.

Disciplinas	Período	Ementa
Prática de Ensino Fundamental	6º	Essa disciplina procura trabalhar com o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos projetos de ensino envolvidos nas práticas das séries iniciais do ensino fundamental, vivência de experiências didáticas em instituições formais de ensino fundamental (inclusive de atendimento àqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria).
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	6º	Essa disciplina tem como propósito a criação de um espaço de discussão e aprofundamento das questões relacionadas à prática pedagógica com crianças e pré-adolescentes matriculados no ensino fundamental.
Prática de Gestão Educacional	7º	Essa disciplina está associada à prática do currículo, a saber, ao Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, destinada ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de ações de projetos na área de gestão e administração de espaços educativos formais de ensino básico (inclusive de atendimento àqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria), administração e supervisão: a questão política.
Estágio Supervisionado de Gestão Educacional	7º	Essa é uma disciplina da parte prática do currículo voltada para o desenvolvimento de estágio junto a instituições de educação formal, direcionado ao trabalho pedagógico na administração e supervisão de forma articulada.
Estágio Supervisionado Complementar	8º	Disciplina da parte prática do currículo, destinada ao desenvolvimento de estágio junto a instituições de educação formais ou não, de acordo com a escolha do aluno, em área cuja pertinência lhe motive individualmente. O aluno pode tanto escolher nova área de estágio como repetir uma das três áreas dos períodos anteriores com o intuito de aprofundamento.

Fonte: UFRRJ (2009).

Nos dois primeiros semestres do Curso de Pedagogia, o aluno tem contato com métodos científicos, coleta de dados sobre o universo educacional numa visão subjetiva, através dos componentes curriculares do Seminário Educação e Sociedade e Introdução à Pesquisa. Essa é uma preparação para os estudantes se aprofundarem em questões mais abstratas a fim de que compreendam a realidade em sua concretude, pois são guiados desde o início do curso para uma reflexão crítica sobre aspectos relevantes na educação e na sociedade atuais. Na verdade, a pesquisa pode ser percebida no currículo do Curso de Pedagogia como um núcleo curricular e também como componente curricular.

Do terceiro período até o sétimo, o estudante terá disciplinas de Ensino de Matemática, Ciências, História, Língua Portuguesa e Geografia, que abordam conceitos e objetos de estudo em conformidade com suas respectivas áreas. São conhecimentos necessários ao futuro pedagogo, pois o ajudarão em suas atividades docentes na educação básica. Esses componentes curriculares encontram-se vinculados às Nepes, as quais procuram estabelecer uma articulação entre teoria e prática, imprescindível à produção de conhecimento na atividade docente. As Nepes ajudam a identificar e analisar questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas das séries iniciais do ensino fundamental, além de reconhecer a importância da pesquisa como um processo essencial na formação do pedagogo, baseada na docência.

De acordo com as ementas das disciplinas do núcleo profissionalizante de pesquisa e prática pedagógica, o Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ oferece ao aluno uma formação para a pesquisa científica vinculada à prática educativa por todo o curso. Esse processo é dividido em duas etapas, sendo que a primeira se estende do primeiro ao quinto períodos, e nela o estudante prepara o seu anteprojeto de pesquisa. Na segunda etapa, que se estende do sexto ao oitavo períodos, ele elabora sua monografia sob a orientação de um professor do IM/UFRRJ que tenha afinidade com o tema de pesquisa escolhido pelo aluno.

Nas ementas das disciplinas listadas nos quadros anteriormente, os objetivos gerais e específicos que aparecem e unem a teoria à prática são os seguintes: estabelecimento de articulações entre teoria e prática na formação dos professores, visando à produção/construção de conhecimentos imprescindíveis a sua prática pedagógica; estímulo à pesquisa articulada à docência, como algo inerente à formação do professor; construção de projeto de pesquisa sobre problemas que interferem no processo educacional; análise de metodologia de ensino que possa servir de instrumento para desenvolver no aluno uma visão crítica da realidade; compreensão de conceitos e temas para instrumentalizar o professor no processo ensino-aprendizagem.

A respeito dos conteúdos, as seguintes disciplinas não os apresentam em seus planos: Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, que se constituem momentos para a discussão e o aprofundamento das questões relacionadas à prática pedagógica com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e crianças e pré-adolescentes; Seminário Educação e Sociedade, uma disciplina definida por meio do Fórum das Licenciaturas da UFRJ, no ano de 2008 (é considerada mais adequada uma disciplina de fora de sala de aula para realizar as 40 horas de apresentação das atividades de pesquisa e os mais variados conteúdos da vida em uma universidade aos estudantes iniciantes); Epistemologia das Ciências da Educação, Seminário de Pesquisa, Seminário de Monografia I e

II (voltados para a elaboração do projeto de pesquisa) e o Estágio Supervisionado Complementar, o qual pode ser feito tanto em instituições escolares, empresas, como em instituições não formais, e segundo os entrevistados, pode ainda ser realizado em quilombos e aldeias (o programa dessa disciplina é montado junto com os alunos, de acordo com a área escolhida pelo estudante para fazer o estágio).

Pode-se verificar, nas ementas dessas outras disciplinas, evidências da relação teoria e prática direcionada ao espaço escolar e à aplicação do conhecimento: 1. Introdução à Pesquisa – empiria e teoria, a pesquisa exploratória, cotidiano escolar e pesquisa educacional; 2. Nepe I – Matemática – cultura e matemática, ensino de matemática e novas tecnologias, profissionalização do professor de matemática; 3. Nepe II – Ciências – levantar literatura sobre o processo ensino-aprendizagem para especificar um quadro teórico que ajude na elaboração e análise de atividades de natureza científica, para desenvolver projetos com alunos das séries iniciais do ensino fundamental; 4. Nepe III – História – historiografia e ensino de história, cultura e ensino de história, ensino de história e novas tecnologias, profissionalização do professor de história; 5. Nepe IV – Língua Portuguesa – trabalho dividido em três eixos: eixo I – investigar como ocorre o ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas da Baixada Fluminense; eixo II – descrever a variedade linguística dos alunos das séries iniciais das escolas da Baixada; eixo III – a alfabetização, o letramento e os métodos de ensino: discurso e prática dos docentes; 6. Nepe V – Geografia – novas tecnologias e ensino de geografia, análise de metodologia de ensino de geografia, a qual possa ser usada como instrumento para o professor desenvolver a criticidade nos alunos.

Quanto à metodologia empregada, apenas a disciplina Núcleo de Ensino e Pesquisa de Língua Portuguesa (Nepe de Língua Portuguesa) a apresenta em sua ementa e a seu respeito se pode verificar a presença de: revisão de literatura, observações de aulas, entrevistas com alunos e professores, análise de material didático, elaboração de cadernos com atividades, elaboração de relatórios de pesquisa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) revelam como se amplia o entendimento a respeito da docência, de acordo com o artigo 2º, e apresentam um caminho possível para se romper com a visão tecnicista, a qual separa a teoria e a prática, enquanto se busca uma formação articulada com a docência, a gestão e a pesquisa (BRASIL, 2006a, [s.p.]).

É importante ressaltar que, segundo as DCNP, no artigo 8º, os estágios devem ser realizados ao longo do curso, procurando-se, dessa forma, propor uma formação de professores que aproxime teoria e prática. O Parecer CNE/CP n.º 5/2005 estabelece que os estágios necessitam se tornar espaço de vivências e devem abranger o estudo e a análise da realidade, além de desenvolver atividades de docência e gestão com vistas a avaliar tais experiências.

No Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ, os estágios começam a partir do quinto período e estão relacionados às disciplinas de Prática de Ensino. As atividades de Estágio Supervisionado se dividem em quatro eixos: Estágio Supervisionado em Educação Infantil (100 horas), Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental (100 horas), Estágio Supervisionado em Gestão Educacional (100 horas), Estágio Supervisionado Complementar (100 horas). Tais atividades são atravessadas pela inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e o atendimento aos que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria. As disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino apresentam os seguintes conteúdos quanto à relação teoria e prática: 1. Prática de Ensino na Educação Infantil – Tendências e práticas na educação infantil, currículos e práticas da educação infantil, planejamento e organização do trabalho pedagógico; 2. Prática de Ensino no Ensino Fundamental – sondando a prática, a pesquisa participante: ação-reflexão-ação, a pesquisa e as técnicas da entrevista e da observação participante, a prática revisada pela teoria/vivência prática dos alunos nas escolas de estágios, a proposta de trabalho para as aulas; 3. Estágio Supervisionado em Gestão Educacional – o estágio e a formação inicial e continuada de professores e especialistas em educação, estágio e construção da identidade profissional docente, especialista em educação e a responsabilidade pelo fracasso escolar; 4. Prática de Gestão Educacional – ação coletiva como referencial para organização do trabalho pedagógico, teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar.

Do primeiro até o último período do curso, o aluno tem disciplinas do Núcleo Básico de Fundamentos da Educação, as quais possuem “maior aprofundamento no campo das ciências da educação” (UFRRJ, 2009, p. 14), como se apresenta no Quadro 3.

Quadro 3: Disciplinas do Núcleo Básico de Fundamentos da Educação

Disciplina	Período
História e Educação I	1º
Filosofia e Educação I	1º
Sociologia e Educação I	1º
Psicologia e Educação I	1º
História e Educação II	2º
Filosofia e Educação II	2º
Sociologia e Educação II	2º
Psicologia e Demandas Educacionais	2º
Antropologia e Educação	3º

Teoria Política	3º
Estatística Aplicada à Educação	4º
Economia Política da Educação	4º
Tecnologias e Educação	7º
Estética e Educação	8º

Fonte: UFRRJ (2009).

Constata-se nos conteúdos das ementas das disciplinas listadas anteriormente sinais da relação teoria e prática voltados para relacionar a educação e a aplicação do conhecimento. É o que se pode notar: 1. Filosofia e Educação I – tendências contemporâneas da Filosofia da educação brasileira, a Pedagogia do Oprimido: Paulo Freire; 2. Sociologia e Educação I – moderno, pós-moderno e educação: a) o paradigma reprodutivista em educação; b) o capital econômico e capital social; c) educação e o “arbitrário cultural”; d) práxis educativa, intelectual orgânico X intelectual conservador; 3. Psicologia e Educação I – as representações sociais e as relações interpessoais, as interferências do grupo social na construção subjetiva, manifestações psicológicas e contexto educativo; 4. Filosofia e Educação II – o lugar da educação frente às outras formas de saber, a relação sujeito-objeto na produção do conhecimento; 5. Sociologia e Educação II – a escola como instituição social e política, movimentos sociais: demandas em educação, diversidades – gênero, raça/etnia, classe, cultura e cidadania; a estrutura da escola; a relação escola e comunidade; 6. Psicologia e Demandas Educacionais – psicologia e questões contemporâneas no contexto educativo, perspectivas educacionais na construção da singularidade, aplicação da psicologia na educação; 7. Antropologia e Educação – a Antropologia como diálogo entre culturas e sociedades, relações entre conhecimento antropológico e a educação; 8. Teoria Política – diálogos do campo da educação com as diversas teorias do Estado, trabalhos exemplares no campo da educação e a teoria política; 9. Estatística Aplicada à Educação – aplicações da estatística em estudos de fenômenos educacionais; 10. Economia Política da Educação – o financiamento da Educação Básica no Brasil; impacto socioeconômico do Fundef e Fundeb, educação no contexto das políticas de emprego e renda; 11. Tecnologias e Educação – contexto contemporâneo: novas tecnologias, antigas desigualdades; cibercultura, inteligências e cognição: como aportes para pensarmos ensino-aprendizagem; 12. Estética e Educação – estudar os conceitos de arte, beleza e gosto, servir para debater, desenvolver e articular categorias como estética, beleza e gosto com categorias como política, educação e cultura, com o intuito de analisar sob diversas perspectivas a formação do gosto estético e algumas relações com educação e política.

Já nas ementas das disciplinas de História e Educação I e II não foram contemplados conteúdos que relacionassem teoria e prática.

Mas qual é a relação entre teoria e prática que perpassa o currículo do Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ? Segundo a fala da coordenadora do curso:

Enfrentar as contradições sociais me parece uma questão importante a reger o trabalho do pedagogo, ele não pode estar longe disso, assim como não deve encontrar-se distante de saber planejar, de saber organizar e assim por diante. É preciso compreender que o planejamento, a organização e os desenhos curriculares não são pragmáticos, mas antes de tudo históricos. E acho que isso pra mim é fundamental, sendo esta uma marca do curso.

Em conformidade com o que foi encontrado nas ementas, no projeto pedagógico do Curso de Pedagogia e colhido nas entrevistas, pode-se notar existir no currículo do curso uma relação de unidade entre teoria e prática. Contudo, isso não significa que embora formem uma unidade sejam idênticas.

A unidade é garantida por estabelecer uma relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência entre teoria e prática. Para a autora Marilena Chauí (1990), a relação teoria e prática é simultânea e recíproca quando: a) a teoria nega a prática como uma coisa imediata, apresentando-a como uma atividade que é construída socialmente e que produz a vida social. Assim, a teoria concebe a prática não como algo dado, mas sim como um processo construído historicamente pelos homens e lhes direciona as ações; b) a prática nega a teoria como um saber autônomo e separado, como ideias puras que se produzem na mente dos teóricos, o puro idealismo. Nega a teoria como saber pronto que se propõe a guiar e comandar de fora as ações humanas, rejeitando a teoria como saber distanciado da realidade que objetiva dirigir essa mesma realidade. A teoria é o conhecimento das condições reais da prática existente, da sua alienação e transformação. Sendo assim, na visão de unidade, teoria e prática são elementos indissolúveis da *práxis*, cuja separação apenas pode ser possível abstratamente. Mas o que significa *práxis*?

Práxis é uma palavra empregada muitas vezes como sinônimo de prática, mas são coisas distintas. De acordo com Chauí (1990, p. 8): “*práxis*, do grego, significa um modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los”. Já a prática constitui-se um aspecto da *práxis* e pode ser observada através de atividades pragmáticas voltadas para atender à necessidade de cada momento. Para o marxismo, conforme diz Chauí (1990, p. 41): “a *práxis* é uma atividade social que produz os objetos e o sentido dos objetos”, sendo entendida como uma atividade

social transformadora, não se limitando ao pragmatismo e à teorização desarticulados entre si. De acordo com essa forma de conceber a práxis, teoria e prática são inseparáveis, objetivando a compreensão da realidade por meio da reflexão teórica como requisito para alcançar-se a *práxis*.

A visão de unidade entre teoria e prática na formação dos profissionais da educação voltada para a temática étnico-racial é uma exigência que se faz necessária, porém, não é o suficiente. Não basta apenas dar a essa relação maior destaque, necessita-se, também, que as questões raciais sejam incluídas nos currículos dos cursos. É claro que esse relacionamento, por ele mesmo, não consegue dar conta das questões raciais em educação, nem de nenhuma outra questão socialmente relevante e, muito menos, os outros tipos de relacionamento entre teoria e prática.

Mas como a questão étnico-racial se apresenta no desenho curricular do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar UFRRJ? Para a coordenadora desse curso, ela é incorporada para atender à legislação, constituindo-se numa temática que perpassa o curso em algumas disciplinas, porém ainda não se estende para as demais disciplinas, não sendo um eixo formador. A coordenadora relata que os professores estão em processo de reestruturação curricular, apesar de o curso ser novo, pois existe há seis anos apenas.

Ela, ao referir-se à reestruturação curricular do Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ, deixa claro estarem os professores pensando em mudar essa estrutura disciplinar para uma que contenha eixos formadores, para um desenho interdisciplinar do currículo. Eles acreditam, como afirma Morin (2000, p. 45) a respeito da disciplinaridade, que: “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto”. Assim, procuram ministrar os conteúdos a serem ensinados não isoladamente, mas por meio das trocas entre os especialistas e pela interação das disciplinas, por eixos temáticos.

Entende-se, assim, que a educação precisa ser dialética e, para isso, deve-se compreender a importância da troca entre as disciplinas para a construção do conhecimento. Isso necessita de forma inequívoca da integração de todos os tipos de conhecimentos, escolhendo, então, uma orientação curricular de caráter interdisciplinar. De acordo com Japiassú (1976, p. 36), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Na mesma direção, Jantsch (apud SANTOMÉ 1998, p. 45) assegura que: “A interdisciplinaridade supõe a organização da ciência segundo uma finalidade humana e social onde o saber faz ou gera tarefas e o ensino constitui-se em autorrenovação”.

Para estabelecer-se um estudo por temas, há, então, a necessidade de afastar-se do currículo tipo coleção e buscar construir um currículo integrado.

Bernstein distinguia dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem. (SILVA, 2005, p. 72)

Na pedagogia progressista, ao dar-se ênfase aos conteúdos com significado social, permite-se que eles ganhem significação dentro do tema, pois isolados eles nada representam. Snyders (1974, p. 193-194) afirma que:

Uma pedagogia de esquerda é fundamentalmente uma pedagogia que enuncia ideias de esquerda, transmite conteúdos de esquerda, suscita uma visão, um método, atitudes de esquerda. Defenderemos que o ponto decisivo é o conteúdo das ideias adquiridas: o racismo, a divisão da sociedade em classe, as condições e as perspectivas duma sociedade que põe fim à exploração. *Mas desejamos mostrar, ao mesmo tempo que uma pedagogia de esquerda implica uma modificação ou antes uma reviravolta na própria contextura, no tipo de comunicação e de relação entre professores e alunos.* Ensinar conteúdos de esquerda não é, do ponto de vista pedagógico, o mesmo que ensinar conteúdos e atitudes conservadoras. (SNYDERS, 1974, p. 193-194, grifos do autor)

Para Snyders (1974), uma pedagogia progressista permite formar o indivíduo, tornando-lhe possível realizar-se e atuar na sociedade, transformando-a, através da superação das contradições e dificuldades encontradas nela. Todavia, isso ocorre por meio de uma modificação na estrutura, na forma de comunicar os conteúdos. Na pedagogia progressista não se valoriza qualquer conteúdo, mas sim aqueles nascidos da realidade social.

Foi a Escola Nova que trouxe o ensino temático, mas a educação progressista, por dar ênfase a uma educação diferenciada, voltada para a diversidade racial, entre outros tipos da diversidade humana, procurou priorizar uma educação temática em vez de uma disciplinar, para tratar seus conteúdos de forma significativa.

Para realizar tal mudança, não existem impedimentos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, porque elas oferecem, sim, uma nova perspectiva para a formação do pedagogo, ao indicarem como eixo central do currículo desse curso a formação para a docência como base comum nacional.

Porém, não estabelecem um currículo mínimo para o curso, mas princípios e, desse modo, podem ser criados cursos de Pedagogia das mais variadas formas, conforme se lê no seguinte artigo:

Art. 3º. O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, *fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade*,³ contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006a)

Na verdade, conforme o artigo 6º das Diretrizes, o currículo encontra-se estruturado em blocos que se dividem em núcleos, tais como: núcleo de estudos básicos, núcleo de estudos de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integrados.

O núcleo de estudos básicos das Diretrizes Curriculares Nacionais dispõe sobre o trabalho, levando em consideração a “diversidade” e a “multiculturalidade” em nossa sociedade. Portanto, elas devem ser tratadas por meio de estudo que preze a articulação e a reflexão em espaços escolares e não escolares, com o objetivo de ampliar os princípios de diferentes áreas do conhecimento, da gestão democrática, observação, análise, planejamento, implementação e avaliação dos processos educativos e experiências educacionais; emprego de conhecimento multidimensional a respeito do ser humano; aplicação de conhecimentos de processos de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, estético, cultural, lúdico, artístico, ético e biossocial; teorias e metodologias pedagógicas; processos de organização do trabalho docente; decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens; estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, ludicidade, pesquisa, extensão; prática educativa e a organização da educação nacional (BRASIL, 2006a).

O núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos está voltado para a atuação profissional, buscando atender às diferentes demandas sociais priorizadas pelo projeto político pedagógico da instituição. Ele será oportunizado através de: investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais; avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; e o estudo, análise e avaliação de teorias da educação. Já o núcleo de Estudos Integradores se volta para proporcionar enriquecimento curricular mediante seminários e estudos, projetos

³ Grifos da autora do artigo.

de iniciação científica, monitoria e extensão, atividades práticas, experiências e utilização de recursos pedagógicos e atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006a).

Esses núcleos não constituem um currículo mínimo ou disciplinas obrigatórias do Curso de Pedagogia, porém oferecem uma maneira de engendrar uma base para a formação de professores, pois eles definem um corpo de conhecimentos fundamentais.

O Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ em sua Proposta Pedagógica possui como eixo comum em sua matriz curricular a interdisciplinaridade, em processo de consolidação. Ela vem se tornando tema de discussão entre os docentes na procura de métodos para construir uma prática educativa mais interdisciplinar.

A interdisciplinaridade pode ser contemplada ao longo do currículo do curso na forma como as disciplinas encontram-se agrupadas por meio dos seguintes eixos integradores: fundamentos da educação, a pesquisa e a prática pedagógica, os estágios, a prática pedagógica e outros estudos importantes para a ação do pedagogo.

No que tange a um tratamento interdisciplinar do tema étnico-racial no currículo do Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ, torna-se claro que essa temática ainda não é, de acordo com Silva (2005, p. 102), “uma questão central de conhecimento, poder e identidade curricular”. Ela não é desenvolvida como um eixo curricular, mas sim por meio de disciplinas que estão dispostas em eletivas e obrigatórias e tratam da diversidade de modo generalizado. Há também uma disciplina optativa e uma obrigatória, ambas abordando de forma específica a questão relativa ao negro. Sem dúvida, seria muito mais significativo se esse tema fosse desenvolvido de forma interdisciplinar.

Quadro 4: Disposição das disciplinas do Curso de Pedagogia por semestre letivo

Período	Núcleos e disciplinas
1º Período	Núcleo Básico de Fundamentos da Educação – História e Educação I; Filosofia e Educação I; Psicologia e Educação; Sociologia e Educação I. Núcleo Profissionalizante de Pesquisa e Prática Pedagógica – Seminário Educação e Sociedade. Núcleo de Aprofundamento de Estudos – Teoria e Prática de Ensino.
2º Período	Núcleo Básico de Fundamentos da Educação – História e Educação II; Filosofia e Educação II, Psicologia e Educação; Sociologia e Educação II. Núcleo Profissionalizante de Pesquisa e Prática Pedagógica – Introdução à Pesquisa. Núcleo de Aprofundamento de Estudos – Formação e Profissionalização do Pedagogo.

3º Período	<p>Núcleo Básico de Fundamentos da Educação – Teoria Política; Antropologia e Educação. Núcleo Profissionalizante de Pesquisa e Prática Pedagógica – Nepe I. Núcleo Profissionalizante Disciplinas e Estágios – Ensino de Matemática; Didática. Políticas Públicas para a Infância e a Juventude; Política e Organização da Educação I.</p>
4º Período	<p>Núcleo Profissionalizante de Pesquisa e Prática Pedagógica – Nepe II. Núcleo Profissionalizante Disciplinas e Estágios – Ensino de Ciências; Currículo I. Educação Infantil; Alfabetização e Letramento; Gestão Educacional I; Corpo e Educação.</p>
5º Período	<p>Núcleo Básico de Fundamentos da Educação – Economia Política da Educação. Estatística Aplicada à Educação. Núcleo Profissionalizante de Pesquisa e Prática Pedagógica – Nepe III; Epistemologia das Ciências da Educação. Núcleo Profissionalizante Disciplinas e Estágios – Ensino de História; Currículo II. Gestão Educacional II; Prática de Ensino na Educação Infantil; Estágio Supervisionado na Educação Infantil.</p>
6º Período	<p>Núcleo Profissionalizante de Pesquisa e Prática Pedagógica – Nepe IV; Seminário de Pesquisa. Núcleo Profissionalizante Disciplinas e Estágios – Ensino de Língua Portuguesa. Educação de Jovens e Adultos; Prática de Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental; Educação Especial; Organização do Trabalho Pedagógico. Núcleo de Aprofundamento de Estudos – Optativa I.</p>
7º Período	<p>Núcleo Básico de Fundamentos da Educação – Tecnologias e Educação. Núcleo Profissionalizante de Pesquisa e Prática Pedagógica – Nepe V; Seminário de Monografia I. Núcleo Profissionalizante Disciplinas e Estágios – Ensino de Geografia; Prática de Gestão Educacional; Estágio Supervisionado e Gestão Escolar; Libras; Estudos Culturais e Educação; Arte e Educação. Núcleo de Aprofundamento de Estudos – Optativa II e III.</p>
8º Período	<p>Núcleo Profissionalizante de Pesquisa e Prática Pedagógica – Seminário de Monografia II. Núcleo Profissionalizante Disciplinas e Estágios – Cultura Afro-Brasileira; Planejamento e Avaliação de Instituições Educativas; Trabalho, Qualificação e Educação Profissional; Educação em Sociedades Indígenas; Educação e Meio Ambiente: Teorias, Métodos e Práticas; Estágio Supervisionado Complementar. Núcleo de Aprofundamento de Estudos – Optativa IV e V.</p>

Fonte: UFRRJ (2009).

PARTICULARIDADES SOBRE O NEGRO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

Quadro 5: Disciplinas que tratam da questão étnico-racial

Disciplinas	Carga horária e créditos	Classificação da disciplina	Semestre	Disciplinas que particularizam a questão racial sobre o negro:		
				Nas ementas	Nos programas	Na bibliografia
Sociologia e Educação II	60 horas – 04 créditos	Obrigatória	2º período	-	-	-
Antropologia e Educação	60 horas – 04 créditos	Obrigatória	3º período	-	-	-
Estudos Culturais e Educação	30 horas – 02 créditos	Obrigatória	7º período	-	-	-
Cultura Afro-Brasileira	30 horas – 02 créditos	Obrigatória	8º período	X	X	X
História e Educação III	60 horas – 04 créditos	Optativa		X	X	-
Educação e Relações Raciais no Brasil	30 horas – 02 créditos	Optativa		-	-	-
Multiculturalismo e Educação	30 horas – 02 créditos	Optativa		-	-	-

Fonte: UFRJ (2009).

Observa-se, no Quadro 5, que das sete disciplinas que tratam da questão étnico-racial no currículo do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar, *campus* de Nova Iguaçu, da UFRJ, apenas a disciplina obrigatória Cultura Afro-Brasileira particulariza o tema sobre o negro em sua ementa, programa e conteúdo programático. Já a disciplina optativa História e Educação III o faz somente na ementa e no programa. As demais tratam da diversidade de forma geral em suas ementas.

Nas disciplinas obrigatórias História e Educação I e II e na disciplina optativa de História e Educação III observa-se o seguinte, analisando suas ementas quanto à questão relativa ao negro:

- História e Educação I – é disciplina obrigatória no primeiro período do curso e em seu programa apresentam-se os seguintes conteúdos: O conhecimento histórico; História, tempo e diferença; A História da Educação; Processos educativos nas sociedades sem escrita; Os valores da educação na *Paideia* grega e na *humanitas* romana; A época medieval: Da educação na sociedade feudal até a criação das universidades.

- História e Educação II – é disciplina obrigatória no segundo período do curso e em seu programa apresentam-se os seguintes conteúdos: A revolução pedagógica na Modernidade; Estado e poder na educação moderna; Educação e formação da sociedade brasileira: o período colonial; O nascimento da escola moderna; Iluminismo e racionalismo pedagógico; Sociedade industrial e educação: entre os ideais burgueses e as pedagogias anarquista e socialista; Educação e sociedade no Império.
- Na disciplina optativa História e Educação III, trabalham-se os seguintes conteúdos: Escola Nova, modernização e as reformas do ensino na República; A Educação Popular e as políticas públicas educacionais dos anos 40 aos anos 80; Capitalismo, Estado e as políticas para a educação no final do século XX; **História social da educação do negro**; Gênero e História da Educação. Memória e saberes da educação; Historiografia da educação brasileira.

Verifica-se que o conteúdo de **História social e educação do negro** é apresentado em uma disciplina optativa e não em uma obrigatória. Sendo assim, os alunos só terão acesso ao mesmo se cursarem a disciplina optativa; caso contrário, concluirão o curso sem terem visto o tema. Nas disciplinas obrigatórias dá-se maior ênfase à história da educação da antiguidade, de Grécia e Roma, à educação medieval, à educação na modernidade, no período colonial. Pode até ser possível que a disciplina História e Educação II desenvolva algo relacionado à educação do negro no Brasil, uma vez que tratará dos assuntos: educação e sociedade no Brasil Colônia e Império, mas não está claro na ementa se esses conteúdos serão desenvolvidos enfocando assunto referente ao negro.

Em relação às disciplinas optativas, a professora de Cultura Afro-Brasileira afirma que:

Esta disciplina de História e Educação III e muitas outras disciplinas optativas nunca são oferecidas porque temos um currículo muito apertado. Nós temos tantas disciplinas que as optativas só podem ser oferecidas a partir do quinto período. Os professores na maioria das vezes nunca possuem a disponibilidade para oferecer uma disciplina optativa devido a se encontrarem com sua carga horária completa, como no meu caso.

De acordo com a fala da professora, o problema com as optativas que abordam a questão étnico-racial não reside apenas no fato de o aluno não escolher cursar esta ou aquela disciplina eletiva a tratar da temática no currículo do Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ. Trata-se, também, da realidade vivida por seus professores,

pois muitos estão com a carga horária preenchida e não têm disponibilidade para que essas disciplinas sejam oferecidas aos alunos. Assim, as disciplinas optativas relativas a tal questão correm o sério risco de não serem nem oferecidas, apesar de constarem no currículo.

O professor e coordenador do Leafro⁴ narra o fato de um professor de matemática do IM/UFRRJ ter-lhe perguntado como discutiria a temática étnico-racial em sua disciplina. O professor e coordenador disse-lhe que, como ele trabalhava com teoria dos conjuntos em Matemática, deveria pensar em conjuntos sociais, desenvolvendo a ideia de conjuntos naturais (como homens, mulheres) e apresentasse a diferença entre esses seres. Deveria mostrar que as diferenças existem e que a sociedade as naturaliza e as politiza, transformando-as em desigualdade. Por conta disso, acaba-se por se afirmar que negros são ladrões, mulheres são isso e aquilo, sendo possível, então, trabalhar os estereótipos e tratar da sua desconstrução, representando por meio dessa atividade docente o verdadeiro educar. De acordo com o professor e coordenador do Leafro, o docente aceitou a sua orientação para que relacionasse os conteúdos de Matemática à questão abordada.

Jair Santana (2010),⁵ em sua tese, conta que na graduação em Educação Artística, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), somente lhe foi oferecida no currículo do curso uma disciplina sobre a questão étnico-racial, e era uma disciplina eletiva intitulada: “O Preconceito: Saberes e Práticas Escolares”.

Os relatos do professor e coordenador do Leafro e de Jair Santana nos permitem notar serem suas vivências reveladoras da existência de muitos problemas na formação docente, no que diz respeito aos professores se encontrarem habilitados para formar novos professores que ensinem sobre a cultura e a história afro-brasileiras. Embora seja uma temática obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores, de acordo com a legislação a ela pertinente, muitas universidades a disponibilizam no currículo através de disciplinas eletivas, o que acaba por inviabilizar o tratamento da questão. Afinal, os alunos podem realizar o curso todo e não se depararem ao longo do mesmo com disciplinas sobre este assunto.

Disponer a questão étnico-racial por meio de disciplinas eletivas torna-se um grande problema, quando se pensa na formação de professores para lidarem com a diversidade. A universidade, aparentemente, cumpre com a obrigatoriedade legal, pelo fato de inserir a temática no currículo, mas não efetivamente, pois a disciplina, ao ser oferecida como eletiva, pode não se constituir em assunto de interesse dos alunos, que, desse modo, acabam por não se inscrever para cursá-la. Além disso,

⁴ Leafro – Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O professor entrevistado coordenou este Neab (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) no período de 2006 a 2012.

⁵ Jair Santana atualmente é professor tutor a distância da UFPR 2011 e professor da Secretaria Municipal de Educação de Araucária no Paraná.

segundo Snyders (1974), o racismo não é um tema a ser submetido à votação para saber se constituirá a pauta dos assuntos de interesse a serem discutidos, sem contar que a legislação o coloca como obrigatório nos currículos escolares.

Há um ditado latino que diz: *Nemo dat quod non habet*, cujo significado é “Ninguém dá aquilo que não tem”. Ora, se a universidade não disponibiliza esses saberes ligados à questão étnico-racial em disciplinas obrigatórias, como o aluno vai ter habilidade necessária para tratar dessa temática tão relevante na escolarização básica? Torna-se praticamente impossível dar-se algo que não se possui, sendo necessário que as universidades cumpram com a legislação, conforme pensa o professor e coordenador do Leafro:

Uma das condições fundamentais é que as universidades públicas, que são as instituições responsáveis por formar o professor, trabalhem ou privilegiem nos seus conteúdos programáticos aquilo que está no artigo 26 A da LDB, modificado pela Lei 10.639/03 e 11.645/08, e o artigo 79 A. A universidade tem que fazer essa formação de acordo com a LDBEN.

É importante destacar que o Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ não invisibiliza o assunto étnico-racial em seu currículo, pois o apresenta por intermédio de duas disciplinas obrigatórias específicas sobre a temática racial (ambas no oitavo período, de um curso de quatro anos): uma sobre o negro, chamada de Cultura Afro-Brasileira, e outra sobre o indígena, denominada Educação em Sociedades Indígenas. Contudo, é um currículo que se abre para discutir a diversidade de modo generalizado, por meio de disciplinas obrigatórias e eletivas. O aluno só terá contato com a questão racial sobre o negro em disciplina obrigatória no último período do curso. Acredita-se que seria muito mais interessante se a mesma fosse ofertada pelo menos até o quinto período, porque, quando o aluno chegar ao oitavo período, já terá construído seu trabalho final do curso, a monografia, e poder-se-ia aproveitar essa disciplina oferecida na metade do curso para incentivar a pesquisa monográfica referente ao tema étnico-racial.

A respeito do que é desenvolvido com a disciplina obrigatória de Cultura Afro-Brasileira, a professora que a leciona diz iniciar seu trabalho discutindo a diversidade africana, procurando pautá-lo em desconstruir a concepção que muitas pessoas possuem ainda sobre o fato de a África ser um “país” muito pobre, quando na verdade a África é um continente. A docente tenta também utilizar a história para mostrar de onde vieram os homens e aborda a questão do preconceito, analisando o mito da democracia racial.

Como recursos utilizados para desenvolver os conteúdos em sala, usa revistas e textos para discutir a respeito do preconceito racial e afirma que um semestre, o

tempo de duração da disciplina lecionada por ela, é um período muito curto para se aprender cultura africana. Ainda assim, procura fazer uma sensibilização com seus alunos e emprega diversas fontes para leitura e confecção de trabalhos.

Analisando a fala da professora e a ementa da disciplina, pode-se constatar que a carga horária estabelecida para essa disciplina obrigatória sobre a questão étnico-racial referente ao negro é de 30 horas-aula, diferentemente de outras disciplinas obrigatórias. A Resolução CNE/CP nº 01/2004 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004 não estipulam carga horária específica para tratamento dessa temática no currículo, mas a tornam obrigatória nos conteúdos das disciplinas e atividades dos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior. Desse modo, o Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ cumpre com o estabelecido pela legislação a respeito da temática discutida.

Cultura Afro-Brasileira trabalha com os seguintes conteúdos: conceito de cultura e raça, teorias raciais e os estudos sobre o Negro no Brasil, Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, História da África: uma história de um povo ou de um continente multicultural? Noções de História da África e da Diáspora Africana.

Nesses conteúdos é possível notar dois princípios, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 03/2004, os quais servem de base para guiar as ações dos estabelecimentos de ensino e os professores para desenvolvimento da questão étnico-racial: a consciência política e história da diversidade e o fortalecimento de identidades e de direitos. Esses princípios orientam para os seguintes aspectos: a igualdade básica da pessoa humana; compreensão de que a nossa sociedade é constituída por pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais diferentes, com história e cultura próprias, igualmente valiosas; desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, de conceitos, ideias e comportamentos transmitidos pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial; desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida (BRASIL, 2004, p. 18-19).

Além disso, no que concerne aos cursos de Formação de Professores e outros profissionais da educação, procuram-se introduzir conceitos e bases teóricas tais como: raça, etnia, cultura, diversidade, diferença; sobre a História da África tem o objetivo de reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura dos afro-brasileiros (BRASIL, 2004, p. 20, 23).

Tanto a bibliografia básica da disciplina quanto a complementar utilizam autores brasileiros, professores pesquisadores da temática étnico-racial em nosso país. Dentre eles, dois pertencem ao Leafro e um deles leciona no Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ. Na bibliografia constam duas obras, as quais abordam especificamente questões relativas ao negro.

A metodologia empregada pela docente em sala de aula para desenvolver os conteúdos encontra-se baseada no que Silva (2001) chama de “africanidades

brasileiras”, pois a mestra, ao realizar as culminâncias dos trabalhos com seus alunos, utiliza a culinária afro-brasileira e africana, os contos, as lendas e as histórias afro-brasileiras e africanas, a religiosidade de matriz afro-brasileira. Busca, assim, aproveitar bem o legado cultural deixado pelos africanos em nosso país, a nossa herança cultural, como o ritmo, os quitutes, as religiões. O trabalho da docente está baseado no ensino de cultura afro-brasileira, com ênfase nos modos de ser, viver e pensar afro-brasileiros, em conformidade com o Parecer CNE/CP nº 03/2004.

Ela conta que usa artigos de jornais em sala para discutir e analisar os seguintes pontos a respeito do negro: a presença dos negros nas revistas e a forma como são representados; o cabelo negro e o corpo negro; a constituição da identidade negra. Ao desenvolver esse tipo de proposta, sugere “combater o racismo empregando para isso uma pedagogia, a qual oferece conhecimentos e segurança para os negros sentirem orgulho da sua origem africana; e para os brancos identificarem-se com as influências, e a contribuição dos negros em suas vidas” (BRASIL, 2004, p. 16).

Essa disciplina possui como objetivos: promover o debate sobre os conceitos de cultura, identidade, diversidade, tradição e etnia; possibilitar um levantamento historiográfico e teórico da produção sobre o negro no Brasil; aprofundar os estudos sobre a identidade, a história e a cultura afro-brasileira. Um dos temas centrais trabalhados é o conceito de raça, sobre como surgiu e por que é empregada, utilizando para analisar os processos de construção do racismo em nossa sociedade os textos de Ianni (2004) e Maio (1996). Outro tema desenvolvido é a cultura e a história afro-brasileiras, tendo como referencial Siss (2008), além de outros autores, procurando discutir o fato de que não existe cultura brasileira, mas sim culturas brasileiras.

A professora alega ter problemas com o conteúdo da “Lei nº 10.639/03” e acha melhor trabalhar com a Lei nº 11.645/08. Segundo a docente:

A Lei nº 10.639/03 deixou de existir quando surgiu a nova. Eu acho interessante essa ideia de que efetivamente não é só a questão do negro que a gente tem que lembrar; a ideia que está sendo discutida aí é muito mais ampla, é a questão da diversidade. Então eu acho que a gente não pode trabalhar como se a Lei 10.639/03 não tivesse sido modificada. Eu geralmente coloco as três [referindo-se à Lei nº 10.639/03, Lei nº 11.645/08 e a Lei nº 9.394/1996], a 9.394/96, que foi a primeira. Tenho inclusive uma apresentação só para discutir essa questão da lei, de como elas vão sendo alteradas em função das várias pressões que a sociedade vai fazendo, para pensar isso.

A alegação da professora de que acha melhor trabalhar com a Lei nº 11.645/08 porque, com a sua aprovação, a Lei nº 10.639/03 deixou de existir, contém um equívoco em sua interpretação. Mas qual equívoco? Na verdade, a

Lei nº 10.639/03 não foi revogada com a aprovação da nova lei, conforme afirma a professora. Muito pelo contrário, ela continua valendo tanto quanto a outra, pois, ao se analisar o texto da Lei nº 11.645/08, verifica-se que o documento termina sem empregar expressões jurídicas como “revogam-se as disposições em contrário”, o que levaria a entender que as determinações anteriores e contrárias ao que dispõe a nova lei estariam revogadas. Conclui-se o texto legal com as seguintes palavras: “Art. 2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação” (BRASIL, 2008).

Sendo assim, a Lei nº 11.645/08 não invalida nem altera a de nº 10.639/03, porém acrescenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena nos currículos. No entanto, é a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que vai ser alterada, e seu texto ser acrescido pelas Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08, nos artigos 26-A, 79-A e 79-B. E é por meio da Lei nº 10.639/03 que vão ser incluídos, para toda a educação nacional no texto da LDB: a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, os conteúdos programáticos referentes à questão do negro e a instituição do dia nacional da consciência negra.

Deve-se, portanto, considerar que a Lei nº 10.639 é um marco histórico de conquista nas lutas contra o racismo em nosso país e dela se originaram outros documentos legais, tais como o Parecer CNE nº 03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Resolução nº 01/2004, que regulamenta as atribuições das instituições para a implementação da referida lei.

Então, pelo que foi exposto, seria preferível a professora dizer que trabalha com a Lei nº 9.394/96, uma vez que ela inclui tanto a de nº 10.639/03 quanto a de nº 11.645/08. Assim, abrangeria não só a questão do negro como a do indígena, sem exclusão de nenhuma.

Num primeiro contato com a ementa da disciplina obrigatória de Cultura Afro-Brasileira, pode-se verificar que, inicialmente, ela tratava da questão indígena, assim como da questão do negro. Porém, em entrevista, a professora explicou que a ementa havia sido modificada e agora abordava apenas os temas associados ao negro.

A respeito da criação dessa mesma disciplina, o professor e coordenador do Leafro lembra que, quando foi criada, levou o nome de Cultura Africana e Afro-Brasileira. Ao ser encaminhada ao Cepe para aprovação, os conselheiros foram frontalmente contrários. Interrogado quanto aos motivos pelos quais a disciplina não havia sido aceita, o professor explicou que o tema havia passado, mas por conter as palavras “relações raciais” na ementa, ela não seria autorizada, sendo necessário refazê-la diversas vezes. Segundo ele, ao se dirigir a uma das últimas reuniões para defendê-la (pois todas as vezes em que a refazia, era preciso defender a mudança frente aos conselheiros), recorda-se de um deles ter-lhe dito o seguinte:

Espera aí, mas eu sou contra, mas se tem muitos colegas aqui a favor, então eu devo estar meio enganado, mas eu só voto a favor se tiver também cultura indígena. Por que só tem africana e não tem indígena? Tem que ter indígena! Tem cultura indígena e, ah sei lá, índio brasileiro.

Então, devido a essa requisição do conselheiro, a disciplina Cultura Afro-Brasileira abordou em sua ementa, a princípio, tanto a questão indígena quanto a do negro. O professor e coordenador do Leafro, após identificar que o problema para aprovar a ementa da disciplina relacionava-se ao uso da palavra “raciais”, retirou o termo, colocando em seu lugar a palavra “étnico-racial”. Assim, conseguiu que ela fosse aprovada. Ele averiguou, desse modo, que o conceito de raça constituía-se um entrave, porque para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, uma instituição com forte tradição nas ciências agrárias, a compreensão de seus conselheiros sobre raça estava relacionada à raça dos animais, ao uso biológico da palavra, e talvez por acreditarem que acabariam com o racismo por retirarem o vocábulo da ementa.

A atitude dos conselheiros reflete bem como em nossa sociedade há a crença de que não existe racismo no Brasil, pois se acredita, conforme diz Munanga (2010), que, pelo fato de não termos vivido manifestações racistas como as ocorridas num regime segregacionista como o do Sul dos Estados Unidos, muito menos as do sistema do *apartheid* na África do Sul, tem-se a ideia de que não somos racistas, ou seja, vivemos o mito da democracia racial, um racismo à brasileira.

É preciso compreender que a palavra “raça” não possui mais bases biológicas, e seu emprego nas Ciências Sociais, como afirma Munanga (2010, p. 192), é simplesmente uma “construção sociológica” com vistas a ajudar a analisar a sociedade. Ele diz, ainda:

O problema da sociedade é o racismo que no século XXI independe da raça, pois se articula através de outras diferenças históricas e culturais e não necessariamente pela diferença biológica ou racial. É fútil tentar suprimir um problema da sociedade pela supressão da palavra, sobretudo num país onde o racismo se construiu pela negação do mesmo, veiculada pelo mito da democracia racial. (MUNANGA, 2010, p. 192)

Munanga (2010, p. 194) recorda sobre o que fala Jean Paul Sartre a respeito da diferença: “se um negro e um judeu se apresentarem na porta de um local onde ambos são indesejáveis, o judeu poderá entrar sem que alguém o descubra, mas o negro será barrado na porta da entrada por causa da geografia do seu corpo”. Para ele, quem discrimina ou pratica o racismo contra os negros não tem necessidade

de empregar o vocábulo “raça” para assim fazê-lo, pois a diferença é algo natural, está no corpo, na pele, no fenótipo.

Quanto à dificuldade para a mudança nas ementas, por conta de toda burocracia envolvida nesse processo, a professora de Cultura Afro-Brasileira e o professor e coordenador do Leafro afirmam que acabam utilizando a criatividade e colocam em ação o que desejam ver mudado. Mas não mexem na ementa antiga, a qual desejam ver modificada, enquanto essa situação não se resolve.

Tal estratégia usada pelos professores permite observar a ação docente, segundo Sacristán (2008), como sendo aquela em que o professor não pode decidir suas ações no vazio, mas sim dentro de uma realidade de trabalho, em instituições que possuem regras para seu funcionamento estabelecidas pela administração, pela política curricular, por órgãos do governo de uma escola ou por tradições que são aceitas sem discussão. E, apesar da existência dessas regras, o professor não é um mero executor do currículo, porque qualquer implementação curricular perpassa pelo crivo da interpretação que ele faz do mesmo.

De acordo com o professor e coordenador do Leafro, o professor que leciona disciplinas sobre a questão étnico-racial necessita ter a ideia de antirracismo como valor. Se não for assim, trabalhará a disciplina mecanicamente. Esse educador precisa compreender também que a igualdade entre homens e mulheres, um frente ao outro, representa a igualdade de negros, brancos, mestiços, de homossexuais, lésbicas, enfim das mais variadas diversidades. Precisa ver isso como algo muito caro a ser preservado, pois significa a riqueza da vida.

Ele analisa que os currículos são estáticos, construídos e “congelados” por retratarem a dinâmica de um determinado tempo e espaço, tendo-se o que chama de “currículo referência”, que não é o currículo em ação. Conclui que, provavelmente, se fosse outro professor a lecionar a disciplina Cultura Afro-Brasileira, sem dúvida trabalharia de forma diferente da realizada pela professora atual, dependendo da formação e outras questões como o interesse pela temática étnico-racial como valor.

Sobre o interesse dos professores por determinados conteúdos em relação a outros, aos quais dedicam mais tempo e desenvolvem atividades mais significativas, Sacristán afirma que:

Qualquer professor tem experiência pessoal, por pouco consciente que seja de seu próprio trabalho, de que dedica mais tempo a alguns conteúdos do que a outros, de que realiza atividades mais variadas em alguns que em outros; inclusive alguns temas lhe agradam mais e outros nem tanto etc. Uma margem de atuação que é mais ampla quando um só professor atende a um mesmo grupo de alunos na maioria das áreas do currículo. Isso inclusive em contextos rigidamente controlados, pois nenhum controle, felizmente, pode chegar a esses extremos de eficácia. (SACRISTÁN, 2008, p. 174-175)

Esse pode ser um entrave para o desenvolvimento do tema étnico-racial dentro do currículo, uma vez que, apesar dos planos e currículos oficiais estabelecidos, será o professor quem decidirá o que é relevante a ser trabalhado em sala de aula com a classe. Então, se o docente não tem interesse por essa questão ou não a vê com a mesma relevância, procurará tratar outros temas de seu interesse com os alunos. Por mais que as propostas curriculares sejam estruturadas de forma rígida e controlada, o professor é, segundo Sacristán (2008, p. 175), “o último árbitro de sua aplicação nas aulas”. Sendo assim, para tentar evitar essa situação, é importante buscar elaborar tais propostas curriculares com maior participação dos docentes em sua construção, precisando ser concebida como um processo dialético entre os conhecimentos dos professores e as novas propostas.

No Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ, como o número de professores cresceu bastante, segundo relatos dos entrevistados, as reuniões do colegiado deixaram de ser plenas e passaram a ser por representante de área. Isso acabou por esvaziar as reuniões e deixou pouco espaço para trocas. A coordenadora do Curso de Pedagogia destacou que os professores estão voltados para repensar o currículo do curso, abarcando eixos curriculares tais como: a unidade entre teoria e prática, a questão étnico-racial, entre outros.

Entende-se que é preciso pensar o modelo dessa constituição da reunião para repensar o currículo, visando à participação de todos os docentes, para que contribuam nessa revisão curricular. Isso porque é o docente, posteriormente, quem estará colocando em ação de modo efetivo essas decisões do replanejamento. Caso contrário, isso pode se tornar um obstáculo na elaboração de uma nova proposta de currículo que seja possível na prática de tal construção, quanto ao tema racial e outros mais, dentro de uma nova matriz curricular.

A PRESENÇA MARCANTE DO MULTICULTURALISMO

Quadro 6: Multiculturalismo

Disciplinas	Carga horária e créditos	Classificação da disciplina	Semestre	Multiculturalismo		
				Nas ementas	Nos programas	Na bibliografia
Sociologia e Educação II	60 horas – 04 créditos	Obrigatória	2º período	X	-	X
Antropologia e Educação	60 horas – 04 créditos	Obrigatória	3º período	X		-
Currículo I	45 horas – 03 créditos	Obrigatória	4º período	-	-	X

Disciplinas	Carga horária e créditos	Classificação da disciplina	Semestre	Multiculturalismo		
				Nas ementas	Nos programas	Na bibliografia
Estudos Culturais e Educação	30 horas – 02 créditos	Obrigatória	7º período	X	X	X
Cultura Afro-Brasileira	30 horas – 02 créditos	Obrigatória	8º período	-	-	-
História e Educação III	60 horas – 04 créditos	Optativa		-	-	-
Educação e Relações Raciais no Brasil	30 horas – 02 créditos	Optativa		-	-	-
Multiculturalismo e Educação	30 horas – 02 créditos	Optativa		X	X	X

Fonte: UFRRJ (2009).

Ao analisar as ementas das disciplinas que desenvolvem a temática étnico-racial no currículo do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar, como se observa no Quadro 6, verifica-se uma ênfase no multiculturalismo. O tipo de multiculturalismo que aparece nas ementas é o crítico de Peter McLaren.

Para McLaren (2000, p. 122), o multiculturalismo deve ter uma agenda política de transformação, caso contrário pode tornar-se outro modo de se adaptar “a uma ordem social maior”. Ele utiliza o *insight* pós-estruturalista, destacando o significado da resistência, com ênfase ao papel que a língua e a representação possuem na constituição de significado e identidade. De acordo com esse autor:

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (McLAREN, 2000, p. 123)

É relevante dizer que o multiculturalismo não surgiu, como diz Candau (2010), dentro das universidades e, muito menos, no meio acadêmico. Ele tem sua origem nas lutas dos movimentos sociais, dos desfavorecidos e discriminados, especificamente os relacionados à questão racial. Dentre eles destacam-se, de modo especial, os referentes à questão sobre o negro. A pesquisadora acredita que, pelo

fato de o multiculturalismo ser oriundo dos movimentos sociais e não de pesquisas e debates acadêmicos, sua presença é delicada no interior da academia e tema de muitas discussões.

A inclusão de conteúdos referentes ao multiculturalismo na formação inicial dos docentes tem sido mais uma escolha subjetiva do que uma decisão coletiva dos professores. Conforme afirma Candau (2010, p. 19):

Por outro lado, as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as. (CANDAU, 2010, p. 19)

Observando o Quadro 6 e analisando as entrevistas realizadas com os docentes, é possível perceber que o conteúdo multiculturalismo não foi incluído no currículo do curso de forma esporádica ou pouco sistemática, segundo diz Candau (2010). Foi uma decisão coletiva dos professores do curso por uma abordagem multicultural ao longo do mesmo. Mas essa composição no currículo, relacionada à presença do multiculturalismo na formação inicial docente, não se constitui por meio de apenas uma ou duas disciplinas a discutirem o assunto. Na verdade, apresenta-se por intermédio de cinco disciplinas, dentre as quais há quatro obrigatórias e uma eletiva, tornando possível o contato do aluno com o multiculturalismo desde o segundo semestre letivo. Torna viável a ele, então, alcançar uma visão multicultural a respeito do mundo.

É importante ressaltar que essas considerações estão baseadas na análise do que foi coletado das ementas das disciplinas, algo que pode, muitas vezes, não condizer com a realidade do contexto de sala de aula.

Professores do Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ, em entrevista, foram questionados se acreditavam que o multiculturalismo dava conta de discutir questões particulares sobre o negro, como o racismo, o mito da democracia racial etc.

O professor e coordenador do Leafro explica o motivo da escolha do multiculturalismo no currículo da formação inicial docente no Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ:

Em primeiro lugar, por entender que a sociedade brasileira é composta por pessoas de várias cores, de sexos diferentes, de gêneros diferentes, opções sexuais diferentes, mas que nem por isso são desiguais, são diferentes, entretanto iguais perante a lei, e é a lei que diz que somos iguais perante ela. E por isso, nós temos chamado a atenção de nossos alunos para entenderem que diferença é uma coisa e desigualdade é outra, e diversidade é outra muito diferente, e que diferença e diversidade estão na ordem da natureza. Temos várias diferenças

na natureza, mulher é diferente de homem, as mulheres entre si são diferentes, homens entre si são diferentes, folhas de árvores são diferentes, possuem vários tons de clorofila, vários formatos, mas nem por isso deixam de ser folhas, e isso é diferença. Agora, quando pegamos essa diferença e a politizamos, criando relações de poder, dizendo que uns são mais iguais do que os outros, aí sim reina a desigualdade. Então, para que nossos alunos entendam, futuros profissionais, os quais vão trabalhar numa sociedade cuja diferença é percebida muitas vezes como desigualdade, pois eles irão lidar com esses desiguais na escolas, saibam que, para se estabelecer uma equidade, precisa-se tratar os desiguais na medida da sua desigualdade, é que nós trabalhamos com a ideia de multiculturalismo; por isso ele está colocado no currículo.

Já a professora de Cultura Afro-Brasileira afirma utilizar em sala de aula, com seus alunos, um artigo da professora Ana Canen, da UFRJ, que trabalha os conceitos de multiculturalismo folclórico e multiculturalismo crítico. Ela, no entanto, acredita que, de modo geral, o multiculturalismo não dá conta de discutir questões específicas a respeito do negro. A docente analisa, de acordo com a sua própria formação acadêmica, que há uma falta de embasamento na Antropologia, e isso acaba contribuindo para que as pessoas não entendam o que está sendo discutido sobre a questão étnico-racial. Todavia, não acredita ser possível disponibilizar essa formação em apenas um semestre letivo, pois seis meses é um tempo muito curto para atingir tal fim.

Apesar dessa alegação da professora a respeito do pouco tempo, como se pode constatar no Quadro 6, o multiculturalismo é um conteúdo tratado por quatro disciplinas obrigatórias e uma optativa, por quase dois anos e meio. Ou seja, por quase mais da metade do Curso de Pedagogia o aluno discute essa questão. Porém, é preciso levar em consideração que as disciplinas optativas, como já visto anteriormente nesta pesquisa, quase não têm sido oferecidas em virtude de os professores não terem disponibilidade para ministrá-las. Sendo assim, esse tema é trabalhado por quatro semestres, os quais são: o segundo, o terceiro e o quarto períodos, ou seja, do início do curso à metade do mesmo e, por fim, no sétimo período. Acredita-se, pois, que o tempo dedicado ao estudo do multiculturalismo no currículo do Curso de Pedagogia é suficiente.

Ao discutir com seus alunos as diferenças entre o multiculturalismo crítico e o folclórico, a docente, de acordo com Canen (2007), parte de um ponto de vista folclórico, o qual valoriza a pluralidade cultural, mas a restringe às atividades ligadas ao “exótico, folclóricos e pontuais”. Porém, ela não se limita a essa visão, pois procura colocar como centro do trabalho com seus alunos a construção da diferença através de seu questionamento.

O professor e coordenador do Leafro considera que os professores escolheram usar o multiculturalismo por trabalharem com teorias da cultura e porque a perspectiva crítica do multiculturalismo possibilita não apenas conhecer, tolerar e respeitar as diferenças, mas auxilia os alunos a serem capazes de analisar como as diferenças são produzidas por meio de relações de diferença e desigualdades. Busca-se, mediante o trabalho com o multiculturalismo no currículo do Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ, desvelar as formas pelas quais as identidades e as diferenças são construídas, por compreender, de acordo com a perspectiva do multiculturalismo crítico, que:

Diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e são estratificados a partir de relações de poder diferentemente constituídas; isto quer dizer que conhecimentos, subjetividades e práticas sociais são forjados dentro de “esferas culturais incomensuráveis e assimétricas”. (McLAREN, 2000, p. 125)

Segundo as palavras dos docentes, o multiculturalismo crítico pode não ser capaz de abordar as especificidades sobre o negro, mas sem sombra de dúvidas possibilita abrir um espaço para compreender a importância de construir currículos que contemplem como a diferença se constitui na sociedade de forma crítica.

Nos Estados Unidos, de acordo com Gonçalves e Silva (2002), o multiculturalismo inicia-se graças ao movimento estudantil, com a exigência dos Black Studies como “disciplina curricular”, reivindicando a inclusão de conteúdos que priorizassem o conhecimento da história e cultura dos negros, voltados para resgatar sua ancestralidade, procurando, dessa maneira, estimular a autoestima da população excluída.

Sendo assim, pensa-se que compreender o multiculturalismo como uma proposta inclusiva das contribuições das culturas dominadas no currículo, além das dominantes, ligadas a um questionamento permanente das diferenças, permite que essas culturas ganhem visibilidade nos currículos oficiais. Torna possível perceber e procurar corrigir os equívocos cometidos nos discursos curriculares na educação brasileira quanto aos negros, indígenas e outros grupos excluídos dos currículos oficiais.

Pinto (1999, p. 206 apud CANEN, 1997, p. 478) acredita que vivemos em um momento no qual é preciso se pensar a formação docente para o enfrentamento dos desafios colocados no campo educacional. Desafios que estão cada vez mais próximos, se considerada a “concepção abstrata” que se tem a respeito dos alunos, transmitida nos cursos de formação docente aos futuros professores. Na verdade, não se discutem as reais condições encaradas pelos mais diversos grupos de alunos, pela suposição de que nossa sociedade é homogênea e monocultural.

Desse modo, a formação do pedagogo, conforme a Resolução nº 01/CNE/CP/2006, não pode deixar de levar em consideração a diversidade e a multiculturalidade existentes em nossa sociedade como uma temática importante a ser desenvolvida no currículo do Curso de Pedagogia. De acordo com o Parecer nº 5/CNE/CP/2005, o egresso do Curso de Pedagogia deve estar habilitado a identificar problemas socio-culturais e contribuir para superar exclusões étnico-raciais, demonstrar consciência da diversidade e respeitar as diferenças étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

_____. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 09 de jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 3/2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Resolução n. 1, 15.5.2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006b.

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de mar. 2008.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANEN, A. Formação de professores: diálogo das diferenças. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, p. 477-494, out.-nov. 1997.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e Política*, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- IANNI, Octávio. *Raças e classes sociais no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara Pedroso (Orgs.). *Cadernos Penesb*, Niterói: EdUFF, v. 12, 2010. Especial: Curso ERER.
- PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnicas-raciais e formação de professor. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.
- SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2008.
- SANTANA, Jair. *A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2010.
- SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: EdUFMG, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SISS, Ahyas. Dimensões e concepções de multiculturalismo: considerações iniciais. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. *Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Lisboa: Livraria Almedina, 1974.
- UFRRJ. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Multidisciplinar*. Nova Iguaçu, 2009.

A POLÍTICA DE COTAS E AS MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR

*Delcele Mascarenhas Queiroz
Carlinda Moreira Santos*

INTRODUÇÃO

Estudos realizados em universidades brasileiras, a partir do final dos anos 1990, revelaram significativas distâncias na participação tanto de estudantes dos distintos segmentos raciais que compõem a população, quanto na participação de homens e mulheres (QUEIROZ, 2000, 2001).

Naquele momento, embora a representação do segmento racial negro já fosse maior em relação ao branco, na sociedade brasileira, as universidades públicas investigadas¹ refletiam o inverso dessa realidade, revelando a imagem de uma sociedade racialmente estratificada, na qual negros e brancos participavam de maneira desigual do acesso aos bens escolares, com desvantagem para os negros. O mesmo se podia afirmar da atuação diferenciada entre homens e mulheres. A diferença na participação desses segmentos na universidade, embora reduzida, apontava para a desvantagem das mulheres. Queiroz (2001) chamava atenção para essa realidade, ao assinalar que, mesmo com pequena distinção entre os dois contingentes, a vantagem dos homens era significativa, considerando que as mulheres eram maioria no conjunto da população, na População Economicamente Ativa, e estavam melhor representadas que os homens nas estatísticas sobre educação básica.

A representação desigual dos segmentos raciais no acesso a vários espaços de prestígio da sociedade brasileira, entre os quais a educação superior, tem sua origem no processo de colonização. A estrutura social que emergiu desse processo baseou-se na expropriação de um grupo racial em favor de outro e na difusão do pensamento que buscou justificar as hierarquias sociais a partir das marcas “raciais”, portanto fenotípicas, através da atribuição de um conjunto de significados morais e intelectuais a tais características (SEYFERTH, 2002). A “raça”² funcionou, assim, como uma marca, um mecanismo de classificação, que

¹ As universidades investigadas são: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

² Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de uma noção que denota tão somente uma forma de classificação social (GUIMARÃES, 1999). Raça é, portanto,

sustentou, e sustenta ainda no presente, relações de poder na sociedade brasileira. Esse modelo de organização social, através de mecanismos diversos, criou uma ordem social altamente desigual em que negros e brancos ocupam posições assimétricas (GUIMARÃES, 1995).

De maneira correlata às relações raciais, as relações de gênero também foram construídas com base na atribuição de significados diversos às singularidades anatômicas dos corpos de homens e mulheres, produzindo uma visão hierarquizada dessas relações, que resultou no sexismo. Assim, relações de gênero não são simples relações interpessoais entre homens e mulheres. São relações de poder que estão inscritas na “ordem das coisas”, na própria estrutura da sociedade, e que hierarquizam posições; um modo de classificar homens e mulheres, com base em representações construídas a partir da sua anatomia. Historicamente, a ordem que emergiu daí atribui um lugar às mulheres no espaço social que se situa “abaixo” (BOURDIEU, 1999).

Portanto, ser negro e ser mulher são condições inscritas numa ordem hierárquica que tem servido para fomentar a dominação, o desrespeito e a desumanização em todas as esferas da vida daquelas(es) que estão submetidas(os) aos estigmas associados a essas marcas sociais.

O direito de acesso aos bens sociais, e entre eles aos bens educacionais, está, portanto, diretamente relacionado à inscrição numa ordem corporal: o homem branco é considerado belo, inteligente, fino, construtor de tudo que é bom, puro, legítimo; o contrário atribui-se ao negro. A mulher, em geral, é vista como ingênua, frágil, que necessita de proteção, e cujas atitudes devem ser rigorosamente domesticadas a partir dessa visão sexista. No caso da mulher negra, em particular, à coisificação de seu corpo somam-se sua vinculação ao trabalho braçal e as atribuições de sentidos pejorativos a seu fenótipo, com base no seu pertencimento racial.

Assim, a sociedade brasileira toma como referência tanto a “raça” quanto o gênero para forjar relações extremamente perversas, do ponto de vista da existência humana. Estudos que se ocupam de investigar a articulação entre as desigualdades de gênero e raça adotam o conceito de *interseccionalidade* para explicitar “as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação”, tornando-se de extrema importância para a compreensão das condições às quais está submetida a mulher negra (CRENSHAW, 2002, p. 17).

Desse modo, “raça” e gênero, conceitos socialmente construídos sem corresponderem, portanto, a nenhuma realidade natural, estruturam as desigualdades presentes na sociedade brasileira. Essas relações demarcadas pelo racismo e pelo sexismo, ao serem naturalizadas, potencializam a opressão sofrida pelas mulheres negras.

A década de 1990 marcou o início de um intenso debate sobre a questão da diversidade (racial, étnica, de gênero, entre outras). A partir desse momento, no Brasil, os movimentos negros passaram a reivindicar políticas públicas que levassem em conta as diferenças que serviram, ao longo da história brasileira, para excluir e justificar as desigualdades e a manutenção de privilégios dos grupos dominantes. A III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban, em 2001, é um marco significativo como palco da reivindicação de tais políticas.

Com relação ao acesso à educação, esse é também o momento em que pesquisas oficiais passam a denunciar as desigualdades raciais, publicizando a questão do acesso restrito dos negros ao ensino superior. Sob pressão do movimento social, o Estado brasileiro passa a adotar algumas medidas voltadas para reduzir o fosso da desigualdade racial. O tema das políticas de *Ação Afirmativa* ganha, desse momento em diante, dimensão expressiva na sociedade brasileira (QUEIROZ, 2007).

Uma das respostas a essas reivindicações foi a adoção, por algumas universidades públicas brasileiras, da política de reserva de vagas para estudantes negros. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) e a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em 2002, foram pioneiras na adoção de tais políticas. A partir daí, outras universidades públicas, como a Universidade Estadual de Minas Gerais e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2005, adotaram, também, políticas de acesso diferenciado para estudantes negros. O caso do qual nos ocuparemos nessa comunicação é o da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

AS COTAS RACIAIS E O ACESSO DAS MULHERES NEGRAS À UFBA: CAMINHOS, OBSTÁCULOS E SUPERAÇÕES

A adoção de cotas sociorraciais pela UFBA ampliou, consideravelmente, as possibilidades de estudantes negros ingressarem em seus cursos (QUEIROZ; SANTOS, 2006), sobretudo naqueles considerados de elevado prestígio social.³ A investigação realizada por Queiroz e Santos (2006), sobre a implantação do

³ A atribuição de prestígio aos cursos oferecidos pela UFBA baseou-se numa consulta realizada por Queiroz (2001) a empresas de consultoria em recursos humanos, com atuação na cidade de Salvador. O tratamento desses dados resultou numa escala de prestígio das carreiras, com a seguinte gradação: *Alto* – Medicina, Direito, Odontologia, Administração, Processamento de Dados, Engenharia Elétrica, Psicologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Arquitetura, Engenharia Química; *Médio-alto* – Ciências Econômicas, Jornalismo, Medicina Veterinária, Engenharia Sanitária, Enfermagem, Pedagogia, Ciências Contábeis, Nutrição, Química Industrial, Engenharia de Minas; *Médio* – Secretariado, Farmácia, Agronomia, Licenciatura e Bacharelado em Química, Educação Física, Desenho Industrial, Ciências Sociais, Artes Plásticas, Letras, Matemática; *Médio-baixo* – Filosofia, Ciências Biológicas, Música, Geologia Física, Geofísica, Composição e Regência, Estatística, Artes Cênicas, Dança, História; *Baixo* – Desenho e Plástica, Instrumento, Biblioteconomia, Canto, Licenciatura em Ciências do 1º Grau, Geografia, Museologia.

sistema de cotas na UFBA, mostrou um crescimento de 13,5% na participação dos estudantes negros⁴ entre 2004 e 2005. Queiroz (2008) apontou para a elevação da presença das mulheres do segmento negro, advertindo que esse crescimento beneficiou, sobretudo, as estudantes autodeclaradas *pardas*. Ou seja, as mulheres que se definem como *pretas*, que estavam em situação mais desfavorável, não lograram os mesmos benefícios.

Essa constatação instigou-nos a pesquisar os cursos de elevado prestígio social da UFBA, para verificar a situação das mulheres negras que aí se encontravam, indagando sobre o significado da política de cotas, para seu acesso a esses cursos, bem como buscando identificar os elementos que atuaram para impulsionar suas trajetórias.

A pesquisa procurou verificar a influência da política de cotas sobre o perfil sociorracial das estudantes que passaram a ingressar na UFBA, tomando como base informações obtidas através de formulários preenchidos, quando de suas inscrições para o exame vestibular. Num segundo momento, recorreu a entrevistas semiestruturadas com o intuito não só de compreender os obstáculos que se colocam nas trajetórias das estudantes, pela atuação do racismo e do sexismo, bem como os elementos que as impulsionaram a questionar o lugar de subordinação, mas também de buscar cursos de elevado prestígio social e/ou de perfil masculino. A análise apresentada neste texto refere-se ao segundo momento da pesquisa, isto é, baseia-se nos depoimentos das estudantes.

Para as entrevistas foram selecionadas 14 estudantes,⁵ consideradas negras (*pretas* e *pardas*) ao olhar da entrevistadora. Dessas, espontaneamente, nove se declararam *negras*, três *pretas*, uma *parda* e uma *branca*. As estudantes estão cursando Medicina (3),⁶ Direito (2), Odontologia (2), Engenharia Mecânica (1), Engenharia Civil (2), Psicologia (2) e Comunicação/Jornalismo (2).

A FAMÍLIA E O ÊXITO ESCOLAR

Os depoimentos das entrevistadas revelaram importantes pistas para compreender a influência exercida pela família sobre o seu êxito escolar. Tratando da importância da família para o desempenho escolar dos filhos, Bourdieu (1998a) cha-

⁴ Os termos raciais que aparecem neste trabalho para classificar as(os) estudantes são aqueles usados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (branco, pardo, preto, amarelo e indígena) para classificar a população brasileira. Estamos denominando de *negros* a agregação dos segmentos pardo e preto, um procedimento relativamente usual entre estudiosos do tema, no Brasil, inclusive aqueles do IBGE.

⁵ No intuito de preservar a identidade das entrevistadas, seus nomes foram substituídos por letras do alfabeto, de A a N.

⁶ A ordem de apresentação dos cursos está obedecendo à *escala de prestígio* dos mesmos, já referida em nota anterior.

ma atenção para o *capital cultural* da família como fator determinante das diferenças de êxito entre estudantes das distintas origens sociais, indicando a desvantagem dos estudantes das camadas populares, cujas famílias não dispõem, em geral, dos atributos demandados pela instituição escolar. Diz Bourdieu (1998a): “as crianças dessas classes sociais, que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidade que as outras de demonstrar êxito excepcional, devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional...” para chegar a níveis mais elevados de escolarização. Esses(as) estudantes, que pela ausência de capital cultural disporiam de menores oportunidades de êxito, para obter sucesso na escola, teriam que desenvolver um enorme esforço de superação, o que as(os) colocaria diante não só da mesma seleção a que estão sujeitos os demais estudantes, no ambiente escolar, mas daquilo que o autor denominou de *superseleção*.

As falas da entrevista, a seguir, ilustram a atitude mais frequente entre as famílias negras, frente à escola, indicando os elementos que, na sua percepção, atuaram para demarcar a diferença de êxito com relação a estudantes do seu meio social e do seu grupo racial:

– Esse ponto é bem interessante, porque a maioria das famílias negras já não tem essa coisa de acreditar muito (no êxito dos filhos): “vá estudar”! Sempre tem aquela coisa de arranjar emprego. As meninas cuidar do filho de fulano, enfim. Já lá em casa não. Sempre foi interessante; meus pais sempre pensaram nessa coisa de eu e meu irmão... de a gente conseguir entrar na universidade, de ser *doutor*, sempre teve isso. Eles sempre acreditaram na gente. E, quando meu irmão – que ele é mais velho – entrou na universidade primeiro, então, meio que ele abriu as portas. Ninguém tinha dúvida de que eu fosse capaz de entrar na universidade (*Estudante B, do curso de Direito, autodeclarada preta, cotista, oriunda de escola pública*)

– Como não acabou ainda o meu projeto de vida, eles (os pais) estão acompanhando; eu não tenho como dizer onde eles gostariam que eu chegasse, eles estão vendo que a minha caminhada está dando certo, foi uma escolha que eu fiz, que estou aplicada, muito esforçada nessa escolha, em termos de cabeça; eles estão me ajudando sempre. E a expectativa era aquela de sempre conseguir conquistar algo, porque eles tomavam como... a base o que eles me deram, e também a minha jornada que no colégio. Então eles viam sempre que eu fosse conseguir, diante de minhas dificuldades... Mas a expectativa sempre foi boa, assim... e o curso de odontologia é um curso de alto investimento. Então, a parte de eles sentirem que é um curso de alto investimento, que ainda não chegou, que é ainda nesse terceiro semestre que

a gente já vai sentir um *baque* maior da escolha que eu fiz, eles vão ter uma noção... mas eu estou... certa, eu não penso em outro curso (*Estudante J, do curso de Odontologia, autodeclarada preta, não cotista, oriunda de escola privada*).

– Participava assim... Ela nunca interferiu em quase nada, queriam que eu fosse todos os dias pra escola, que eu passasse em todos os anos, mas nunca era aquela coisa, você vai ser o quê quando crescer? Ninguém tinha essa preocupação, eu que tinha essa preocupação comigo. É tanto que na minha família não conheço ninguém que seja advogado, que tenha... (*Estudante N, do curso de Psicologia, autodeclarada preta, cotista, oriunda de escola pública estadual*)

Mesmo nos casos em que as famílias têm uma atitude positiva frente à escola, percebe-se a dimensão dos obstáculos que essas estudantes precisam superar; barreiras resultantes da distância entre os atributos conformados pelo mundo e as exigências do mundo acadêmico.

A SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR

A história que relatam essas estudantes sobre os primeiros anos da escolarização é a da experiência da desqualificação produzida pelo racismo e pelo sexismo. Mas salientam também as várias faces da resistência para burlar a dor da discriminação, que vão desde o silenciamento e a assimilação dos padrões dominantes à subversão, como veremos nos depoimentos que se seguem:

– Sofri um pouco com a coisa do preconceito, da rejeição, e estudando bastante pra tentar demonstrar que existia valor *naquilo ali*, naquela pessoa ali. Avaliando hoje, distante, aos 32 anos, foi isso mais ou menos. Agora, não lembro de muita coisa não, eu sempre fui boa aluna. Eu lembro disso. Sempre fui de estudar bastante e ter poucos amigos. Com os professores, eu sempre me relacionei direitinho, mas eu tinha vergonha, porque eu tenho uma coisa de mais velho, respeito, medo dos mais velhos. Isso é muito forte. Então eu tenho um pouco de vergonha de perguntar algumas dúvidas, tanto que eu sou um pouco autodidata. Isso é uma coisa até ruim. Se eu tiver dúvida, tenho um certo limite com determinado professor e tento buscar de outras formas. Isso modificou muito, depois que eu entrei aqui em Medicina. Não sei por quê. Hoje já consigo ter uma relação boa com os professores. Os professores já me conhecem, eu já consigo me aproximar deles, perguntar, pedir até; dizer dificuldades, mas ainda tenho uma barreira muito grande que precisa

ser superada... medo de pisar em ovos. (*Estudante C, do curso de Medicina, autodeclarada negra, não cotista, oriunda de escola privada*)

A fala da estudante evidencia a profundidade da desqualificação sofrida ao referir-se a si mesma como “aquilo ali”. Mostra também a dimensão do obstáculo a ser superado, quando assinala que precisava estudar bastante para “tentar demonstrar que existia valor *naquilo ali*, naquela pessoa ali”. Outro elemento que aponta para a dimensão das barreiras que foram enfrentadas na sua trajetória evidencia-se na idade avançada da estudante para um curso de graduação. No entanto, sem que ela se dê conta, exatamente, o acesso a um curso de prestígio aparece em sua fala como uma arma poderosa na luta pela superação do lugar discriminado. Diz ela: “Isso modificou muito, depois que eu entrei aqui em Medicina. Não sei por quê”.

O depoimento da entrevistada, a seguir, aborda uma temática recorrente, em se tratando das vivências escolares de estudantes negras(os): a divisão racial dos lugares nas atividades escolares. Esse aspecto foi analisado por Cavalleiro (2000), ao pesquisar as relações raciais no contexto da educação infantil, mostrando que a escola utiliza um discurso e institui práticas que reforçam a submissão e o fracasso escolar nas crianças negras. O depoimento da entrevistada a seguir remete a um episódio bastante recorrente nas escolas do Nordeste brasileiro, por ocasião das festas juninas, e que afeta fortemente a autoestima das meninas negras:

– Tem uma professora! Eu lembro de uma professora que eu não tinha muita admiração por ela... não tinha admiração pela mulher. Ela não era minha professora, mas eu sempre dizia assim: “eu não quero que essa mulher seja minha professora” porque ela sempre interferia nas coisas da minha sala. Ela não era professora da minha sala, mas era ela quem decidia quem iria dançar com o outro, com quem na quadrilha, como tinha que ser a arrumação dos trabalhos que eu fazia. Eu não gostava disso... E aquela coisa também da rifa do Milho, (a) depender da base (do dinheiro arrecadado), você é a Rainha do Milho, e tal. E nunca fui. E essa coisa a gente já sabe, historicamente, porque que é. Mas tem essa coisa que fica. – Você se empenhava pra ser eleita a Rainha do Milho! – Todo ano, todo mundo se empenhava, mas a gente sabia que não ia ser; e muitas vezes não era nem aluna do colégio. Era sobrinha de tal professora, porque tinha um cabelo, que era considerada bonita e isso e aquilo, entendeu? – Você percebia isso? Tinha essa clareza naquele momento que não ia ser a escolhida? – Não. É que todo ano a gente tinha essa visão de que seria. Aí quando a gente cresce, vê o processo como é; aí a gente vê o quanto a infância foi prejudicial

à formação da gente. Mas que também agora contribui para que isso não aconteça. (*Estudante D, do curso de Comunicação/Jornalismo, autodeclarada negra, cotista, oriunda de escola pública estadual*)

O depoimento é bastante indicativo do grau de desqualificação sofrido e da frustração experimentada pelas estudantes negras nessas relações, deixando supor o sofrimento e os danos subjetivos daí decorrentes.

A ESCOLHA DA CARREIRA

Os estudos têm apontado uma tendência ao direcionamento das mulheres, ao longo do tempo, para carreiras que guardam certa analogia com as atividades do mundo doméstico, como, por exemplo, aquelas voltadas para o cuidado com os demais; carreiras ditas “femininas” (LOURO, 1997). Assinala Bourdieu que

Através da experiência de uma ordem social “sexualmente” ordenada e das chamadas à ordem explícita que lhe são dirigidas por seus pais, seus professores e seus colegas, e dotadas de princípios de visão que elas próprias adquiriram em experiências de mundo semelhantes, as meninas incorporam, sob forma de esquema de percepção e de avaliação dificilmente acessíveis à consciência, os princípios da visão dominante que as levam a achar normal, ou mesmo natural, a ordem social tal como é e a prever, de certo modo, o próprio destino, recusando as posições ou as carreiras a que são sistematicamente destinadas. (BOURDIEU, 1999, p. 14)

Essa tendência aparece como impulsionadora da escolha da entrevistada, no depoimento a seguir:

– Primeiro: a coisa de você tratar a pessoa. De você tratar com o que a gente mais tem medo, que é na doença. Oferecer saúde às pessoas. Eu sempre quis fazer isso! Eu sempre falo que a profissão mais bonita é a dos professores, depois é a do médico. Eu falava: vou ser médica e educadora. Então essa coisa de oferecer algo pra alguém, tentar oferecer saúde, tentar conversar, descobrir o que existe por trás daquela doença... Isso é uma coisa desde a adolescência. Desde a adolescência... quero ser médica. Não sei por quê, médica ou professora. Não sei se foi admiração por alguém, realmente eu não lembro. Eu sei que a vontade é muito grande, e eu sou extremamente feliz por estar aqui dentro e trazendo pra consciência, que a gente adquire consciência política. Eu também quero ajudar muito as pessoas que não têm

condições; temos poucos médicos negros... então, tem esse desejo de fazer algo pela melhoria das pessoas. E tentar ser uma médica que dê um tratamento agradável praquelas pessoas, dê um pouco de... tentar vir de um lado para o outro pra ajudar o máximo de pessoas do lado de cá. (*Estudante C, do curso de Medicina, autodeclarada negra, não cotista, oriunda de escola privada*)

Apesar desse padrão de escolha, o estudo de Queiroz (2001) sobre o acesso de mulheres à UFBA, no final dos anos 1990, já apontava para uma tendência, mesmo que discreta, de busca de carreiras consideradas “masculinas” pelas mulheres. Essa tendência está presente nos depoimentos de algumas entrevistadas:

– Foi assim, olha só, meu pai ele é mestre de obras, então eu cresci dentro de obras. Só que eu tinha o sonho de ser professora. Eu queria ensinar, queria dar aula, passar meu conhecimento. Foi aí que eu escolhi o meu primeiro curso. Só que financeiramente não era um curso muito rentável. Então eu associei o útil ao agradável: meu pai já era mestre de obras, sempre quis que eu fizesse engenharia civil. (Em) 2005, a Engenharia Civil deu um *boom*. (Em) 2007 foi quando eu terminei a minha graduação em Física, então eu pensei: eu vou fazer o quê? O mercado tá precisando, meu pai tá querendo, então eu vou fazer Engenharia Civil. (*Estudante F, do curso de Engenharia Civil, autodeclarada negra, cotista, oriunda da escola pública estadual*)

Inserida num ambiente familiar favorável a mudanças, a estudante F não demonstra ter tido grande dificuldade em romper com aquele padrão de escolha. Mesmo investindo, inicialmente, numa carreira de perfil dito feminino – porque voltado para o magistério, mas que não tinha, exatamente, o perfil feminino, como a Licenciatura em Física –, já indicava uma nova perspectiva de escolha. O incentivo familiar, as demandas do mercado de trabalho e a valorização da carreira parecem ter sido elementos decisivos na mudança das suas expectativas iniciais.

Outros depoimentos também apontam para a mudança no perfil das escolhas femininas. Contrariando as expectativas de que as mulheres não teriam habilidade para as disciplinas da área das ciências exatas, a entrevista H justifica sua escolha:

– Na verdade eu sempre tive, assim, afinidade com a área de exatas. No início eu queria fazer Matemática ou Física, mas aí eu comecei a pesquisar, comecei a olhar, e começou a nascer aquele desejo, olhar pros prédios: pô, como é que (se) constrói, deve ser tão difícil fazer esses prédios... ia ser bastante interessante... E, de repente, nasceu essa vontade de fazer Engenharia Civil, porque eu sabia que eu ia entrar e ia ter que estudar também Matemática

e Física. E fiz. Não foi por que, assim, eu tenho algum conhecido que seja engenheiro ou algum amigo meu que seja arquiteto, nada disso. Foi, assim, um sentimento mesmo, pura vontade, sabe? Eu quero ser engenheira, eu vou conseguir, e fiz, primeira vez sempre gostei de Engenharia Civil. A primeira vez que eu fiz foi Engenharia Civil. (*Estudante H, do curso de Engenharia Civil autodeclarada preta, cotista, oriunda de escola pública estadual*)

A indagação sobre a escolha dos cursos revelou que as estudantes não só interagem com as expectativas sociais em relação ao lugar da mulher, ao conduzirem as suas escolhas para profissões *impregnadas de conteúdos humanísticos*, ou que guardam semelhança com as atribuições do mundo privado, como o cuidado com os demais, mas também transgridem o esperado, revelando sua intimidade com as ciências exatas ou buscando carreiras que promovam a realização econômica.

A RELAÇÃO PROFESSOR(A)/ALUNO(A) NA UNIVERSIDADE

Analisando as práticas de avaliação dos(as) professores(as) de estudantes das diferentes classes sociais, Bourdieu (1998b) problematiza *os critérios implícitos do julgamento professoral*, evidenciando que os julgamentos escolares são, na verdade, julgamentos sociais eufemizados. Eles expressariam uma lógica que, produzida e reproduzida pela escola, é o produto da transformação que a lógica escolar imprime às formas que organizam o pensamento da classe dominante, isto é, são expressão dessa forma de enxergar o mundo.

Assim, indagadas a respeito da relação entre professores e estudantes na universidade, as entrevistadas evidenciam que a lógica implicada no julgamento do professor escapa à avaliação do desempenho meramente escolar, envolvendo um julgamento e certa “afinidade”, que é também de classe, como assinala a entrevistada A:

– Bom, aqui na faculdade, os professores são um pouco... Inflexíveis. Maioria. A relação até que é boa, mas a metodologia deles é um pouco estranha. Tem uns professores que faltam, professores que corrigem a prova não pelo conteúdo, mas sim pela cara (do/a estudante). Ou pela afinidade. Professores que são “é isso e pronto”, “é isso que eu acho”, “a verdade é essa”. Eu acho que é isso. (*Estudante A, do curso de Direito, cotista, autodeclarada branca, oriunda de escola pública*)

A entrevistada B admite que, embora em número reduzido, há professores preocupados em apoiar os(as) estudantes que ingressaram por meio da política

de reserva de vagas, por compreenderem que eles(as) trazem certas defasagens da educação básica. Mas que há também aqueles cuja referência são os estudantes com uma formação básica mais sólida, de modo geral oriundos de um meio social melhor aquinhoado, ignorando as carências dos(as) demais:

– É complicado. Tem alguns professores que auxiliam, aqui principalmente, tem alguns professores que estão tendentes assim à militância, e auxiliam bastante. Principalmente os alunos que fazem parte das “ações afirmativas”, de dar bolsa (de estudos), de propiciar algum curso, de dar a oportunidade de fato, isso aqui tem, são poucos, mas tem. Agora, existem outros também que... eu acredito que acabam por prejudicar os alunos mais carentes, porque a cobrança que se tem em relação ao material didático, a própria exposição na aula, eu sinto que a aula é dirigida aos alunos que já têm uma bagagem mais extensa. No ensino médio, na escola pública, a gente não vê muita filosofia, a gente não tem esse... a história é dada bem superficialmente. E aqui eu sinto que eles dão uma exposição, uma aula mais voltada pra esses alunos: “você viram isso, e isso, no ensino médio, então eu não vou nem repetir”. Não têm essa preocupação de que estamos vendo pela primeira vez aqui. Já que se abriu portas pros alunos de escola pública, estamos vendo isso pela primeira vez. Então dificulta bastante. O próprio acesso ao material didático; tem professor que passa texto em inglês e a gente não tem acesso, como traduzir, como buscar isso. Em alemão, tem muita gente aqui na faculdade que fala alemão, que tem uma bagagem econômica bem favorável, mas a maioria assim... quem está chegando agora não tem esse recurso. Então, pra mim, isso acaba dificultando. Não são acessíveis, não. Até porque aqui em Direito, principalmente, os professores não têm como matriz principal a educação. São juízes, são promotores, não têm tempo. Aí geralmente é só chegar aqui e dar aula, porque têm uma audiência, têm que ir não sei pra onde, têm que fazer um processo... (*Estudante B, do curso de Direito, autodeclarada preta, cotista, oriunda de escola pública*)

PERCEPÇÃO DAS DESIGUALDADES

O sistema de educação vem sendo denunciado como fomentador da dimensão conservadora da sociedade, ao desprezar e/ou desvalorizar as especificidades e os interesses dos grupos minoritários. Os depoimentos a seguir revelam a percepção que têm as entrevistadas sobre a desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres e entre brancos e negros.

As entrevistadas consideram que os alunos da rede privada têm maiores oportunidades de ingressar na universidade, uma vez que a rede pública funciona em precárias condições. Isso coloca em desvantagem as(os) estudantes negras(os), que são a maioria das(os) que vêm das escolas públicas. A entrevistada confirma as dificuldades que as(os) estudantes das camadas sociais desfavorecidas enfrentam ao tentar ingressar na universidade:

– São muitas as dificuldades: dificuldades sociais, econômicas, a coisa da discriminação mesmo, (no) sistema educacional. O aluno de escola particular tem muito melhor condição de entrar na UFBA, porque ele é preparado desde o primeiro ano, primeiras séries, pra entrar na universidade. Uma pessoa que tem uma condição social melhor, os pais podem pagar o melhor cursinho, pagar cursos extras. O que se vê na maioria são pessoas de escola pública, pessoas de “classe média” que estudam em escolas normais que possuem outras responsabilidades, e que não podem investir tão pesado pra entrar no curso que quer. Foi um pouco o que aconteceu comigo. Entrei em um curso que não queria, precisei cursar, ver que eu não queria, que não ia ser feliz com aquilo; precisei também ter um suporte financeiro; e precisei estudar muito mesmo. Não foi brincadeira. Precisei ter coragem mesmo, criar uma condição pra poder passar. Tanto é que 12 anos depois eu entrei no curso que eu queria; 12 anos depois eu precisei fazer outra faculdade, ter uma certa condição financeira que não foi suficiente, me organizar, querer mesmo, ter um apoio financeiro familiar pra poder estar onde eu quero. E depois cursar um curso extremamente caro que você aos 32 anos vem querendo fazer várias coisas, tem várias restrições: querendo ter seu apartamento, querendo tocar seus projetos pra frente, você tem que esperar bastante. Viver como adolescente pra poder você alcançar os seus objetivos. Então hoje a situação é essa. Eu acho muito mais difícil pra maioria das pessoas. (*Estudante C, do curso de Medicina, autodeclarada negra, não cotista, oriunda de escola privada*)

PERCEPÇÃO DO RACISMO

A pergunta que originou as falas a seguir buscou identificar o que pensam as estudantes sobre as relações raciais e, especificamente, o que representa a “cor/raça” na sociedade brasileira e, em consequência, na universidade. Os depoimentos das estudantes dão conta do tratamento racialmente diferenciado, mas apontam também para as resistências a esse estado de coisas:

– Eu acho que a cor da pessoa dificulta, cor negra dificulta, mas eu acho que a gente já está acostumada com isso. E a gente tem que trabalhar pra quebrar isso, na verdade o trabalho da gente é resistir. Até hoje venho resistindo, (vou) continuar resistindo. Eu sou uma pessoa que mantenho o discurso da negritude, mantenho o visual da negritude. Numa faculdade que, apesar de ter cotas pra negro, é uma faculdade de pessoas brancas. Faculdade de pessoas que são filhos de brancos... Mas não é por isso que a gente vai deixar de estar, quando o objetivo da gente é estar lá. Por exemplo, eu quero ser médica; e a gente vai resistir. Eu já tive uma experiência no primeiro semestre que um funcionário do departamento, não era nem professor, disse que o meu lugar não era aqui. Aí eu falei que aqui era meu lugar de direito porque eu tinha sido aprovada em concurso público. Mas eu acho que até isso engrandece a gente; que no final ficamos mais fortes, mais experientes, mais inteligentes até. Mais criativos porque a gente aprende a lidar com essas dificuldades. Em tese, eu não tenho nenhuma situação direta que remete racismo pra mim, e aqui na faculdade eu nunca tive nada pela minha cor de pele. O que me constrangeu muito até hoje é que eu tenho um professor que até hoje fala muito do meu cabelo (risos). Quando eu vou no hospital, ele fica falando: “menina, se cair piolho desse cabelo...”. Aí eu falo pra ele: “professor, se cair piolho do meu cabelo, é a mesma coisa de cair piolho do seu cabelo, do cabelo daquela menina”. Mas ele fala isso inúmeras vezes. “Professor, eu vou colocar o movimento negro atrás de você, porque isso é racismo”. Ele: “Não é racismo, não, é que você que tem o cabelo crespo tem que prender ele mais”. Mas meu cabelo nunca teve piolho nenhum, mas se cair um piolho aqui, vai ser igualzinho o de P, que é outra colega aqui. Por que você não reclama com P? O cabelo dela está solto, o cabelo dela é no meio das costas. “Não, você está entendendo errado”. Olha que eu vou colocar o movimento negro atrás de você! Eu falo na “resenha”⁷ porque é uma pessoa muito poderosa aqui na UFBA, que manda e desmanda, então tem que falar meio na “resenha”. Você fala com raiva, mas tem que falar na “resenha” porque no fundo, no fundo, essas coisas de poder existem, vão continuar existindo e eu preciso superar isso porque eu quero ser médica. (*O que você acha que passou pela cabeça do funcionário quando ele disse que seu lugar não era aqui?*) – Eu acho que ele deve ter pensado na política de cotas. Porque aqui na UFBA é muito forte a questão das cotas: pode ou não pode? Deve ou não deve? Então os próprios professores conversam na sala de aula sobre política de cotas. Já teve professor que disse que o nível intelectual dos alunos diminuiu muito depois da política

⁷ Reservadamente.

de cotas. Então, na minha cabeça, o que deve ter passado foi isso. Que eu sou uma pessoa negra, tenho (direito a) cota, e que eu devo ter entrado no lugar de alguém que deveria estar na universidade com a pontuação normal. *(Estudante C, do curso de Medicina, autodeclarada negra, não cotista, oriunda de escola privada)*

É muito eloquente o depoimento da entrevistada a seguir, sobre a vivência do racismo, apontando para a sua atitude de resistência, de superação da barreira racial:

– E hoje eu estava conversando com uma colega que fez Steve Biko⁸ comigo, fez o pré-vestibular, ela estava fazendo Secretariado. Hoje ela me disse que está fazendo Letras, porque o curso de secretariado é um curso técnico que está ensinando a ter boas maneiras pra falar e que a todo momento o discurso na sala dela era que deveria estar com o cabelo bem arrumado – porque ela tem o cabelo bem parecido com o meu; então ela tinha que estar com o cabelo bem arrumado, que tinha que falar, fazer gestos, que tinha que sentar, fazer isso, fazer aquilo. E ela dizia que todos aqueles comentários que a professora dizia todos os dias que entrava na sala eram diretamente pra ela. Então, essa coisa da cor, com essa coisa do cabelo, é muito complicada, porque você pode ter a cor que for, mas o cabelo não pode lembrar aquela cor, a minha cor. Você pode ser branco e tal, mas se você tem cabelo *Black*, você não vai ser uma boa médica. Se você for lá em medicina, vai ter que alisar. A minha amiga X que faz medicina é do mesmo tom de pele que eu. Ela é de comunidade quilombola e tem que alisar o cabelo. Tem que passar chapinha no cabelo. E é uma coisa que ela faz contra a vontade. Ela ainda não conseguiu vencer isso. Mas ela sabe que não quer fazer aquilo e diz pra todo mundo que não sabe como vai fazer aquilo. O problema todo é esse, o que ela não fizer... como é que os professores vão fazer. Porque eles procuram a todo momento estar segregando ela. Então tem mais essa desculpa do cabelo. Então uma coisa que ela colocou é, a todo momento, querer ser a melhor da sala, mas ela ainda não conseguiu ser a melhor porque infelizmente não consegue tomar nada pra ficar branca. Então a questão da cor é muito complicada, vai ser sempre *a pedra... No meio do caminho, tapando o caminho da gente. Mas a gente vai juntando e vai fazendo um castelo.* *(Estudante D, do curso de Comunicação/Jornalismo, autodeclarada negra, cotista, oriunda de escola pública estadual)*

⁸ Um curso preparatório para o ensino superior, gratuito, para estudantes negros, da cidade de Salvador/BA, vinculado ao movimento social negro.

O depoimento da estudante M é bastante significativo acerca da coincidência entre ser branco e estar em espaços sociais de prestígio. No entanto, revela também o contrário, ao mostrar a importância de ser negra, atuando como médica num bairro pobre:

– (*Ser negro*) Tem interferência... Eu acho que a depender do contexto, facilita ou prejudica. No contexto em que eu vivo, da Medicina, eu acho que a cor branca facilita a entrada do estudante em qualquer lugar. Agora assim, eu lembro que, quando fui fazer um trabalho de Redução de Danos, a gente entrou na favela, no Pilar, eu nunca tinha entrado num lugar daquele. *E por eu ser negra, a situação das pessoas era melhor comigo do que com os meus colegas.* Tinha uma colega minha, ela era bem loirinha, olhos azuis, o pessoal ficava meio assim com ela, e tal. E comigo não, conseguia conversar melhor com as pessoas, tinha uma aproximação bem melhor. Então depende do contexto. Aqui em Medicina, acho que a cor atrapalha. Ser branco facilita. (*Estudante M, do curso de Medicina, autodeclarada negra, cotista, oriunda de escola pública militar*)

PERCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Sobre as desigualdades de gênero, as entrevistadas demonstram que o padrão de socialização das mulheres, articulado à condição racial, impõe às mulheres negras obstáculos poderosos, sobretudo quando se aproximam do espaço de poder tradicionalmente masculino, como são, por exemplo, os cursos da área das ciências exatas. No entanto, ao lidar com tal realidade, formas de resistências vão também se constituindo e fortalecendo sua posição, como expressam seus depoimentos. A entrevistada B considera que a discriminação com relação à mulher se assemelha àquela relacionada à condição racial; e acresce a essas a marca de geração. Tais marcas são acionadas para presumir as capacidades das mulheres:

– Eu acho que nesse sentido mesmo, de dúvida, em relação à capacidade (das mulheres). Principalmente a mulher jovem. Eu acho que a credibilidade que se dá à mulher jovem é muito pouca. Você acha que ela não tem capacidade, força, é muito frágil, não vai aguentar. Eu sempre escutei isso: “não vai aguentar o baque”, “não dá pra estagiar no hospital de custódia e tratamento, que não vai aguentar o baque, mulher é muito sensível”. Então eu acho que geralmente se nega esse acesso por se acreditar que a mulher não é capaz de suportar a pressão, de se manter. É aquela questão também de “não vou colocar uma mulher que vai atrapalhar”, “vai tirar a atenção” “vai ter proble-

mas de relacionamento com homem novo”, “não pode colocar uma mulher junto”. Eu acho que nesse sentido tem esse problema. Como eu já tinha dito, o próprio estágio às vezes escolhe alunos homens justamente pela questão de acreditar que a mulher não é capaz de aguentar a pressão. (*Estudante B, do curso de Direito, autodeclarada preta, cotista, oriunda de escola pública*)

A estudante F relata as observações que ouvia das pessoas acerca do curso de Engenharia Civil, como um espaço masculino. Tais comentários remetem aos lugares sociais sob uma ótica sexualizada:

– ...o problema daquela época era que o curso de Engenharia Civil pra uma mulher não era fácil. Como hoje ainda... hoje menos. Mas antes, há cinco anos, era muito pouco, tanto é que, na minha turma de 80 alunos, no máximo 10 eram mulheres. Então tinha ainda aquele preconceito: mulher tem que ser pra casa, aquela coisa toda... mesmo ela não... ainda tinha muito preconceito. Eu ainda passei com alguns colegas: “ah, vai fazer Engenharia Civil, vai pra obra, lidar com peão, vai lidar com homem”. Mas o que me impulsionou mesmo foi a questão de unir o útil ao agradável, e satisfazer as minhas necessidades. (*Estudante F, do curso de Engenharia Civil, autodeclarada negra, cotista, oriunda da escola pública estadual*)

A entrevistada L refere-se à estranheza provocada por sua presença no ambiente de trabalho; as expectativas são duplamente contrariadas pela presença de uma mulher negra, num cargo em que se naturalizou a imagem masculina e branca:

– Quando a gente começa no internato... a gente está trabalhando de imersão em serviço, então, todos os dias eu estou em hospital fazendo coisas, assim, que são do exercício da função de um médico que estivesse trabalhando lá. E aí a situação de no final eu não conseguir que as pessoas, em um primeiro momento, encarem que eu sou uma médica, só pelo simples fato de muitas vezes ser mulher mesmo, porque isso acontece com outras internas que são brancas, não é só com quem é negro. Com quem é negro é um agravante porque ainda se coloca numa posição hierarquicamente inferior. Assim, a pessoa não sabe, não leu seu nome, às vezes nem sabe ler, mas parte de um pré-juízo, de um preconceito da pessoa que você é ou que você deixa de ser. Não é uma coisa que me traga um prejuízo muito grande do ponto de vista de eu me sentir lesada, mas é uma coisa que incomoda e eu acho que tem dois reflexos: são poucos os negros, as negras que são médicas. Na questão da mulher, eu acho que também é um processo histórico que ainda tem esse

sentido; em Medicina eu acho que tem mais homens do que mulheres. No geral, as pessoas acabam tendo o referencial do homem como sendo aquele cara que tem o poder de curar, que vai ser o super-herói que vai resolver, não encara que a mulher tem essa possibilidade também. É muito forte. Algumas especialidades médicas são marcadamente masculinas, tipo... as cirurgias, a cardiologia, algumas especializações; outras são femininas, inclusive não são muito valorizadas; por exemplo, o homem para fazer tem a sua orientação sexual questionada, como os pediatras. *(Estudante L, do curso de Medicina, autodeclarada negra, não cotista, oriunda da escola privada)*

“COTAS” E MULHERES NEGRAS: DESAFIOS E SUPERAÇÃO

A implantação das políticas de ações afirmativas, na modalidade de cotas raciais, para acesso às universidades públicas, despertou uma forte reação de certos setores da sociedade brasileira. Essa atitude se explica pela natureza do racismo existente no país, um racismo dito “cordial”, disfarçado, no qual os(as) negros(as) são sempre bem-vindos(as), desde que não ameacem os privilégios consolidados. No entanto, a adoção das “cotas” é uma medida que pode ter consequências muito positivas, sobretudo para as mulheres negras que, não somente carregam os danos causados pela inferiorização do seu grupo racial, como sofrem ainda a desqualificação decorrente de sua condição de gênero. Assim, buscamos compreender, da perspectiva das entrevistadas, o que representou a adoção dessa medida pela Universidade Federal da Bahia.

A estudante B considera o sistema de cotas uma tentativa de se fazer justiça social, uma vez que os(as) negros(as) foram, historicamente, relegados a uma condição degradante; uma questão de reparação por uma injustiça social:

– Eu acho o sistema de cotas fantástico. Primeiro, porque na verdade a gente precisaria de uma reforma... tem aquela estrutura das escolas públicas. Todo mundo tem que ter acesso à educação... como eu vim de escola pública, posso dizer com propriedade: realmente o ensino é muito deficiente, é muito precário. Não tem a menor condição de, se você não estudar por fora... eu mesma fiz cursinho pré-vestibular, tive um respaldo familiar, não precisei trabalhar. Então, pra mim sempre foi muito mais fácil do que pra outros colegas que eu tinha no colégio e precisavam trabalhar, que tinham sérios problemas em casa, passavam fome, tinham muitos irmãos. E aquela coisa de perturbação mesmo. Não tinha um ambiente saudável; a questão da violência doméstica que é muito recorrente... principalmente em famílias negras. Eu nunca passei por essa dificuldade. Então, eu acredito que foi mais fácil... eu vejo o sistema

de cotas como uma indenização mesmo. Se a gente teve aquela questão da escravidão, da negação de acesso dos negros, então agora é justo que você crie políticas, que você vá inserir esse povo que já foi discriminado. Então eu acho bastante justo. (*Estudante B, do curso de Direito, autodeclarada preta, cotista, oriunda de escola pública*)

A entrevistada D compreende que a dimensão racial é importante, considerando que na realidade brasileira os(as) negros(as) estão entre aqueles apontados nas pesquisas oficiais como os que têm os maiores índices de pobreza:

– Política de Cotas... que bom se elas não precisassem existir. Mas já que elas têm que existir, que sejam raciais. Porque sociais já é pra muita gente, e aí enquanto ela é social e racial, pro pessoal que é da Bahia, melhor. Porque muita gente que é cotista vem de fora pra fazer vestibular aqui. E se elas são raciais e sociais, por que não proporcionais? Se o IBGE diz que mais de 80% da população é de negros, então (que) mais de 50% sejam pros negros. Porque quando a gente sai nas ruas, e vê o índice de miserabilidade dos mendigos que estão nas ruas, não precisa dizer qual é a cor. A gente vê qual cabelo está ali. A gente vê quais são as pessoas que estão ali. Mas poucas pessoas param pra pensar o que foi que levou aquelas pessoas a estarem nessa situação. (*Estudante D, do curso de Comunicação/Jornalismo, autodeclarada negra, cotista, oriunda de escola pública estadual*)

A articulação dos mecanismos de discriminação baseados na raça e no gênero tende a se apresentar como uma realidade extremamente perversa para as mulheres negras. Assim, a luta contra as perdas e as dores provocadas pelo racismo e pelo sexismo exige do grupo o compromisso cotidiano com o desafio de suplantá-los. Nesse sentido, os depoimentos das estudantes revelam conflitos diversos e formas variadas de enfrentamento nas suas trajetórias em busca de superação, como se pode perceber no depoimento da entrevistada, a seguir:

– O ambiente dessa faculdade não é diferente de muitos outros. E eu acredito ser um dado da sua pesquisa, dizer a todo momento que esse aqui não é o lugar pra uma mulher negra... que acredita em determinadas coisas, e que se dá ao luxo de escolher o que quer fazer. Porque eu me dei ao luxo de escolher o que quero fazer; não poderia. Eu poderia até estar ganhando melhor, até em um estágio melhor, mas por eu acreditar no trabalho que o centro de pesquisa faz é que estou aqui. Devido a informações que eu tive, formação e discussões que fizeram refletir no percurso no colégio, na universidade, mas

toda a minha vida que faz eu olhar ao redor e ver como as coisas funcionam e como a gente recebe tudo de lá de cima formado. São coisas que, a todo momento, estão dizendo pra gente que a gente não pode. Infelizmente a educação do nosso país é essa, e não só dentro da sala de aula, mas onde a gente chega. Você é mulher negra, você sabe quais são os leões que tem que matar no seu dia a dia; eu sei quais são os meus. *(Estudante D, do curso de Comunicação/Jornalismo, autodeclarada negra, cotista, oriunda de escola pública estadual)*

O depoimento de E revela mais um aspecto da discriminação, através da sua percepção do rigor da cobrança que se exerce sobre o(a) negro(a), mostrando que um negro, para ser bom, não basta ser bom, tem que ser o melhor; tem que provar que é melhor do que os demais:

– Teve uma professora me chamando... porque eu fui toda de branco, sapato branco; aí meu sapato estava um pouco sujo. Eu estava sentada toda largada, no final do ambulatório, estava atendendo um paciente. No final, ela veio conversar comigo. ... por eu ser a única negra da turma, uma das poucas da universidade toda, não tenho que me deparar com aquilo. Foi um alerta pra mim: “eles podem também ver isso”. Eles veem muito meu porte, a minha postura. Pra eu sentar direito, me arrumar mais, tipo: não colocar o mesmo sapato todo dia... E realmente eu percebi, tem pacientes que chegam quatro horas da manhã, aí me veem toda de branco e já percebem. Eles falam: Ah, eu quero ser atendido por aquela negona ali, que ela é retada! Então eles reparam muito. É um referencial. Falando com um colega que eu percebi essas coisas, procuro cobrar mais de mim mesma. Acabam cobrando mais da pessoa por ser negra. Eu lembro que, quando passei no vestibular, falei com meu avô: eu vou passar na UFBA... aí falavam “Estude! Jogue duro! Não tem dentista negro assim não”. Eu não tinha reparado que não tem tanto dentista negro. Aí eu falei: realmente! Eu tenho que me cobrar mais com relação a isso. Porque quando eu for pro mercado de trabalho, pro consultório, eu vou me cobrar mais; você, por ser negro, não vai fazer qualquer coisa. Não vai escrever qualquer coisa, mas por ser negro a sociedade vai cobrar mais ainda. *(Estudante E, do curso de Odontologia, autodeclarada negra, cotista, oriunda de escola pública militar)*

A fala da entrevistada F exprime a experiência do racismo revelado na ideia de “boa aparência” como sinônimo da estética branca; a desqualificação que sofre a(o) negra(o) ao conviver em ambiente de brancos(as):

– Então, é... eu já vivi situações de... não de preconceito, mas de presenciar, assim, sabe? Até com colegas, de chegar em restaurantes, porque... a gente termina convivendo no meio deles (brancos/as). Chega numa fase da vida da gente que a gente termina convivendo no ciclo deles. Então o que é que acontece? Você frequenta lugares bons, você vai até a lugares bons, com uma situação melhor, mas aí você não é vista do mesmo jeito que esses seus amigos, que você adquiriu no decorrer de sua vida. E aí? O que é que cabe a você? Adquirir seu espaço. Você tem que adquirir o seu espaço. Foi o que fiz com o meu. Ainda você é... malvista. Não é em todos os lugares que eu, como negra, chego. Todo mundo me..., mas têm que me engolir. Vão ter que me aceitar; eu tenho o meu dinheiro, eu posso pagar a mesma coisa que um branco pode. Então eles vão ter que me aceitar e tratar bem. Mas que existe o preconceito existe. Se você entrar numa loja de roupa, você vê. Se chegar arrumada, você é bem tratada. Ninguém quer saber quanto tem no seu bolso. Ninguém quer saber se você vai pagar com dinheiro ou se vai pagar no cartão. Não!... primeiro, olha a aparência. (*Estudante F, do curso de Engenharia Civil, autodeclarada negra, cotista, oriunda da escola pública estadual*)

O mecanismo de superação da discriminação elaborado pela entrevistada H, diante da realidade observada, é traduzido pelo esforço de se destacar pelo desempenho, pela competência, pela busca de ser a melhor. Mais uma fala que remete à ideia de que os(as) negros(as) têm que fazer um esforço sobre-humano para poderem ser o que os outros são, sem precisar fazer esforço:

– ...uma vez eu estava na universidade, com um grupo de amigos, no DA (Diretório Acadêmico) do curso de Engenharia Civil, e um colega meu... simplesmente disse que não casava com negra. Aí eu disse: por que você não casa com negra? ... Ele: ah porque eu não caso, porque eu não gosto. Eu disse assim: você é racista. Ele disse pra mim assim: eu não sou racista... Eu disse pra ele: você já viu alguém que é racista abrir a boca pra dizer que é?... Ele falou: isso é uma opção minha. Eu falei assim: isso não é uma opção sua, isso é preconceito e você sabe que é. Aí a gente ficou debatendo, ficou discutindo, eu me exaltei e acabei dando uma resposta ríspida; uma resposta a ele que eu acho... que foi necessária pra ele entender. Porque eu acho um absurdo uma pessoa estar na universidade e abrir a boca pra ficar falando isso, falando esse tipo de coisa, discriminando as pessoas. Apesar de que eu sei que muitos são racistas e não têm coragem de assumir como ele assumiu. – *O que você pensou depois que viveu esse momento?* – No momento, na verdade no ato, eu

me senti, assim, eu não me senti inferior, porque eu sei o que eu quero; eu sei de onde eu vim, e sei onde eu quero chegar. Mas eu me senti mal, pelo fato de ver que existem pessoas com a mente tão pequena, e tão mesquinha que conseguem julgar as pessoas apenas pela cor da pele. Mas, o que eu pensei depois foi o seguinte: que eu realmente tenho que botar os pés no chão e estudar mais ainda, pra poder mostrar pras pessoas que a questão da cor da pele não quer dizer nada. Porque, infelizmente, a gente só consegue provar que isso não quer dizer nada, quando você consegue alcançar um lugar de destaque na sociedade. Pra que eles possam lhe reconhecer não pela cor da sua pele, mas pelo que você é capaz de produzir, e pelos benefícios que você consegue prestar à sociedade. *(Estudante H)*

No depoimento da estudante I, observa-se outra forma de reagir ao racismo, que envolve, de certo modo, a negação da experiência dolorosa. O medo de sentir-se discriminada leva-a a proteger-se, evitando espaços e situações de exposição:

– Às vezes quando você não anda bem-arrumada aqui, pode haver alguém que... Mas situação específica... – Fale o que você pensa sobre isso – Meu irmão fala que negro tem que andar bem-vestido, sempre. Pra não dar razão a fulaninho... estar falando nada. Eu sou a menos bem-vestida da família, tipo, se minha irmã tivesse vindo hoje, teria vindo de salto, bem-arrumada. Eu venho do jeito que eu tô a fim. Então sei lá, eu nunca me senti discriminada, mas é claro que isso é mais meu, porque eu me esforço pra não me sentir discriminada. Eu até correr mais atrás, até mesmo emagrecer, mas eu não me importo muito com isso. Claro que tem pessoas que dão uma olhada, de cima a baixo, mas eu acho que... eu não frequento os lugares, não curto as coisas que poderiam me colocar pra baixo... Minha pele é um pouco mais clara que a do meu irmão, só que é isso: eu vejo o mundo de uma forma um pouco mais colorida de como ele vê. Pelas coisas que eu não sofri. Você mesmo perguntou se tem algum caso (de discriminação), sinceramente eu não consigo lembrar. Mas se você perguntar aos meus irmãos... principalmente ao meu irmão mais velho. Isso é meio triste, às vezes é meio deprimente. E complicado, porque eles sentem um rancor que a gente tenta amenizar. Eu posso tentar amenizar como for, eu não vivi as coisas que eles viveram... a gente sente mais por osmose e tal. Você vê eles sofrerem isso e sofre junto. Eu não posso entrar na cabeça deles. *(Estudante I, do curso de Comunicação/Jornalismo, autodeclarada preta, não cotista, oriunda da escola privada)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos depoimentos das estudantes é possível perceber a dimensão das barreiras colocadas nas suas trajetórias pela ação articulada do racismo e do sexismo, que aprofundam a condição de pobreza, a que está submetida a maioria da população negra no Brasil. No entanto, há também por parte delas a percepção desses obstáculos e das estratégias que precisam acionar, cotidianamente, para superá-los. Nas suas falas, certos elementos impulsionadores da superação aparecem com maior clareza, como a importância do apoio da família em seus trajetos. Embora tenham crítica aos limites da política de reserva de vagas, sobretudo no que concerne ao apoio à permanência no curso, ao difícil enfrentamento do racismo presente no ambiente acadêmico, ressaltam a importância da medida, como forma de correção de uma injustiça histórica. Evidencia-se também a importância da política de “cota”, quando falam da escolha do curso, mostrando que a medida lhes permitiu almejar o ingresso em cursos valorizados, que ao longo do tempo foram um privilégio masculino e/ou branco. Revelam uma grande clareza sobre o significado do acesso à universidade e a tais cursos para a superação das enormes barreiras colocadas nas trajetórias das mulheres negras, pelo racismo, pelo sexismo e pela pobreza; barreiras que, na fala de uma das entrevistadas, aparece como *a pedra ...no meio do caminho*.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANE, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 39-64.
- _____. As categorias do Juízo Professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATTANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 185-216.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discursos e práticas racistas na educação infantil: A produção da submissão e do fracasso escolar. In: QUEIROZ, D. M. et al. *Educação, racismo e anti-racismo*. Salvador: Programa A Cor da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA, 2000. p. 193-219. (Coleção Novos toques).
- CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ- PPCIS/UERJ, p. 18-19, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. “Raças”, racismo e grupos de cor, no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 27, p. 45-63, 1995.

_____. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

QUEIROZ, Delcele M. Desigualdades raciais no ensino superior. In: QUEIROZ, Delcele M. et al. (Orgs.). *Educação, racismo e anti-racismo*. Salvador: Programa A Cor da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA, 2000. p. 11-44. (Coleção Novos Toques, n. 4).

_____. *Gênero e educação superior*. 2001. Tese (Doutorado) - FAGED/UFBA, Salvador, 2001.

_____. A pesquisa sobre negro no ensino superior no Norte e Nordeste do Brasil, In: PIZZI, Laura Cristina V.; FUMES, Neiza Frederico (Orgs.). *Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude*. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 135-153.

_____. As ações afirmativas na universidade brasileira e acesso de mulheres negras, *Revista Ártemis*, v. 8, p. 132-145, jun. 2008.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 58-75, de. 2005/fev. 2006.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: _____. et al. *Racismo no Brasil*. São Paulo, Petrópolis: ABONG, 2002. p. 17- 43.

RAÇA E CLASSE NOS PROJETOS DE COTAS E/OU RESERVA DE VAGAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Marcelo Siqueira de Jesus

Apresento neste artigo o resultado de pesquisa empírica após ter sido realizada uma análise dos documentos legais, elaborados entre os anos de 2001 e 2011, pelas Assembleias Legislativas dos Estados, que lançaram leis de cotas, e das resoluções dos conselhos universitários e editais de vestibulares das universidades públicas estaduais e federais que implantaram programa de cotas e/ou reserva de vaga no acesso ao ensino superior público brasileiro. Nesta pesquisa revelamos que tais documentos não informam mais detalhes sobre o processo de implementação¹ das ações afirmativas nas instituições de ensino superior público. De maneira geral, os documentos apresentam dados que pouco esclarecem sobre a escolha do tipo de reserva de vaga, e todos denominam esse modelo de política como uma ação afirmativa. Porém, em virtude da associação do atrelamento dos critérios renda e escola pública, de caráter social, nem todos os documentos podem ser considerados efetivamente como sendo política afirmativa. Compreendo que essa ação é equivocada por não considerar o princípio dessa política, conforme definido por Rocha (1996), Gomes (2001) e Menezes (2001). Os autores indicam que política afirmativa é uma medida que visa corrigir ações de discriminação responsáveis pela desigualdade de oportunidades, como, por exemplo, no acesso aos cursos de graduação das universidades públicas no Brasil.

Este estudo tem o interesse de analisar as medidas adotadas pelas universidades públicas brasileiras com vistas à superação das injustiças e das desigualdades raciais provocadas pela discriminação e pelo racismo. Selecionei para estudo três universidades públicas brasileiras: a Uerj, a Uneb e a UnB, em razão de suas experiências terem provocado debate público sobre a necessidade da implementação de políticas públicas que visem democratizar o acesso ao ensino superior público brasileiro. Nos documentos analisados da UnB é perceptível o respeito ao princípio de combate ao racismo quando apresenta argumentos que dão sustentação às cotas raciais. Por outro lado, os documentos da Uerj e da Uneb mostram que as cotas adotadas por elas são do tipo sociorracial e que, na concessão dessa política, o candidato deverá comprovar a sua condição social associada ao seu perfil fenotípico.

¹ Gostaria de esclarecer o uso dos termos “implantar” e “implementar” presentes ao longo deste texto. Quando uso “implantar”, refiro-me à decisão estabelecida por medida legal pelas Assembleias Legislativas, pelo Estado e pelos Conselhos Universitários. Quando uso “implementar”, refiro-me ao momento da execução da norma legal estabelecida.

A implementação das cotas na Uerj, na Uneb e na UnB impulsionou outras universidades públicas a adotarem a política de ação afirmativa nos seus processos de acesso aos cursos da graduação. Essas instituições implementaram as cotas seguindo o modelo adotado pelas três universidades, o que polarizou outros programas pela adoção do critério social, racial e sociorracial implantados pelas universidades públicas no Brasil. Compreendo que essas três universidades, além do seu papel de vanguarda que possibilitou o início de um novo campo epistemológico com a implantação da política pública de combate às injustiças sociais no acesso ao ensino superior, também tornaram-se referência para outras instituições públicas de ensino superior, para adotarem os critérios determinados para a devida reparação.

No entanto, em consequência da superficialidade das informações reveladas nos documentos, cresceu meu interesse por conhecer algo a mais sobre a trajetória das experiências das ações afirmativas na Uerj, Uneb e UnB, e saber, por que o critério racial está em subsunção no processo da ação afirmativa da Uerj e da Uneb, diante do critério social. Se o princípio da ação afirmativa é promover a reparação de grupos vitimados pelo racismo e pela discriminação, que razões levaram à escolha do caráter social como principal critério de determinação das cotas? O negro de classe média tem menor potencialidade de se tornar vítima da discriminação racial, e tal condição é um pressuposto para seu impedimento de concorrer ao que foi determinado? Como fica a classe média negra com as cotas sociais? Que impactos a Lei nº 12.711/12² pôde provocar nessas universidades?

Decidi ir ao campo empírico e realizar entrevistas com os atores sociais que fizeram parte deste processo e que contribuíram proativamente na implementação da política de ação afirmativa nas três universidades de maior repercussão das cotas. Para saber sobre a trajetória das ações afirmativas na Uerj entrevistei a ex-gestora da universidade, cujo período de atuação incluiu o processo de implementação das cotas na instituição, originário de uma ação legal que veio de fora da universidade.

O movimento negro tem um papel de grande importância na luta pela democratização do acesso de negros ao ensino superior. Sobre a Uerj entrevistei também um ator social que representa expressiva parcela do movimento mencionado, com atuação na educação de negros. Sua contribuição ao processo de cotas se dá pela militância e denúncia das desigualdades de oportunidades no ensino superior público brasileiro.

Em relação à Uneb, entrevistei um professor da universidade que compôs a comissão de implementação das ações afirmativas. A adoção das cotas na Uneb partiu da própria reitora, num ato legal de autonomia universitária e que teve in-

² Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2012/lei/l2711.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

fluência da Conferência de Durban. Diferentemente da universidade fluminense, a universidade baiana adotou a reserva de vaga através de uma medida que surgiu dentro da própria universidade.

Assim como a Uneb, a adesão às cotas pela UnB também aconteceu dentro da própria universidade; a distinção entre os dois casos é que na adesão da Universidade de Brasília o critério foi essencialmente racial, e a motivação se desencadeou a partir dos casos de racismo que aconteceram na própria comunidade universitária.

Realizei a coleta de dados com atores sociais da UnB através da gravação do “Seminário dez anos de cotas raciais na Universidade de Brasília”. Nesse evento, pude ter contato com atores sociais que participaram proativamente do processo de implementação das cotas raciais. Foram coletadas as falas dos palestrantes do seminário: gestores da UnB, professores da UnB, estudantes cotistas da UnB, egressos da primeira turma de cotistas da UnB, egressos da pós-graduação da UnB, ex-gestor da UFSCar e atual secretário de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação, pesquisador do Ipea, professor da Universidade Federal do Amazonas e militantes do movimento negro do Distrito Federal.

Organizei em categorias a apresentação dos dados evidenciados nas falas dos entrevistados e dos participantes do “Seminário dez anos de cotas na UnB”, a saber: a) origem política; b) limites e problemas; c) estratégias de implantação; d) estratégia política ou equívoco na escolha das cotas sociais; e) impactos da Lei nº 12.711/12 nas cotas raciais.

ORIGEM POLÍTICA DAS COTAS NAS TRÊS UNIVERSIDADES INVESTIGADAS

A participação da delegação brasileira na reunião de Durban e as denúncias do racismo institucional nas universidades públicas impulsionaram o debate das ações afirmativas no ensino superior no início do século XXI. Essa luta pela democratização do acesso de negros à educação pública de qualidade foi reivindicada há mais tempo pelo movimento negro e, numa delas, na década de 1990, Abdias Nascimento apresentou no plenário do Senado Federal um projeto de lei de reserva de vaga para negros nas universidades federais. Portanto, as cotas raciais no ensino superior surgiram nesse universo de denúncia do racismo institucional e estrutural que mantém os negros em subsunção no ensino superior.

Os entrevistados lembraram a importância da Conferência de Durban para a promoção de políticas públicas de combate ao racismo, o que reforça a tese de que a política de ação afirmativa visa combater ações discriminatórias, e que no caso da população negra elas são necessárias para diminuir as desigualdades ra-

ciais constatadas, podendo ter como consequência a redução do racismo. Por isso, considero um equívoco quando associam esse modelo de política como sendo de combate à pobreza em razão de a demanda da inclusão de negros na educação ser anterior à reunião de Durban:

a questão das ações afirmativas no Brasil tem um marco que é a Conferência de Durban, tem que lembrar que a delegação do Brasil para Durban foi uma delegação gigantesca, apoiada pelo governo e por instituições e organizações não governamentais, [...] no pós-Durban a questão de ação afirmativa para negros começa a ganhar espaço na sociedade brasileira, [...] essa discussão circulava no movimento negro, principalmente entre alguns segmentos do movimento negro. (Ex-gestora da Uerj)

Bem resumidamente, a gente pode dizer que a demanda por ação afirmativa começou com os movimentos negros na década de 1940, em meados de 40, com o Teatro Experimental do Negro, quando Abdias Nascimento propôs que enquanto o Estado brasileiro não oferecesse Educação para a população, especialmente para a população negra, os negros fossem pensionistas do Estado. [...] significava ser, aí, ter uma política em que o Estado brasileiro incluísse a população negra que não estava tendo acesso à educação. Aí está a primeira semente de discussão sobre ações afirmativas no Brasil. (Representante do movimento negro do Distrito Federal e egresso da pós-graduação em Sociologia da UnB, membro da comissão de implantação das cotas raciais)

No mesmo ano da realização da Conferência de Durban os poderes Executivo e Legislativo do Estado do Rio de Janeiro sancionaram a Lei Estadual n.º 3.524/00,³ que instituiu cotas para estudantes da rede pública de ensino, e no ano seguinte, a Lei Estadual n.º 3.708/01,⁴ que estabeleceu cotas para negros, ambas alteradas pela Lei Estadual n.º 4.151/03,⁵ que incorporou em uma única legislação a situação social de egresso da escola pública à condição de fenótipo negro para concessão do benefício das cotas. Essa medida difere da ação implementada das cotas sociorraciais da Uneb e das cotas raciais da UnB, e a razão disso é que se tratou de uma ação realizada de fora para dentro da universidade, o que causou um grande descontentamento da comunidade acadêmica da Uerj:

³ Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

⁴ Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3708-01>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

⁵ Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-4151-03>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

A minha posição quando me foi comunicado pelo governador [Anthony Garotinho] que ele mandaria no dia seguinte o projeto de lei com aquelas características, minha reação foi de uma enorme perplexidade e de indignação porque eu entendia, como continuo sustentando até hoje, que ele não discutiu com a universidade, não houve um processo anterior, o que acarretou a aprovação de uma legislação absolutamente imperfeita. [...] por um lado eu tinha essa posição intempestiva que foi a apresentação da legislação e, depois, no momento posterior, a aprovação pela Assembleia Legislativa das cotas raciais, sem ninguém saber como as duas legislações se combinavam ou poderiam ter sido feitas de fora para dentro sem respeitar a autonomia da universidade, sabendo, claro, que a autonomia tem que respeitar aquilo que vem da sociedade. (Ex-gestora da Uerj)

Essa posição inicial contrária ao sistema de cotas na Uerj da ex-gestora é confirmada pelo entrevistado do movimento negro com atuação na educação de negros: “a reitora da Uerj era radicalmente contra as cotas”. Isso demonstra a reação da comunidade universitária contra as cotas. A ex-gestora comentou que, devido à pouca informação sobre esse modelo de política pública, inicialmente, posicionou-se contrária, baseada no princípio de isonomia e de autonomia universitária, mas, ao perceber que o clamor popular e político eram eficientes, isso permitiu conhecer sobre ações afirmativas, e a comunidade universitária foi convencida de que teria de implantar o sistema de cotas:

eu diria que houve nesse processo de convencimento, como eu estava te falando, a própria Reitoria só trabalhou em conjunto ao longo do processo. Ela foi sendo ganha. Os sub-reitores, o sub-reitor de graduação, os decanos, até que a gente conseguiu aprovar no conselho universitário a nova legislação, a regulamentação, enfim, esse foi um processo de construção coletiva. (Ex-gestora da Uerj)

O processo de implementação das ações afirmativas nas outras duas universidades selecionadas na pesquisa não foi semelhante ao da universidade fluminense. No caso da Uneb, a influência da Conferência de Durban e o andamento das ações da Uerj influenciaram a tomada de decisão da reitora que, no ano de 2002, apresentou o projeto de cotas sociorraciais para ser votado pelo conselho universitário. Esse projeto entrou em vigor a partir do processo de seleção de 2003, com o percentual de 40% das vagas já adotado como uma cópia do que foi implementado pela universidade fluminense:

A professora Ivete (reitora da universidade e militante do movimento negro da Bahia) corajosamente montou uma comissão, da qual participei, e nós tínhamos como referência a Uerj, que tinha implantado no mesmo ano, e a partir daí foi mais fácil a gente tocar as coisas adiante. [...] foi uma cópia literal do sistema da Uerj. Nós na comissão não tínhamos nenhum outro parâmetro de adoção, nós chegamos inclusive a pensar na possibilidade de considerar a presença da população negra na Bahia, mas, sendo algo inédito, ficamos com medo de propor 70%, pois assustaria muito a comunidade; vamos usar como referência a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pois lá eles devem ter algum critério e tal. Assim, se eles adotaram 40%, vamos adotar o mesmo e depois rediscutir isso. Foi rediscutido e incluído o ingresso de indígenas. Não houve nenhum critério próprio para a adoção dos 40%. (Professor da Uneb membro da comissão de implantação das cotas sociorraciais)

Na UnB a decisão de adoção das cotas raciais foi motivada pelo caso de racismo no interior da pós-graduação, no qual o denominado Caso Ari aconteceu no Programa de Pós-Graduação em Antropologia em razão da reprovação injusta de um aluno negro numa disciplina, e comprovada a existência de racismo. Este caso se arrastou num processo tenso que gerou vários debates sobre o racismo institucional na UnB. Dois professores brancos da Universidade de Brasília deram atenção especial a esse caso, o que os levou a elaborar o Plano de Metas de Inclusão Étnico-Racial da UnB. Esse plano, além de denunciar o racismo na universidade brasileira, provocou reflexões que intensificaram o debate das ações afirmativas como uma nova área temática na academia brasileira. Um dos professores que elaborou o plano, docente do Departamento de Antropologia da Universidade, estava presente ao “Seminário dos dez anos de cotas da UnB” e lembrou a trajetória da discussão das ações afirmativas na universidade a partir do Caso Ari, que durou de 1998 até o dia 06 de junho de 2003, data da aprovação das cotas raciais na reunião do Consun:

o Caso Ari começou em agosto de 1998 e se estendeu por mais de dois anos, e as cotas começaram com o primeiro propósito em novembro de 1999; então os dois processos foram paralelos por um bom tempo, de 1999 a 2000 [...] a aprovação das cotas foi no dia 06 de junho de 2003 [...] o Ari tirou seu doutorado em 20 de junho de 2003, então se encerrava no mês de junho, [...] foram cinco anos então de uma tensão ininterrupta para muitos de nós. (Professor da UnB, elaborador e um dos autores do Plano de Metas de inclusão étnico-racial)

O palestrante citou que na trajetória de cinco anos desse processo do Caso Ari houve momentos de reflexões sobre o racismo, e esses momentos aconteceram em encontros e/ou debates organizados nos diferentes departamentos e centros da Universidade de Brasília.

Certamente a condição de universidade federal possibilitou que as cotas raciais da UnB alcançassem maior repercussão no cenário nacional se comparada à Uerj e à Uneb, devido à perspectiva do que foi gerado nas outras Ifes e universidades estaduais. Como a UnB foi a primeira universidade federal a adotar cotas raciais, outras universidades influenciadas por seu protagonismo iniciaram o debate de implantação das ações afirmativas. Mas nem todas as universidades federais que adotaram cotas depois da UnB seguiram o mesmo princípio da ação afirmativa; a hipótese para isso não acontecer pode ser atribuída às tensões nos debates e à correlação de forças dentro das reuniões dos conselhos universitários. É preciso lembrar que a ação afirmativa na sociedade brasileira nasce num contexto étnico-racial e, de acordo com os autores Rocha (1996), Gomes (2001) e Menezes (2001), a política de ações afirmativas tem como princípio a garantia da igualdade de oportunidade para atender a grupos vítimas de discriminação. O pensamento jurídico doutrina tratar os desiguais como desiguais, e essa reflexão foi adotada pela UnB na implantação do seu programa de cotas raciais, que considerou, na elaboração do Plano de Metas de Inclusão Étnica e Racial, as ações discriminatórias sofridas por negros dentro e fora do ambiente acadêmico.

O Plano de Metas de inclusão étnica e racial da UnB (2002) seguiu na reflexão de que ações afirmativas devem ser políticas públicas de combate ao racismo; assim, foi formada uma comissão para apresentar a proposta de cotas na Universidade de Brasília numa reunião do Cepe, que contou com a mobilização de lideranças de dentro e de fora da universidade:

Fui a relatora da comissão; a comissão recebeu o plano que era o plano de integração, [...] o plano foi levado ao Cepe na tarde do dia 06 de junho de 2003; nessa reunião estavam convidadas as professoras Petronilha da UFSCar e também a Ministra Matilde como palestrantes. [...] dentro da universidade havia um trabalho grande de mobilização, pelas lideranças acadêmicas, pelas lideranças do Movimento Negro, pelo Neab, pelo Enegrecer, [...] pela felicidade dos presentes e precipitando o progresso do Brasil, no fim da tarde estava aprovado. [...] foram nove meses de preparação até que a gente publicasse o edital. (Professora da UnB relatora da comissão de implantação das cotas raciais)

Foi preciso ter essa mobilização de atores sociais de dentro e de fora da UnB para sensibilizar a universidade sobre a necessidade da implantação do programa de cotas raciais. No caso da Uneb, o professor dessa universidade que me concedeu a entrevista considerou que a estrutura da universidade baiana atende às especificidades para implantação das ações afirmativas. A razão disso se dá pela distribuição dos departamentos em polos no interior do Estado da Bahia, que, na opinião do entrevistado, ao levar alguns institutos e cursos para os municípios baianos com menos recursos, a universidade democratiza o seu acesso. O detalhe é que ele associa ação afirmativa com a condição de pobreza, e mesmo que em seguida ele tenha comentado que a universidade tem um percentual considerável de negros no quadro de docentes e de discentes, percebo uma contradição em sua fala quando associa ação afirmativa e combate à pobreza. Considero que por um momento na fala do entrevistado há uma reprodução do senso comum e dos detratores das cotas raciais de associar problemas raciais à questão de classe social:

A Uneb é uma universidade peculiar porque, como ela é uma multicampi, distribuídos entre 24 municípios, e como boa parte desses municípios está na região do semiárido baiano, são municípios extremamente pobres. [...] tradicionalmente a Uneb já nasce, como eu digo em meus textos, como uma universidade de ação afirmativa, porque ela dá abrigo a esta população pobre, carente e interiorana, enfim, ela já tem sua configuração inicial voltada para atender a uma população historicamente excluída não só do ensino superior, mas excluída de tudo. [...] o Estado da Bahia é o que tem a população negra mais considerável. Então a Uneb também é uma universidade que tem muitos negros, mesmo antes das cotas; temos muitos negros em termos comparativos, com alunos nos cursos de menor prestígio social, e também com professores negros na universidade. [...] a maioria dos professores é ou foi militante do movimento negro e começou a discussão sobre reparação, sobre as ações afirmativas. (Professor da Uneb membro da comissão de implantação das cotas sociorraciais)

Carência, pobreza, egressos de rede pública de ensino e alta concentração da população negra no Estado da Bahia: esta associação implícita na fala do entrevistado subentende que a política de ação afirmativa da Uneb busca privilegiar pretos e pardos pobres. Então, como fica a situação dos negros da classe média na Bahia; eles não são vítimas do racismo em razão da sua situação social? Entendo então que, na Uneb e em outras universidades no Brasil que restringem pretos e pardos de classe média de concorrer às cotas, se realiza um

racismo institucional⁶ por considerá-los de situação privilegiada devido a sua classe. Mas experiências cotidianas, como as apresentadas por Neusa Santos Souza (1983), na pesquisa com jovens universitários negros nos anos de 1980, mostraram as consequências do racismo na subjetividade do negro, quando esses jovens assumiram ter um Ideal de Ego que não lhes pertence. Outro caso, no ano de 2004, foi o de Luciano, filho adotivo do artista Caetano Veloso, vítima de racismo num *shopping center* na Zona Sul do Rio de Janeiro (RJ). Esses exemplos são amostragens de que negros de classe média também são vítimas do preconceito devido a sua marca fenotípica, de acordo com Nogueira (1998). Por isso, negros dessa classe também deveriam estar inseridos no programa de reserva de vaga racial das universidades públicas.

No caso da UnB não há restrição para o negro de classe média concorrer ao programa de cotas raciais. A discussão sobre implantação das ações afirmativas na Universidade de Brasília foi motivada por um caso interno de racismo e contou com a inclusão dos indígenas devido à reivindicação de dois militantes do movimento indígena que tiveram acesso à plenária e colocaram em sua demanda o desejo de ver inseridas no programa as vagas para estudantes indígenas. As reivindicações foram aceitas e as vagas para indígenas foram inseridas no plano de inclusão étnico e racial da Universidade de Brasília.

Esse processo de implantação das cotas nas universidades investigadas teve momentos de tensão. O processo se deu na relação espaço/campo, pelo qual Bourdieu (2010) buscou entender a sociedade; isso ocorre devido à hierarquização relativa à distribuição dos indivíduos em seus lugares na escala social, de acordo com as aquisições dos diferentes tipos de capital (social, econômico, científico, cultural, entre outros), e tal acúmulo não está isento de lutas e disputas pelo poder e pela melhor posição social. Assim, nos diferentes campos (intelectuais, serviços, culturais, sociais) é que se verificam as lutas pelo poder simbólico. O professor da Uneb informou que, quando a reitora da universidade decidiu montar uma comissão de implantação das ações afirmativas, essa luta no campo acadêmico da universidade revelou a violência simbólica no debate sobre as cotas em razão de ela não ter tido total apoio da comunidade acadêmica. Tal comissão foi implantada com certa urgência, e a proposta foi recusada pelo conselho universitário:

A professora Ivete identificou a necessidade de dar celeridade a esse processo para evitar que tivesse maiores conflitos, foi muito rápido, foram só os professores da universidade; nós sentamos nessa comissão e eu acho que

⁶ Racismo institucional seria aquela manifestação de preconceito realizada em relações institucionais por medidas arbitrárias ou por documentos legais institucionais. Para maior aprofundamento, consulte Munanga (2008).

foi uma ou duas semanas e já estava pronta a resolução e o texto que deu embasamento à resolução. [...] o conselho universitário teve dificuldade de votar esse programa. [...] na resolução 196/2002, tá lá. [...] eu presidi essa comissão, nós fizemos o programa, o programa por três vezes foi ao Conselho Universitário, não passou. (Professor da Uneb membro da comissão de implantação das cotas sociorraciais)

No caso da Uerj, a posição arbitrária da Alerj e do governador Anthony Garotinho não foi bem recebida pela comunidade acadêmica, pois tratava-se de uma estratégia política que atendia aos interesses do governo populista daquela gestão do Estado, que implementou diversas ações com características de política assistencialista, e conforme o depoimento da ex-gestora da universidade, aos poucos os gestores foram sendo conquistados. Na própria Uneb, que pareceu ter sido um processo de implantação mais rápido do que o da UnB e da Uerj, a proposta foi recusada em três reuniões do conselho universitário, o que mostra a disputa pelo poder simbólico no campo acadêmico daquela universidade. A seguir, apresento alguns limites dessa experiência de implantação das cotas em tais universidades.

LIMITES E PROBLEMAS: O CASO DOS MANDADOS DE SEGURANÇA E OUTRAS QUESTÕES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS

Os principais limites na implantação das cotas raciais foram os mandados de segurança emitidos na justiça por aqueles que se sentiram injustiçados ou prejudicados pelo sistema da reserva de vagas. Na experiência norte-americana de ação afirmativa no ensino superior, Randall Kennedy (2013) faz menções sobre este tipo de medida na Suprema Corte Norte-Americana com o caso Bakke. Alan Bakke, um homem branco norte-americano, ex-fuzileiro naval, por dois anos tentou vaga no curso de Medicina da Universidade da Califórnia e obteve resultado muito mais elevado do que os candidatos negros beneficiados pela política de ações afirmativas. Após duas tentativas, como ele não conseguiu alcançar uma vaga, entrou com liminar judicial contra a universidade e depois de uma vitória e uma derrota nas instâncias primárias o caso foi encaminhado para instância superior, na qual o juiz Powell deu parecer favorável à admissão de Bakke.

Nas entrevistas foi perguntado aos atores sociais sobre as liminares judiciais, e este dado foi respondido por todos. No caso das liminares contra a Uerj, associadas com a vigência das duas legislações⁷ até ser elaborada uma terceira lei. Isso contribuiu para promover uma pressão grande no primeiro vestibular da universidade

⁷ Lei Estadual nº 3.524 de 2000, Lei Estadual nº 3.708 de 2001 e Lei Estadual nº 4.151 de 2003.

sob vigência da lei estadual de cotas, sendo que nesse momento grupos antagônicos pressionavam a instituição, em razão principalmente da desproporcionalidade de vagas criadas para as cotas, e que deixou poucas vagas para a disputa geral.

Outro problema na implementação das cotas raciais na Uerj era o pouco conhecimento que os gestores da universidade tinham sobre a legislação e sobre os problemas raciais no Brasil. Para entender sobre a realidade da população negra brasileira, a gestora procurou o pesquisador do Ipea Ricardo Henriques, que produziu o relatório das desigualdades raciais no ano de 2001, para conhecer mais sobre o problema racial brasileiro. Quando ele assumiu uma secretaria de governo, na gestão da governadora Benedita da Silva, passou a orientar a ex-gestora da Uerj sobre o que era política de ação afirmativa, fato confirmado pelo entrevistado representante do movimento negro com atuação na educação de negros. Compreendo que este contato com dados quantitativos e qualitativos possibilitaram à ex-gestora mudar de opinião e passar à posição favorável à implementação das cotas da Uerj. Porém, enquanto o movimento negro estava reivindicando a ação, a reitoria não mudou de opinião; somente quando um pesquisador branco informou sobre dados que comprovavam o problema racial brasileiro é que a reitoria passou para a posição favorável às cotas:

Quando o governador se ausentou para concorrer à presidência da República e a vice-governadora assume o governo, o Ricardo Henriques é incorporado ao secretariado da governadora; aí nós pudemos ter a discussão num outro nível, e esse processo, o relatório das desigualdades raciais no Brasil, foi peça fundamental para a discussão e para meu convencimento e convencimento dos meus colegas, e ele foi muito debatido. (Ex-gestora da Uerj)

Após esse período de convencimento do que representavam as cotas sociorraciais, as liminares judiciais passaram a ser o outro problema que emergiu no caminho da implementação do sistema. As expedições das liminares eram concedidas pelos juízes de primeira instância que não tinham conhecimento sobre o que era uma ação afirmativa. Isso aconteceu nos casos das liminares na Uneb e na Uerj, que foram todas cassadas. A expedição dessas liminares não gerou surpresa por duas razões: por ser um modelo de política pública em processo de implantação, surgem dúvidas devido à falta de conhecimento da causa; porém, esse modelo de política é presente no Direito Internacional desde os anos 1940 na Índia. Por isso, presumo que a formação acadêmica dos juízes tenha contato com tal conteúdo; a posição e a consciência de classe desses juízes foram marcantes para a emissão das liminares favoráveis àqueles indivíduos de classe média e classe alta que se consideraram injustiçados com o programa de reserva de vaga.

A cassação das liminares contra a reserva de vaga da Uneb foi feita com base no argumento do princípio de autonomia da universidade, declarando que as regras eram claras a partir do edital e, por isso, não houve contestação, e a decisão do desembargador Dutra Cintra, que à época era presidente do Tribunal, de cassar todas as liminares não foi revogada. O entrevistado informou que surgiram outras liminares; no entanto, a Procuradoria de Justiça da universidade foi construindo argumentos mais substantivos que cassaram essas novas liminares. A classificação racial adotada na concessão do benefício da reserva de vaga nas três universidades, além de apresentar distinções, teve justificativas diferenciadas na sua adesão. Na Uerj e na Uneb a autodeclaração foi adotada, e a UnB adotou a fotografia. Em ambos os critérios aconteceram falhas, mas na opinião dos atores sociais que representam o sistema da Uerj e da UnB essas falhas não devem ser preocupantes. A opinião da ex-gestora da Uerj é a mesma do professor da UnB, elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial: eles consideram que as falhas no sistema de autodeclaração e na fotografia foi algo normal e compreensivo dentro dos limites do processo, e que não gerou maiores problemas se comparado ao alto grau de benefícios gerados com esse tipo de política.

Assim como a universidade fluminense, a Uneb recorreu à autodeclaração, e o professor entrevistado mencionou a dificuldade de promover qualquer classificação racial devido à insuficiência dos sistemas oficiais de não inserirem outras variáveis no processo de classificação dos indivíduos:

sujeito ao benefício, você tem que classificar de alguma forma e é aí que acontece o problema, porque o sistema étnico-racial que nós temos no Brasil, quer dizer, nós temos diversos sistemas de classificação, [...] baseados no fenótipo, [...] é complicado porque o sistema de classificação baseado no fenótipo, acompanhando o que diz Muniz Sodré naquele livro “Claros e Escuros”, pela gradação de cores que temos, entre preto retinto e o branco leite você tem uma ampla [gama de] gradação. Então qual o ponto médio que separa negritude e branquitude? [...] temos que achar um modelo de classificação mais justo, [...] os nossos sistemas oficiais são insuficientes, veja o sistema do IBGE que tem o formato clássico: preto, pardo, branco, indígena e amarelo, [...] continua sendo o fenótipo, por cores, não envolve outras variáveis, é uma classificação cromática. (Professor da Uneb membro da comissão de implantação das cotas sociorraciais)

A UnB foi a única que adotou a fotografia. Esse foi um dos argumentos mais usados pelos detratores das cotas raciais e o grande problema que a comissão teve que superar. No caso da Universidade de Brasília citamos anteriormente a

fala de um palestrante que denunciou uma falha do sistema de cotas raciais na qual um estudante branco foi selecionado nas cotas. Outro membro da comissão de implantação também lembrou outras tentativas de fraudes durante a realização das entrevistas e nas análises das fotografias:

só quem enfrentou pode descrever essa história, só quem olhou as fotografias e viu os brancos de olhos azuis se declararem negros; e aí cada vez reforçava mais aquela nossa corajosa escolha de que algo deveria ser feito, senão alguém, e muitos queriam de fato levar vantagem no processo, a gente enfrentou isso. Depois quando nós migramos para entrevistas, tive a oportunidade de acompanhar algumas, também enfrentamos pessoas que tomavam sol, não é isso? Iam pra entrevista e a gente dizia: é necessário óleo de peroba pra passar porque era cara de pau. (Decano de graduação da UnB membro da comissão de implantação das cotas raciais)

As tentativas de fraude no programa de cotas na UnB e os mandados de segurança nas três universidades investigadas evidenciam formas de resistência de parte da elite branca que percebe as políticas estabelecidas para promover a igualdade racial, como ameaças à sua perda de privilégios que historicamente gozaram. Esse dado mostra que, ainda nos dias de hoje, a classe média branca e a elite branca brasileira reproduzem práticas paternalistas do passado escravista.

Na UnB a relatora da comissão de implantação das cotas raciais informou que os mandados de segurança questionaram o item fotografia; outra medida jurídica que gerou trabalho para a comissão foi a da ADPF 186 aberta pelo Partido Democrata no STF para questionar a constitucionalidade das cotas raciais da UnB.

A repercussão negativa do uso da fotografia na UnB que gerou debate na sociedade brasileira foi o caso dos gêmeos, que, devido ao critério de identificação racial na concessão da política das cotas raciais, selecionou apenas um deles. Este fato foi amplamente explorado pela mídia nacional, a ponto de ser matéria de capa da revista *Veja*, em 6 de junho de 2007. A repercussão desse caso na sociedade brasileira introduziu a UnB num quadro de debate nacional, e a universidade foi acusada de promover um tribunal racial, entre outras inverdades. A escolha desse critério de identificação racial é esclarecida pelo gestor da Pró-Reitoria de Graduação, e a relatora da comissão de implantação das cotas raciais corrobora ao lembrar as acusações sofridas pela universidade.

A fotografia e o caso dos gêmeos foram explorados pela mídia e pelos detratores das cotas raciais, especialmente por intelectuais da academia brasileira e por políticos da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Essa posição da mídia não se resume apenas ao caso da UnB, pois a Uerj também sofreu ataques

dos editoriais e jornais que emitiam opiniões contrárias às cotas raciais. A UnB conseguiu direito de resposta quando citada nesses espaços de mídia; o mesmo não foi possibilitado à Uerj, conforme informação da ex-gestora. Acredito que, por estar na capital federal, por ter importantes contatos com juristas e políticos e contar na relatoria com uma jornalista, a comissão de implantação das cotas raciais da UnB conseguiu exercer o seu direito de resposta em todos os espaços de mídia quando foi citada:

Os artigos assinados especialmente por algumas lideranças da Rede Globo de televisão que colocavam a UnB como inventora da raça e inventora do racismo, [...] até parece que foi a UnB que criou a raça, a UnB criou o racismo, a UnB criou os negros no Brasil, a UnB criou a desigualdade. [...] quando a gente recebia esses artigos, principalmente os que vinham da Rede Globo, das Organizações Globo e não só da Rede Globo, em geral, a gente tentava colocar um artigo depois no jornal e conseguimos em todos, mas foi muito difícil [...] conseguimos porque a UnB tinha sido citada, ou, então, o reitor da UnB tinha sido citado. Então a gente tinha direito de resposta. (Professora da UnB relatora da comissão de implantação das cotas raciais)

A mídia era completamente e unanimemente contra, então, o espaço foi ocupado basicamente por quem era contra. Foi um debate muito desigual, e naquela época não tinha rede social para a gente recorrer e expandir, divulgar mais o debate. (Ex-gestora da Uerj)

A escolha da fotografia como identificação racial trouxe tensões para a comissão de implantação das cotas raciais da UnB, ou seja, pelas cobranças da mídia ou pelas insinuações de representantes do movimento negro, que acreditavam estar a comissão ganhando tempo e não iria conseguir implantar o programa de cotas raciais. Mesmo que a escolha da fotografia tenha sido um propulsor de vários momentos de tensão, a sua adoção obteve sucesso, e a comissão justifica a razão que a levou a adotar esse mecanismo de seleção devido à informação de que os cursos pré-vestibulares de Brasília orientaram seus alunos a se inscreverem como cotistas. Tal orientação desses cursos preparatórios também aconteceu no programa de cotas da Uerj, que adota apenas a autodeclaração dos candidatos:

nós tínhamos a informação de que os cursinhos de Brasília iriam, em massa, inscrever esses meninos daqui da linha azul nas cotas. [...] aí quando saísse o primeiro resultado, eles teriam passado nas cotas. O único jeito de isso não

acontecer era colocando a fotografia, porque era a informação segura de que isso estava planejado, já era uma instrução: você é do colégio tal, se inscreve e bota lá que você vai passar. (Professora da UnB relatora da comissão de implantação das cotas raciais)

os cursinhos caros alardeavam: eu aprovei 80%, 90% para medicina e aí o que aconteceu, tendo cotas para negros, eles não podiam mais falar que aprovou aquele monte de gente para medicina. Esses cursinhos tiveram a ousadia, baseados nas cotas da Uerj, de falar para os alunos: olha, vocês brancos podem se declarar negros no vestibular da Uerj que se tiver problema jurídico eu assumo o problema jurídico. Então, roubaram nossas vagas, grande parte das vagas para medicina, direito, odontologia foram roubadas por brancos mentirosos e sem ética. (Representante do movimento negro com atuação na educação de negros)

Essa preocupação em adotar fotografia e autodeclaração no mecanismo de concessão do benefício das cotas não impediu que ocorressem fraudes no processo das cotas na Uerj⁸ e na UnB. Essas fraudes eram cometidas em sua totalidade em cursos de maior prestígio social com maior relação candidato por vaga. O perfil dos indivíduos que fraudavam o programa era de brancos de classe média e alta. Em pesquisa com cotistas da UnB, um palestrante do “Seminário dez anos de cotas raciais na UnB” entrevistou estudantes cotistas que se autodeclararam brancos: “[a autodeclaração] seria indício de fraude nas cotas raciais da universidade?”

O sistema de cotas na UnB, a reserva de vagas era ou é especificamente para alunos negros e indígenas, e alguns dos entrevistados na minha pesquisa disseram ser brancos, 1,3% dos alunos cotistas da UnB entrevistados estão falando que são brancos, 0,4% fala que é amarelo [...] ou seja, está demonstrando que há falhas no processo de seleção. (Representante do movimento negro do Distrito Federal, egresso da pós-graduação em Sociologia da UnB e membro da comissão de implantação das cotas raciais)

⁸ A ONG Educafro denunciou a ocorrência de fraudes no sistema de cotas sócio-raciais da Uerj, e que não estão sendo tratadas com a devida atenção pela instituição. Em resposta a essa denúncia, o reitor Ricardo Viera Alves afirmou que a universidade abriu sindicâncias, e a Pró-Reitoria de Graduação já tomou providências no caso do curso de Medicina, em que um aluno branco de classe média, morador da Zona Sul do Rio de Janeiro, adulterou o seu comprovante de renda. O próprio aluno confessou que se disse dependente da sua empregada doméstica para beneficiar-se das cotas sociais da universidade fluminense (Cota: reitor da Uerj confirma que aluno de medicina foi expulso por fraudar sistema. *Jornal O Globo*, 23 de janeiro de 2014, p.14).

Na opinião do professor da UnB que elaborou o Plano de Metas de inclusão étnica e racial, esse baixo percentual de fraude não gerou grandes preocupações. Em resposta ao palestrante que apresentou os dados que indicam falhas do sistema de cotas da UnB, o professor considerou ser mínimo o percentual de fraude se levar em conta o universo alcançado pela política da UnB:

aquilo [com] que você ficou preocupado, eu achei, fiquei feliz [...] acho um número baixíssimo; se for só isso, já tem um grande sucesso. Uma política pública com menos de 2% de erro, de falha, pra mim 98% de acerto é muito! Porque se tivesse 10% de fraude, isso pra mim já seria uma grande vitória. [...] sua amostragem é um pouco baixa né? Com duas pessoas só, talvez nem dê para fazer em porcentagem porque não chega, [...] não é algo pra se preocupar na minha perspectiva, é isso. (Professor da UnB elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial)

A falta de um banco de dados nas universidades que agrupe informações gerais sobre os cotistas é outra falha mencionada pelos entrevistados e pelos participantes do “Seminário de Dez anos de cotas raciais da UnB”. Na Uneb a responsabilidade de realização do vestibular é de uma empresa terceirizada, a Consultec. Ela se responsabiliza pela realização do processo e pelo armazenamento de algumas variáveis socioeconômicas dos candidatos, que as informam no momento de inscrição no processo seletivo, através de um questionário socioeconômico. Porém, essa empresa não faz um levantamento geral de questões familiares, culturais e pessoais dos candidatos. O entrevistado comentou que não há na Uneb um banco de dados para recolher informações mais gerais dos cotistas e dos egressos das cotas. O que se têm são dados agrupados sobre o desempenho dos cotistas para o acompanhamento do processo de ações afirmativas da universidade, em virtude da necessidade de comprovação da eficácia das cotas. O representante do movimento negro com atuação na educação de negros considerou que a universidade pública brasileira é descompromissada em acompanhar esses dados. Concordo com essa posição e entendo que tal acompanhamento é essencial para obter parâmetros dos avanços e necessidades de reformulação do programa.

Na Uerj a situação do agrupamento dos dados revelou uma grave situação; a ex-gestora relatou que várias medidas foram adotadas na implementação das cotas, mas o gestor que a sucedeu não contribuiu para a sequência do processo de ações afirmativas da universidade, inclusive uma sub-reitora daquela gestão era contra o sistema de cotas raciais. Considero este dado uma importante barreira para a implementação do programa de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Essa política não é propriedade de nenhuma gestão, ela tem ligações

com a sociedade brasileira que demandou a realização de intervenções que democratizassem o acesso ao ensino superior. A persistência de situações como esta na Uerj indica que a universidade pública no Brasil precisa ser rediscutida devido a essa manutenção de feudos não representativos do que a universidade tem de prestar à sociedade, que é democratizar o acesso ao conhecimento.

No programa de cotas raciais da UnB, a relatora do processo de implantação identificou dez mitos que não se concretizaram e que tentaram desestabilizar o processo de implantação das reservas de vagas étnica e racial. Alguns desses mitos representam generalizações emitidas sobre a experiência de ações afirmativas no Brasil, principalmente porque foram frequentes nas falas dos detratores das cotas raciais: eles partiam de uma ideia de que existia racismo e existia a desigualdade, mas as cotas iriam acirrar isso; negros e indígenas não terão bom desempenho na UnB, ou seja, uma crença na incapacidade de negros e indígenas; sobriariam vagas, no sentido de que haverá abandono, que negros e indígenas vão entrar aqui e vão abandonar as vagas; a UnB iria se transformar em um palco de conflito racial; raça é um conceito que não existe, isso foi a capa da revista *Veja*; cotas e ações afirmativas são uma importação dos Estados Unidos e não se aplicam ao Brasil; existiriam lideranças negras, professoras negras na UnB, que poderiam conduzir o processo de cotas lá; a universidade é para poucos, mito fundador da universidade desde a época em que os filhos da elite iam estudar na Europa, quando não havia essa oportunidade no Brasil; raça existe, aceita-se que existe raça, mas que não há desigualdade racial no Brasil; raça existe e existe desigualdade racial no Brasil, mas a solução não é distinguir os negros pra inclusão, você tem que distinguir os pobres.

Esse último mito polariza atualmente o tipo de critério concedido na política de cotas das universidades públicas brasileiras, mesmo que ele não tenha se concretizado na UnB. A lei federal de cotas adota como primeiro e segundo planos o princípio social de egresso da rede pública e em seguida a renda; somente após esses dois critérios é que se prevê a reserva de vagas para negros e indígenas com a seguinte prerrogativa: é preciso observar o percentual demográfico da população negra e indígena dos estados em que as Ifes se localizam para estipular o percentual de vagas destinado ao programa.

Mesmo sem ter esses mitos concretizados na UnB, é importante acrescentar nessa categoria as falas dos estudantes cotistas no “Seminário dez anos de cotas raciais na UnB”, que não poderiam deixar de apresentar as reflexões dos atores beneficiados sobre o programa da reserva racial de vaga na universidade. Participaram do evento como palestrantes: um estudante indígena do curso de Agronomia e uma egressa negra da primeira turma de cotistas no curso de Antropologia, que hoje é discente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UnB. Ambos os relatos valorizam o programa de cotas raciais na UnB e posicionam-se favoráveis

a sua manutenção. Em suas falas também foram observadas algumas preocupações que o programa de cotas da UnB precisa solucionar para oferecer melhores condições aos futuros beneficiados. Essa necessidade de melhorias do programa não se resume apenas aos cotistas da UnB. Rosana Heringer (2013, p. 83) compreendeu que a universidade pública brasileira precisa investir em políticas de permanência para aqueles estudantes que tenham baixo acúmulo de capital cultural, e ainda não podem contar com o apoio de suas famílias “para as demandas surgidas em função da escolarização prolongada, [...] precisam criar as próprias estratégias ou contar com eventuais mecanismos institucionais de apoio à sua permanência”. Essa posição da autora vai ao encontro do que os estudantes da UnB relataram no “Seminário dez anos de cotas raciais...”:

A gente da primeira turma enfrentou alguns rojões, alguns que continuam até hoje. [...] aqui sem dúvida há muitos limites e muitas contradições neste processo. [...] as barreiras são *modus operandi* que governam este espaço. Ele vem de matrizes socioculturais simbólicas que não são dos nossos povos, não são reconhecidos, né, não têm a devida compensação. Como eu disse, não considero que estejamos sendo incluídas aqui. Nós sempre estivemos aqui contribuindo com os nossos conhecimentos e com a nossa força de trabalho, mas o reconhecimento dessa participação espelhada nos *modus operandi* que governam esse espaço não se dá. (Egressa da primeira turma de cotista no curso de Antropologia da UnB)

O racismo através do preconceito na ordem social capitalista e socialista é um tipo de violência simbólica que considero ser algo próximo da definição do poder simbólico definido por Bourdieu (2010) como formas de opressão e de distinção; e, ao que me parece, nas três universidades investigadas o racismo institucional ainda não foi superado. Por isso, da relevância de combater o racismo com ações políticas focais, nesse sentido, Pires (2013, p. 213) corrobora isso ao compreender que as “políticas públicas de corte racial que pretendem coibir atos discriminatórios (preventiva e repressivamente), [...] são medidas que pretendem alterar a condição histórica de desrespeito, invisibilidade e subcidadania dos negros”.

Outra questão significativa nesta análise da experiência das universidades investigadas foram as falhas do sistema de cotas. Elas são encontradas em qualquer outro tipo de programa de concessão de benefícios, mas no caso da UnB em que candidatos brancos usam de má-fé para conseguir concessões, é preciso considerar que a comissão de entrevista atua no sentido de eliminar qualquer possibilidade de fraude. Quanto à fala do palestrante do “Seminário dez anos de cotas raciais...” que denunciou este fato, interpreto a hipótese de fraude da seguinte maneira: o sujeito

.....

pardo pode ter se identificado como negro para concorrer ao benefício, e quando foi entrevistado na pesquisa desse palestrante, se autodeclarou branco. Isso pode indicar que a sua autodeclaração como negro no processo de seleção tenha sido uma estratégia para burlar o programa e conseguir a vaga como cotista. Por outro lado, a universidade pode ter falhado pela segunda vez, em razão de, na trajetória acadêmica dos cotistas, não ter oferecido recursos e/ou estratégias político-pedagógicas que pudessem conscientizar os alunos cotistas e não cotistas sobre a valorização da identidade racial e da diversidade, bem como mostrar que a identidade racial do cotista tem um importante significado na implementação desse programa de cotas raciais que contribui para superar as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

ESTRATÉGIA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS

O processo de implementação das cotas nas três universidades investigadas contou com estratégias políticas e institucionais que não foram reveladas pelos documentos legais emitidos pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) e pelos conselhos universitários da UnB e da Uneb. Nelas nada é revelado sobre a trajetória dos programas de reserva de vaga e/ou cotas, somente no depoimento dos entrevistados revelaram-se fatos que mostram como aconteceram as tensões neste processo. Principalmente em relação às posições antagônicas sobre a implementação da reserva de vaga no acesso aos cursos de graduação, foi citado pelos entrevistados que algumas estratégias foram adotadas essencialmente para a execução do programa de cotas.

Após a terceira reprovação da proposta de cotas sociorraciais no conselho universitário, a comissão de implantação dessas cotas da Uneb adotou duas estratégias de argumentação como tentativa de conscientizar os membros do conselho para aprovar a reserva de vaga. A comissão aproveitou que a Uneb havia concedido o título de Doutor Honoris Causa a Nelson Mandela, presidente da África do Sul, quando ele esteve na Bahia, e tomou conhecimento dos documentos dessa concessão. Os documentos apresentam dados que revelam a experiência de ações afirmativas sul-africanas cujo princípio central e o da reparação também indicavam dados que revelavam uma noção da experiência das ações afirmativas sul-africanas, cujo princípio central era o da reparação em decorrência das práticas discriminatórias no período do *Apartheid*:

O presidente da África do Sul veio ao Brasil e esteve aqui na Bahia; a Uneb concedeu o título de Doutor Honoris Causa, acho que foi o primeiro título que a Uneb concedeu. [...] peguei o documento que resultou dessa concessão e pude perceber que os produtores daquela proposição já tinham um conhe-

cimento não muito aprofundado, mas um conhecimento mais ou menos do que estava acontecendo na África do Sul em termos de reparações. [...] essas condições criaram um clima favorável e também um certo conhecimento, [...] deu uma estrutura mais geral das políticas públicas de ação afirmativa. (Professor da Uneb membro da comissão de implantação das cotas sociorraciais)

A comissão da Uneb adotou em seguida a estratégia de divulgação e discussão da necessidade de implantar o programa de reserva de vaga com a realização de uma conferência de ações afirmativas. Foi convidada para esse encontro toda a comunidade universitária da Uneb através dos departamentos, e a comissão conseguiu apoio da reitoria para garantir custeio das diárias de todos os participantes desse evento. Os delegados ou participantes se deslocaram da cidade em que o seu campus está localizado até a sede da Uneb em Salvador (BA). O resultado da reunião foi a aprovação de várias proposições, dentre elas a de criação de uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas. Mesmo com essas duas estratégias, a Uneb não conseguiu aprovar as cotas raciais, o que mostra não ser consensual nessa universidade a questão racial. Isso ficou demonstrado quando a proposta de cotas raciais foi rejeitada pelo conselho universitário.

A comissão de cotas raciais da UnB precisou adotar uma estratégia semelhante à da Uneb para conscientizar a comunidade acadêmica e as lideranças políticas sobre a necessidade de implantação das cotas raciais. No momento em que algumas portas estavam fechadas para a comissão da UnB, ela conseguiu que algumas fossem abertas após a realização de um ato cerimonial de concessão do título de Doutor Honoris Causa para Abdias Nascimento. Também foi realizada a exposição no Teatro Nacional de Brasília em comemoração aos 90 anos do intelectual negro. Essas estratégias foram elaboradas na tentativa de sensibilizar o conselho universitário para aprovar o Plano de Metas de inclusão étnica e racial.

A Uerj também teve uma estratégia semelhante à da Uneb e promoveu encontros que contribuíram para o esclarecimento da comunidade acadêmica sobre o que significava política de ações afirmativas e quais as suas pretensões. Naquele momento da implantação das cotas era importante democratizar as informações sobre ação afirmativa até porque não havia muito conhecimento do que se tratava. A ex-gestora da Uerj disse que esse debate acadêmico sobre as cotas só foi possível depois que tomou conhecimento do relatório das desigualdades raciais produzido por Ricardo Henriques (IPEA, 2000). O documento foi fundamental na estratégia de convencimento dos gestores para a necessidade de implementar as cotas na Uerj.

A experiência da UnB com as cotas raciais é bastante significativa, dentre vários aspectos, o “Seminário dez anos de cotas raciais na UnB” me possibilitou conhecer algumas delas através da fala dos atores sociais presentes ao evento. Des-

taco uma estratégia considerada importante para o futuro das cotas raciais na UnB e na universidade pública brasileira, que foi a criação do INCT de inclusão étnica e racial no ensino e na pesquisa, responsável pela realização de pesquisas para o acompanhamento da política de ação afirmativa no Brasil. Outro dado importante sobre este instituto é que ele tem uma relação institucional direta com o CNPq, o que, teoricamente, garante autonomia na produção de investigações científicas.

Nenhuma proposta ou emenda vai ser aprovada nas Câmaras e Assembleias sem uma argumentação sustentável ou uma rede política significativa de apoio como estratégia para conseguir alcançar sucesso no debate democrático. Sobre isso, compreendo aquilo que Bourdieu (2010) considerou em relação às estratégias. Para o autor elas internalizam as regras do jogo e as utiliza para reproduzir a lógica do *status quo* ou então na busca da mobilidade social ou da legitimidade do que se pretende afirmar. No jogo de forças antagônicas sobre as cotas raciais, a estratégia realizada pela comissão de implantação para o avanço da implementação das cotas raciais na UnB merece atenção em razão da luta pela qual a UnB precisou superar todas as adversidades que encontrou no caminho de implantação das suas cotas raciais.

A comissão de implantação jamais deixou de acompanhar o processo de implementação do programa das cotas raciais, e durante os dois casos de maior dificuldade para a UnB (dos gêmeos e da ADPF do DEM sobre a inconstitucionalidade das cotas) ela adotou como principal estratégia as consultas aos atores internos (professores da própria UnB) e de atores externos (senadores da República e juristas do Ministério da Justiça, da Advocacia Geral da União e do STF) para construir um argumento que garantisse a implementação do programa. Articulações políticas importantes foram realizadas pela comissão para sondagem da segurança jurídica do edital do programa de reserva racial. Entre os principais nomes procurados para consulta estão os de Nelson Jobim, Cláudio Fonteles, Joaquim Barbosa, Paulo Paim e Cristovam Buarque:

tivemos articulações que eram assim, reunia com os procuradores. [...] fomos buscar Cláudio Fonteles. Era assim; sempre uma comissão, que era a própria comissão de cotas, né, o professor Timothy Mulhonland que estava na direção da universidade, o Ivair Augusto, eu e outras pessoas da comissão. [...] fomos ao Cláudio Fonteles e chegava com uma versão e minuta do edital pra exame e pontuava se dizia sim ou não; ele procurador dizia: bem, aqui acho que está ok, mas vocês têm que falar com o Jobim. [...] fomos falar com Nelson Jobim mais de uma vez, com o edital nas mãos, perguntando se era isso, se havia segurança; a pergunta era se a gente iria e tal, de qualquer forma, se ele falasse que não tinha segurança, na verdade a gente iria seguir. [...] por fim o ministro Jobim era a última versão e a gente tinha definido que seria por

fotografias e tal, isso já *tava* decidido, e ele falou: não, isso aqui é inquestionável, quando chegar no Supremo Tribunal não tem questionamento. [...] pra ele o edital era inquestionável. [...] o ministro Joaquim Barbosa da mesma forma várias ocasiões esteve aqui conosco no gabinete, abria o gabinete dele, abria o celular dele, toda vez atendia o seu celular pra gente, em primeira linha que era bem dito pra que a gente pudesse consultar [...] o caminho exatamente a seguir. [...] teve um apoio muito importante do Humberto Adami como toda a rede pela Adin; tentaram desestabilizar e que teve um contato constante importante com todos esses movimentos; até nos quatro anos seguintes a gente *tava* estabilizado. [...] tivemos muitas sessões com o Senador Paulo Paim, muitos encontros, muitas reuniões nossas lá, com ele aqui na UnB, em eventos oficiais e oficinas. Edson Cardoso foi um articulista importante; ele nos ajudou muito, também a mesma perspectiva porque a gente sempre era chamado ao Senado Federal e nunca eram chamados, não eram muito simpáticos, embora fosse o próprio senador quem promovesse as audiências, às vezes o Senador Paim e às vezes o Senador Cristovam Buarque, mas sempre tinha detratores na mesma mesa. [...] eram situações que a gente tinha que defender, né, algo que era totalmente defensável e continua sendo, mas como se fosse a coisa mais indefensável do mundo para os detratores. [...] deu um suporte importante pra gente chegar com algumas parcerias ali dentro e não encontrar um terreno minado. (Professora da UnB relatora da comissão de implantação das cotas raciais)

O professor Ivair Augusto Alves dos Santos, citado na fala da palestrante do “Seminário Dez anos de cotas raciais na UnB”, esteve durante um período de nove meses a serviço da comissão de implantação das cotas na UnB no cargo de secretário executivo do Conselho Nacional contra a Discriminação, atuando também na Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Ele foi o principal articulador que abriu as portas para a comissão de implantação das cotas raciais na UnB poder acessar as instâncias dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. A sua participação era importante para consultar sobre quais caminhos o edital das cotas raciais na UnB deveria seguir a fim de que não apresentasse falhas jurídicas que fossem consideradas inconstitucionais.

Compreendo que a estratégia política adotada pela UnB de consulta a atores sociais de maior repercussão no cenário político-jurídico tenha sido o dado de maior importância dessa sessão. A constitucionalidade do programa de cotas raciais da UnB representou um avanço para o processo de democratização do acesso de pretos e pardos ao ensino público superior. Entretanto, isso não foi capaz de sensibilizar os conselhos universitários, gestores universitários, parlamentares e a presidência

da República para que a Lei nº 12.711/12 pudesse ser uma lei de cotas raciais. Se as ações afirmativas num primeiro momento no Brasil tiveram em seu debate a questão racial como tema gerador, atualmente essa política vem sendo associada equivocadamente como questão social, através das cotas de egresso da rede pública e renda, que são majoritárias e deslocam o critério racial para uma subcota. A que se deve tal mudança? Como, por exemplo, na legislação estadual, que normatiza o programa na Uerj, a cota racial foi alterada para cota sociorracial? Por que os tipos de reserva social e sociorracial tornaram-se hegemônicos? Procurarei responder essas questões na próxima sessão.

ESTRATÉGIA POLÍTICA OU EQUÍVOCO POLÍTICO: A TRANSIÇÃO DAS COTAS RACIAIS PARA COTAS SOCIAIS

A transição das cotas raciais para cotas sociais e/ou cotas sociorraciais é um dado importante em nosso estudo sobre a relação raça e classe nos programas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Das três universidades que investiguei, a UnB é a única que tem posição declarada a favor das cotas raciais. Uerj e Uneb adotam um sistema de cotas sociorraciais.

No programa de ação afirmativa da UnB prevaleceu o critério racial, e isso se deve a dois fatores já mencionados em sessões anteriores: o primeiro foi o caso de racismo contra um aluno negro na pós-graduação, o que gerou a discussão das cotas na universidade; segundo, os preparativos para a Conferência de Durban. Esses dois eventos impulsionaram os debates sobre as desigualdades raciais não somente na UnB, mas também em outras universidades a ponto de nesses últimos dez anos terem sido implantadas cotas em todas as regiões do país. As reflexões sobre a necessidade de implantação das cotas raciais foram sustentadas por fatos e dados estatísticos que, agrupados, formularam a denúncia da Universidade de Brasília, sobretudo a respeito da reprodução das práticas de racismo pela academia brasileira, as quais contribuem para a manutenção da desigualdade racial na sociedade brasileira. O parecer da UnB que justifica a implantação de cotas raciais indicava que a universidade pública tem responsabilidades nesse quadro desigual e precisa corrigir tal erro com medidas de ações afirmativas de combate ao racismo:

No livro que acabei de escrever, que acompanha o mapa das ações afirmativas, a gente faz também a cronologia das ações afirmativas, em quantas universidades foram aprovadas, de 2002 a 2012; a gente pode ver o momento, a UnB aprovou, propôs cotas pra negros, propôs cotas exclusivamente para negros como uma resposta ao racismo, as cotas na UnB são umas cotas que podem

se chamar de antirracista. Nunca houve uma discussão de escola pública aqui, jamais alguém quis colocar isso como uma alternativa, até porque o que estava em discussão era o racismo, ou combatia o racismo ou era conivente com o racismo. (Professor da UnB elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial)

Considero que o programa de reserva racial da UnB visa combater o racismo e afirmo que nele a questão é central. No caso do programa de reserva de vaga da Uerj e da Uneb, não se pode afirmar que isso também aconteça. Por mais que negros sejam sujeitos para os quais se destina a concessão da reserva, a questão racial foi deslocada para segundo e terceiro planos. As ações afirmativas da Uerj, Uneb e UnB polarizaram a disputa entre o critério racial e o social nos conselhos universitários de outras instituições. É preciso lembrar que o racismo é o princípio que legitimou o debate das ações afirmativas no Brasil, conforme afirmação de Rocha (1996) e Guimarães (2006). O professor da UnB que elaborou o Plano de Metas de inclusão étnica e racial fez um pronunciamento crítico sobre o programa de cotas da Uerj e da Uneb, pois na sua opinião as duas universidades não consideraram o racismo como princípio para a concessão do benefício das cotas. E eu concordo com a posição do professor da UnB quando diz que a questão racial nos programas de reserva de vaga da Uerj e da Uneb é deslocada para segundo e terceiro planos; a questão social é posicionada como central nas concessões de reserva de vaga:

Totalmente deslocada a questão central, que é a questão do racismo. [...] retira, desloca e subsume a questão maior, que seria a racial, que então a renda e/ou de escola pública. [...] Uerj e Uneb apenas se complementam: qual é a renda primeiro ou qual é a escola pública primeiro. Mas a questão racial na Uerj e na Uneb são subcotas. [...] ao longo da década esses dois modelos foram sendo disputados em cada um dos conselhos universitários. Muitos sentiram assim que foram derrotados na tentativa de fazer as cotas raciais, já que o conselho só aprovava se fosse o critério de escola pública. O caso da Ufal que participei, outro lá no Pará, tinha a proposta de cotas raciais, mas o conselho não aprovava se não fosse de escola pública. Rio Grande do Sul foi junto com a UnB, um debate tenso, de nervos, sobre o racismo, pessoas queriam entrar com liminar; na hora que o conselho ia votar, não conseguiu aprovar as cotas raciais, aprovaram a de escola pública. (Professor da UnB elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial)

O professor elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial da UnB indicou estatísticas que comprovam o racismo institucional dentro da universidade pública brasileira, dados estes que revelam, por exemplo, a subsunção de docentes negros na Unicamp, na USP, na UFRGS e na UFRJ. A eficácia das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro pode estar comprometida se esses dados não forem alterados e se não houver uma mudança na lei federal de cotas no sentido de promover a autonomia da raça para concessão de reserva de vaga:

a partir do Caso Ari fui lembrar quantos são os professores negros, quantos colegas negros eu tenho, fizemos esse censo, eu chamo de identificação, e dos 1.500 apenas 15 professores eram negros, 1%. [...] penso que essa taxa não mudou. É a mais alta nas universidades mais importantes do Brasil. Pior, UFRGS, 0,2%, Unicamp, 0,2%, USP, não tem nem nome para porcentagem do que é aquilo, UFRJ, é tudo na base do 0,3% a 0,4%. (Professor da UnB elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial)

A constatação de que os docentes negros estão subsumidos nas universidades públicas no Brasil foi uma das argumentações da comissão de implantação das cotas raciais na Universidade de Brasília a se adotar como estratégia política para implantar o seu programa de reserva de vaga racial e de combater o racismo institucional. Conforme já mencionado, a comissão adotou outras estratégias, como a dos encontros com parceiros internos, que contribuíram para o processo de implementação. Esses encontros estratégicos reuniram-se com parceiros acadêmicos, juristas, políticos e militantes do movimento negro. Assim como na Uerj, a comissão da UnB também fez parte de seminários externos sobre ação afirmativa em todo o território nacional, o que contribuiu para formar uma articulação favorável às cotas raciais.

Essas articulações não foram suficientes para evitar o atrelamento do critério racial ao critério social, e isso pode ser confirmado no programa da Uneb, tendo em vista que o projeto de cotas foi negado três vezes pelo conselho universitário. Considero a hipótese de que o atrelamento do critério racial ao critério social na Uneb pode ser realidade em outros programas no Brasil. Caso se confirme essa hipótese, ela se deve aos ajustes e às concessões frequentes num embate político. Essa hipótese argumentativa é sustentada em duas falas: a primeira, do entrevistado representante do movimento negro com atuação na educação de negros, quando comentou sobre o processo do Prouni e as barganhas políticas que fizeram para ser aprovado; a segunda fala é a do professor da UnB que elaborou o plano de metas de inclusão étnica e racial quando considerou que o programa de cotas da Uerj e da Uneb não pode ser denominado como um modelo de política de ação afirmativa:

Infelizmente em todas as votações sempre há muita barganha. Às vezes a gente diz que ganhou, mas na verdade a barganha é a vencedora. Eu participei da negociação do Prouni e lá a barganha correu solta. (Representante do movimento negro com atuação na educação de negros)

aqui tem uma clareza, penso eu, em relação ao significado das cotas. [...] a Uerj na realidade é pra renda, ela retirou a centralidade da questão racial, e a questão racial se tornou subcota. As duas propostas, Uerj e Uenf, são sub-cotas. Outra ainda é da Uneb que, com uma reitora negra, concluiu que são tudo subcotas. Então pra Uneb tem que ser tudo pobre, estudante de escola pública, aí que entra pertencimento negro. (Professor da UnB elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial)

A justificativa que o entrevistado da Uneb apresentou sobre a concessão do benefício às cotas para os estudantes negros da rede pública de ensino é baseada no conceito de igualdade de oportunidade mencionado por Rocha (1996), Gomes (2001) e Menezes (2001). Assim como em outras universidades públicas do Brasil, a Uneb busca promover justiça social no acesso aos cursos de graduação através das cotas sociorraciais em virtude da ampla concorrência em cursos de maior prestígio e da diferença na qualidade entre ensino público e ensino privado na educação básica.

A comissão de implantação da Uneb parte do princípio de que os negros estejam super-representados em escolas públicas, e subsumidos na rede privada de educação básica; nesse raciocínio, o que mais preocupa a universidade não é saber se os negros sofrem racismo independentemente da classe social em que estejam, mas compreender que a desigualdade de acesso se deve mais às questões de qualidade do ensino do que ao racismo. Percebo contradição nessa postura da comissão da Uneb, porque considera ter elaborado um plano de ação afirmativa, mas em concreto realiza uma política social com recorte racial. No entanto, a comissão deveria ter deixado de questionar a condição social do indivíduo negro e poderia problematizar o rigor do seu sistema de vestibular.

Destaco o processo da Uerj na parte final dessa sessão, devido à riqueza de detalhes informados pelos entrevistados, que indicam uma dualidade no programa dessa universidade a ponto de considerar que, na questão do atrelamento entre raça e classe no programa, tenha representado uma estratégia equivocada cuja consequência foi a sub-representação da questão racial na cota sociorracial desta universidade. Essa estratégia equivocada é fruto da elaboração de três leis para implementação das cotas na Uerj.

As leis se sobrepõem uma à outra: iniciou com a Lei Estadual nº 3.524/00, que garantiu cota para egressos da rede pública; depois veio a Lei Estadual nº

3.708/01, que garantiu cota para negros; e finalmente a Lei Estadual nº 4.151/03, que assegurou cota para egressos de escola pública com um recorte racial. Nessa trajetória de acordos, posições e estratégias, entram em cena os seguintes atores sociais: políticos, estudantes, gestores, juristas e militantes. Dois dos nossos entrevistados detalham dados dessa trajetória das três leis fluminenses. O representante do movimento negro com atuação na educação de negros revelou que foi necessário adotar uma estratégia na elaboração da terceira lei, e que naquele momento se corria o risco de a cota racial não ter avançado. Aqui está o ponto que esclarece o ocorrido com o programa da Uerj para que se tenha atrelado raça e classe na reserva de vaga:

O DCE da Uerj não aderiu no primeiro momento em apoio às cotas. [...] ficou cauteloso para saber para onde iria soprar o vento do movimento estudantil. [...] o movimento secundarista da UEE pressionava pelas cotas sociais, leia-se PC do B. O DCE da Uerj é que ficou em cima do muro no primeiro momento, era PSTU, ficaram assim porque a legislação veio do Governo do Estado e posteriormente foi encampada pela Reitoria e eles não queriam estar no mesmo barco. [...] a UEE foi um ator social importante, assim como a Educafro, que trazia com eles o pré-vestibular para negros e carentes; na minha percepção esse foi o grande movimento de sustentação de todo o processo. (Ex-gestora da Uerj)

O conceito de ação afirmativa em cada país é um; quando eu falo que a imprensa canalha faz comparação com os Estados Unidos, que eu falo que é mentira, eu quero dizer isso, lá há um leque enorme de possibilidades que muitas vezes é interesse econômico capitalista, e a nossa ação afirmativa nasceu étnica, dobrou-se à ação social por estratégia, mas tem que mudar de estratégia uma hora. [...] acho que está na hora de mudar de estratégia. [...] viu que com a radicalização da étnica ela avançava pouco, então ela se abriu unindo a étnica ao social como estratégia mesmo, porque, quem fez isso, quem teve a ousadia de dar esse passo unindo o social e o étnico apanhou muito, entre eles eu. Apanhei muito da comunidade negra. O José Jorge, da UnB, que não é negro, mas tem uma cabeça de negro, ele me bateu publicamente: o senhor é um irresponsável quando abre para a questão social, tem que ser étnica e ponto. O senhor não pode fazer isso com a gente, traíndo a nossa caminhada. Respondi pra ele; olha, irmãozinho, isso é uma estratégia e só temos essa cota hoje porque nós fizemos várias estratégias. [...] foi preciso isso senão não chegaríamos aonde chegamos. Então sou a favor dos radicais, sou a favor dos conservadores, mas sou amante dos estrategistas. (Representante do movimento negro com atuação na educação de negros)

Essa estratégia mencionada pelo representante do movimento negro teve uma trajetória que envolveu atores sociais dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, e contou também com representantes dos movimentos partidários, do movimento negro e do movimento estudantil. Tal construção estratégica coletiva foi que alterou a reserva de vaga racial da Uerj para um modelo de cotas sociais que deslocou a questão racial para uma subcota, conforme citei anteriormente, na opinião do professor da UnB e elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial.

O entrevistado também mencionou que o caminho da reivindicação das cotas raciais pelo Poder Legislativo e pelo Poder Judiciário estavam fechados. Então, restou-lhe como estratégia reunir-se com representantes do Poder Executivo; daí pensou em que estado da federação poderia ter um governador que pudesse dialogar. Ele aproveitou que no Rio de Janeiro a vice-governadora Benedita da Silva assumiu interinamente e conseguiu agendar uma audiência durante a qual não obteve uma resposta desejável, que seria ter o apoio do governo do estado para pôr em execução a política de ação afirmativa:

Então decidimos, se o caminho Legislativo não deu certo e o Judiciário também não, vamos tentar o Executivo. Mas quem? Qual era o governador no Brasil mais aberto a nossa causa? Do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo? Aí traçamos as estratégias. Vamos esperar o governador Garotinho fazer alguma viagem internacional e entregar a governança para a Benedita da Silva, que era a vice-governadora e negra. Assim que ela assumir como governadora em exercício, vamos pedir uma audiência a ela pedindo para que adote as cotas. Assim fizemos. Quando ela assumiu, passados uns dois meses, pedimos uma audiência, e como ela nos conhecia, concedeu em dois dias. Fomos para lá e falamos: Benedita, como governadora em exercício, queremos que você seja profética, decidida, corajosa e faça um decreto com cotas para o serviço público ou de cotas para a Uerj. Ela falou: há uma questão de fidelidade, eu sou vice-governadora, não sou governadora, o povo deu ao Garotinho o poder de governar. Eu o estou substituindo, e todo bom substituto deve fidelidade ao titular. Eu sou totalmente a favor, mas tenho que consultá-lo. Eu não posso fazer isso agora como vocês estão pedindo, mas eu vou consultá-lo e depois lhes darei a resposta. Então eu falei: olha Benedita, estamos cansados e vamos aceitar a sua proposta, vamos marcar uma data para o nosso retorno. Ela concordou e começamos a negociar datas. Ficou para um mês depois. Passado o tempo, fomos para a reunião com a Benedita, já como vice-governadora. Fomos preparados, acreditando que o governador iria fugir. Caso houvesse o não, tínhamos levado duas cartas

prontinhas e sairíamos dali direto para o Ministério Público para apresentar duas representações: 1. intimando o MP a convocar o governador e ele explicar o seguinte: governador, queremos saber se o senhor sabe quantos negros estão fazendo medicina e caso seja um número insignificante, quais são as políticas que o estado vai adotar para mudar essa realidade; 2. Que o MP intimasse a reitora da Uerj com a mesma pergunta e querendo saber que programas a reitora havia realizado para resolver esse problema. E aí fomos para a audiência e encontramos a Benedita completamente tolhida e desfigurada; ela nos recebeu e nos disse: olha, eu não vou responder pelo governo, preferi trazer quatro assessores do governador para eles lhes darem a resposta do governador. Eles foram diretos, chutando a canela da gente: essa proposta de vocês é totalmente inconstitucional, ela não se sustenta meia hora em pé. É uma proposta para dividir o país. Aí eu falei: vamos encurtar a conversa, o governador falou não, e nós vamos sair daqui e acabou. (Representante do movimento negro com atuação na educação de negros)

A negativa do poder Executivo do estado do Rio de Janeiro fez com que os representantes do movimento negro com atuação na preparação de negros para o vestibular adotassem outra estratégia para pressionar o governo estadual a ceder às reivindicações do movimento pelas cotas raciais. Daí retorna-se à via do Poder Judiciário. A entidade entrou com representação contra o governo do estado do Rio de Janeiro e contra a Uerj para saber por que negros são excluídos do cursos de maior prestígio social, e adotaram dados de entrada dos candidatos aprovados no curso de Medicina. Assim, os responsáveis pelo movimento conseguiram ser recebidos em audiência pública com a promotora de justiça, que assumiu a representação. O entrevistado disse que essa audiência tinha o propósito de saber se o responsável em orientar o caso e dar seguimento à representação era progressista ou conservador. No final a Uerj e o governo do estado foram intimados a prestar esclarecimentos sobre a existência do racismo institucional na universidade.

A representação do movimento negro com atuação na educação conseguiu sucesso nessa estratégia pela intimação que o Ministério Público fez ao governador do estado e à reitoria da Uerj. Nessa representação o argumento das desigualdades raciais e da desigualdade de oportunidade foi sustentado pela entidade do movimento negro que, nesse processo, questionava a sub-representação de negros no curso de Medicina. Na sequência do andamento do processo, surgiu outro ator social importante: o movimento estudantil e o movimento partidário. Esses movimentos convenceram o governador a conceder as cotas, porém o fator que gerou o seu convencimento foi que as cotas projetavam seu nome nacionalmente e se ampliavam as suas pretensões de concorrer à presidência da República.

Nesse momento é que as cotas sociais passam a ser majoritárias no caso da Uerj. Tanto o PC do B como o diretório da UNE Estadual e o governo estadual apenas consideravam a hipótese de realizar cotas sociais para egressos da rede pública. A situação oportunizou a reivindicação de cotas raciais pelo movimento negro, reivindicação esta feita anteriormente pelo mesmo movimento, sem a obtenção dos resultados pretendidos. O movimento pelas cotas sociais oportunizou o atendimento às reivindicações pelas cotas raciais.

Se a estratégia de convencimento do governador havia tido sucesso e foi criada a lei de cotas sociais, faltava no plano estratégico para o movimento negro com atuação na educação inserir as cotas raciais na pauta da discussão de políticas públicas do estado do Rio de Janeiro. Nisso surgiu uma porta que se abriu no cenário político fluminense e possibilitou a criação de uma segunda lei, a qual inseria a cota racial nas universidades fluminenses. Um deputado estadual mudou de partido, deixou o PT e foi para o PFL. Este deputado havia sido prefeito de São João de Meriti (RJ), e o PFL negro convenceu José Amorim a fazer o projeto de cotas para negros. O projeto foi aprovado como sendo outra lei, e daí passou a ter um acirrado debate na sociedade fluminense com repercussão nacional, já que na soma das duas leis havia curso que reservou quase 90% das vagas para as duas modalidades de cotas: racial e egresso da rede pública:

E aí nós então começamos a estudar uma maneira de fazer com que outro deputado aproveitasse a onda e fizesse passar também a cota para negros. A primeira lei foi cota só para a rede pública, e aí um negro ligado ao Educafro brigou com o PT, e para fazer raiva ao PT ele entrou no PFL, José Amorim, que foi prefeito de São João do Meriti e é uma das bases do Educafro lá no Rio, no PFL negro. São coisas inacreditáveis. Eu sou convicto de que nós negros temos que entrar na brecha de todo e qualquer poder, e lá fazer votar a nossa causa. Esses caras, o PFL⁹ negro, convencem o Amorim a fazer o projeto de cotas para negros complementar as cotas da rede pública, e ele fez. No embalo das cotas votadas passou essa do negro. Então a cota para negro foi uma lei à parte. Primeiro foi cota só para a rede pública, e numa

⁹ O PFL, que a partir do ano de 2008 deixou de ser denominado Partido da Frente Liberal e passou a denominar-se Partido Democratas (DEM), apresentou contradições nesse sistema de cotas nas universidades públicas no Brasil. (Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL15177-5601,00-PFL+VIRA+DEMOCRATAS+E+TROCA+DE+PRESIDENTE.html>>. Acesso em: 20 jan. 2014). No Rio de Janeiro em 2001 um deputado estadual, José Amorim, criou o projeto de lei das cotas raciais; em Brasília, tramitou no STF uma ADPF solicitada pelo DEM contra as cotas raciais da UnB. Em Salvador, o DEM requisitou sem obter sucessos a paternidade do sistema de cotas sociorraciais da Uneb. Essas atitudes me levam a entender que não há entre os membros do DEM uma unidade consensual nacional sobre o sistema de cotas nas universidades públicas no Brasil.

estratégia bem trabalhada; aí, as duas cotas reunidas, teve curso que dava 87% das vagas para nós. E aí criou-se um debate pesadíssimo na sociedade. Houve um assalto na Uerj. Na verdade a lei de cotas eram duas, para a rede pública e para negros; aplicando-se essas duas leis, o índice de vagas era altíssimo. (Representante do movimento negro com atuação na educação de negros)

Desse modo, as duas leis fluminenses, a Lei Estadual nº 3.524/00 e a Lei Estadual nº 3.708/01, criaram alto índice de vagas reservadas para as cotas nas universidades do estado; isso provocou um debate tenso no cenário político e social fluminense, acusações de que havia uma quebra total da autonomia da Uerj, e outras, como a quebra da meritocracia e a queda do desempenho acadêmico. Nesse cenário tenso que questionava a alta porcentagem de vagas reservadas na Uerj com as duas leis de cotas, surge uma importante argumentação que teve papel fundamental na formulação da terceira legislação fluminense para as cotas: a tese da razoabilidade e proporcionalidade do jurista que hoje compõe o quadro de Ministros do STF, Ex.^{mo} Sr. Ministro Luís Roberto Barroso:

Aí entra em cena essa pessoa aqui; Luís Barroso vai para a imprensa e escreve um artigo pesadíssimo contra nós: sou a favor das cotas, mas tem que ter proporcionalidade, isso que fizeram é um abuso, no máximo uns 10% pode ser. Pra que ele fez isso? Nós pedimos uma audiência com ele, foi consentida, e conseguimos nos reunir: nós confiamos em você, você é uma cabeça boa. Ao que ele replicou: mas eu estou do lado de vocês, só que, além dos 10%, não pode. Que é isso? Nós somos 47% no Rio de Janeiro, Barroso. Ele: você prova isso? Provo sim, e aí iniciamos um debate legal. Ele foi sincero ao afirmar que não abria mão do debate da proporcionalidade: posso não discutir isso em público, sou a favor das cotas, mas não concordo com a porcentagem e quero a proporcionalidade. E a partir daí começou a nossa amizade. [...] certa vez indo para Brasília para uma audiência com os Ministros do STF porque a lei de cotas da Uerj estava com julgamento marcado, estávamos eu, o dr. Cleto, que foi o primeiro advogado voluntário do Educafro, o dr. Renato Ferreira, que é o primeiro negro advogado do Educafro, e eles me chamaram a atenção para a presença do Barroso no avião. Na conversa ele passou a ideia de que se eu convencesse os deputados a pegarem as duas leis e fundirem numa só, dando 40% de cotas para os negros, eu fecho com vocês. Foi a senha que eu precisava. Então nos reunimos com a reitora, com as lideranças da Assembleia e conseguimos fazer uma lei nova. (Representante do movimento negro com atuação na educação de negros)

Nesse meio-tempo surgiu uma Adin contra as cotas sociais e raciais da Uerj, tramitada no STF, e nisso a representação do movimento negro com atuação na educação de negros adotou outra estratégia que sustentasse a argumentação de defesa das ações afirmativas nas universidades fluminenses; nesse tempo, então, surgiu outro ator social, o promotor de justiça sr. Augusto Werneck, que contribuiu no processo da prescrição da terceira lei de cotas.

Como a perspectiva de votação no STF era desfavorável, então, foi preciso agilidade para que o processo de inconstitucionalidade das cotas da Uerj não andasse. Adotou-se outra medida estratégica para impedir que o processo de inconstitucionalidade das cotas na Uerj pudesse ser votado no STF. A ideia era de que se elaborasse uma terceira lei, seguindo orientações do dr. Augusto Werneck, o que evitaria a cassação das cotas da Uerj. Considera-se este fato a estratégia equivocada que fez atrelar o critério racial ao social no programa da Uerj, e que pode ter influenciado outros programas de ação afirmativa no Brasil a aderirem às cotas sociorraciais. O governador do estado do Rio de Janeiro sancionou a terceira lei de cotas, Lei nº 4.151/03, a que considero ser uma medida legal de caráter social com um recorte racial.

Após a aprovação da terceira lei garantida, a Lei Estadual nº 4.151/03, surgiu outro problema: o deputado estadual ultraconservador Jair Bolsonaro, que havia entrado com a primeira Adin contra as cotas da Uerj, entrou com uma segunda Adin no STF com a argumentação de que a reserva de vagas na universidade fluminense não respeitava a tese de proporcionalidade. A estratégia usada pelo movimento negro com atuação na educação de negros foi a de argumentar em favor da bolsa permanência, que pela vista dos juristas consultados não continha nenhum questionamento jurídico; e, assim, a terceira lei de cotas se sustentou.

Na Alerj as três leis foram aprovadas, porque o governador tinha maioria da plenária com deputados de sua aliança partidária, que apoiavam as suas ações populistas, assim como outras medidas dessa natureza: cheque-cidadão, restaurante popular, dentre outras. A ex-gestora da Uerj e o representante do movimento negro com atuação na educação de negros comentaram que as cotas se encaixaram no modelo de política populista implementado pelo governador:

Era uma legislação que na perspectiva populista do governador se enquadrava junto com outras medidas populistas que ele tomava. [...] o enquadramento da proposta legislativa inicial é dentro de uma perspectiva populista, da mesma maneira que o cheque-cidadão. Era abrir a universidade para os pobres, por isso não havia a questão racial, o conceito de ação afirmativa, quer dizer, não havia nenhuma elaboração na legislação referente a uma ação afirmativa, ao conceito de ação afirmativa, só se falava em cota. (Ex-gestora da Uerj)

O projeto só passou porque nós conseguimos unanimidade. Conseguimos que 90% dos deputados votassem a nosso favor. Foi algo arrasador, entre aspas, porque a gente sabe que houve muita barganha. Infelizmente em todas as votações sempre há muita barganha. [...] às vezes a gente diz que ganhou, mas, na verdade, a barganha é a vencedora. (Representante do movimento negro com atuação na educação de negros)

A prevalência das cotas sociorraciais na Uerj pode ser comparada à Lei nº 12.711/2012, que, a despeito da precedente aprovação da constitucionalidade das cotas raciais pelo STF no mesmo ano, condiciona o direito às cotas o fator de ter cursado o ensino médio na escola pública. Outro detalhe é o reconhecimento do militante do movimento negro de que naquele momento era necessário adotar a estratégia de sub-representar cota racial na Uerj na cota social para que o programa avançasse, [já] com risco de não ser implantado. A trajetória desse programa revelou algumas preocupações para as cotas, dentre elas a possível cassação das cotas no STF devido ao processo de inconstitucionalidade, o que resultaria num retrocesso, já que a cassação se baseava na tese de razoabilidade e proporcionalidade indicada pelo Ex.^{mo} Sr. Ministro Luís Barroso; na tentativa de superar a segunda Adin, ocorreu a elaboração de uma terceira lei com a inserção da bolsa permanência, que foi a senha jurídica para constituir a subcota racial no sistema de reserva de vaga social da Uerj. Considero que, a partir da fala dos atores sociais das três universidades investigadas, seja necessário debater a autonomia das cotas raciais no atual sistema de reserva de vaga no ensino superior público brasileiro.

Compreendo que a estratégia adotada pelo movimento negro com atuação na educação de negros tenha sido equivocada, mesmo que naquele momento houvesse possibilidade de o programa de cotas não avançar na Uerj, o que poderia trazer consequências negativas para o debate já iniciado no Brasil. A discussão sobre a necessidade de implantação das cotas raciais já circulava na sociedade brasileira e entendo que poderia ter sido adotada outra medida, menos a estratégia de criar uma terceira lei que pudesse atrelar raça e classe no programa de reserva de vaga. O que vejo é que poderia ter criado uma rede de ação afirmativa com outras universidades, tendo em vista que em outros estados as cotas também estavam sendo implementadas. Por outro lado, percebo que a sociedade brasileira reproduz a acomodação racial igualitária que Fernandes (2008) conceituou quando percebeu a manutenção dos princípios estamentais na ordem social capitalista na transição entre os dois modelos de sociedade na virada entre os séculos XIX e XX. O preconceito de marca conceituado por Nogueira (1998) ainda exerce forte influência na distinção entre indivíduos nas relações sociais, a tal ponto que, no

debate sobre a necessidade de implantar cotas raciais, os detratores ignoram toda a história de opressão e de preterição vivida pela população negra na sociedade brasileira e desconsideram os dados que denunciam o racismo institucional nas universidades públicas deste país.

IMPACTO DA LEI Nº 12.711/12 NAS COTAS RACIAIS

A Lei nº 12.711/12 foi promulgada após uma década de se dar início à tramitação do projeto de lei no Congresso Nacional, e logo após a decisão da constitucionalidade das cotas da UnB, tinha-se a perspectiva de que se consolidava ali a política de ação afirmativa nas universidades federais. Porém, tal perspectiva não foi confirmada dessa maneira. O texto da lei federal de cotas em nada lembra a ideia inicial, que era a de implantar cotas raciais no ensino público superior; trata-se, na verdade, de uma legislação que sofreu alterações durante a sua tramitação como projeto de lei em virtude das estratégias e barganhas frequentes no espaço das decisões políticas, e isso também aconteceu em outras decisões sobre a lei de cotas.

O resultado favorável da votação sobre a constitucionalidade das cotas raciais da UnB no STF não surtiu o efeito tão aguardado sobre o futuro das cotas raciais devido à composição e aprovação do texto da lei federal das cotas, sendo inevitável a percepção de que há nessa legislação uma predileção pelo critério social. A preterição da questão racial se dá quando é emitida uma sequência de critérios para a concessão da reserva de vagas: em primeiro plano, atende aos egressos da rede pública de ensino; em segundo plano, aqueles de baixa renda; e no terceiro, negros e indígenas. Esse ordenamento lembra a estratificação racial determinada pela teoria racialista dos séculos XVIII e XIX. Compreendo que o enfoque central dessa lei são as cotas sociais. Lembrar que elas são as mais aceitas pelas elites é, dessa forma, ignorar o racismo como princípio das ações afirmativas.

As mobilizações de luta pela lei de cotas inicialmente teve a ideia de implantar cotas étnico-raciais, mas, por estratégia que considero equivocada, ela foi atrelada à cota social, e na redação final do texto da lei federal de cotas, a luta histórica do movimento negro e de intelectuais antirracistas não foi atendida. Por isso compreendo que seja importante alterar o texto da lei federal de cotas, ou seja, que se dê autonomia à cota racial, pois senão a democratização de acesso de negros ao ensino superior poderá ser comprometida.

O risco que essa lei federal de cotas pode provocar à ineficácia do acesso de negros ao ensino superior público é exemplificado pelos dados que o pesquisador João Feres Jr. (2012), do Laboratório de Políticas Públicas (LPP-Uerj), tem sobre a eficácia das cotas sociorraciais na Uenf, a partir da vigência da terceira lei estadual,

que deslocou a cota racial da segunda lei para uma subcota. Ele identificou uma redução quantitativa de acesso de candidatos negros naquela universidade, fato que vem sendo denunciado pelo nosso entrevistado representante do movimento negro em relação a dados gerais relativos a outras universidades públicas no Brasil:

Ele está cheio de verdade, todos os dados pesquisados provam isso, foi um grande golpe que nós levamos da parte de vários intelectuais, vários deputados da classe dominante. Foi um golpe, mas foi um golpe medido, nós tínhamos clara consciência de que era um preço a pagar. Para fazer a ideia de cotas pegar ritmo no Brasil tinha um preço, e o preço era esse. (Representante do movimento negro com atuação na educação de negros)

Em relação à Uneb, o entrevistado informou que não houve impacto da lei federal devido a sua ligação institucional com o estado da Bahia e, mesmo assim, ele como membro da comissão de implantação de cotas sociorraciais da universidade foi procurado pelo atual gestor de graduação da Uneb para saber quais caminhos a instituição seguiria após a promulgação da nova legislação federal. Depois de consultas ao próprio texto, decidiu-se que a adoção dessa lei seria para a Uneb um retrocesso, e considerou-se que essa nova legislação traz uma perda para as políticas de ações afirmativas no cenário brasileiro.

O retrocesso comentado pelo entrevistado sobre a nova lei também é compartilhado pelo professor da USP, palestrante do “Seminário dez anos de cotas raciais na UnB”, para quem o racismo é ignorado pelos detratores e pelos legisladores que aprovaram essa lei, sem a consideração de que, se raça é um conceito de resignificação social, o racismo é fruto dessa categoria; se a gênese conceitual indica seu aspecto biológico e como tal não há comprovação de distinções, nas relações sociais ele atua como mecanismo de distinção pelo qual a marca fenotípica é um elemento regulador que eleva a desigualdade de oportunidades. Isso deveria ter sido levado em consideração quando foi sancionada a Lei nº 12.711/12:

A Lei das Cotas nas universidades federais foi também aprovada depois de longas negociações políticas, passando pelas formulações e reformulações que poderemos considerar como retrocesso comparativamente com a experiência da UnB e de outras universidades que antes da lei implementaram cotas ditas raciais. (Professor da USP em Antropologia Social)

As universidades que adotavam cotas raciais e aquelas que estavam propensas a alterar o critério social para o racial sofreram impacto direto com a aprovação da Lei nº 12.711/12. Nos conselhos universitários já estava em discussão a alteração

do programa de reserva de vaga. A proposta era alterar o critério egresso de escola pública e passar para o critério racial em razão da ineficácia de democratizar o acesso para negros e indígenas. A UFPA e a UFRGS estavam no rumo dessa mudança, mas a lei federal de cotas desfez essa possibilidade:

Eu lembro o seguinte: no ano passado, no dia 26 de abril, no momento em que o Supremo Tribunal Federal votou por dez a zero que as cotas raciais da UnB eram constitucionais, houve um movimento, no Pará, e eu participei, estive no início de julho lá, fui convidado, que era para tentar retirar e tirar [o critério de] a escola pública e colocar cotas raciais porque o conselho, o presidente [do conselho universitário daquela universidade] acabava dizendo isso. O Rio Grande do Sul ia fazer o mesmo movimento e acabou dois meses depois, silenciou-se essa discussão porque o governo disse: tem que ser de escola pública. (Professor da UnB elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial)

Considero importante a elaboração do perfil das universidades federais que reservam vagas, realizado pelo representante do movimento negro com atuação na educação de negros. Ele considerou que, após o primeiro ano de vigência da Lei nº 12.711/12, as Ifes podem ser assim definidas: a) desonestas – sendo aquelas universidades que regrediram e adaptaram seu programa à nova lei; b) as que não tinham nenhuma medida de reserva de vaga e foram obrigadas a realizar; c) as éticas, que foram sensíveis à necessidade de implementar ação afirmativa e disponibilizaram o percentual total estipulado pela lei. Preciso comentar que a lei permite à universidade ter autonomia para realizar programas paralelos; porém, compreendo que a correlação de forças antagônicas no interior dos conselhos universitários não sejam favoráveis para o consenso dessa medida. Por isso, torno a afirmar ser necessário modificar o texto dessa lei de cotas para garantir que negros e indígenas tenham acesso aos cursos de graduação via cotas, porque senão continuarão a ser subsumidos em cursos de maior prestígio social.

Outro aspecto importante da lei é o percentual da população negra de cada estado e a previsão de reserva de vaga na lei de acordo com os dados do censo. O percentual de vagas previsto na nova lei não atende à demanda da realidade racial do estado da Bahia; assim considerou o professor da Uneb:

Não. Evidente que não, quer dizer, 50% de percentual mínimo, então você excluiu os outros 50% da possibilidade; a Bahia tem uma população negra de 78%, a cidade de Salvador tem uma população negra de quase 85%, a não inclusão no universo representativo é tácita, isso pode funcionar em estados

onde a população, quer dizer, funcionar funciona em qualquer lugar, mas pode ser mais justo em estado onde a população negra seja uma população de representação numérica minoritária, de 50% ou menos. Agora aqui na Bahia, seguramente não. (Professor da Uneb membro da comissão de implantação de cotas sociorraciais)

Uma importante constatação do professor da UnB é que não há espaço para negros na nova lei de cotas; o perfil social de escola pública e renda mantém a subsunção dos negros nos cursos de maior prestígio social das universidades públicas, e o mais grave é que negros da classe média serão mais prejudicados nessa nova configuração:

A lei, então, [...] eu queria lembrar que a situação que se coloca para mim, e que precisa ser enfrentada imediatamente, [é] que não há lugar para a comunidade negra dentro da lei. No exato momento que o governo fala que 70% dessa classe ascendente, essa emergente classe composta de negro, a lei retira completamente os negros da escola pública, das vagas. Retira a classe média negra. (Professor da UnB elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial)

O professor da UnB esclarece que a retirada de negros de classe média na configuração da nova lei se deve a quatro princípios presentes na lei federal de cotas: republicano, de escola pública; social, que é a questão da baixa renda; racial, que é a questão dos negros; étnica, que é a questão dos indígenas. Na opinião do professor a lei federal de cotas deveria atender a um percentual que melhor represente a realidade de cada grupo nessas quatro dimensões. O professor também considerou que há uma discrepância da lei federal de cotas, por ela realizar distinções totalmente equivocadas, como, por exemplo, diferenciar indígenas de baixa renda e de classe média.

Outro equívoco da Lei Federal nº 12.711/2012 é a redistribuição das vagas remanescentes das cotas para negros, para o cômputo geral, vagas estas que deveriam ser destinadas para os negros que cursaram o ensino médio total ou parcialmente em instituições particulares.

A distinção que a lei federal de cotas faz entre os indígenas também divide a categoria dos negros da seguinte forma: negros de classe média; negros pobres; negros de classe média de escola pública; negros de classe média da escola privada; e negros pobres de escola pública. O resultado desse processo pode significar uma ineficácia da lei de cotas em atender à população negra e promover igualdade de oportunidade no acesso ao ensino superior público:

A leitura do impacto da Lei nº 12.711/12 na UnB:

A leitura que eu faço dessa lei [...] no caso da UnB ela pode então sinalizar o complemento do que eu chamo de os 20% da UnB; tem que ser a lembrança de ela cumprir; os 20% garantirão a inclusão dos contingentes de negros excluídos da lei do governo [lei federal das cotas]. Porque agora nós sabemos que a lei do governo exclui negros. Então os 20% da UnB serão como? De superposição no qual dinamize completamente, porque do jeito que está agora, o potencial de mérito da comunidade negra não está sendo testado, vamos nos liberar completamente para saber se um negro pobre confirma com alguém; pode passar, se passar, é claro que tem direito à vaga; vamos dar essa chance pra saber qual é o potencial máximo de mérito da comunidade negra? Só você fazendo isso com esses 20%, a cada vez que um aluno entra pela escola pública ou pela baixa renda, ele já está nesses 20%, mas eu posso pedir todos por esses 50% que serão canalizados, pelas escolas privadas. (Professor da UnB elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial)

Negros de classe média negra serão encurralados caso não seja alterada a formulação do percentual da reserva de vaga na lei federal de cotas:

Então, se fazemos isso, nós sinalizamos pra outras [universidades públicas federais], porque é possível mudar de novo e não confirmar a classe média negra. Para mim a classe média negra será encurralada, ela não terá muita saída, ainda mais o seu potencial, vai ser limitada, ela não vai. Dificilmente irão alcançar os 50%; por outro lado, ela não vai passar de 12,5%. Então é um panorama, e os indígenas, eu queria dizer algo sobre os indígenas, eles deveriam estar compondo de fora [teria que ter um acesso diferenciado fora dessa política de cota prevista na lei], senão estarão completamente fora. (Professor da UnB elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial)

O representante do movimento negro de Brasília egresso da pós-graduação em Sociologia da UnB, em sua palestra no “Seminário dez anos de cotas raciais na UnB”, apresentou um diagnóstico sobre o impacto da lei federal de cotas na Universidade de Brasília. Ele compreendeu que a UnB poderia melhorar o seu sistema racial em curso se conjugá-lo ao percentual previsto da nova lei de cotas. Entendo que isso seja possível devido à previsão da própria lei de que as universidades têm autonomia para realizar programas paralelos.

O palestrante fez a defesa para que a UnB prossiga com as cotas raciais e compreende que a lei federal de cotas desloca a questão racial para um subcota. Essa

decisão na UnB sobre a continuidade do seu modelo de cotas esteve em debate no Cepe, o que atendeu à previsão do próprio conselho, de que, após a primeira década de vigência, o sistema seria avaliado, porém, a decisão do conselho universitário em 2013 foi a de aderir ao sistema da Lei nº 12.711/12 e também reduzir de 20% para 5% o percentual de vagas disponibilizadas para o programa de reserva racial adotar.

Conforme mencionado em sessões anteriores, entre as implicações políticas e jurídicas na tramitação do processo da lei federal de cotas, a reserva de vaga social destinada a combater pobreza é tida como o dispositivo mais aceito pelas elites do Brasil. Uma contradição desse aspecto é o caso do DEM que, enquanto esteve no poder, sempre oprimiu a população pobre, e sobre as cotas no ensino superior público propôs uma reserva de vaga que visa à inclusão social. No caso da Uerj a Lei Estadual nº3.708/01, que institui a reserva de vaga para pretos e pardos, foi elaborada por um deputado do DEM. Daí as contradições das correlações de forças, pois o mesmo partido que abriu ADPF contra as cotas raciais da UnB foi autor de uma lei de cotas raciais.

Mantido em tramitação no Congresso Nacional no período de 1999 a 2012, o projeto que se transformou na Lei nº 12.711/2012, sancionada alguns meses após a aprovação da constitucionalidade das cotas raciais pelo STF, atropelou a decisão precedente por condicionar as cotas raciais às condições socioeconômicas dos candidatos, cometendo o equívoco de embutir a discriminação racial à condição socioeconômica dos que pretendem ingressar no ensino superior. O representante do movimento negro do Distrito Federal, que foi membro da comissão de implantação das cotas raciais na UnB, compreendeu que não houve coincidência, ainda mais sobre a aprovação do projeto de lei de cotas no Congresso Federal. Já o governo tem a maioria dos parlamentares compondo a sua base governista na Câmara. Isso representa que as medidas que interessam ao Palácio do Planalto são votadas e aprovadas quando é de interesse do governo.

Outra distorção da lei federal de cotas é a categoria dos egressos de escola pública,¹⁰ que pode sinalizar a entrada de filhos da classe média e alta que estudam em escolas federais. Recordo que apenas o programa de Bônus Social da UFF restringiu a participação dos egressos da rede federal na bonificação. A UFF considerou que os egressos de escolas militares, das escolas técnicas, do Colégio Pedro II e dos Colégios de Aplicação das universidades não poderiam ser bonificados devido ao fato de a sua realidade ser diferente das instituições mantidas pelos municípios e pelos estados.

¹⁰ Compreendo que a categoria aluno de escola pública de maneira geral está configurada no texto da lei federal de cotas como sinônimo de indivíduos de baixa renda, e isso acaba por despolarizar o princípio de ação afirmativa, que é o de combater as discriminações; na questão racial, significa combater o racismo; além disso, provoca a manutenção da desigualdade de oportunidades para negros acessarem o ensino superior público.

Essa lei pode frear a inclusão racial no ensino superior público brasileiro, e o egresso da pós-graduação em Sociologia da UnB comentou haver um processo de embranquecimento no final da escola básica que precisa ser retomado com a maior atenção. Esse processo se resume da seguinte maneira: é baixo o percentual de jovens negros que chegam ao final do ensino médio, e daqueles que chegam, muitos apresentam defasagem de idade e série. Outro aspecto importante é que, dos alunos que se evadem da escola básica, o percentual de negros é consideravelmente elevado. Isso prejudica o avanço das políticas públicas afirmativas que visam à promoção da igualdade de oportunidades na sociedade brasileira. Consequentemente esse embranquecimento na escola básica, de imediato, é ampliado para o ensino superior.

Se a justificativa dos detratores das cotas raciais é que a cota social irá beneficiar negros, então, é preciso refletir, antes mesmo de lançar esse juízo de valor, em virtude do frequente problema enfrentado pelas famílias negras. Tais famílias, por necessidade, inserem alguns jovens negros precocemente no mercado de trabalho sem que eles tenham adquirido qualificações educacionais que possibilitem alcançar melhores ocupações funcionais, e isso contribui para a evasão escolar da população negra também no ensino superior.

Em suma, a crítica do palestrante é de que a lei federal de cotas padroniza a reserva de vaga social que, num primeiro momento, nasceu da luta do movimento negro pela igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior para negros, e essa lei pode diluir os avanços nos debates democráticos sobre ações afirmativas da última década:

Então, essa é minha crítica em relação a essa lei. Primeiro ela padroniza aquilo que não era preciso padronizar. E mais do que isso, nos últimos dez anos o movimento negro brasileiro pautou a agenda nacional de políticas públicas com a discussão de ações afirmativas. [...] eu digo que o movimento negro, a inclusão da discussão, propôs a inclusão da discussão da questão racial, acadêmicos brancos e negros colocaram essa discussão na academia brasileira. E isso entrou na agenda nacional, e não só entrou na agenda nacional, fez essa sociedade ficar viva no debate público. Tornou essa sociedade mais democrática. [E] O que esta lei pode estar fazendo é matar o debate democrático. (Egresso da pós-graduação em Sociologia da UnB membro da comissão de implantação das cotas raciais)

Essa fala do egresso da pós-graduação em Sociologia da UnB se confronta com o que a ex-gestora da Uerj e o representante do movimento negro com atuação na educação de negros comentaram a respeito de o movimento negro e a população negra não apresentarem unidade para mobilização que pudesse pressionar os

parlamentares na aprovação da lei federal de cotas raciais. Penso que não houve tempo de mobilização porque entre a decisão do STF e a lei federal de cotas sancionada foram poucos meses, de abril a agosto de 2012. Não sei se haveria tempo de pressionar e exigir o cumprimento da publicação do texto da lei federal de cotas na sua íntegra original. Isso não aconteceu, por exemplo, com o Estatuto da Igualdade Racial, cujas prescrições iniciais não foram publicadas, motivo de crítica feita por Santos et al. (2011); ele mostrou que as correlações de forças que estavam em jogo impediram os avanços requisitados pelo texto original. Compreendo que falta no cenário político brasileiro uma representação quantitativa de parlamentares negros proporcional ao percentual da totalidade da população negra brasileira e que sejam comprometidos com a promoção de políticas públicas de igualdade de oportunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a decisão favorável à constitucionalidade das cotas raciais da UnB, então, não havia necessidade de formular uma lei federal de cotas, porque não há nenhum impedimento constitucional para a realização da política de ações afirmativas nas universidades públicas. Porém, o que se apresenta é uma lei de inclusão social, que prioriza escolaridade na rede pública e renda na reserva de vaga.

Neste caso da lei federal de cotas das universidades e dos institutos federais, o Estado brasileiro implantou o sistema de cotas; entretanto, o que prevaleceu foram as cotas sociais. Então, levanta-se a hipótese de que os detratores não conseguiram barrar por completo o sistema de cotas raciais nas Ifes, mas criaram um modelo de cotas sociais que antes da discussão sobre a reserva racial não havia sido mencionado ou apresentado por nenhum legislador, seja em discurso de campanha eleitoral, seja na elaboração de projeto de lei de criação de cotas sociais no acesso ao ensino superior público com critério de renda ou egresso de escola pública. As cotas não são realidade somente desse tempo; existiam cotas em outros setores de nossa sociedade: no ensino superior, com a lei do Boi nos cursos de Agronomia, no serviço público, para pessoas com deficiência, nos partidos políticos, para mulheres compondo chapas aos cargos públicos eleitorais, para trabalhadores nacionais, entre outras. Em nenhum aspecto as cotas sociais de hoje representam as denúncias sobre o racismo e a lembrança das reivindicações por educação para negros pelas quais lutou Abdias do Nascimento através do Teatro Experimental do Negro, e considero que tal luta não pode ter sido em vão.

Acredito ser relevante resgatar essas passagens teóricas e empíricas presentes nos textos, já que elas sustentam essa pesquisa que buscou ver na realidade como está a relação raça e classe no programa de reserva de vaga ou cota racial nas universidades públicas brasileiras. Quando fui a campo para a coleta dos dados, e durante

a análise dos dados documentais e empíricos, foi possível fazer um recorte sobre a implementação da política de ação afirmativa nas três universidades públicas brasileiras analisadas; surgiram algumas perspectivas sobre o andamento desse modelo de política pública, o qual julgo ser importante: primeiro, as cotas raciais devem ser mantidas mesmo com a vigência da lei federal de cotas, e tal medida, sobretudo, tem a consideração de ser uma ação de enfoque social com recorte racial, conforme o professor da UnB elaborador do Plano de Metas de inclusão étnica e racial da Universidade de Brasília considerou. A lei de cotas e a reserva de vaga sociorracial criou as subcotas, dentre as quais está a racial; no entanto, conforme os dados da pesquisa indicam, ela não irá atingir o percentual de demanda da população negra nem chegará próximo ao percentual de negros em alguns estados, como é o caso da Bahia e do Rio de Janeiro.

Se num primeiro instante foi preciso adotar uma posição de atrelar o critério racial ao critério social para conseguir que as cotas avançassem no país, segundo disse o entrevistado do movimento negro com atuação na educação de negros, chegou o momento de voltar ao debate sobre o atual lugar das cotas raciais. Isso subentende que seja necessário retornar no debate público e questionar sobre a autonomia das cotas raciais nos programas de ações afirmativas das universidades públicas que adotam o tipo social e sociorracial; além disso, é preciso fortalecer a manutenção daquelas poucas universidades que tiveram a coragem de manter as cotas raciais mesmo com a lei federal de cotas sancionada.

Compreendo ser uma medida emergencial a alteração do texto da Lei nº 12.711/12, relativa à restrição social que desloca pretos e pardos de classe média para concorrer às vagas gerais no processo seletivo dos cursos de graduação, em cuja redação a atribuição do critério racial à condição de subcota atrela-o aos critérios egresso da escola pública e renda. A questão prioritária para ser debatida nessa década é que a lei federal das cotas considera que pretos e pardos de classe média não estão vulneráveis para sofrer práticas discriminatórias. Tal aspecto está absolutamente equivocado, pois em nossa sociedade são frequentes casos de racismo contra negros, independentemente de sua condição socioeconômica.

O caso mais recente na cidade do Rio de Janeiro mostra que a Lei nº 12.711 está equivocada por não permitir que negros de classe média concorram à reserva de vaga. O jornal *O Globo* publicou, na sua edição do dia 27 de fevereiro de 2014, que um jovem negro acusado injustamente de roubo foi solto após ter ficado 16 dias preso numa penitenciária na cidade de São Gonçalo (RJ). Faço a descrição do fato: trata-se de um jovem negro, formado em Psicologia, filho de um negro oficial da reserva, com patente de coronel do Exército brasileiro. Este jovem caminhava à noite de volta para sua casa, depois de uma jornada de trabalho como vendedor numa loja de *shopping center*, no bairro do Méier, localizado na Zona Norte da cidade

do Rio de Janeiro, quando foi parado por uma viatura da polícia civil e acusado de roubo por uma senhora que estava no interior do automóvel. Foi levado para a delegacia e encaminhado para um presídio; mesmo sem reagir e afirmando não ter cometido nenhum ato criminal, este jovem foi considerado culpado *a priori*, sem ir a júri popular, mas pelo juízo de valor das próprias autoridades policiais. Veja se não foi um caso de racismo: a senhora descreveu para os policiais que o assaltante era um jovem negro com cabelo *black power*, e o jovem injustiçado tinha este fenótipo de cabelo; porém, a descrição das roupas do acusado não batiam com as usadas por quem cometeu o delito e, ainda, a senhora sentiu-se pressionada quando o policial disse: foi esse, né?

O jovem é negro, filho de pais de classe média. De acordo com a lei federal de cotas, ele estaria isento de sofrer racismo, por isso é preciso refletir sobre a decisão da lei. Se a lei é uma medida tida como uma ação afirmativa, que tem por princípio combater o racismo e as práticas discriminatórias, como é que ela desconsidera essas ações de discriminação sofrida por um negro de classe média? O racismo é uma prática social que adota o fenótipo como critério de regulação nas relações sociais. Por isso é que acredito ser a alteração da Lei nº 12.711/12 a medida mais emergencial entre as prospecções para as ações afirmativas, já que é preciso levar em conta a autonomia das cotas raciais no processo de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro para a próxima década das ações afirmativas.

REFERÊNCIAS

ATOR preso perdoa acusadora e critica a cadeia: preso por engano, ele dividiu cela com acusados de tráfico de drogas. *O Globo*, Rio de Janeiro, 27 fev. 2014, p. 17.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: _____. *O poder simbólico*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010. p. 7-16.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Compreender. In: _____. *A Miséria do mundo*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 693-732.

CARVALHO, José Jorge. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2006.

CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura. *Proposta para implementação de um sistema de cotas para negros na universidade de Brasília*. Brasília: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UnB; 2002.

COTA: reitor da Uerj confirma que aluno de medicina foi expulso por fraudar sistema. *O Globo*, Rio de Janeiro, 23 jan. 2014, p. 14.

FERES JUNIOR, João. Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. *Revista Econômica*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 291-312, 2004.

_____. Inclusão no ensino superior: raça ou renda? Brasil, 2012. Projeto Grupo Estratégico de análise da Educação Superior no Brasil – GEA – FLACSO. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/portal/infoflacso/infoflacso26/GEA_OPINIAO_N1.pdf>. Acesso em: 24 maio 2013.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação Afirmativa e princípio constitucional da Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Raça, classe e democracia*. São Paulo: FUSP, 2006.

_____. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 118, p. 247-268, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: IPEA, 2001. p. 49. Disponível em: <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2013.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa à brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão e estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008). In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: PUC, Pallas, 2010. p. 117-144.

KENNEDY, Randall. O Supremo Tribunal nos Estados Unidos e a ação afirmativa: o caso do ensino superior. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). *Ação afirmativa: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 150-209.

MACHADO, Elielma Ayres. A invenção das cotas: políticas de ação afirmativa e os estudantes universitários. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: PUC, Pallas, 2010. p. 51-74.

_____. Dentro da lei: As políticas de ação afirmativa nas universidades. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). *Ação afirmativa: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 18-39.

MENEZES, Paulo Lucena de. *A ação afirmativa (Affirmative Action) no Direito norte-americano*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Ambiguidade de raça/classe e a mestiçagem como mecanismos de aniquilação da identidade negra e afro-brasileira. In: _____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 79- 84.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga (SP)*. São Paulo: Edusp, 1998.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira Pires. A discussão das ações afirmativas étnico-raciais no Brasil. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). *Ação afirmativa: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 210-239.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. *Revista Trimestral de Direito Público*, São Paulo: Malheiros, n.15, 1996.

SANTOS, Sales Augusto; SANTOS, João Victor Moreno dos; BERTÚLIO, Dora Lúcia. *O processo de aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de Julho de 2010*. Brasília: INESC, 2011

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Sites visitados:

<<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2012/04/stf-decide-por-unanimidade-pela-constitucionalidade-das-cotas-raciais.html>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

<<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/06/senado-aprova-cota-racial-e-social-em-federais-de-ensino-superior.html>>. Acesso em: 02/07/2012

<<http://legis.senado.gov.br/sicon/index.jsp>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

<<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigo.asp#ctx1>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/04/stf-decide-por-unanimidade-pela-constitucionalidade-das-cotas-raciais.html>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

<<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-5346-08>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

<<http://www.inctinclusao.com.br/acoes-afirmativas/mapa>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

A TRADIÇÃO ORAL AFRICANA PARA A ARTE DE EDUCAR NA PEDAGOGIA GRIÔ: UMA EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NEGRA

Efigenia Marli Guerra dos Santos



Figura 1: Floresta de Baobás – Postal de Edmond Fortier (início século XX)
África do Oeste – Bandiagara/Dogon

*A escrita é uma coisa, e o saber é outra.
A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si.
O saber é uma luz que existe no homem.
A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer
e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram,
assim como o Baobá já existe, em potencial, em sua semente.*
Tierno Bokar

Introdução

A educação brasileira, em geral, referencia-se pedagogicamente nos modelos europeus. Não somos incentivados a ter um olhar sobre modelos de outras culturas, tendo como foco formas mais justas do desenvolvimento da humanidade. Ideia que, segundo Curtin, ainda prevalece na maioria dos sistemas educativos.

A história do negro no Brasil tem mostrado que a educação nas escolas foi e ainda tem sido permissiva diante da discriminação e do racismo, embora a resistência e a luta dos negros neste país tenham obtido ganhos na luta antirracista e avançado em políticas afirmativas. Essas lutas vêm contribuindo para uma nova educação no sentido de dar voz, qualificar e integrar a cultura negra, com toda sua riqueza, ao modelo tradicional, embora tenhamos que amargar, ainda, um significativo descumprimento da Lei nº 10.639/03, principalmente quando observamos o modelo educacional das Instituições Privadas de Ensino, fundamentalmente daquelas tidas como cristãs.

Cabe ressaltar que, ao nos referirmos, neste estudo, à identidade racial negra, não estamos empregando o termo raça no contexto biológico ou genético tão usado para hierarquizar raças e produzir racismos, mas sim para designar um tipo de ideologia negativa pertinente à identidade dos nossos negros. Munanga menciona:

[...] o conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois, como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação do poder e de dominação. O racismo atual não necessita mais de fundamentos biológicos, ele se baseia nas diferenças culturais e de marcas existentes. O que mudou foram apenas os termos ou conceitos, mas as vítimas do racismo de hoje são as mesmas de ontem. (MUNANGA; OLIVEIRA, 2002, p. 16)

A Tradição Oral Africana para a arte de educar, incumbe-se de resgatar de um modelo tradicional africano as tantas contribuições que esta metodologia pode trazer ao nosso sistema educativo. Especialmente apontando para as significativas possibilidades de resultados positivos nas áreas cognitivas e psicológicas, assim como na contribuição inexorável para uma ressignificação da identidade negra, devolvendo aos nossos alunos negros a autoestima roubada de suas vidas.

Através de investigação empírica da temática Tradição Oral Africana para a Arte de Educar realizada na Casa dos Griots, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, buscou-se concentrar as observações no campo psicológico das desconstruções das identidades raciais negativas por parte dos adolescentes participantes do projeto desenvolvido naquela casa, o qual inclui ações pedagógicas desenvolvidas com base na Tradição Oral Africana e se constitui hoje a chamada Pedagogia Griô. Ela foi organizada no Brasil, inicialmente na Bahia, e sistematizada por Lillian Pacheco, autora que, junto a outros colaboradores, assina o livro: *Pedagogia Griô – A reinvenção da roda da vida*.

Antes, porém, de pensarmos em desconstruções das identidades raciais negativas, torna-se necessário ressaltar a urgência em desconstruirmos, priorita-

riamente, o mito da democracia racial no Brasil se, de fato, queremos ressignificar identidades e construirmos uma sociedade igualitária.

Na perspectiva de Foucault, abordar o tema do racismo é construir uma história dos que carecem de poder e dos excluídos. Pesquisas educacionais e quantitativas demonstram a “democracia racial” como um mito brasileiro. Os resultados dessas pesquisas comprovam a permanência do racismo e de suas consequências: desigualdade, preconceito e discriminação. O racismo antinegro existente no Brasil, encoberto pelo mito da democracia racial, exclui os afro-brasileiros da sociedade inclusiva.

Enquanto no período abolicionista o binômio era: escravidão x liberdade, hoje é, certamente, igualdade x desigualdade, este fundamentado em outro chamado: educação x ignorância. Urge, então, implementarmos projetos educativos que contemplem ações pedagógicas voltadas, sobretudo, para o resgate da autoestima e autovalorização da população negra do nosso país, o que nos conduziria realmente para uma verdadeira educação de inclusão social.

No Brasil, com o advento da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório incluir no currículo oficial da rede de ensino público e privado, no ensino fundamental e médio, o estudo da temática: História e Cultura Afro-brasileira, surgiram entre os nossos professores algumas questões e dificuldades importantes, dentre as tantas com as quais já convivem. Primeira: como ensinar o que não aprenderam? Como transmitir um conhecimento que nos foi mutilado, camuflado, indizível? Diante da nossa cultura permissiva, preconceituosa e discriminadora, como produzir uma educação de qualidade, transformadora? Inumeráveis são as barreiras que se impõem, desde o meio sociocultural e econômico, em que atuam como professores ou em que vivam com suas famílias, da influência midiática até as questões religiosas que, no mais das vezes, obstaculizam imensamente um conhecimento cultural mais amplo que não privilegie apenas os modelos europeus. Apostar na contribuição da educação escolar para a construção de uma sociedade mais justa e democrática racialmente significa, evidentemente, reivindicar a presença das africanidades no sistema educacional, entendidas não somente como exclusivas do povo negro, mas como herança compartilhada com quem as quiser. Na implementação dessa presença, os recursos da educação tradicional africana se constituem em postulados de educação antirracista, com metodologias eficientes, acrescidas de todas as outras possibilidades que estão sendo construídas pelos educadores brasileiros.

Carvalho, pedagoga da UEMG e militante em várias frentes das questões negras no Brasil, lançou em 2009 o livro: *Pedagogia da Diferença – a Tradição Oral Africana* como subsídio para a prática pedagógica. Na obra reflete sobre as efetivas contribuições dessa pedagogia na implementação da Lei nº 10.639/2003, assim como as recomenda no que se refere à eficácia cognitiva de valorização dos legados

raciais ascendentes, provocando efeitos positivos nas desconstruções raciais negativas da identidade e na estima.

Longe da pretensão de traçar soluções para a prática educacional, o que implicaria, então, aprofundamentos sobre as questões políticas, sociais e econômicas que enraízam os nossos problemas da educação nacional, ou, menos ainda, daquela de estar inaugurando a Pedagogia Griô no Brasil, a qual já está disponível para a educação há quase uma década, desde os seus primórdios em Lençóis, na Bahia, inclusive, adotada em escolas e universidades, o objetivo deste estudo é contribuir com a educação brasileira, acrescentando outras observações fundamentadas em postulados e teorias do campo psicológico. Isso no que se refere à produção de desconstruções raciais negativas na identidade negra sobre a eficácia cognitiva das ações pedagógicas baseadas na metodologia tradicional africana, sob a nova forma, chamada Pedagogia Griô.

A modernidade nos presenteia, a cada novo dia, com avançadas tecnologias para a educação, porém isso não nos impede o resgate, a valorização e a apropriação de uma cultura tradicional, que se traduz num dos mais importantes legados da cultura africana para a cultura afro-brasileira, com todas as possibilidades pedagógicas e comprovados resultados positivos que nos inspira a metodologia da Transmissão Oral Africana.

Diante da depreciadora crítica por aqueles que se orientam apenas pelo método de transmissão escrita do conhecimento, podemos afirmar que as ações pedagógicas da Transmissão Oral buscam seu foco num olhar para uma educação que vai além da simples transmissão de conhecimentos, aquela que se obriga a contribuir na formação de alunos sujeitos, e não objetos, de suas próprias histórias. E isso inclui, certamente, um trabalho de desconstrução da identidade racial negativa da maioria dos nossos alunos, com proporcional substituição por orgulho negro. Necessidade essa imposta por convivermos, como diria Kabengele, em meio a um inconsciente coletivo racista. O racismo está posto, camuflado, vitimizando os nossos alunos afrodescendentes, o que aumenta o grau de responsabilidade e disponibilidade dos nossos formadores em educação. Precisamos, então, nos voltar para um processo educativo a serviço dessas reconstruções.

REFLETINDO SOBRE A PRODUÇÃO DAS CONSTRUÇÕES NEGATIVAS NA IDENTIDADE NEGRA NO MUNDO E NO BRASIL – HISTÓRIA E CONTEMPORANEIDADE

Ao refletir com os autores citados sobre as questões da racialização, das relações sociais e do racismo, as causas e implicações dessas categorias nas relações sociais no mundo e no Brasil, numa tentativa de resumo das importantes falas das referências teóricas nas temáticas tratadas, objetiva-se contextualizar como, onde e por que se dá a frequente e permanente construção negativa da identidade negra.

REFLETINDO SOBRE RACIALIZAÇÃO COM OCTÁVIO IANNI

“A questão racial tem ultrapassado as fronteiras geográficas, sociais, políticas e culturais das nações em todo o mundo”, afirma Ianni (1996).

O autor aponta, em perspectiva ampla, histórica e geográfica, uma população mundial que se encontra entrecortada por tendências de integração e fragmentação, desenvolvidas simultânea e globalmente, dentre as quais sobressaem os problemas raciais. “Tanto os processos, como as relações e as estruturas que traduzem a globalização acabam por produzir e reproduzir diversidades e desigualdades, convergências e tensões, interdependências e contradições” (IANNI, 1996).

Isso equivale a afirmar que, no desestruturado quadro social e mental de referência proporcionado pela globalização, as questões raciais surgem num cenário com surpreendentes características. Surgem etnicismo e racismos que se manifestam em todo o mundo, suscitando o contraponto raça e classe “ou castas”. Essas categorias sintetizam uma espécie de linguagem comum, quase universalizada, que delimita, localiza e classifica as diversidades e desigualdades resultantes da mesma dinâmica da realidade social nacional, regional ou mundial.

O que se observa no fim do século XX é que as sociedades mundiais estão estruturadas em classes sociais, diversidades étnicas, distribuições de variadas formas e agrupamentos linguísticos, adverte Ianni. Ocorrem variadas ondas de racialização no mundo. As grandes guerras, e mesmo a guerra fria, traduzem-se por épocas e situações de intensa e generalizada racialização das relações entre os povos. Nos desdobramentos dessas em revoluções nacionais e sociais, acentuam-se as desigualdades e as tensões que alimentam os preconceitos e as intolerâncias. Junto ao preconceito de classe, casta e gênero, emergem ou reaparecem os preconceitos raciais.

Iniciada no século XVI com o mercantilismo e o abolicionismo, a denominada acumulação originária segue pelos séculos seguintes até o panorama econômico encontrado hoje no mundo, com modificações que Ianni chama de “mais ou menos notáveis”.

Ianni (1996) reflete: “os indivíduos, grupos, classes, coletividades ou povos estão continuamente definindo-se e redefinindo-se reciprocamente”.

Consequentemente, definindo-se e redefinindo-se como diferentes ou semelhantes na construção da identidade. Características étnicas ou traços fenotípicos são mobilizados em função da distinção, do assemelhamento, da discriminação e da opressão. O “outro” passa a ser reelaborado social e frequentemente na busca de transformá-lo em igual ou diferente. Ianni diz que isso é o que ocorre, por exemplo, na França em 1995, no que se refere aos imigrantes árabes. “Para o homem da rua, imigrado significa integrista; para o comerciante, delinquente; para o policial, clandestino” (IANNI, 1996, p. 19).

Essa é a forma pela qual etnia tende a ser encoberta pela raça. Raça e racismo advêm, então, da teia das relações e das forças sociais. Envolvendo modos de vida e visões do mundo. Nascem os estigmas, quando as características étnicas e os traços fenotípicos são assim transformados. Ianni usa o termo: *darwinismo social* para designar algo, latente ou explícito, na prática e no pensamento de europeus e norte-americanos em suas relações com os *outros*. Parece que a identidade desses depende da afirmação de superioridade em face dos *outros*. E “o racismo pode ser um elemento básico, essencial, da identidade com a qual se apresenta o indivíduo ou o grupo”.

Aponta algo “de muito particular e, simultaneamente, de muito geral” como responsável na reelaboração social das marcas raciais ou fenotípicas em estigmas. A esse fenômeno social deu o nome de “metamorfose de marca em estigma”, com a possibilidade de ser elaborado e reelaborado infinitas vezes no âmbito social, tanto no senso comum, como no conhecimento científico.

REFLETINDO SOBRE DIVERSIDADE COM TZVETAN TODOROV

Todorov (1993) afirma que a diversidade humana é infinita, quer seja tratando-se da diversidade própria nos seres humanos, quer deslocando a atenção para a questão dos valores. Nesse sentido, há que se considerarem os valores universais e os chamados relativos.

No aspecto universalista destaca-se o etnocentrismo. O etnocêntrico nada mais é que a caricatura natural do universalista. Este parte de algo particular para a generalização, evidenciando que tal particular está ligado ao familiar, aquilo que se postula em sua cultura e que lhe vale de valores universais. O universalista não etnocêntrico, se existe, fundamentaria na razão a preferência que sente por certos valores em detrimento de outros.

A diversidade humana já é bastante conhecida desde o século XVII, porém os grupos étnicos não interessavam à sociedade “moralista”, porque não contavam verdadeiramente.

O autor nos diz: “o universal é o horizonte de entendimento entre dois particulares. Talvez não seja atingido jamais, mas, apesar disso, é preciso postulá-lo para tornar inteligíveis os particulares existentes”.

A diversidade e a semelhança da espécie humana ocorrem a todo momento.

Então, é preciso entender “até onde se estende o território da identidade e onde começa o da diferença” e que relações esses dois territórios mantêm e guardam entre si.

Todorov designa dois domínios para o racismo. No primeiro destaca o racismo propriamente dito, ou seja, comportamentos exibidos socialmente, silenciosos

ou não, que denotam ódio, desprezo e desrespeito às pessoas com características físicas definidas de forma diferente das nossas. No segundo domínio destaca o racismo, ou uma ideologia referente às raças humanas. Os dois domínios podem não se fazerem presentes ao mesmo tempo. O racista não é necessariamente um teórico, pode não ser capaz de justificar seus comportamentos e argumentos com base científica. De modo recíproco, o ideólogo não precisa ser necessariamente racista. Entretanto, acrescenta que o racismo pode se apoiar num racismo, então produzindo resultados catastróficos.

Enquanto o racismo é um comportamento antigo e universal, o racismo é um movimento de ideias nascido na Europa Ocidental, indo do século XVIII à metade do XX.

A doutrina racialista é definida por Todorov como um conjunto coerente de proposições, as quais ele resume em cinco:

- **a existência das raças;** essa proposição se baseia e afirma a realidade das raças, dos julgamentos humanos, cujos membros possuem características físicas comuns. Há nessa afirmação um sustentamento natural de fronteiras que impedem a fecundação natural entre as chamadas raças diferentes. Vale ressaltar que a biologia contemporânea, embora continue estudando as variações entre os seres humanos, não mais se utiliza da noção de raça.

- **a continuidade entre físico e moral;** nessa proposição, são as diferenças físicas que determinam as diferenças culturais. Implica a transmissão hereditária do mental e a impossibilidade de modificar o mental pela educação, sendo que, recentemente, essa relação causal sofreu uma inversão: não seria o físico a determinar o mental, mas a cultura a agir sobre a natureza.

- **a ação do grupo sobre o indivíduo;** trata-se de um mesmo princípio determinista agindo em outro sentido; o comportamento do indivíduo passa a depender, em grande parte, do grupo racial-cultural, ou étnico, a que pertence.

- **a hierarquia universal dos valores;** essa proposição mostra que o racista não se satisfaz em afirmar a diferença entre as raças, mas também acredita na superioridade de umas em relação às outras.

- **a política baseada no saber;** diz Todorov:

[...] as proposições de 1 a 4 apresentam-se como uma descrição do mundo, como constatações de fato. Aí se funda uma conclusão, que forma a quinta e última proposição de doutrina, a saber, que se deve desenvolver uma política que ponha o mundo em harmonia com a descrição precedente. Que os fatos estão postos, e a partir desses fatos o racista julga e constrói um ideal político. (TODOROV, 1993)

Desse modo, a submissão ou a eliminação de raças inferiores se justifica no saber acumulado a respeito das raças. Todorov completa: “é aqui que o racismo junta-se ao racismo: a teoria dá lugar a uma prática”.

Todorov não se preocupa em refazer a história das relações humanas. Parte da ideia de que a classificação mais popular opera com três raças: branca, amarela e negra, advertindo que o racista comum ainda simplifica mais esse esquema e passa a dotar duas raças verdadeiras: a branca e a negra, sendo os amarelos intermediários. Tal ideia pode se fundamentar na oposição universal preto-branco, claro-escuro, na qual, em geral, o primeiro termo é o preferido.

Baseado nessa observação, Todorov conclui: “a história da humanidade sendo o que é, o racismo exemplar, o racismo por excelência, é, portanto (o que se chama de racismo), o dos brancos com respeito aos negros”.

REFLETINDO SOBRE MESTIÇAGEM, BRANQUEAMENTO E ESTEREÓTIPOS COM GIRALDA SEYFERTH

Seyferth (1993) define “raça” como um termo de múltiplos conteúdos, os quais vão desde a ciência à ideologia, sempre que se encontrar em jogo a diversidade da espécie humana. Na verdade, é a cor da pele que classifica tanto nas taxonomias científicas como no âmbito popular.

Sabemos que a Antropologia biológica e a Genética têm preferido trabalhar com o conceito de população, não mais levando em conta as classificações fenotípicas. Contudo, alerta Seyferth:

[...] utilizando ou não o termo raça, a diversidade da espécie humana é reconhecida como fato biológico. A lição sociológica a deduzir é simples: a substituição da palavra raça por população, ou por qualquer outra, não produz alteração nas ideologias comprometidas com a ideia de desigualdade. (SEYFERTH, 1993)

A questão racial surge no discurso político a partir de meados do século XIX. Com o fim do tráfico negreiro, emerge a formulação de uma política imigratória mais consistente. Abolição e imigração passam a ser dois temas discutidos juntos. Mas, nesse discurso, os negros e mestiços representam as raças inferiores que dificultam a construção de uma nação moderna. A mestiçagem e suas consequências tornaram-se o tema central da interpretação orgânica da história do Brasil e das especulações quanto ao futuro da nação.

No final do século XIX alguns teóricos esboçam a possibilidade do branqueamento da raça através da miscigenação seletiva e da imaginação europeia.

Assim, a população mestiça progressivamente chegaria a um fenótipo branco. A ideia-chave deste darwinismo social é a da “sobrevivência dos mais aptos”, elaborada por Herbert Spencer a partir de Darwin.

Lapouge surge com uma ideia bem mais radical: propunha o controle absoluto da fertilidade para evitar a proliferação de inferiores. Na prática, afirma Seyferth, “estavam propondo uma política de limpeza étnica, racial e social, que mais tarde seria promovida pelos nazistas”.

Os teóricos do racismo, então, condenavam a mestiçagem e falavam de pureza racial, oferecendo, desse modo, apoio a uma política migratória que visava introduzir no Brasil apenas imigrantes brancos, ou seja, o dogma racista condenava os mestiços à extinção progressiva.

O quadro pintado por Modesto Brocos, em 1895, chamado Redenção de Cam (redenção, pelo branqueamento, do neto de uma negra ex-escrava), reproduz o postulado de que o negro poderia chegar a ser branco em três gerações. O caráter ideológico e emblemático dessa pintura foi assinalado por Seyferth em outro texto e remete às teorias sobre diversidade humana articuladas com o texto bíblico do Gênesis que consideravam os negros descendentes de Cam, o filho de Noé, amaldiçoados por Deus. Maldição bíblica transformada em maldição de cor de pele. No caso da pintura citada, ocorre o que se convencionou chamar no processo de branqueamento como “redução étnica”.

Enquanto ideologia, o branqueamento não necessitava de demonstração científica, bastavam os estereótipos e as formulações populares acerca da ideia de herança de sangue.

Muitas são as definições para o termo “estereótipos” nas Ciências Sociais. Mas, a autora aponta um consenso para a afirmação que designa convicções ou opiniões preconcebidas acerca dos indivíduos ou grupos.

De acordo com Epstein (1978, p. 14), “os estereótipos servem para reforçar a nossa percepção dos outros, mas, por sua própria natureza, eles também implicam a definição de nós mesmos”. Em grande parte podem constituir uma avaliação negativa e reforçar, assim, identidades raciais negativas. E é com base nos estereótipos de natureza moral que as classificações e hierarquias são realizadas. Os mestiços são o alvo principal dos estereótipos, combinando “qualidades” atribuídas aos brancos e “defeitos” atribuídos às raças consideradas inferiores.

A estética do “moreno” traz em seu bojo ideológico o elogio da mestiçagem: em que um tom de pele um pouco mais escuro, associado a um clima tropical, é bonito. Traços negroides, porém, desqualificam seus portadores.

Diante da analogia brasileira entre raça e classe, as representações racistas sobre o negro aparecem como negro pobre, escravo, submisso, ressaltando-se que para a categoria pobre se associa a sujeira, a doença ou a marginalidade.

Se qualquer pessoa de pele branca também é pobre, ou analfabeta, ou marginal, certamente a sociedade produzirá variados julgamentos acerca dessa pessoa. Porém, jamais alguém dirá que a cor da sua pele é responsável por aquela situação. Ao passo que se o foco do julgamento social é um negro, aí, sim, ele é pobre, ou marginal, ou analfabeto, porque ele é negro. Essa é a perversa lógica dos estereótipos.

Ainda prevalece a ideia de raça como fator explicativo das desigualdades, numa concepção muito próxima à do darwinismo social. Essa ideia está no imaginário coletivo e se manifesta de várias formas: através de estereótipos, do anedotário (bastante cruel com o negro), das simbologias da cor e do sangue associadas à animalidade e à hereditariedade ou, tão somente, pela discriminação objetiva.

REFLETINDO SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E AÇÃO COM FRANZ FANON

A obra de Fanon é um mergulho na realidade das relações raciais do mundo contemporâneo. A sua reflexão quebra todos os paradigmas positivistas de uma ciência produzida não só no início do século XX, mas também contemporaneamente. Podemos observar, inclusive, que a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire revela a influência de Fanon, assim como assume papel revelador no pensamento de muitos intelectuais brasileiros, dentre eles Alberto Guerreiro Ramos e Abdias Nascimento. No entanto, foi na década de 1990, com a ascensão da filosofia da Diáspora Africana, que a riqueza teórica de Fanon é reconhecida no nosso território.

Pele negra, máscaras brancas traduz-se como uma obra clássica do pensamento sobre a Diáspora Africana, do pensamento psicológico, da descolonização, da teoria das ciências humanas, da filosofia e da literatura. Oferece uma crítica incisiva à negação do racismo contra o negro na França e em grande parte do mundo moderno. Sua crítica é tão aguda em relação ao branco que usa linguagem infantil quando se dirige ao outro, o negro, quando veste a máscara branca para poder existir para o outro. Torna-se evidente que, se não fosse a opressão do colonizador branco, não haveria a necessidade da máscara.

Já no começo dessa obra, Fanon se anuncia como negro e diz que gostaria de transformar o negro em um ser de ação, em função das barreiras à liberdade em ambientes racistas e coloniais. Prosseguindo nesse pensamento, nos deixa a belíssima página a seguir:

Eu, homem de cor, não tenho o direito de procurar saber em que minha raça é superior ou inferior a uma outra raça.

Eu, homem de cor, não tenho o direito de pretender a cristalização, no branco, de uma culpa em relação ao passado de minha raça.

Eu, homem de cor, não tenho o direito de ir atrás dos meios que me

permitiriam pisotear o orgulho do antigo senhor.
Não tenho nem o direito nem o dever de exigir reparação para meus ancestrais domesticados.
Não existe missão negra. Não existe fardo branco.
Desperto um dia em um mundo onde as coisas machucam; um mundo onde exigem que eu lute; um mundo onde sempre estão em jogo o aniquilamento ou a vitória.
Desperto eu, homem, em um mundo onde as palavras se enfeitam de silêncio, em um mundo onde o outro endurece interminavelmente.
Não, não tenho o direito de chegar e gritar meu ódio ao branco. Não tenho o dever de murmurar meu reconhecimento ao branco.
O que há é minha vida, presa na armadilha da existência. Há minha liberdade, que me devolve a mim próprio. Não, não tenho o direito de ser um negro.
Não tenho o dever de ser isso ou aquilo...
Se o branco contesta minha humanidade, eu mostrarei, fazendo pesar sobre sua vida todo o meu peso de homem, que não sou esse y'a bon banania que ele insiste em imaginar.
Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano.
Um único dever: o de nunca, através de minhas opções, renegar minha liberdade.
Não quero ser a vítima da Astúcia de um mundo negro.
Minha vida não deve ser dedicada a fazer uma avaliação dos valores negros.
Não há mundo branco, não há ética branca, nem tampouco inteligência branca.
Há, de um lado e do outro do mundo, homens que procuram.
Não sou prisioneiro da História. Não devo procurar nela o sentido do meu destino.
Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção na existência.
No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente.
Sou solidário do Ser na medida em que o ultrapasso. (FANON, 2008)

Fanon era psiquiatra e, mesmo influenciado pela psicanálise e pelo marxismo, empreende uma crítica a esses saberes, afirmando que nenhum deles poderia dar conta da problemática das relações raciais, pois reduzem a condição do negro ou a um problema de sexualidade, no caso da psicanálise, ou a meras manifestações dos

modos de produção do regime capitalista, no caso do marxismo. Fanon adverte que a condição do negro é singular, pois está, cultural e historicamente, em posição de inferioridade e sujeição ao colonizador branco.

A perspectiva analítica empreendida pelo autor é psicossocial, uma vez que compreende o sujeito como produto de uma realidade econômica e social. Fanon afirma que a luta dos negros só obterá efetivação, nos planos objetivos e subjetivos, no campo das relações e práticas sociais existentes, a partir da historicidade e dos modos de produção subjetivos dos indivíduos.

Sobre a psicopatologia, Fanon mostra que o mundo moderno não tem uma noção coerente sobre o que seja uma pessoa negra normal, visto que o comportamento patológico é com frequência apresentado como “autenticamente” negro. Caso algum negro se diferencie disso, será considerado como “inautêntico”, o que também resulta numa confirmação da patologia. Ele desafia, inclusive, a eficácia da terapia sem um modelo de normalidade. O que é ser negro para a psicologia, se a psicologia para o negro resulta numa psicologia do anormal? O negro não poderia então ser um indivíduo de ação, pois previamente sua relação está estabelecida de forma niilista com o mundo social. Na verdade, ele nos incita a nos livrarmos de nossas barreiras rumo a um corajoso enfrentamento e engajamento com a realidade.

O autor nos lembra que a ideologia que ignora a cor pode apoiar o racismo que nega quando recomenda sobre a importância da linguagem na constituição dos sujeitos negros colonizados, pois a mesma linguagem que os produz equivocadamente precisa ser rechaçada, de forma que o negro se liberte de uma negritude tipicamente representativa e estereotipada. Isso significa abrir mão e recusar uma ideologia produzida pelos brancos. Na passagem a seguir, exemplifica a partir de sua própria história:

Os elementos que utilizei não me foram fornecidos pelos “resíduos de sensações e percepções de ordem, sobretudo táctil, espacial, cinestésica e visual”, mas pelo outro, o branco, que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas, relatos.

Eu acreditava estar construindo um eu fisiológico, equilibrando o espaço, localizando as sensações, e eis que exigiam de mim um suplemento. “Olhe um preto!”

Era um stimulus externo me futucando quando eu passava. Eu esboçava um sorriso com “Olhe um preto!” É verdade, eu me divertia. “Olhe um preto!” O círculo fechava-se pouco a pouco. Eu me divertia abertamente. “Mãe, olhe o preto, estou com medo!” Medo! Medo! E começavam a me temer. Quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível. Eu não aguentava mais, já sabia que existiam lendas, histórias e, sobretudo, a historicidade que Jaspers

.....
havia me ensinado. Então, o sistema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial. (FANON, 2008)

Segundo Fanon, o racismo desencadeia o desejo de embranquecimento do negro através de seus descendentes, como se fosse uma mola propulsora, a qual é construída nas relações sociais e políticas. O encontro com o ser branco, ou branquear-se, antes de tudo, representa uma fuga da miséria e da exclusão. Sendo assim, mulheres negras irão buscar relacionar-se com homens brancos para que seus filhos nasçam mais claros e, do mesmo modo, os homens negros tenderão a ver nas mulheres brancas o passaporte para o mundo civilizado. Embora negros e brancos implicados nas relações sociais não sejam meros fantoches dessa condição, seja por sucumbirem, seja por se rebelarem, não será possível transitar impune por esse processo histórico e social.

Fanon diz que não há como o negro escapar da negritude, pois ela estará sempre lá na sua pele, restando ao negro um só caminho: o da ação. Uma vez comprometido com a luta antirracista, o negro propagará esta luta atingindo novos contornos e contaminando novos sujeitos. Ele nos convida a agir pelos caminhos da liberdade e da solidariedade, mas faz uma ressalva: a liberdade requer um mundo com os outros. Mas, se os outros não oferecem reconhecimento, estamos diante de um dos desafios mais instigantes para Fanon. Então, argumenta que o racismo força um grupo de pessoas a saírem da relação dialética entre o Eu e o Outro, base da vida ética. A consequência é que quase tudo se torna permitido contra essas pessoas e, como o revelado pela violência histórica do racismo e da escravidão, tal licença é concedida com um zelo sádico. A luta contra o racismo torna-se, desse modo, uma luta para entrar na dialética do Eu e do Outro. E isso não acontece somente nas relações sociais, mas também na relação razão e conhecimento. Nas palavras de Fanon “a razão assegurava a vitória em todas as frentes. Eu era readmitido nas assembleias. Mas tive de perder as ilusões. A vitória brincava de gato e rato; ela zombava de mim. Como dizia o outro, quando estou lá, ela não está, quando ela está, não estou mais”.

Essa fala nos remete à situação neurótica e melancólica dos negros no mundo moderno. Na verdade, espera-se que os negros não tenham sido negros para legitimarem-se como negros, o que torna esse desafio quase impossível de ser vencido. Tal dilema, entretanto, não pode ser entendido por Fanon como definitivo. Ele nos lembra que a luta contra tais questões pessimistas terá sempre de envolver o entendimento das dimensões críticas do ato de questionar, o que ele exemplifica encerrando seu livro com esta oração: “Minha última prece: Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!”

REFLETINDO SOBRE O RACISMO NO BRASIL COM KABENGELE MUNANGA

A tradição sociológica dos estudos brasileiros tem enfatizado as desigualdades socioeconômicas, tendo como pano de fundo o que pode chamar de condição inicial, ideia que permeia quase todas as teorias produzidas. Assim, nos diz Theodoro:

No momento da Abolição, foram suprimidas as barreiras formais que a escravidão oferecia à competição dos negros com os brancos pelas posições sociais. Mas, quando os portões são abertos e se faculta aos negros o ingresso na corrida, os brancos já estão quilômetros adiante. Esta é a chamada condição inicial. (THEODORO, 2008)

Munanga adverte: “apesar das diferenças, cheguei à conclusão de que tanto a negritude no contexto africano, como o ideal de branqueamento no contexto brasileiro tinham um denominador comum: resultaram de um racismo universalista”. Esse racismo a que se refere o autor provém de uma assimilação feita pela cultura considerada superior aos africanos e seus descendentes brasileiros. E essa assimilação é feita através de uma falsa mestiçagem cultural e de miscigenação.

Dentre as dificuldades que os mestiços, entre branco e negro, têm para construir suas identidades, Munanga aponta como maior barreira para tais construções o fato de serem negros não negros e brancos não brancos. Eles têm que optar por uma identidade, têm que aceitar sua negritude e não rejeitá-la.

Uma pesquisa de opinião na *Folha de S. Paulo*, em 1995, perguntava se existia racismo no Brasil. Receberam 80% de respostas afirmativas. Mas, à pergunta seguinte: “Você já discriminou alguém?” também receberam quase 80% de respostas negativas. Ou seja, estávamos e ainda estamos diante de “um racismo sem racista”, como diz Munanga. Estamos diante de um racismo posto, conhecido, evidente, sem que qualquer pessoa, facilmente, se assuma racista. E é nesse clima de “democracia racial” que muitos indivíduos negros são discriminados e introjetam, a partir de suas experiências negativas, o conceito de inferioridade, facilitando os postos de comando ao branco. Contra os desafios que se apresentam, há de existir as leis; elas têm fundamental importância nos avanços obtidos até então contra o racismo. Porém, Munanga aponta para a educação como solução de mudança da mentalidade brasileira:

[...] nosso modelo de educação é eurocêntrico. Do ponto de vista da historiografia oficial, os portugueses chegaram na África, encontraram os africanos vendendo seus filhos, compraram e levaram para o Brasil. Não foi isso que

aconteceu. A história da escravidão é uma história da violência. Quando se fala de contribuições, nunca se fala da África.

Então o autor aconselha a introdução na educação a partir da introdução dele, o aluno, no processo de construção do país e do orgulho negro.

Ele tem que saber que foi trazido e aqui contribuiu com o seu trabalho, trabalho escravizado, para construir as bases da economia colonial brasileira. Além do mais, houve a resistência, o negro não era um João-Bobo que simplesmente aceitou, senão a gente não teria rebeliões das senzalas, o Quilombo dos Palmares, que durou quase um século. São provas de resistência e de defesa da dignidade humana. São essas coisas que devem ser ensinadas. Isso faz parte do patrimônio histórico de todos os brasileiros. O branco e o negro têm que conhecer essa história porque é aí que vão poder respeitar os outros.

O autor aponta para uma educação que devolva ao negro o respeito e o orgulho do seu pertencimento étnico-racial.

Diz Munanga em entrevista à *Revista Fórum*: “Já ouviu falar em crime perfeito? Nosso racismo é um crime perfeito, porque a própria vítima é que é responsável pelo seu racismo”. O que significa dizer que, quando o negro reage a qualquer discriminação, imediatamente ouve: Eu, discriminando? Você é que é complexado! Isso é um problema da sua cabeça!” O discriminador invariavelmente reage colocando a culpa na vítima. Nascemos e somos criados numa cultura em que o racismo paira no inconsciente coletivo e, daí, para as práticas racistas cotidianas, mas somos educados para não dizê-lo. Essa violência simbólica contra o negro no Brasil é tão ou muito mais frequente que a violência física contra os negros exaustivamente exposta na mídia e nas estatísticas.

Entre o *Negritude* publicado em 1986 e *Rediscutindo a Mestiçagem* em 1999, publicados por Munanga, é bastante significativo o lugar ocupado pelas questões relacionadas à alteridade e à identidade. Ele fala sobre o fluxo e refluxo dos artigos em torno dessas questões:

Esse fluxo e refluxo são provas sintomáticas de que, além das minhas dificuldades, a alteridade e, conseqüentemente, a identidade apresentam uma dinâmica inesgotável no tempo e no espaço e que algumas explicações e conclusões que podemos tirar sobre seu estudo serão sempre provisórias. [E completa Munanga]: existe realmente um racismo no Brasil, diferenciado daquele praticado na África do Sul durante o regime do *apartheid*, diferente

também do racismo praticado nos Estados Unidos, principalmente no Sul. Porque nosso racismo é, utilizando uma palavra bem conhecida, sutil. Ele é velado. Pelo fato de ser sutil e velado, isso não quer dizer que faça menos vítimas do que aquele que é aberto. Faz vítimas de qualquer maneira.

Diante dos precários estudos psicanalíticos sobre esse assunto, Santos apresenta em seu livro *Tornar-se Negro* reflexões profundas e inquietantes sobre o custo emocional da sujeição do negro frente ao branco, da negação da própria cultura e do próprio corpo. Ou seja, o negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre da sua identidade, tomando o branco como modelo de identificação. A autora afirma que a possibilidade de construção da identidade negra exige, fundamentalmente, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras, pais ou substitutos, que ensinam os filhos negros a serem uma caricatura do branco. Ou seja, “rompendo com este modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio. Assim, ser negro não é uma condição dada *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”.

A TRADIÇÃO ORAL AFRICANA E SUA ARTE DE EDUCAR

O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem. Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo?
Amadou Hampâté Bâ

A PALAVRA E A FALA, NA TRADIÇÃO ORAL AFRICANA

Muito se questionou e ainda se questionará sobre a autenticidade dos testemunhos nas sociedades de tradições orais. Entretanto, conforme nos alerta na epígrafe (HAMPÂTÉ BÂ, 1982, p. 181), a questão não está na fidedignidade dos relatos, pois todo e qualquer escrito existente partiu da recordação de fatos, da própria experiência do indivíduo, tal como ele mesmo relata. Antes, contam: o valor do homem, a cadeia de transmissão oral a qual ele representa, a fidedignidade da memória, individual ou coletiva, e o que representa para cada sociedade a palavra verdade, ou seja, o comprometimento do homem com a palavra pronunciada. O homem é a palavra, e a sua palavra é seu próprio testemunho. Diz Hampâté Bâ: “a palavra se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico, por excelência, grande vetor de ‘forças etéreas’, não era utilizada sem prudência”.

Se ligada ao Sagrado, a fala africana tira deste o seu poder criador e operativo e estabelece relação direta com a conservação ou com a ruptura da harmonia no homem e no mundo. Independentemente do modo de exteriorização que assuma, tal fala expressa vibrações de forças. É divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente. É geradora do movimento, do ritmo, da vida, da ação. Ou seja, “tudo no universo”, como diz H. Bâ, “é fala que ganhou corpo e alma”. E para se levar em conta a veracidade da palavra transmitida, as sociedades orais tradicionais africanas, em sua maioria, tinham na mentira uma verdadeira lepra moral. Aquele que falta com a verdade à palavra, reforça H. Bâ: “mata sua pessoa civil, religiosa e oculta. Ele separa de si mesmo e da sociedade”.

A fala é divinamente exata,
Convém ser exato para com ela
A língua que falsifica a palavra
Vicia o sangue daquele que mente

Os ofícios artesanais foram os grandes vetores da tradição oral. É por isso, nos ensina H. Bâ, que a tradição oral tomada no seu todo não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é geradora e formadora de um tipo particular de homem. Afirma que existem: a civilização dos ferreiros, a civilização dos tecelões, a civilização dos pastores etc. Assim, ele completa: “o ferreiro forja (a palavra), o tecelão a tece, o sapateiro amacia-a, curtindo-a”. Os tradicionalistas costumavam, assim, se expressar para definir a origem, a veracidade e a assertividade de suas falas: aprendi com meu Mestre, com meu Pai ou foi o que suguei no seio de minha Mãe.

Para Leite e Santos (1992, p. 40), a palavra negro-africana pode ser sintetizada em duas modalidades: a palavra *exotérica*, de domínio mais extenso e comum (simbologias, gestos, oralidades humanas e não humanas ligadas aos processos menos complexos de socialização) e a palavra *esotérica*, de domínio restrito aos iniciados a ela, atingindo elevados níveis de abstração e/ou conhecimento. Ainda, na visão deste mesmo autor, o conjunto: *força vital/palavra/respiração* constitui a personalidade. É elemento desencadeador de ações e energias vitais. Também é instrumento das práticas políticas, decisões de família e da comunidade. A palavra é, sem dúvida, instrumento do saber, e “sua capacidade de comunicação possui essência diversa daquela proposta pela escrita, elemento apenas cultural e estrangeiro à natureza e à dimensão mais profunda do homem” (LEITE, 1982).

As narrativas compreendem a maioria das mensagens históricas conscientes, em que o artista é livre do ponto de vista literário: o seu meio social pode impor-lhe uma fidelidade rígida às fontes.

A língua, a base léxica e a sintaxe das línguas africanas na oralidade tradicional são carregadas de uma riqueza expressiva gestual, incluindo fórmulas de abertura e encerramento sobre qualquer evento.

De variados modos acontece a transmissão de conhecimentos: através de provérbios, enigmas, fórmulas, esconjuros, símbolos etc., os quais pertencem ao gênero fixo onde o texto permanece inalterável. Por isso, é considerado arcaico, enquanto no gênero livre a transmissão se manifesta por meio de contos, relatos, narrativas, louvação e podem ser modificados, pois não é possível transmitir palavra por palavra. E, justo nessa liberdade, residem a riqueza e a diversidade da literatura falada. Algumas sociedades relatam suas histórias em grupo, cantam e fazem mímica. Há uma infinita variedade em seu vocabulário. Hoje são faladas no continente africano cerca de duas mil línguas africanas, além do inglês, francês, árabe e português. Através da oralidade os africanos conservaram as suas culturas tradicionais, têm reconstruído sua ancestralidade e trazido ao mundo sua cultura e seus ensinamentos, experiências milenares que foram guardadas na memória dos africanos idosos, pois, como afirma Hampâté Bâ, “quando morre um ancião africano, se perde uma biblioteca”.

OS GRIOTS – OS NARRADORES

Segundo Lopes (2004), o termo Griot provém do vocabulário franco-africano criado na época colonial para definir: narrador, cronista, cantor e genealogista. São considerados sábios e responsáveis pela transmissão de relatos, histórias de personagens e de famílias importantes, para as quais, geralmente, estão a serviço. Presentes onde se desenvolveram os impérios medievais africanos, tais como: Gana, Mali, Songai etc., podem receber outros nomes como: *Dyéli* (ou *Diali*) entre os Bambaras e Mandingas; *Guésséré* entre os Saracolês; *Wambabé* entre os Peúles; *Aoulombé* entre os Tucolores; e *Guéwel* entre os Uolofes. Acredita-se que o Mali possua uma das mais ricas e antigas tradições musicais do mundo. Mas, foi apenas no século XIII que os músicos ganharam um estatuto especial ao tocarem para o primeiro imperador de Mali, o rei Soundjata Keita. Estes Griots, também chamados de *Kouyaté*, *Diabaté* e *Sissoko*, têm a função de cantar o cancionero épico, assim como a de louvar os atos heroicos dos guerreiros e dos caçadores ancestrais.

Alguns autores falam em Escolas de Griots, mas o que se observa é originar-se esta técnica de discurso, que lida com a pessoa e com o corpo, em suas próprias famílias. É uma tradição muito antiga, impossibilitando a precisão do seu começo. Está associada aos primórdios da cultura dos povos que falam línguas Mandês.

A louvação Griot é uma técnica que faz parte das cerimônias e dos discursos particulares e, em geral, se dá de forma espontânea e informal. O louvador toma a iniciativa, e alguém pode receber uma louvação quando passa numa rua, dentro de um mercado, no momento em que o louvador aparece e começa seu trabalho. Há uma obrigação moral de recompensá-lo. Caso a recompensa não seja feita, a pessoa falta com um ponto de honra que envergonha a toda sua família e linhagem.

Diz Farias (2004, p. 1) que, se descermos o curso do rio Niger até o que é hoje o norte da República de Benin, encontraremos lá, na região do Borgu, uma categoria bem estabelecida de louvadores que são, na verdade, originários da regiões de línguas Mandês, mas que vieram parar no norte do Benin há muitas gerações, provavelmente no século XVI.

“Uma vez que a sociedade africana está fundamentalmente baseada no diálogo entre os indivíduos e na comunicação entre comunidades ou grupos étnicos, os Griots são os agentes ativos e naturais nessas conversas”.

AS LINGUAGENS ESCRITA E SIMBÓLICA NA ÁFRICA

Para além da tradição oral, os povos africanos estão entre os primeiros a desenvolver sistemas de escrita antes da influência árabe. O fato de a verbalização ter sido priorizada não excluiu a capacidade de produzirem sistemas de grafia.

De acordo com Nascimento (1996) e com o Nacional Museum of African Art, os sistemas africanos de escrita desafiam as compreensões convencionais da palavra escrita, demonstrando outras formas dinâmicas e criativas do uso da escrita e da ideia de escritura, as quais podem aparecer individualmente ou em conjunto. Destacam-se entre estes sistemas: *os pictóricos* – os grafemas ou a menor unidade construtiva num sistema de escrita. São imagens icônicas; *os ideográficos* – símbolos abstratos carregados de conceitos e ideias; *os fonológicos* – alfabéticos ou silábicos, representam os sons da linguagem, fonemas e sílabas, os quais, em conjunto, representam palavras e permitem uma compreensão imediata; e a *escrita por meio de objetos* – arranjos convencionais de peças para transmissão de informações, os quais não fazem parte do sistema gráfico.

O ato de ler não se restringe à decodificação de letras e sinais gráficos, mas, antes, à visualização de sinais, signo, mensagem, seja por meio da visão, seja do tato, compreendendo-lhes o significado.

A TRADIÇÃO NA ARTE DE EDUCAR AFRICANA

A educação tradicional africana começava no seio familiar. Pais, mães, pessoas mais idosas da família eram os Mestres. Ministravam, em reuniões familiares,

as primeiras lições da vida, além de também o fazerem através da experiência cotidiana por meio de histórias, fábulas, lendas, provérbios etc. Ainda eram usados jogos infantis, elaborados para difundir certos conhecimentos esotéricos “cifrados”, como por exemplo o jogo do Banangolo, no Mali, baseado em um sistema numeral relacionado com os 266 *sigiba*, ou signos, que correspondem aos atributos de Deus (HAMPÂTÉ BÂ, 1982, p. 194). H. Bâ nos ensina: “na África tudo é História”. O ensino não sistematizado, mas de acordo com as circunstâncias da vida, se prende à história da vida. E as múltiplas histórias formam o conjunto do conteúdo educativo. Por exemplo: *a geografia é ensinada através da história das terras e das águas, a botânica e a farmacopeia pertencem à história dos vegetais, a mineralogia, à história dos “Filhos do seio da terra”, a astronomia e a astrologia, à história dos astros e, assim, sucessivamente. A mais importante das histórias é a do homem, a que envolve todas as histórias, pois é sabido que o homem é uma síntese de todas estas histórias, ou seja, “as pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa”, segundo as tradições bambara e peul*. O respeito à natureza é enfatizado. Apesar de o homem não possuir mais o aspecto visível de toda natureza que o circunda, ela existe dentro dele como condição primitiva já vivida. O conjunto de manifestações da vida na terra, segundo essas mesmas tradições, é hierarquicamente assim dividido e apresentado por H. Bâ: *No grau inferior estão os seres inanimados “ou mudos” (os sólidos, líquidos e gasosos), de linguagem oculta ou inaudível, ou ainda incompreensível para os mortais. Inclui tudo o que se encontra na superfície da terra: terra, água, areia etc. Ou o que se encontra no seu interior: os metais, minerais etc. No grau médio estão os seres animados móveis, ou seres vivos que não se deslocam no espaço: os vegetais, as plantas rasteiras, as trepadeiras e as verticais, sendo que as verticais, dentro desse grau, constituem-se numa classe superior. No grau superior estão os animados móveis, que inclui todos os animais terrestres, aquáticos, voadores e o próprio homem. Esse processo educativo tradicional se expressava, portanto, permanente e pontual, prático e vivo, e a cada lição oferecida a experiência do aprendizado fixava-se em profundidade na memória infantil. Conforme Hampâté Bâ:*

[...] a lição era oferecida na ocasião de certo acontecimento. [Ou seja], ao fazer uma caminhada pela mata e encontrar um formigueiro, oportunizava ao velho Mestre administrar conhecimentos diversos, de acordo com a natureza dos ouvintes. Ou falava sobre o próprio animal, sobre as leis que governam sua vida e a “classe de seres” a que pertence, ou dava uma lição de moral às crianças, mostrando-lhes como a vida em comunidade depende de solidariedade e do esquecimento de si mesmo, ou ainda poderia falar sobre acontecimentos mais elevados, se sentisse que seus ouvintes poderiam compreendê-lo. (HAMPÂTÉ BÂ, 1982)

Assim, incidentes, fenômenos observados, fatos etc. transformavam-se, na Tradição Oral Africana, numa oportunidade de ensinamento e aprendizagem, e, ainda, de manifestação do Sagrado em suas vidas, num resgate às forças nas quais se originaram, numa experiência incrustada tão sutilmente quanto permanente na memória dos que dela participaram e/ou participam.

O conhecimento, tão valorizado quanto à disposição de todos, era praticamente uma meta a ser atingida e, ao mesmo tempo, inatingível por sua complexidade, por isso mesmo, tão instigante e desafiante pela vida afora. Desde a mais tenra idade as crianças eram treinadas a observar tudo à volta, a olhar o belo, ou o seu oposto, em cada coisa ou em cada fato. Aprendiam a silenciar e a ouvir, atentamente. O aprendizado da escuta era enfatizado; conseqüentemente, o do diálogo também. Assim, aprendiam ofícios com seus pais ou seus Mestres. As oficinas artesanais representavam não apenas um espaço para aprender ofícios, mas para aprendizados outros acerca da vida e aos ligados ao ofício escolhido. Em sua maioria, as crianças eram, no passado, levadas às Escolas Corânicas, onde, entre outros aprendizados da chamada História da Vida, iriam aprender o Corão por conta da religião muçulmana amplamente difundida na África tradicional. (HAMPÂTÊ BÂ, 1982)

A TRADIÇÃO ORAL AFRICANA A SERVIÇO DA ARTE DE EDUCAR, A PEDAGOGIA GRIÔ NO BRASIL

Então todo mundo é irmão.
L., 7 anos, Lençóis, Bahia

A PEDAGOGIA GRIÔ – BREVE HISTÓRICO

Desde a Constituição de 1988, houve no nosso país a fermentação de Organizações Não Governamentais, fundações e do voluntariado, laico e religioso. Com isso, surgem novos projetos socioculturais e socioeducativos, os quais se destacam por incentivar no protagonismo infantil e juvenil a sua afirmação de direitos, especialmente em comunidades de baixa renda. Esses projetos compartilham a premissa de que a arte e a cultura são fatores fundamentais na educação para a promoção da cidadania, garantia de direitos e de um país mais igualitário, promovendo, assim, melhoria na qualidade de vida de todos.

A ONG Grãos de Luz e Griô surgiu, como tantas outras iniciativas Brasil afora, para suprir as demandas da comunidade de Lençóis, na Bahia. Lillian Pacheco

nos conta que a oficina Grãos de Luz foi criada há mais de 12 anos, pela iniciativa de mulheres de um bairro periférico de Lençóis. Elas se uniram para preparar sopa para as crianças da comunidade e descobriram que também poderiam realizar oficinas de arte e artesanato. A palavra Griot, de origem francesa, foi abrigada pelos autores da Pedagogia Griô (PACHECO; CAIRES, 2009).

Lillian Pacheco afirma que a história do Projeto Grãos de Luz e Griô se confunde com a história da construção e sistematização de uma pedagogia voltada para uma educação com base na tradição oral. A Pedagogia Griô foi construída pela história de vida de muitas pessoas e entidades, seus afetos, seus saberes, seus conflitos e sonhos de um mundo melhor.

Há tempos, Lillian Pacheco vem escrevendo a Pedagogia Griô e trabalhando na transferência de valores culturais brasileiros e africanos. E responde quando lhe perguntam: que pedagogia é essa?

[...] é uma pedagogia de vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre os grupos étnico-raciais interagindo saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que têm como foco o fortalecimento da identidade e a celebração da vida. (PACHECO, 2006)

A vivência afetiva e cultural é facilitada pelo ritual de vínculo e aprendizagem. Os conceitos construídos nessa pedagogia se inspiram na Tradição Oral e se complementam pela Educação Biocêntrica, pela Educação para as Relações Raciais Positivas, pela Arte-Educação e pela Educação Dialógica. Para nortear a busca de um novo paradigma em educação, os autores desta pedagogia inspiraram-se em alguns teóricos das teorias do conhecimento e da aprendizagem, tais como: Piaget, Paulo Freire, Vygotsky, Wallon, Carl Rogers, Edgar Morin e Cezar Wagner, que ofereceram subsídios para a conciliação da Educação Biocêntrica com o que acontece no mundo da ciência e da mística, assim como os avanços científicos e tecnológicos. Para o curso de pós-graduação nessa pedagogia, buscaram orientação em Maria Cândida Moraes.

O ritual do vínculo e aprendizagem é orientado pelo gráfico da Curva de Vivência, com eixo vertical delimitado pela consciência de si mesmo no limite superior e consciência de ancestralidade no limite inferior.

A Pedagogia Griô fundamenta-se em referências metodológicas da Educação Biocêntrica de Ruth Cavalcante e Rolando Toro, na Psicologia comunitária de Cezar Wagner Góis, na Arte-Educação, na Pedagogia de Paulo Freire e na participação das Políticas Públicas de Elenaldo Teixeira.

Turino, que assina a apresentação do livro *Pedagogia Griô, a reinvenção da roda da vida*, obra sistematizada por Lillian Pacheco, nos diz que:

a partir da observação da relevância das experiências específicas deste Projeto de Lençóis em relação à cultura tradicional e ao trabalho com os Griôs e Mestres vinculados ao sistema de educação das crianças e jovens, a ideia de Lençóis foi reproduzida em vários estados brasileiros e se constitui hoje na Ação Griot Nacional. (PACHECO, 2006)

O processo de mobilização, articulação de rede, ensino e aprendizagem da Ação Griô Nacional é inspirado principalmente em práticas pedagógicas da tradição oral. A Ação Griô Nacional, com apoio do Ministério da Cultura, propõe a Pedagogia Griô para o fortalecimento da identidade dos estudantes brasileiros, facilitando o encanto, o sentimento de pertencimento, a ressignificação da sua história e do sentido da vida por meio da prática de caminhadas, cortejos, vivências, espaços de criação coletiva, ofícios artesanais, aulas-espetáculos, círculos de cultura, encontros temáticos, rodas das idades, rodas de prosa, danças do trabalho, danças de celebração, bênçãos e contação de histórias de vida, mitos e causos. A Pedagogia Griô, hoje, também incorpora a Metodologia Relacionada ao Corpo, de Fátima Freire, e a Pedagogia do Teatro de Rua do Instituto Tá na Rua e de seu Mestre Amir Haddar.

A educação biocêntrica, que tem como tarefa a expressão dos potenciais genéticos, propõe o desenvolvimento pleno da vida e oferece recursos pedagógicos para realizar este projeto, sendo o maior deles a biodança com função mediadora. A biodança, por sua vez, é um sistema de desenvolvimento humano fundamentado na expressão e no desenvolvimento da identidade, baseada na percepção e nas noções que constituímos acerca de nós mesmos e do mundo.

Os princípios e as práticas fundamentados na Tradição Oral Africana que orientam a ação metodológica são, assim, descritos:

[...] a ligação sagrada entre o ser e sua palavra, a responsabilidade sagrada do ser em relação à vida na Terra e à harmonia do Universo, função e o desenvolvimento da memória afetiva, cognitiva e corporal, a importância do conhecimento total da vida – aquele que religa e interage, a importância dos rituais de educação, a vivência da rede de transmissão oral, a valorização das artes e ofícios de tradição oral, o lugar político, cultural, social, educativo e econômico dos Griôs e Mestres de tradição oral, a convivência intergeracional para o desenvolvimento da consciência ética, a história de vida como fonte do conhecimento total, o saber e a palavra como propriedade e autoria da grande cadeia ancestral de transmissão oral. (PACHECO, 2006)

Dentre os inúmeros resultados positivos alcançados através dessa pedagogia, destacamos as falas de alguns professores de escolas de ensino público, em Lençóis, Bahia, para focar a importância do envolvimento dos educadores nas escolas e, sobretudo, a necessidade da formação continuada, fundamentalmente, no que se refere à aplicação da Lei nº 10.639/03:

[...] com o Griô eu me alfabetizei. Eu descobri que eu não era alfabetizado... eu nunca tinha me tocado que o Egito está na África... eu sou negro e tinha preconceito com o Jaré, mas deste trabalho eu tenho outra visão das religiões. (Prof. Samuel Santos)

De uma forma muito especial, aprendi a falar sem medo dos meus direitos. (Profa. Solange Souza)

Antes eu achava que eu era educadora por ironia do destino. Não gostava de me ver cheia de barro parecendo que era da roça. Agora falo de boca cheia – sou do Remanso. Quero correr atrás, crescer e aprender. (Profa. Dinélia Andrade)

Agora eu me amo, amo meu aluno e amo o outro... Eu vi um mundo que antes não existia. (Profa. Iracema Santos)

Sinto que as pessoas agora acreditam em mim como eu sou, minha cor, minha raça, minha história, minha religião. Encontrei-me em meus alunos, nos rostinhos deles... o mundo pra mim agora é diferente...eu sou eu... professora Rita. (Profa Rita Azevedo)

Atualmente, os coordenadores dos projetos voltados para a Pedagogia Griô buscam garantir a autonomia e sustentabilidade de redes regionais no Brasil, assim como aprofundar suas experiências na diversidade étnico-cultural brasileira, incluindo outras etnias, nos espaços urbanos e rurais e manter as trocas de experiências pedagógicas dos pontos de cultura em todo o Brasil através da Ação Griô Nacional.

A AÇÃO GRIÔ NACIONAL

A Ação Griô Nacional é uma ação integrada aos Pontos de Cultura e às ações Escola Viva e Agente Jovem do Programa Cultura Viva da Secretaria de Programas e Projetos Culturais (SPPC) do Ministério da Cultura. A ação foi ins-

pirada e concebida pela criatividade e inovação metodológica do Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô de Lençóis, Bahia. Tem como missão criar e instituir uma política nacional de educação, de cultura oral e de economia comunitária para o fortalecimento da identidade e ancestralidade de estudantes brasileiros, bem como revisão dos currículos das escolas e universidades por meio do reconhecimento do lugar social, político e econômico de Griôs e Mestres de Tradição Oral do Brasil.

A ação é coordenada por uma gestão compartilhada entre o Grãos de Luz e Griô e a Secretaria de Programas e Projetos Culturais do Ministério da Cultura para acompanhar, instrumentalizar, capacitar, articular e sistematizar projetos de educação, cultura e economia comunitária de autoria dos pontos de cultura.

A gestão da ação conta com redes regionais de Griôs aprendizes, Griôs e Mestres de Tradição Oral que são bolsistas nos pontos de cultura, além de educadores e estudantes de escolas e universidades públicas do Brasil.

A Ação Griô Nacional, já em 2007, atingiu 50 pontos de cultura, 5 mil estudantes brasileiros, tendo 25 mil estudantes pontualmente envolvidos, além de 10 mil educadores. Em 2008, os pontos de cultura aumentaram para 100 e atingiram 10 mil estudantes brasileiros, tendo, dessa vez, quase 50 mil estudantes pontualmente envolvidos e 20 mil educadores. Em 2009, os pontos de cultura aumentaram para 300, multiplicando-se, progressivamente, o número de estudantes e educadores envolvidos.

Entre os dias 17 e 22 de abril de 2009, em Lençóis, na Bahia, realizou-se o III Encontro Nacional de Planejamento da Ação Griô Nacional, onde ficou estabelecido que:

[...] as leis dos estados priorizarão a preservação e salva-guarda do patrimônio imaterial dos mestres do Brasil. A Rede da Ação Griô deve apoiar essa política. A Lei Griô deve priorizar a política que a Ação Griô prioriza e pela qual se diferencia como resultado de sua própria experiência – a transmissão oral e o diálogo com a educação formal.

Depois de uma série de debates, análises e articulações, a proposta do Projeto de Lei Griô foi eleita entre as 80 prioridades da política cultural do país. Em seguida a plenária final elegeu a Lei Griô com expressiva votação entre as 32 prioridades máximas que nortearão as Políticas Públicas de Cultura.

A CIA. DOS JOVENS GRIÔS DA BAIXADA FLUMINENSE/RJ

*A Casa dos Griots visitada fica localizada na Baixada Fluminense/RJ
Rua da Prata, nº 797, em Coelho da Rocha, São João de Meriti, Rio de Janeiro*

Foi criada em outubro de 2003, quando um grupo de aproximadamente 20 jovens, vindos de diversos bairros da cidade e de municípios vizinhos, começou a reunir-se em torno de uma proposta de arte, cultura e maior participação social.

A proposta da Pedagogia Griô, evidentemente, pode e deve sofrer alterações de acordo com o local em que vai ser implantada. Variam de acordo com as necessidades locais das comunidades, das premências locais, sejam elas de origem social, sejam de origem econômica; com o local no qual vai ser trabalhada: escola, comunidade; com os objetivos a serem alcançados; e com o público-alvo e seus interesses. Por esse motivo, verificaremos que a Pedagogia Griô utilizada na Casa dos Griots na Baixada Fluminense difere em alguns pontos da Pedagogia de Lençóis na Bahia, a começar pelo uso da palavra Griot, mantendo a versão francesa da palavra. Porém, aos olhos atentos, não escapará o fato de que o enfoque do trabalho através dessa pedagogia é o mesmo: a transmissão oral de conhecimentos, baseada na Tradição Oral Africana, buscando a reconstrução de identidades negativas raciais ou étnica. É importante ressaltar que há uma preocupação com outras etnias, traduzindo-as em pertencimentos orgulhosos raciais ou étnicos.

Assim nos fala César Marques, atual responsável pela Cia.:

[...] na composição inicial do grupo, embora tivéssemos uma maioria jovens negros e negras, as discussões sobre identidade étnico-racial eram, sempre que possível, evitadas e/ou permeadas por doloridas e silenciadas histórias de preconceitos e racismos. De maneira geral, as histórias que instituía a identidade de cada um pareciam ter como raiz os processos de escravidão e o conseqüente imaginário social que perpetuava o sentimento de autonegação, exílio e aprisionamento às senzalas interiores. Tornar pública essa presença negra, mesmo que afirmativamente, era motivo de grande desconforto, tanto para os negros e negras, quanto para os não negros participantes do grupo. Durante esse processo alguns jovens deixavam claro, e sem trocadilhos, que não estavam ali para esta discussão, outros saía expondo motivos diversos. Mas a maioria ficou para enfrentar o desconforto da caminhada, sabendo o recado do poeta: Tem uma pedra no meio do caminho! Não foi difícil constatar que as histórias que instituía a história de cada um tinham, como anterioridade ancestral, a escravidão e toda resultante da visão preconceituosa e racista sobre as identidades e culturas dos negros e negras. Assim, o desafio proposto seria o de investigar outras histórias, outros contadores e fazedores de uma outra história. Era preciso pesquisar desde o nosso universo familiar e comunitário até todas as culturas e literaturas que pudéssemos alcançar. Nesse momento, um ditado africano surge como um marco referencial para o trabalho a ser desenvolvido: “Até que os leões possam contar suas próprias

histórias, as histórias de caça vão sempre glorificar o caçador”. A inspiração nos Griôts africanos nos chega pela importância e representação histórica que eles têm a partir da África Ocidental, e, por suas habilidades com a palavra, a arte e a mediação de conflitos.

A ideia se confirma porque a atuação como circuladores de saberes é uma das mais importantes ações para os jovens Griots, ou seja, a mediação das relações entre anciões, crianças e outros jovens dentro do seu território. Além das histórias contadas de “memória afetiva” como na tradição oral, a companhia busca pesquisar livros, fazer leituras e montagem de espetáculos com histórias dramatizadas. Na casa dos Griots existe uma sala de leitura, com poucos, mas interessantes livros, à disposição dos frequentadores. A “contação de histórias” torna-se a teia de comunicação e sinergia que integra técnicas circenses, músicas, capoeira, danças e brincadeiras de origens afro-brasileira.

O objetivo da Cia. ao partilhar essas histórias é contribuir para o fortalecimento do imaginário, das identidades e do respeito às diferenças entre crianças, adolescentes e jovens negros e não negros. Também busca desenvolver um sentido ético e estético de atuação, pautada no respeito à alteridade, no combate ao racismo, à intolerância e ao preconceito numa perspectiva weberiana de reencantamento do mundo e de resistência cultural, além das histórias contadas a partir da “memória afetiva”, como na tradição oral.

Dentre os projetos desenvolvidos por essa Companhia de Jovens Griôts, destacamos: *Projeto Têpir* – articula cinco escolas da rede municipal, atuando na formação de profissionais de educação, jovens mediadores de leitura, roda de histórias com crianças e articulação de rede de organizações comunitárias; *Por que eu danço na Escola?* – busca estimular a troca de experiências de estilos, danças e movimentos, despertando inteligências crítico/corporais; *Cinema, celular e criação* – uma ideia na cabeça e um celular na mão. Oferece curso de introdução a conceitos gerais de cinema (roteiro, direção, produção etc.); *Pérola Negra* – mostra estudantil de diversidades e culturas afro-brasileiras; e *Memória Viva* – recolhimento de histórias com anciões das comunidades, buscando aproximar suas falas e saberes aos das crianças e jovens em escolas das comunidades. É um registro em vídeo das histórias de vida num paralelo da consolidação dos bairros da região. Entre os espetáculos apresentados, destacamos: Trilogia Negra: a carne, o verbo e a paixão, Baú de histórias e Duula, a mulher canibal, Roupa Suja – Roupa se leva em casa, mas se estende em praça pública, que é para nunca mais sujar, e Igbadu – A cabaça da existência.

DOS RESULTADOS OBSERVADOS A PARTIR DO CONTATO COM AS CRIANÇAS E OS JOVENS DA CIA. DOS JOVENS GRIÔS NA CASA DOS GRIOTS NA BAIXADA FLUMINENSE/RJ

Foi realizada uma dinâmica de autoconhecimento e reconhecimento mútuo, já com 8 jovens presentes, sendo 5 do sexo feminino e 3 do masculino, numa faixa etária dos 15 aos 19 anos, onde nos sentamos em cadeiras em círculo e fizemos uma apresentação breve através apenas dos seus nomes e idade, na sequência; então, foram solicitadas respostas livres para as questões:

- **Como você se reconhece: negro, pardo, mestiço, moreno...?**
- **E como você reconhece, da mesma forma, os colegas mais próximos ao lado direito e ao lado esquerdo de você?**

As respostas a essas questões foram bastante longas, intercaladas de muitas interferências e trocas entre eles; por isso, algumas partes foram suprimidas. Essa dinâmica resultou em conduzir o grupo a um clima de informalidade e de grande descontração. Em destaque, as falas mais fortes, as quais referendam um discurso favorável à adoção dessa pedagogia na educação brasileira:

Eu, por exemplo, antes de vir pra cá, achava que eu era mulata. E mesmo com toda aquela fama que mulata tem, que é isso e aquilo, pra falar a verdade, eu preferia ter nascido branca... Ficava danada com o meu cabelo que dava muito trabalho, caramba, pra ficar liso como os das meninas lá da escola... Depois que eu vim pra cá e que passei a conhecer a nossa história, quando eu comecei a entender que eu tinha de lutar contra estes preconceitos com os negros, e até meu mesmo... e fui aprendendo sobre esta coisa linda que são os Griots, e foram (referindo-se aos velhos Griots africanos), aí eu mudei completamente. Hoje eu tenho um salão, pequenininho, aqui na comunidade mesmo, e trabalho só com cabelo afro. Faço de tudo: de trancinha de qualquer jeito; eu fiz um curso, até botar cabelo (interlace). Mas faço questão de não colocar cabelo liso em negro (risos)... Hoje eu falo que a gente tem de dar valor e se valorizar e não ficar copiando as coisas do branco pra encontrar um lugar na vida. Eu vejo a minha amiga aqui do lado direito e do lado esquerdo como igual a mim. Aqui na Casa não tem diferença. Mesmo que você tenha a pele branca, muitas vezes você vai lutar até mais contra o racismo do que um negro que se permite continuar escravo. Veja você mesmo (referindo-se à pesquisadora), você é branca, mas tá aí estudando pra passar adiante outras ideias sobre os negros. (C., 19 anos)

Sendo livre a sequência das respostas e/ou manifestações dos jovens, e não de forma circular, do outro lado da roda uma jovem se manifestou contra a fala anterior:

Discordo da C. num ponto: não tá vendo que a pesquisadora só tem a pele branca? O resto todo nela é de preto. Ela, eu não sei, mas tem alguém preto pra trás (muitos risos e a concordância da pesquisadora). É que a gente tá acostumada a olhar pra pele dos outros e achar se é branco ou se é negro. Isso é muito comum em qualquer lugar, mas aqui a gente passa a entender que não é bem assim. É que a amiga não prestou atenção, né!? (L., 18 anos)

Eu me vejo como negra, porque também nem que eu quisesse ser branca, não dava, né!? E eu vejo tanto a minha amiga, como meu amigo, dos dois lados, também como negros. E olha que esse aqui (o adolescente ao lado) nem é tão preto assim, mas a gente aprendeu aqui a lutar por nossa origem e, na origem, tudo mundo aqui no Brasil tem sangue negro. Eu tenho o maior orgulho disso... Já passei por tantos apelidos na escola, já sofri muito por causa da minha cor. Até meu pai e minha mãe mesmo me chamavam de nigrinha, porque eu era muito magrinha e muito pretinha. Eu tinha uma raiva!... Mas é que também eu não sabia me respeitar, é por isso que eu amo isso aqui, e ficava respondendo às bobagens que me falavam... Hoje eu não me importo com quem implica comigo. Se o negócio for discriminação mesmo, aí eu levo a briga adiante porque a gente tem lei pra garantir. (M., 17 anos)

Eu me vejo como negro. Pardo, sei lá... Minha mãe é bem preta. Meu pai é quase branco. A minha amiga aqui (lado direito) eu também vejo como negra. Já o meu amiguinho aqui (lado esquerdo), sei lá, é pardo igual a mim. Mas, pra falar a verdade, eu, quando vejo uma menina, quando eu tô a fim de uma menina, tem que ser da cor. As meninas da minha cor dão de dez nas meninas branqueadas. Acho que cada “raça” tem a sua beleza, mas eu prefiro as mais queimadinhas... [Risos, e o adolescente foi chamado pelo grupo de preconceituoso]. (C., 17 anos)

Eu me chamo de afrodescendente. Sabe por quê? Tem algum branco puro no Brasil? Eu não sei nem por que tanto preconceito, tanto racismo, porque isso existe mesmo... Mas, se todo mundo parasse pra pensar que desde que o Brasil é Brasil, todo mundo foi se misturando e não tem um que não tenha um pezinho na África. Mas, só acontece o racismo com quem tem a pele preta, ou parda, como meu amigo disse aqui que me vê. Eu mesmo já sofri

muito na escola. A professora uma vez me colocou de castigo, do lado de fora da sala, e ainda me chamou de macaquinho idiota... Onde eu moro, até que não. Também lá na comunidade a maioria é preta mesmo! Pra mim, tanto faz do lado direito ou esquerdo, aqui todo mundo é afrodescendente, senão, nem estaria aqui. Ou estaria, como a senhora [referindo-se à cor da pele da pesquisadora]. (M., 18 anos)

Neste primeiro momento, os adolescentes entrevistados foram unânimes em relação ao autorreconhecimento como negros e com relação aos amigos do grupo.

E a investigação prosseguiu através de entrevistas livres:

- **Como você se descreveria antes de vir para a Casa dos Griots?**
- **Como você se vê hoje?**

Para essas perguntas destacam-se as respostas:

Já disse pra você que eu tinha apelido de nigrinha... Na minha casa, na minha rua, eu já estava até acostumada com aquele apelido... Na escola eu aguentava meus colegas, principalmente os meninos, me chamarem de tudo: pretinha fedorenta, cabelo ruim, metida a gente, macaca, muita coisa ruim mesmo. Chegava em casa, fazia queixa pra minha mãe, mas não adiantava. Minha mãe até falava que era assim mesmo, que preto sempre era esculachado mesmo, mas que a gente tinha que continuar estudando pra crescer na vida, aí a gente ia ser respeitado (ela e os irmãos), se a gente virasse médico... Fui crescendo e achando que, quando eu crescesse, podia alisar meu cabelo (minha mãe não deixava a gente usar química no cabelo, nem eu, nem minha irmã), andar bem cheirosinha com uns perfumes dos bons que eu ia poder comprar, e aí ninguém ia ficar falando essas coisas pra mim... Aquilo (os estereótipos) me incomodava muito. Quando meu colega me falou que a Cia. de Jovens Griôs ia apresentar uma peça lá na escola que eu estudava, em 2004, fui ver de curiosa. Fiquei encantada! Era uma outra forma de ver a nossa cor e a nossa tradição. Foi a primeira vez que eu vi preto de outro jeito. Lembro bem porque aquilo me marcou muito. Fui me entrosando com os educadores daqui e vim pra cá... Hoje, eu posso te dizer que foi a melhor coisa que eu fiz pra mim mesma... Aqui eu tenho aprendido muito sobre a nossa história e mudei muito o modo de me ver e de ver as outras pessoas. O que eu mais gosto aqui é da preparação e da apresentação dos espetáculos. Lá no palco, eu sou uma rainha. Eu não sou mais a nigrinha, entende, agora eu sou eu, uma negra que se respeita, porque aqui na Casa eu aprendi isso. (M., 18 anos)

Minha mãe falava que, quando a gente crescesse (ela e os irmãos), tinha que procurar uma pessoa mais clarinha pra casar que era pra ver se ia clareando a família. Meu pai era mulato. Aliás, pardo. Era muito bonito. Morreu novo. Ele se envolveu com umas coisas aí erradas e acabou morrendo... Foi uma pena, mas serviu pra gente ver que aquela vida não servia pra gente... Na escola eu conheci a Cia... e aqui eu aprendi coisas sobre a gente (sobre o negro), que eu nunca pensei de aprender na vida, porque na minha escola a gente aprende, mas eu tenho muitos amigos que nunca nem ouviram falar em qualquer raiz africana nossa. Hoje eu me vejo como uma pessoa feliz. A minha vida, o meu modo de ver as coisas mudou muito. (R., 16 anos)

Eu fui criado pela minha avó. Minha mãe trabalhava de doméstica em Copacabana, e a minha avó ficava comigo. Meu pai, pra falar a verdade, eu não conheci. Dizem que ele era um homem muito bom, mas ele largou da minha mãe e sumiu... A minha avó contava muitas histórias dos negros mais velhos que ela conheceu... Imagina, quando que eu pensei que eu é que iria virar um contador de histórias!... Pois é, depois que eu vim pra cá aprendi sobre muitas coisas que a escola não ensina sobre os negros... A maioria dos negros não conhecem a sua própria história... É por isso que eu adoro contar histórias. Hoje eu me vejo muito contente com a vida que eu tenho... mas eu pretendo melhorar muito. Quero fazer vestibular e quero estudar História... Eu tenho muitos planos pro meu futuro. (R., 17 anos)

Eu vou resumir: eu era uma e hoje eu sou outra. Nossa, quando eu penso como eu era... (risos). Hoje eu me sinto demais, poderosa! (A., 16 anos)

Eu mesma era uma negra que tinha racismo contra outro negro... Eu não gostava de preto não... Uma vez eu queria comprar um vestidinho preto, lindo, no Shopping, e eu tinha o dinheiro certinho pra comprar. A vendedora me perguntou primeiro se eu não queria levar de uma cor mais clarinha, acho que ela pensou que eu era preta da cor do vestido (risos). Depois só faltou me perguntar se eu tinha mesmo dinheiro pra comprar o vestido. Olha, eu me senti tão humilhada que larguei o vestido pra lá. Nesse dia eu até chorei. Lamentei ter nascido assim e ainda fiquei falando pra minha colega: por isso que eu não gosto de preto nem de ser preta. Todo mundo acha que a gente não é ninguém... Foi na escola que eu conheci a Cia. também. No início, eu não queria vir pra cá não, e mesmo quando eu cheguei aqui, achava tudo muito estranho. Tudo era muito bonito quando

os educadores falavam aqui, mas quando a gente saía na rua, era tudo diferente... Hoje, não. Agora que eu já estou aqui há 3 anos... agora eu sei o que é se valorizar, se respeitar. Meu namorado hoje é negro e eu adoro a minha cor e as minhas raízes... Tudo aquilo que eu sentia antes de vir pra cá passou. (L., 18 anos)

Eu já disse antes como eu era e como estou hoje... Parece que a minha vida deu uma guinada de 180°. Tudo na minha vida e em mim e na minha família foi mudando desde que eu cheguei aqui. Só acho que as escolas todas deveriam fazer este trabalho que a minha escola faz. Eu vejo tantos amigos iguais a mim que nem querem conhecer um projeto como esse. E mesmo que você explique pra eles que é preciso encarar até o racismo que tem dentro da gente mesmo, eles não aceitam... Eu sei que aqui eu me encontrei. Trabalho no meu salão de cabeleireiro, conforme já disse, mas eu quero ir e eu vou muito longe. (C., 19 nos)

Eu hoje vejo tudo muito diferente do que quando cheguei aqui. Hoje eu entendo a questão da dominação branca e da resistência do negro, o que eu acho mais bonito... Quando eu cheguei, nem me achar preto direito eu achava (risos). Hoje eu trabalho voluntariamente numa escola e procuro incutir na cabeça das crianças a beleza da transmissão oral e da luta dos negros. Aqui tem uma menina que eu trouxe pra cá... antes ela era uma bobinha, cheia de medo. Hoje tá aí se apresentando nas peças que a gente leva pras escolas, para os espaços públicos... A verdade é que eu mudei e vou mudando, no que eu posso e consigo, vários meninos e meninas. (M., 18 anos)

Quando eu falo que eu quero estudar História, é porque eu quero ser um professor de História pra contar direito a história da África e dos escravos... Hoje, a gente não tem que ser mais escravo. Eu estou superbem aqui, mas eu quero mais. (R., 17 anos)

• As questões de identidade sob olhares da Psicologia

Pretendendo considerar a contribuição da Pedagogia Griô na educação como (re)construtora da identidade racial negra, buscou-se elencar aspectos importantes do pensamento psicológico sobre as questões de identidade e das construções negativas raciais de identidade, os quais embasam e norteiam, teoricamente, a nossa análise conclusiva sobre a questão central tratada.

IDENTIDADE: UM PROCESSO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

Erik Homburger Erikson não buscou negar a teoria freudiana sobre o desenvolvimento psicosssexual. Apenas mudou o enfoque desta para o *problema da identidade e das crises do ego, apoiado num contexto cultural*.

Em Freud, o ego aparece como um sistema, em geral, submisso ao id. Entretanto, dando continuidade aos estudos de seu pai, Anna Freud atribuiu ao ego uma característica de maior autonomia, poder de decisão e de atuação. Também transformou os estágios psicosssexuais de Freud em estágios de busca de domínio de ego, oferecendo a base para os estudos de Erik Erikson. Essa fase da psicologia tornou-se conhecida como a “época da Psicologia do Ego”, na qual se diminuía consideravelmente a ênfase no inconsciente.

Em meados do século XX, Erikson constrói sua Teoria Psicossocial do desenvolvimento humano e, assim como outros autores, também distribui o desenvolvimento humano em fases. O autor desviou o foco fundamental da sexualidade para as relações sociais. A proposta dos estágios psicossociais, aqui não descritos para não fugir ao foco discutido neste estudo, ampliou o projeto de Freud. Não há uma negação da importância do estágio infantil, porém Erikson observa que “o que construímos na infância em termos de personalidade não é totalmente fixo e pode ser modificado por experiências posteriores”. Ou seja, a cada etapa, o indivíduo cresce a partir das exigências internas do seu ego, mas acrescidas das exigências do meio em que vive. Em cada estágio o ego passa por uma crise, que nomeia o estágio. Se o desfecho da crise é positivo, é chamado de ritualização. Se negativo, de ritualismo. De cada solução positiva obtida em cada crise, surge um ego mais rico e mais forte, enquanto em cada solução negativa temos um ego mais fragilizado. O que caracteriza um avanço no enfoque de Erikson é justamente a possibilidade de reestruturação da personalidade a cada crise. Ou seja, o indivíduo consegue se reestruturar, se reformular, de acordo com as experiências vividas, enquanto o ego vai se adaptando a seus sucessos e fracassos.

Erikson (1976) nos convida a entender o desenvolvimento humano e o processo de identidade a partir dos processos históricos vividos, sejam individuais, sejam coletivos. Para o autor, o conceito de identidade está originariamente relacionado ao fato de um indivíduo construir sua própria história. Essa história será construída com base na introjeção dos fatos históricos relevantes em cada cultura. Os protótipos ideais e perversos que orientam culturalmente as figuras parentais, geralmente apresentados de forma dicotômica, bom e mal, feio e bonito, mocinho e vilão, branco e preto etc. e da presença cotidiana destes protótipos nas relações familiares, nas histórias, nas lendas, nos ditados populares etc., resultam por prescrever as formas aceitas socialmente de se produzirem as identidades, as relações sociais e tudo mais em geral.

A identidade não se estabelece jamais em forma de *armadura de personalidade*, como diz Erikson, ou seja, de forma estável, imutável. Ao contrário, é um *processo em permanente construção*. E é disso que trata esta nossa análise.

Segundo Erikson, a construção da identidade não se limita às reflexões e observações familiares, mas, simultaneamente, se entrecruza com as observações e reflexões do próprio indivíduo. Esse processo ocorre em todos os níveis de funcionamento mental e, por eles, o indivíduo julga a si mesmo. Para tanto, baseia-se na percepção que tem dos outros, com uma tipologia que é significativa para os outros. Em suma, ele julga como os outros o julgam, de acordo com a percepção que tem de si mesmo, em comparação com os outros e com as pessoas que são significativas para ele. Geralmente esses processos são inconscientes. Assim descreve o autor: “estamos tratando de um processo ‘localizado’ no âmago do indivíduo e, entretanto, também no núcleo central da sua cultura coletiva, num processo que estabelece, de fato, a identidade dessas duas identidades”.

Partindo dessa compreensão, Erikson ainda difere identidade pessoal e identidade do Eu. *Identidade do Eu* é entendida como um sentimento de amor-próprio, realista, adquirido pelo desenvolvimento sucessivo do controle das habilidades físicas e os consequentes significados culturais que ele tem, pelo prazer funcional que traz e seu reconhecimento social. Longe de aparentar um narcisismo, é uma verdadeira convicção de que o Eu está se desenvolvendo de forma satisfatória e que poderá se integrar na coletividade, dentro de uma realidade social. Erikson afirma: “o Eu é nada menos do que a garantia verbal segundo a qual eu sinto que sou o centro de percepção consciente de um mundo de experiência em que possuo uma identidade coerente, e que estou na posse de minha lucidez, apto a dizer o que vejo, o que penso”.

O sentimento de se ter uma *identidade pessoal* está vinculado a duas constatações simultâneas: de um lado, a percepção de que a sua existência continua a se desenvolver, no tempo e no espaço, de forma contínua e uniforme, de outro, a percepção de que essa continuidade e uniformidade singular do indivíduo são reconhecidas pelas outras pessoas. Conforme as falas descritas a seguir:

Mas é que também eu não sabia me respeitar, é por isso que eu amo isso aqui, e ficava respondendo às bobagens que me falavam... Hoje eu não me importo com quem implica comigo. Se o negócio for discriminação mesmo, aí eu levo a briga adiante porque a gente tem lei pra garantir. (M., 17 anos)

Na verdade, quando uma identidade está bem estruturada, a pessoa experimenta uma sensação de bem-estar psicossocial como a apresentada anteriormente pela adolescente. Há uma aceitação com relação ao próprio corpo que se traduz

por um sentimento de “estar em casa”, um sentimento de saber para onde vai e uma certeza, *a priori*, de reconhecimento por parte daqueles que são importantes para a pessoa.

Em 1921, Freud, em *Psicologia das Massas e Análise do Ego*, já apontava que somente ocupando o lugar de Ideal de Ego das massas é que o líder se constitui como tal. E só a partir desse lugar idealizado é que se torna viável a formação de um coletivo, o qual segue em busca da aprovação do pai (no caso, a sociedade elitista), frequentemente tirânico e dominador, que exclui a todos que dela não participam.

Quando eu falo que eu quero estudar História, é porque eu quero ser um professor de História pra contar direito a história da África e dos escravos... Hoje, a gente não tem que ser mais escravo. Eu estou superbem aqui, mas eu quero mais. (R., 17 anos)

O adolescente exemplifica a luta de resistência negra contemporânea. Evidentemente, a partir de um Ideal de Ego já bem estruturado, caminha em direção a uma determinada liderança, previamente arquitetada e focada nas re(construções) de outras identidades, seus alunos. Planeja um futuro, consegue idealizar um lugar de igualdade de direitos para a população afrodescendente. Aposta na educação como fundamental nesse processo.

Erikson (1976) afirma que é no período da adolescência que se estabelece a identidade dominante e positiva do Eu. Embora a identidade do Eu consiga estar em permanente reconstrução vida afora, o autor ressalta a importância de uma resolução positiva dos conflitos na adolescência, fase em que começa a surgir o estabelecimento de um projeto de vida. A percepção vivida pelo adolescente de que pode construir, de que é capaz, confere-lhe um sentimento de identidade que possui duplo sentido: inicialmente de identidade pessoal, que se acentua a partir das experiências vividas nas etapas anteriores, e, posteriormente, de identidade coletiva, que surge a partir do relacionamento do adolescente com os Outros, com a sociedade em geral.

Fiquei encantada! Era uma outra forma de ver a nossa cor e a nossa tradição. Foi a primeira vez que eu vi preto de outro jeito. Lembro bem porque aquilo me marcou muito. Fui me entrosando com os educadores daqui e vim pra cá... Hoje, eu posso te dizer que foi a melhor coisa que eu fiz pra mim mesma... Aqui eu tenho aprendido muito sobre a nossa História e mudei muito o modo de me ver e de ver as outras pessoas. O que eu mais gosto aqui é da preparação e da apresentação dos espetáculos. Lá no palco, eu sou uma

rainha. Eu não sou mais a nigrinha, entende, agora eu sou eu, uma negra que se respeita, porque aqui na Casa eu aprendi isso. (M., 18 anos)

Agora eu sei o que é se valorizar, se respeitar... eu adoro a minha cor e as minhas raízes... Tudo aquilo que eu sentia antes de vir pra cá passou [...].

L., 18 anos

Eu já disse antes como eu era e como estou hoje... Parece que a minha vida deu uma guinada de 180°. Tudo na minha vida e em mim e na minha família foi mudando desde que eu cheguei aqui.

C., 19 anos

No decorrer do diálogo com, e entre, o grupo investigado, iam surgindo nas falas dos adolescentes a percepção de que os negros sofrem uma interdição quando estão se movimentando em direção ascendente no sistema social, impedindo que as pessoas negras ocupem cargos de prestígio, ainda que estejam qualificadas para isso. Essa constatação representa, para o pensamento psicológico, um dos mais importantes resultados positivos da ação pedagógica utilizada neste projeto, considerando-se no bojo dessa questão uma consciência de si mesmos e da coletividade, no que se refere aos seus futuros enfrentamentos sociais. Mas, principalmente, por apontar para a associação de um desejo e uma esperança do grupo de que ocorra uma ocupação desses lugares sociais por parte da população negra.

Eu hoje vejo tudo muito diferente do que quando cheguei aqui. Hoje eu entendo a questão da dominação branca e da resistência do negro, o que eu acho mais bonito... Quando eu cheguei, nem me achar preto direito eu achava (risos). Hoje eu trabalho voluntariamente numa escola e procuro inculcar na cabeça das crianças a beleza da transmissão oral e da luta dos negros. (M., 18 anos)

E mesmo que você explique pra eles que é preciso encarar até o racismo que tem dentro da gente mesmo, eles não aceitam. (C., 19 anos)

A maioria dos negros não conhecem a sua própria história... É por isso que eu adoro contar histórias. Hoje eu me vejo muito contente com a vida que eu tenho... mas eu pretendo melhorar muito. Quero fazer vestibular e quero estudar História... Eu tenho muitos planos pro meu futuro. (R., 17 anos)

O GRUPO E SUA FUNÇÃO TERAPÊUTICA – UM DOS CAMINHOS DA PEDAGOGIA GRIÔ

Para facilitar o entendimento da função terapêutica presente no grupo investigado, foram utilizados como ferramenta explicativa alguns conceitos da metodologia de aprendizagem em grupo de Pichon-Rivière. O grupo operativo de Pichon-Rivière pode ser entendido como um grupo de aprendizagem. Como um novo espaço didático. E aprendizagem, nesse contexto, implica informação, emoção e produção, e esses conceitos giram em torno de uma só referência: mudança. Recortes da fala do educador César Marques, referindo-se à criação da Cia. dos Jovens Griôs, ilustram com exatidão e justificam os resultados positivos alcançados, no que se refere a essa função terapêutica.

Na aprendizagem grupal de Pichon, existe uma tarefa, e a maneira como ela será resolvida demonstra o jogo afetivo diante da informação. Em geral, são três as fases pelas quais passa um grupo diante da proposta de organização ao redor de uma tarefa, sendo, assim, descritas:

Indiscriminação; esta é uma fase inicial no membro no grupo, na qual os objetivos do grupo, sua tarefa e papéis a serem desempenhados não estão claros, a não ser racionalmente. O autor chama de fase nebulosa. Há medos e defesas presentes de forma diversificada entre os membros, simbolizada nesta fala: “No início, eu não queria vir pra cá não, e mesmo quando eu cheguei aqui, achava tudo muito estranho. Tudo era muito bonito quando os educadores falavam aqui, mas quando a gente saía na rua, era tudo diferente...”. O grupo ainda apresenta uma incoerência organizativa frente à tarefa:

[...] na composição inicial do grupo, embora tivéssemos uma maioria jovens negros e negras, as discussões sobre identidade étnico-racial eram, sempre que possível, evitadas e/ou permeadas por doloridas e silenciadas histórias de preconceitos e racismos. Durante esse processo alguns jovens deixavam claro, e, sem trocadilhos, que não estavam ali para essa discussão, outros saíam expondo motivos diversos.

Diferenciação; nesta 2ª fase surge o esclarecimento de papéis entre coordenador e o grupo individual e coletivamente. Começam a surgir as tarefas manifestas e latentes. Um sentimento muito característico desta fase é o medo da mudança. O novo, mesmo que pautado em tradições, as expectativas, positivas ou não, impõem o medo. O encontro consigo mesmo num novo paradigma, muitas vezes, aterroriza. Podem surgir silêncios e conflitos nesta fase:

De uma maneira geral, as histórias que instituíam a identidade da cada um pareciam ter como raiz os processos de escravidão e o consequente imaginário social que perpetuava o sentimento de autonegação, exílio e aprisionamento às senzalas interiores. Tornar pública essa presença negra, mesmo que afirmativamente, era motivo de grande desconforto, tanto para os negros e negras, quanto para os não negros participantes do grupo. Mas a maioria ficou para enfrentar o desconforto da caminhada, sabendo o recado do poeta: Tem uma pedra no meio do caminho! Não foi difícil constatar que as histórias que instituíam a história de cada um tinham, como anterioridade ancestral, a escravidão e toda resultante da visão preconceituosa e racista sobre as identidades e culturas dos negros e negras. Assim, o desafio proposto seria o de investigar outras histórias, outros contadores e fazedores de uma outra história.

Síntese; é o momento mais integrador, de produtividade, de *insight*, de identificação com propostas de re(construção) de si mesmo e do grupo que representa através da tarefa realizada. O grupo operativo, neste ponto, já pretende romper com a dicotomia entre razão e afeto. Para tanto, se mobiliza em torno da possibilidade de dar racionalidade à experiência e paixão ao pensamento, apontando para uma determinada tarefa a ser cumprida. É possível conseguir, então, um modelo situacional distinto daquele da aprendizagem em geral, o qual é parcializado e desconecta o vivido do pensado.

Era preciso pesquisar desde o nosso universo familiar e comunitário a todas as culturas e literaturas que pudéssemos alcançar. Nesse momento, um ditado africano surge como um marco referencial para o trabalho a ser desenvolvido: “Até que os leões possam contar suas próprias histórias, as histórias de caça vão sempre glorificar o caçador”. A inspiração nos Griôs africanos nos chega pela importância e representação histórica que eles têm a partir da África Ocidental, e, por suas habilidades com a palavra, a arte e a mediação de conflitos.

O grupo operativo se caracteriza por estar centrado, após a sua *Síntese*, de forma explícita, em uma tarefa que pode ir do aprendizado à cura, passando, rotineiramente, pelo diagnóstico das dificuldades individuais e coletivas. Sob esta tarefa, ainda existe, de forma implícita, outra tarefa que aponta para a ruptura com as estereotípias que dificultam o aprendizado, a comunicação e as relações sociais.

Ao falar sobre identidade negativa, Erikson denuncia a imagem negativa que as classes dominantes criam a respeito dos negros e da dificuldade de recursos

que ajudem a esse grupo de pessoas a superar a imagem negativa de si mesmo: “Como pode uma minoria explorada, como no caso das etnias negras, às quais é negado um modelo positivo para identificação, definir-se a si própria de forma positiva?”

Souza (1983), psicanalista, afirma “que é preciso haver um modelo a partir do qual o indivíduo possa se constituir. Um modelo que recupere o narcisismo original perdido, ainda que seja por mediações como: idealização dos pais, substitutos e ideais coletivos”. Este é o modelo de Ideal do Ego, o qual se constitui no domínio do simbólico, entendendo simbólico como articulação e vínculo. O Ideal do Ego é, portanto, a instância que estrutura o sujeito psíquico, vinculando-o à Lei e à Ordem. É o lugar do discurso. O Ideal do Ego é a estrutura mediante a qual “se produz a conexão da normatividade libidinal com a cultura”.

Sabemos que realizar o Ideal do Ego é uma exigência que o Superego vai impor ao Ego.

E, como nos lembra Souza, “é bom reforçar que o Ideal do Ego não deve ser confundido com Ego Ideal”. Em função disso, questiona: “E o negro? O negro de quem estamos falando é aquele cujo Ideal de Ego é branco... Como se constrói o Ideal de Ego deste negro?”

DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NEGATIVA

Diz Freud: “Há sempre uma sensação de triunfo quando algo no Ego coincide com o Ideal do Ego. E o sentimento de culpa (bem como de inferioridade) também pode ser entendido como uma tensão entre Ego e o Ideal de Ego”.

Se nos reportarmos às reflexões do primeiro capítulo, observaremos que os negros de que trata este texto são aqueles cujo Ideal de Ego é o branco. É aquele que nasce e é criado sob o domínio de uma ideologia imposta pelo branco como modelo ideal a ser atingido e que desemboca numa luta constante para realização deste modelo.

Na busca da construção de um Ideal do Ego branco, a primeira imposição imposta aos negros é a negação da sua própria cor. E é no contexto familiar que ocorre a primeira ação constituinte deste Ideal de Ego. Já orientados por uma conduta para a aceitação social que inclui e determina esta imposição aos pais, conseqüentemente, estes pais procuram evitar o sofrimento dos filhos, enquadrando-os, desde muito cedo, no modelo branco. Em seguida, vem a vida na rua, na escola, no trabalho, no lazer e na mídia. Em geral, é nesses lugares plenos de novas experiências para as crianças e os adolescentes que o Ideal de Ego, “cujas vigas mestras já foram erigidas” (SOUZA, 1983, p. 36), encontra ocasião de reforçar-se, adquirindo significados e eficácia de modelo ideal para o indivíduo. Isso sem contar que o Ideal de Ego é

fundado numa dupla opressão de classe e cor, conforme explicitam essas falas dos adolescentes entrevistados:

Eu mesma era uma negra que tinha racismo contra outro negro... Eu não gostava de preto não... Uma vez eu queria comprar um vestidinho preto, lindo, no *shopping*, e eu tinha o dinheiro certinho pra comprar. A vendedora me perguntou primeiro se eu não queria levar de uma cor mais clarinha; acho que ela pensou que eu era preta da cor do vestido (risos). Depois só faltou me perguntar se eu tinha mesmo dinheiro pra comprar o vestido. Olha, eu me senti tão humilhada que larguei o vestido pra lá. Nesse dia eu até chorei. Lamentei ter nascido assim e ainda fiquei falando pra minha colega: por isso que eu não gosto de preto nem de ser preta. Todo mundo acha que a gente não é ninguém.

Minha mãe falava que, quando a gente crescesse (ela e os irmãos), tinha que procurar uma pessoa mais clarinha pra casar que era pra ver se ia clareando a família.

Já disse... que eu tinha apelido de nigrinha... Na minha casa, na minha rua, eu já estava até acostumada com aquele apelido... Na escola eu aguentava meus colegas, principalmente os meninos, me chamarem de tudo: pretinha fedorenta, cabelo ruim, metida a gente, macaca, muita coisa ruim mesmo.

Ainda, na nossa cultura, observamos uma marca que a caracteriza: o individualismo que se encarrega de uma doutrina e apologia da responsabilidade individual. Se os negros não conseguem um lugar ao sol, isso é problema deles. Certamente isso se deve às suas próprias incapacidades: preguiça, vontade fraca etc. O relacionamento entre o Ego e o Ideal de Ego, então, exigido ao negro é de grande tensão. O Superego pressiona o Ego a atingir um ideal de Ego inalcançável. Inconscientemente ele passa a eleger a cultura branca como boa e ideal e, ao eleger o branco como Ideal de Ego, o negro engendra em si mesmo uma ferida narcísica gravíssima, dolorida. “Eu sinto o problema racial como uma ferida. É uma coisa que penso e sinto todo o tempo. É um negócio que não cicatriza nunca” (Sales).

Chegava em casa, fazia queixa pra minha mãe, mas não adiantava. Minha mãe até falava que era assim mesmo, que preto sempre era esculachado mesmo, mas que a gente tinha que continuar estudando pra crescer na vida, aí a gente ia ser respeitado (ela e os irmãos), se a gente virasse médico.

Numa sociedade com características multirraciais como a nossa, ocorre com frequência a imposição da cultura dominante sobre as demais culturas. O resultado dessa imposição é a absorção pelos grupos dominados do sentimento de inferioridade, isso sem contar que o período escravagista deixou um legado de imagens negativas, que, ao longo dos séculos, os negros têm introjetado de si mesmos. Para a profa. Palmira da Silva (2003, p. 53), “o racismo deve ser pensado como resultado da crise e da dificuldade que o mesmo tem em integrar diferenças”, conforme se vê na fala do adolescente:

Eu me vejo como negro. Pardo, sei lá... Minha mãe é bem preta. Meu pai é quase branco. A minha amiga aqui (lado direito) eu também vejo como negra. Já o meu amiguinho aqui (lado esquerdo), sei lá, é pardo igual a mim. Mas, pra falar a verdade, eu quando vejo uma menina, quando eu tô a fim de uma menina, tem que ser da cor. As meninas da minha cor dão de dez nas meninas branqueadas. Acho que cada “raça” tem a sua beleza, mas eu prefiro as mais queimadinhas.

Ficava danada com o meu cabelo que dava muito trabalho, caramba, pra ficar liso como o das meninas lá da escola.

Faço de tudo: de trancinha de qualquer jeito; eu fiz um curso, até botar cabelo (interlace). Mas faço questão de não colocar cabelo liso em negro.

O momento atual brasileiro parece exacerbar a dialética entre identidade e alteridade. O encontro com o Outro não é uma possibilidade de se deixar afetar e de novas interações. Ele se apresenta como uma ameaça em potencial. Nos fundamentalismos cotidianos inventam-se e recriam-se o perigo e o inimigo: o bandido, o favelado, o traficante, o negro, os homossexuais, as prostitutas etc., objetivando uma ilusão de ordem, segurança e defesa. Daí, ser diferente é uma exceção, ou seja, o negro passa a ser o marginal, o ignorante etc. Esse discurso ideológico é introjetado e assimilado pelo superego do negro. Até mesmo na formação do seu Ideal de Ego não lhe escapa nenhuma das características do modelo opressor: ser branco, rico e consumidor, embora se deva considerar, com louvor, uma imensa capacidade de resiliência, de resistência por parte dos movimentos negros de toda sorte em suas lutas contra tal absurdo.

Fui crescendo e achando que, quando eu crescesse, podia alisar meu cabelo (minha mãe não deixava a gente usar química no cabelo, nem eu, nem minha irmã), andar bem cheirosinha com uns perfumes dos bons que eu ia poder

comprar, e aí ninguém ia ficar falando essas coisas pra mim... Aquilo (os estereótipos) me incomodava muito.

Winnicott (1987), que sempre enfatizou a importância da provisão ambiental satisfatória, apontava dois riscos possíveis, e não excludentes, para aqueles que sofriam privações precoces. Uma direção era representada pelo roubo e a outra pela destrutividade. Durante certo tempo essas manifestações podem surgir e representar uma forma de solicitar uma mudança no ambiente. Contudo, elas só acontecem se e enquanto a criança tiver esperança, não somente de ver suas necessidades atendidas, mas também de poder contar com o Outro, de poder ser amada e construir projetos de vida. Depois de um tempo, se não há respostas favoráveis, a esperança desaparece e a situação se torna crônica, deixando seu recrudescimento mais difícil.

Souza (1983) aponta, no caso do negro, oriundo de um imaginário social discriminatório das diferenças, que iremos observar, então, a absorção no corpo negro dos ideais do homem branco, destruindo sua identidade, bem como levando-o a desejar e projetar desprezo e vergonha por si mesmo, em que o corpo é vivido de uma forma persecutória, uma vez que é o grande obstáculo à realização de uma identidade branca que foi coagido a aceitar.

Pela repressão ou pela persuasão, a sociedade leva o negro a desejar, invejar e projetar um futuro calcado em uma realidade diferente de sua história única, pessoal e de seu corpo. A direção mortífera é trágica, diz a autora: “o negro, no desejo de embranquecer, deseja nada mais, nada menos, que a sua própria extinção. Seu projeto de futuro deixa de existir e sua aspiração passa a ser a de não ser ou de não ter sido”.

DOS RESULTADOS OBSERVADOS: AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA GRIÔ NAS RECONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES OBSERVADAS NO GRUPO INVESTIGADO

O grupo investigado encontrava-se em fase de *Síntese*, com exceção de um adolescente que acabara de chegar ao grupo e, por isso, ainda em fase de *Diferenciação*, conforme descrito anteriormente. Tratava-se de um grupo harmônico, integrado, consciente da sua tarefa – o resgate da transmissão oral africana para as ações educativas e a produção dessa ação afirmativa na luta pela visibilidade e valorização do saber negro. Por esse motivo, facilitou-nos, através do grupo, demonstrar a eficácia da Pedagogia Griô na resolução positiva das crises de identidade e na re(construção) das identidades diante das construções negativas raciais.

Observou-se nesse grupo a possibilidade de experimentação, discussão e elaboração de conflitos que já existem *a priori* no sistema social mais amplo e os individuais ou do grupo. Há uma unidade afetiva. Os sentimentos partilhados e vivenciados através das ações pedagógicas propostas aos membros dizem respeito

a todo tipo de linguagem verbal e não verbal, incluindo todas as ações físicas numa dimensão tanto racional quanto simbólica. À medida que os sentimentos, as crises, afloram nas ações pedagógicas, essas experiências vividas vão sendo expressas, vai-se construindo uma unidade na qual os sentimentos de cada um dos membros encontram ressonância nos dos outros.

A dimensão pedagógica ultrapassa os limites de ensinar e educar de forma tal que os processos de mudança ocorridos em cada um dos membros provavelmente influenciarão os outros grupos dos quais cada membro faz parte, como, por exemplo, família, escola, trabalho, religião e outros.

Para exemplificar o cumprimento da tarefa desse grupo, destacamos fragmentos das falas dos adolescentes entrevistados:

Eu, por exemplo, antes de vir pra cá, achava que era mulata. E mesmo com toda aquela fama que mulata tem, que é isso e aquilo, pra falar a verdade, eu preferia ter nascido branca. Depois que eu vim pra cá é que passei a conhecer a nossa história; quando eu comecei a entender que tinha de lutar contra esses preconceitos com os negros, e até meu mesmo... eu fui aprendendo sobre essa coisa linda que são os Griots (referindo-se aos velhos Griots africanos).

[...] a gente aprendeu aqui a lutar por nossa origem e, na origem, tudo mundo aqui no Brasil tem sangue negro. Eu tenho o maior orgulho disso... Já passei por tantos apelidos na escola, já sofri muito por causa da minha cor.

[...] é que também eu não sabia me respeitar, é por isso que eu amo isso aqui, e ficava respondendo às bobagens que me falavam... Hoje eu não me importo com quem implica comigo. Se o negócio for discriminação mesmo, aí eu levo a briga adiante porque a gente tem lei pra garantir.

Fiquei encantada! Era uma outra forma de ver a nossa cor e a nossa tradição. Foi a primeira vez que eu vi preto de outro jeito. Lembro bem porque aquilo me marcou muito. Fui me entrosando com os educadores daqui e vim pra cá... Hoje, eu posso te dizer que foi a melhor coisa que eu fiz pra mim mesma... Aqui eu tenho aprendido muito sobre a nossa história e mudei muito o modo de me ver e de ver as outras pessoas.

[...] aqui eu aprendi coisas sobre a gente (sobre o negro), que eu nunca pensei de aprender na vida, porque na minha escola a gente aprende, mas eu tenho muitos amigos que nunca nem ouviram falar em qualquer raiz africana nossa. Hoje eu me vejo como uma pessoa feliz. A minha vida, o meu modo de ver as coisas mudou muito.

A maioria dos negros não conhecem a sua própria história... É por isso que eu adoro contar histórias. Hoje eu me vejo muito contente com a vida que eu tenho... mas eu pretendo melhorar muito. Quero fazer vestibular e quero estudar História... Eu tenho muitos planos pro meu futuro.

Tudo aquilo que eu sentia antes de vir pra cá passou.

Hoje eu trabalho voluntariamente numa escola e procuro inculir na cabeça das crianças a beleza da transmissão oral e da luta dos negros.

Eu já disse antes como eu era e como estou hoje... Parece que a minha vida deu uma guinada de 180°. Tudo na minha vida e em mim e na minha família foi mudando desde que eu cheguei aqui.

Eu hoje vejo tudo muito diferente do que quando cheguei aqui. Hoje eu entendo a questão da dominação branca e da resistência do negro, o que eu acho mais bonito... Quando eu cheguei, nem me achar preto direito eu achava.

Quando eu falo que quero estudar História, é porque eu quero ser um professor de História pra contar direito a história da África e dos escravos... Hoje, a gente não tem que ser mais escravo. Eu estou superbem aqui, mas eu quero mais.

Para finalizar, na nossa opinião, essa fala emblemática que representa mesmo, em resumo, o nosso objetivo:

Eu vou resumir: eu era uma e hoje eu sou outra. Nossa, quando eu penso como eu era... Hoje eu me sinto demais, poderosa!

CONCLUSÃO

Se entendemos a concepção de identidade, assim como afirma Erikson (1976), como mutável, com possibilidades de reestruturação a cada crise, em qualquer momento da vida, e que esta decorre das relações sociais entre as pessoas, a chamada crise de identidade deve ser vista como parte de um processo mais amplo de mudança, o qual desloca estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abala os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

O processo educativo da Pedagogia Griô, oriundo da metodologia da tradição oral africana, se ao primeiro contato parece algo defasado, antigo, frente às modernidades na área educativa, sob um olhar atento, certamente evidencia uma verdadeira lição de salto rumo ao futuro, uma exuberante forma de cognição tão almejada pela educação, se considerarmos que pretendemos algo além de passar o ensinamento formal e eurocêntrico a que estamos acostumados. Isso, se desejamos uma educação comprometida com a formação da autonomia, tão bem proposta em Paulo Freire:

[...] autonomia é saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. [...] Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

O conceito freiriano de diálogo pedagógico assume considerável relevância quando resgatamos o modo de educar nas sociedades tradicionais africanas: “somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

Para a psicologia, a relação entre cultura oral e escrita já vem sendo objeto de estudo desde os primeiros trabalhos de Vygotsky e Luria no início da década de 1930.

Para Saussure, língua e escrita são dois sistemas distintos de signos, e a única razão de ser da escrita é representar a língua, ocupando, assim, uma posição secundária. É contra a ideia da fragilidade e das transformações de que são acusadas as transmissões orais e da permanência, em contrapartida, do registro escrito. “Língua tem, pois, uma tradição oral independente da escrita e bem diversamente fixa; todavia, o prestígio da escrita nos impede de vê-lo” (SAUSSURE, 1987, p. 34).

A Pedagogia Griô busca, através do processo de desconstrução e reconstrução de representações de si mesmo e do social, a construção de novos olhares e formas de escutar a realidade, fundamentalmente, no que diz respeito às relações interpessoais e sociais. Ou seja, implica a modificação da pessoa como um todo.

As mudanças ocorridas na forma de agir e pensar do grupo investigado, relatadas pelos adolescentes, constituem-se em resultados produzidos pelas ações pedagógicas propostas pela Pedagogia Griô, tanto no que se refere à superação, como a um outro modo de representação das situações indesejáveis, das estereotípias. Essa superação, por sua vez, fundamenta-se na construção de uma relação autêntica dos adolescentes com eles mesmos e com os outros e na conquista de formas de comunicação que expressem o momento existencial dos membros. Na fase em que se encontra o grupo investigado, os adolescentes, em sua maioria, já valorizam suas

características afrodescendentes, já não se identificam com o lugar de submissão e menos-valia, antes apontados para eles e para seu grupo étnico-racial. No aprofundamento dos diálogos no grupo, observa-se a introjeção de uma visão crítica do sistema que rege as relações raciais e da disponibilidade para as relações entre os diferentes.

A Tradição Oral Africana nos deixa um legado de inúmeras possibilidades de educar. A Pedagogia Griô é uma delas. Acreditamos que não seja nosso ofício creditar à tradição africana a necessidade de ser cristalizada em seu modelo original. E, sim, o de creditar à tradição oral (re)atualizações necessárias ao contexto social e local, enquanto um dos elementos do nosso patrimônio imaterial. A Pedagogia Griô, uma reinvenção de Lillian Pacheco da Tradição Oral Africana para adaptação às necessidades de Lençóis, na Bahia, ou a pedagogia utilizada na Casa dos Griôs no Rio de Janeiro são exemplos dessas atualizações.

Diante das observações empíricas e da pesquisa realizada sobre a eficácia da Pedagogia Griô nas (re)construções, ressignificações positivas da identidade racial negra, do ponto de vista psicológico, é possível inferir que os resultados obtidos através de suas ações pedagógicas são exitosos. Podemos chamar a esse método educativo de educação para a vida. E, evidentemente, não devemos restringi-lo à única finalidade de reconstruções de identidades antes negativas, mas entendê-lo como um coadjuvante perfeito em qualquer condição e processo educacional. Afinal, seus resultados assemelham-se àqueles obtidos nas dinâmicas e terapias de grupo, nas vivências existenciais e nas sensibilizações ludopedagógicas, acrescentando-se, porém, que esse modelo educativo propõe como diferencial uma correta articulação entre a cultura, a cognição e os diferentes sistemas de mediação simbólica de que se apropria em cada momento de ensino-aprendizagem.

Considerando o recorte dado à educação, ressalta-se a importância da transmissão oral como espaço privilegiado de troca de experiências entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Também, como ação pedagógica no sistema educacional de forma que possibilite aos nossos alunos um *status* de respeitabilidade ante seus pares e a sociedade de que faz parte, absolutamente pertinente às necessidades da nossa cultura e sociedade.

Com a Pedagogia Griô, estamos diante de uma arte de educar, em que o respeito à autonomia não está restrito à palavra em si, mas que se apresenta como respeito exemplificado, experienciado, compartilhado e vivenciado por discípulos e mestres. Estamos diante de uma grande possibilidade de resoluções de conflitos, de desconstruções negativas e reconstruções identitárias nos indivíduos que dela se utilizarem, na escola e na sociedade por extensão.

De forma lamentável e incrédula, observa-se que não há divulgação dessa metodologia na mídia, enquanto possibilidade educativa para atender ao chamado da Lei nº 10.639/2003. Atualmente a formação continuada tem contemplado a

Pedagogia Griô para subsidiar os nossos professores na implementação da lei anteriormente citada.

O Dia publicou a seguinte manchete: *Livro sobre Exu causa guerra santa em escola municipal*. As aulas de Literatura Brasileira sobre o livro *Lendas de Exu*, de Adilson Martins, se transformaram em batalha religiosa travada dentro da Escola Municipal Pedro Adami, em Macaé. A professora Maria Cristina Marques, 48 anos, conta que foi proibida de dar aulas aos seus alunos do 7º ano do ensino fundamental após usar a obra, recomendada pelo MEC. Ela entrou com notícia-crime no Ministério Público, por se sentir vítima de intolerância religiosa. A professora é umbandista, e a diretora da escola é evangélica. Deduz-se desse exemplo de intolerância religiosa uma questão básica e muito antiga: todo e qualquer preconceito é, tão somente, baseado na ignorância. E essa é uma das mais poderosas barreiras na implementação da Lei nº 10.639/2003.

Por outro lado, pensamos que essas ou outras barreiras sempre existirão. Entretanto, temos a satisfação de comentar que o Colégio Estadual Casa Jovem II, de Igrapiúna, na Bahia, acaba de receber no Teatro Municipal do RJ, no dia 08/11/2010, o prêmio “Destaque Brasil”, escolhido por votação, no meio educacional, como escola que apresentou um projeto inovador. A escola, situada numa comunidade rural, conseguiu combater a evasão escolar com aulas práticas de agricultura e introduziu a tradição dos habitantes negros locais no currículo. Diz o seu diretor: “é um esforço de coletividade, porque através da educação a gente pode fazer um grande diferencial... pode conquistar, de fato, qualidade de vida”.

Para além da beleza holística desse educar que pode fazer parte do cotidiano dos nossos alunos, desde que seja integrada às grades curriculares, observamos nessa forma de educar maior facilitação e melhores resoluções na elaboração das tantas questões e vertentes de ordem psicológica que envolvem o cognitivo.

Compreendemos como necessário o resgate dos contos tradicionais e da figura do narrador e das demais ações pedagógicas inclusas na Pedagogia Griô, a partir da abordagem de aspectos histórico-sociais que envolvem a história do negro no Brasil, como forma de resgatar a cidadania perdida pelos ancestrais negros ao adentrarem o país. Entendemos que esse resgate, de fato, nos conduz, a curto prazo, às minimizações dos problemas dos negros e, a longo prazo, à remissão do racismo, ao respeito, à autonomia e à compreensão mútua na sociedade em que vivemos, tão carente de tais atributos.

Se fazemos parte desse grande projeto de cocriação humana, em que a palavra é o elo entre criador e criatura, urge possibilitar o diálogo, a reflexão, a construção de sujeitos atentos ao outro e, assim, às diferenças, às singularidades de cada qual e das suas histórias, gerando visibilidade à cultura e à cosmovisão de matriz africana.

A Pedagogia Griô constitui-se, então, num instrumento complementar à educação formal de uma riqueza inominável e deve estar ao alcance dos professores e a serviço da educação brasileira, pois integra a escola com a comunidade; educadores das escolas e universidades com Griôs e mestres dos Pontos de Cultura; saberes das ciências e currículos formais do país com as histórias de vida, mitos e saberes da tradição oral de suas comunidades.

Por fim, ao examinar, analisar e acompanhar os resultados da aplicação da Pedagogia Griô, poderemos ser todos conduzidos a uma única e determinante afirmação: ela é imprescindível na educação formal do nosso país, visto a grande contribuição no campo das ressignificações de identidade e a sua capacidade de produção e facilitação da cognição, no que se refere à complexa e principal atividade do nosso sistema nervoso: a de aprender, reter e evocar memórias. Como diz H. Bâ (2007, p. 13) em *Amkoullel, o menino fula*, seu livro de memórias, “todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como em cera virgem”.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. O Narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: BENJAMIN, W.; HORKEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. Textos escolhidos. São Paulo: Abril, 1983. (Coleção: Os Pensadores).
- BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CURTIN, D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história geral. In: KI-ZERBO, J. (Org.). *História Geral da África: metodologia e pré-História da África*. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1983. v. 1.
- ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976a.
- _____. *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976b.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato Silveira Bahia: EDUFBA, 2008.
- FARIAS, P. F. M. S. *Griots, louvação oral e noção de pessoa no Sabel*. São Paulo: Casa das Áfricas, PUC, USP, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da autonomia*. 34ª ed. SP: Paz e Terra, 2006.
- GERKEN, C. H. S. Cultura oral, escrita e cognição na psicologia de Jerome Bruner: dos amplificadores culturais aos modos narrativos e proposicionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 20 – Psicologia da Educação, 25. Caxambu: UF São João Del Rei, set. 2002.

- HALL, C. S.; LINDZEY, G. *Teorias da personalidade*. São Paulo: EPU, 1986. v. 1.
- HAMPÂTÉ BÂ. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.). *História Geral da África: metodologia e pré-História da África*. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.
- _____. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Casa das Áfricas, Palas Athena, 2007.
- IANNI, O. A racialização do mundo. *Tempo Social, Revista Sociologia*. São Paulo: USP, v. 8, n. 1, p. 1-23, maio 1996.
- KI-ZERBO, J. (Org.). *História Geral da África: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário de psicanálise*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- LEITE, F. R. R. *A questão ancestral*. 1982. Tese (Doutorado) - Ciências Humanas, Sociologia, apresentada à FFLCH/USP, São Paulo, 1982.
- LEITE, F. R. R.; SANTOS, J. E. (Org.). A questão da palavra em sociedades Negro-Africanas. In: SECNEB. (Org.). *Democracia e diversidade humana: desafio contemporâneo*. Salvador, 1992.
- LOPES, N. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- LOUREIRO, S. A. G. *Identidade Étnica em Re-construção: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva humanista*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora O Lutador, 2004.
- MENEZES, M. S.; CASTRO, J. A. G. F. *Culturas orais e linguagem gráfica*. Curitiba: Graphica, 2007.
- MORAES, F. O. Resgate da tradição oral. In: SEMINÁRIO DE PSICOPEDAGOGIA: Educar e cuidar, Espírito Santo: Saberes, 2006.
- MUNANGA, K.; OLIVEIRA, I. (Orgs.). Construção da identidade negra no contexto da globalização. *Cadernos Penesb: Relações Raciais e Educação: Temas Contemporâneos*, Niterói: EDUFF, v. 4, 2002.
- NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 1996.
- OLIVA, A. R. Caminhos e descaminhos da historiografia africana e africanista. *Revista Múltipla*, n. 40, junho, 2004.
- OLIVEIRA, I. (Org.). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Cadernos Penesb: Relações Raciais e Educação: Temas Contemporâneos*, Niterói: EDUFF, 2002.

PACHECO, L. *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*. 2. ed. Lençóis, Bahia: Grãos de luz e griô, 2006.

PACHECO, L.; CAIRES, M. (Org.). *Nação griô: o parto mítico da identidade do povo brasileiro*. Lençóis, Bahia: Grãos de luz e griô, 2009.

PEREIRA, E. A.; ROCHA, R. M. C. *Os comedores de palavras*. Minas Gerais: Mazza, 2007.

PICHON-RIVIÈRE, E. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. In: BAREMBLITT, G.; GUATARI, F.; LEITÃO, M. B. S. (Org.). *Grupos: teoria e técnica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PROGRAMA CULTURA VIVA. *Programa Nacional de Arte, Educação, Cidadania e Economia Solidária*. 3. ed. Brasília: Ministério da Cultura, 2004.

ROCHA, R. M. C. *A História da África na educação básica: almanaque pedagógico: referências para uma proposta de trabalho*. MG: Nandayala, 2009.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

SEYFERTH, G. *A invenção da raça e o poder discriminatório dos estereótipos*. Pe: Comunicação apresentada na mesa-redonda: Racismo e Identidade Social, 45ª Reunião da SBPC, UFP. Recife, 1993.

SOUZA, N. S. *Tornar-se Negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

THEODORO, M. (Org.). *As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil 120 anos após a Abolição*. Rio de Janeiro: IPEA, 2008.

TODOROV, T. *Nós e os outros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 1.

VANSINA, J. A tradição oral e sua Metodologia. In: KI-ZERBO, J. (Org.). *História Geral da África: metodologia e pré-História da África*. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.

GLOSSÁRIO

Alteridade – qualidade do que é outro. É a concepção filosófica que parte do pressuposto básico de que todo homem social interage e interdepende de outros indivíduos. A existência do “eu-individual” só é permitida mediante um contato com o Outro.

Ego – Instância que Freud distingue do Id e do Superego, na sua segunda teoria do aparelho psíquico. O ego está numa relação de dependência dessas outras duas instâncias. De um lado, o Id pressiona na busca da realização do desejo. De outro, o Superego impõe regras e normas culturais que não poderão ser burladas. Topicamente falando, diríamos que o Ego está a serviço, no meio dessas duas instâncias. O Ego é a parte consciente do funcionamento psíquico humano.

Ferida narcísica – É uma ferida emocional, difícil de ser curada. A ferida narcísica se constitui um poderoso impeditivo à construção de uma identidade e, por conseguinte, dificulta a criação de uma maneira própria de viver.

Figuras parentais – Mães, pais, irmãos, avós ou substitutos. No texto usado refere-se à família ascendente aos indivíduos.

Id – Descrito anteriormente, é a instância denominada na teoria freudiana como inconsciente. Seu conteúdo se constitui de uma parte hereditária e outra adquirida, os recalques.

Identidade – Significa “Quem sou?” É a capacidade de conhecer e ser percebido como uma entidade separada da outra, possuindo um sentido de estar e ser capaz de integrar o seu próprio corpo.

Insight – É uma percepção interna; utilizado para definir percepções internas sob novos paradigmas.

Introjeção – Na teoria psicanalítica, processo pelo qual o indivíduo faz passar, de um modo fantasmático, de fora para dentro, objetos e qualidades inerentes a esses objetos.

Narcisismo – Narciso é uma referência ao mito, amor que se tem pela imagem de si mesmo. Geralmente usa-se o termo para definir narcisismo secundário, que se caracteriza por estados extremos de regressão.

Narcisismo original – Ou primário, fase em aparecem, simultaneamente, no desenvolvimento humano: um primeiro esboço de ego e seu investimento na libido.

Protótipo – Estrutura fantasmática, modelo imaginário.

Superego – Instância da personalidade correspondente a uma consciência moral. O superego se constitui de todo material introjetado pelo indivíduo como norma ou regra que ele deve seguir no meio social. Descrito anteriormente em Ego.

SOBRE OS AUTORES

Iolanda de Oliveira

Professora Associada atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e Pesquisadora do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb/UFF). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, mestrado em Educação na mesma instituição e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Relações Raciais, Currículo e Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, raça, relações raciais em educação, negro e ações afirmativas, formação de profissionais do magistério.

Licínio Esmeraldo da Silva

Possui graduação em Bacharelado em Matemática pela Faculdade de Humanidades Pedro II (1974), graduação em Bacharelado em Matemática pela Faculdade de Humanidades Pedro II (1974), especialização em Créditos do Curso de Mestrado em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (1978) e mestrado em Sistemas de Gestão pela Universidade Federal Fluminense (2006). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense e revisor de periódico da Quality of Life Research. Tem experiência na área de Probabilidade e Estatística. Atua principalmente nos seguintes temas: câncer oral, carcinoma de células escamosas oral, fluxo, teoria das filas.

Hustana Maria Vargas

Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Na mesma instituição, lidera o grupo de pesquisas “Laboratório sobre Acesso e Permanência na Universidade - LAP” e integra o Cede (Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento). É pesquisadora do grupo de pesquisas Soced (Sociologia da Educação), da PUC-Rio. Graduada em Ciências Sociais (UFMG, 1983) e em Direito (PUC-Minas, 1983), mestre em Ciências Jurídicas (PUC-Rio, 1988) e em Educação (PUC-Rio, 1998) e doutora em Ciências Humanas - Educação (PUC-Rio, 2008). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação, Sociologia das Profissões e Democratização do Ensino Superior.

Márcia Maria de Jesus Pessanha

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor associado atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Relações Raciais, Currículo e Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, raça, relações raciais em educação, negro e ações afirmativas, formação de profissionais do magistério.

Verônica Moraes Ferreira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, com pós-graduação Lato Sensu em Língua Latina pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e com graduação nas áreas de Pedagogia/Orientação Educacional e em Letras/Português Latim e Literatura, cursos realizados na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente atua como Orientadora Educacional e com a Educação Antirracista e formação inicial e continuada de professores. Tutora a distância dos cursos de pós-graduação e de extensão a distância em Relações Étnico-Raciais do Penesb-UFF - Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira na Universidade Federal Fluminense.

Delcele Mascarenhas Queiroz

Possui graduação em Pedagogia (1974), mestrado em Educação (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2001). É professora titular da Universidade do Estado da Bahia - Uneb. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Desigualdade e Diversidade. Integra o Conselho Editorial da *Revista brasileira de estudos pedagógicos* Rbep/Inep. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: negro, ações afirmativas, raça, acesso de negro ao ensino superior e cotas.

Carlinda Moreira Santos

Mestre em Educação pela Uneb.

Marcelo Siqueira de Jesus

Professor adjunto da Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri. Possui Graduação de Bacharelado (2002) e de Licenciatura Plena (2004) em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2009). Doutor em Educação pela Univer-

cidade Federal Fluminense (2014). Tem experiência na área de Educação Física na Educação Básica, em Programas de Extensão Universitária e em Pesquisa no Ensino Superior. Os temas em que acumulou experiência de ensino, pesquisa e extensão são: Questões Étnico-Raciais no Currículo Escolar, Racismo na Educação, no Esporte e na Sociedade Brasileira; População negra no Brasil; Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior; Sociologia da Educação; Educação Física Escolar; Inclusão de Pessoas com Deficiência em Práticas Culturais de Esporte e de Lazer; Atividade Física, Lazer e Envelhecimento; Corpo e Subjetividade.

Efigênia Marli Guerra dos Santos

Especialista em Educação e Relações Raciais pelo Penesb/UFF.

Este livro foi composto na fonte Garamond PRO, corpo 11.
pela Alternativa Editora e Produção Cultural Ltda.
em papel Off-set 75g. (miolo) e Cartão Supremo 250g (capa).
Esta edição foi impressa em 2015.