



Gilda Alves Batista

**Relações Raciais e Educação: Uma análise
do Programa Políticas da Cor na Educação
Brasileira (PPCOR)**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação do Departamento de
educação da PUC-Rio.

Orientador: Vera Maria Ferrão Candau

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



GILDA ALVES BATISTA

**RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO:
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA
POLÍTICAS DA COR NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA (PPCOR)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a Vera Maria Ferrão Candau
Orientadora
PUC-Rio

Prof^a Rosália Maria Duarte
Presidente
PUC-Rio

Prof^a Sabrina Moehleck
UFRJ

Prof^o Paulo Fernando Carneiro de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 12 de abril de 2007

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Gilda Alves Batista

Graduou-se em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 2002. Participou de diversos congressos na área de educação. Foi orientadora de aprendizagem no projeto “Raízes Comunitária” da PUC - Rio. É tutora de um curso a distância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É coordenadora pedagógica de uma organização não governamental.

Ficha Catalográfica

Batista, Gilda Alves

Relações raciais e educação: uma análise do programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR) / Gilda Alves Batista; orientadora; Vera Maria Candau. – 2007.

87 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Relações raciais. 3. Mito da democracia racial. I. Candau, Vera Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Este trabalho é dedicado a Frei Davi Raimundo,
pela incansável luta pelo acesso dos
afrodescendentes ao ensino superior.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq que através da bolsa de estudos possibilitou a minha dedicação a este trabalho.

À professora Vera Candau pela orientação.

À minha família, principalmente minha mãe e minhas irmãs Luciana e Lena, pelo apoio durante estes anos de estudo. Às minhas filhas, Mariana e Maria Julia, pela compreensão nas ausências da mãe. Ao Plínio, companheiro de todas as horas.

Aos amigos da Equipe Novamerica e GECEC (Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Culturas) do Departamento de Educação da PUC-Rio, pelo carinho e aprendizagem.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, parceiros/as nesta caminhada.

À minha amiga Fabíola, pelas conversas. Ao meu Amigo Edson, por sempre estar comigo e, à minha amiga Maria da Consolação Lucinda, por tudo e mais.

O meu agradecimento também ao PVNC (Pré Vestibular para Negros e Carentes) e à Biblioteca Central da PUC-Rio.

Resumo

Batista, Gilda Alves; Candau, Vera Maria Ferrão. Relações raciais e educação: uma análise do programa políticas da cor na educação brasileira. Rio de Janeiro, 2007. 87p. Dissertação de Mestrado-Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

No Brasil, têm surgido diferentes propostas de reformas curriculares, pedagógicas e projetos que buscam trabalhar com maior intensidade as relações entre questões raciais e educação. A escolha, como foco de nosso trabalho, de uma experiência que articula a temática racial e educação em uma universidade pública, cujo objetivo é ser um núcleo de estudos e intervenção social, apresenta-se como um grande desafio. Esta investigação se trata de um empreendimento exploratório sobre o debate acerca da democracia racial na sociedade brasileira e da implementação de políticas de ação afirmativa, sobretudo no âmbito da educação superior. No primeiro capítulo apresentaremos uma breve aproximação aos conceitos de raça e democracia racial; no segundo capítulo faremos um balanço acerca dos avanços das políticas de ação afirmativa nos últimos 20 anos; no terceiro e quarto capítulos, analisaremos o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR) - projeto desenvolvido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, suas características, conquistas e desafios a partir do ponto de vista dos implementadores do projeto - e, finalmente, as considerações finais deste trabalho.

Palavras chaves

Educação, democracia racial, ação afirmativa, acesso ao ensino superior.

Abstract

Batista, Gilda Alves; Candau, Vera Maria Ferrão (advisor). Relation raciais and education: analyze the Politicies of the Color in Brazilian Education Program Rio de Janeiro, 2007. 87p. Dissertation-Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In Brazil, different proposals of curricular and pedagogical reforms have appeared, and several different projects are made seeking to work intensively with the relationship between racial questions and education. Our work is focused on a real experience that links racial thematic and education in a public university, whose objective is to be center of studies and social intervention, therefore its choise is seen by us as a great challenge. This investigation deals about searching attempt over the discussion concerning racial democracy in the Brazilian society and the implementation of affirmative action politicies, mostly concerning education. In the first chapter we will feature a brief approach of race concepts and racial democracy; in the second one we will feature some advances of the affirmative action politicies, in last 20 years; in the third and fourth chapters, we will analyze the Politicies of the Color in Brazilian Education Program - project developed in the University of Rio de Janeiro - its characteristics, conquests and challenges, from the point of view of who implemented it. Finally, the final consideration of this work.

Keywords

Education, racial democracy, acction afirmative, acess to university

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	08
2-Relações Raciais e Acesso ao Ensino Superior no Brasil	14
2.1 - O conceito de raça.	14
2.2 - O mito da democracia racial	18
2.3 - Relações Raciais no Brasil	21
2.4 - Estudos sobre relações raciais e educação no Brasil	25
2.5 - Relações raciais e acesso ao ensino superior	28
3 - Políticas de Ação Afirmativa Hoje no Brasil	36
3.1- Alguns acontecimentos relevantes	36
3.2- A Gênese do Conceito de Ação Afirmativa	40
3.3- Ações Afirmativas no Brasil	43
3.4- Principais questões e tendências	46
4-Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR): Histórico e objetivos	50
4.1- A Universidade do Estado do Rio de Janeiro e o Laboratório de Políticas Públicas	50
4.2- PPCOR : a gênese da proposta	52
4.3- A estrutura do Programa	56
4.4- Etapas de funcionamento	60
5-PPCOR: Entre principais avanços	65
5.1- Caracterizando os/as entrevistados/as	65
5.2- O que é uma política da cor?	67
5.3- PPCOR: Principais Conquistas	70
5.4- PPCOR e as Políticas de Ação Afirmativas	73
6-Considerações Finais	76
7-Referências Bibliográficas	78
Sites Consultados	84

Anexo 1 - Relação de Documentos Analisados	85
Anexo 2 - Roteiro de Entrevista	86

INTRODUÇÃO

A idéia de realizar um estudo sobre relações raciais e educação é um antigo sonho. Ela surge a partir de minha inserção no Movimento Negro, onde pude desenvolver discussões acerca da temática racial. Entretanto, estas idéias não eram por mim aprofundadas o que não favorecia o avanço das questões suscitadas. Somente a partir de minha entrada no Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Culturas (GECEC), na época de minha graduação, é que pude aprofundar de forma sistemática estes estudos. Desse modo, quando iniciei o curso de mestrado já tinha claro que queria desenvolver uma pesquisa sobre esta temática.

No Brasil, têm surgido diferentes propostas de reformas curriculares, pedagógicas e projetos que buscam trabalhar com maior intensidade as relações entre questões raciais e educação. A escolha, como foco de nosso trabalho, de uma experiência que articula a temática racial e a educação em uma universidade pública cujo objetivo é ser um núcleo de estudos e intervenção social foi um grande desafio.

A investigação que realizamos constituiu-se um empreendimento desafiador. Seu caráter exploratório permitiu levantar muitas questões e ampliar nosso universo de reflexão e debate. Temos a profunda convicção de que a discussão sobre a democracia na sociedade brasileira passa também pela implementação de políticas de ação afirmativa, sobretudo no âmbito da educação.

Vários autores se debruçaram sobre esta temática, abordando diferentes dimensões. A bibliografia é vasta e, conforme o recorte teórico-metodológico dessa dissertação, apenas alguns autores foram trabalhados. No contexto em que se situou esse trabalho, buscamos focalizar a implementação de políticas de ação afirmativa no nível superior da educação.

Dentre as diversas propostas em desenvolvimento, optamos por realizar uma aproximação de caráter analítico da experiência do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (doravante PPCOR), na Universidade do Estado do Rio de

Janeiro (doravante UERJ). O PPCOR tem alcançado projeção e relevância devido o significado da reflexão teórica desenvolvida a partir de sua proposta de ação afirmativa e, também, da qualidade do material produzido e sistematizado sobre o assunto. No levantamento que realizamos destacam-se os variados documentos oficiais, da Fundação Ford e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que buscam refletir, sistematizar e socializar as experiências desenvolvidas pelo PPCOR.

Tendo em vista a caracterização do PPCOR e o propósito de buscar uma melhor compreensão sobre a articulação entre educação e relações raciais, pretendemos realizar uma análise desta experiência, partindo inicialmente, das seguintes questões:

Quais as características do PPCOR? O que significa Políticas da Cor?

O PPCOR possui alguma proposta específica para trabalhar a articulação entre educação e relações raciais? Se tiver, em que consiste? Como é desenvolvida?

No que se refere à articulação entre políticas de ação afirmativa e direito à educação, quais são os principais desafios que o programam tem enfrentado? E os principais avanços?

A partir dessas questões, os objetivos que buscamos alcançar através da pesquisa foram:

Caracterizar o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, através da análise dos documentos da Fundação Ford e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e através da visão dos formuladores do projeto.

Situar o PPCOR em relação às atuais abordagens sobre a relação entre educação e relações raciais.

Explicitar as possíveis articulações entre políticas de ações afirmativas e igualdade de oportunidades em educação a partir da análise do PPCOR.

Devido à natureza das questões propostas, uma abordagem de tipo qualitativa foi a opção metodológica de encaminhamento da pesquisa. Na referida abordagem, os sujeitos do estudo vistos como parte de um todo, é ressaltada a natureza subjetiva do comportamento humano. Assim é possível compreender como ocorre a evolução das visões de mundo desses sujeitos fazendo-se uso de dados descritivos derivados de registros e anotações pessoais, dos depoimentos de pessoas, dos comportamentos observados. Com estas características, a abordagem

qualitativa tem se apresentado como uma modalidade de pesquisa extremamente útil para a educação. E conforme Alda Judith Alves-Mazzotti,

“Esta abordagem (qualitativa) parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimento e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES-MAZZOTTI, 1991, P.54).

Na metodologia de pesquisa qualitativa, o pesquisador é necessariamente envolvido na vida dos sujeitos (ou participantes) visto que seus procedimentos de investigação se baseiam em conversar, ouvir, permitir a expressão livre dos interlocutores.

Ainda a respeito desta metodologia, Duarte (2002) destaca as principais características de uma pesquisa qualitativa como:

“De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.” (DUARTE, 2002, P.02)

Tendo como ponto de partida esta perspectiva, a pesquisa recebeu um tratamento metodológico que encaminhou tanto o levantamento documental orientado a um balanço crítico da produção sobre a experiência em estudo quanto a análise dos depoimentos de diferentes atores envolvidos na implementação e no desenvolvimento do PPCOR.

A realização do trabalho de pesquisa se deu através da utilização, principalmente, da análise documental e de entrevistas semi-estruturadas com alguns profissionais envolvidos na implementação do programa em diferentes momentos, desde sua origem, até o ano de 2006. A respeito da análise documental, procedimento de suma importância para o tratamento das informações que serviram de base para a caracterização do PPCOR, nos apoiamos nas considerações de Lüdke e André (1986), quando afirmam que:

“Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informações. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, P.39).

Através da análise documental não nos limitamos apenas a fazer um levantamento das informações relativas ao programa, mas procuramos também entender os significados e os contextos que as geraram. Este cuidado com a análise dos documentos selecionados foi importante devido à variedade do material coletado, a saber: 1) documentos da Fundação Ford; 2) documentos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e; 3) artigos de revistas especializadas em educação.

Os documentos oficiais do PPCOR – elaborados pela UERJ, pela Fundação Ford e pelo Laboratório de Políticas Públicas (LPP) – constituíram os materiais mais numerosos. Durante os contatos estabelecidos com a Fundação Ford e com a UERJ, conseguimos obter uma significativa soma de documentos, relatórios e revistas que dispõem sobre o programa, como, por exemplo, o folheto de apresentação do programa e o relatório avaliativo elaborado pelo PPCOR para o LPP.

As entrevistas semi-estruturadas constituíram um instrumento metodológico importante na realização da pesquisa. Esta técnica de coleta de dados supõe uma conversação ininterrupta entre informante e pesquisadora devendo ser dirigida de acordo com os objetivos previamente traçados. Também aqui me apoiei nas considerações das autoras mencionadas acima, que a este respeito destacam:

“A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de alcance mais superficial, como o questionário” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, P.34).

Duarte (2002), ao discorrer sobre as principais competências, no que concerne à realização de uma entrevista, apresenta os seguintes aspectos:

“Aprender a realizar entrevista é algo que depende fundamentalmente da experiência no campo. Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de

avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza.” (DUARTE, 2002, P.6).

Quanto ao número dos que atenderam nossa solicitação, foram entrevistadas oito pessoas que integraram de modo direto a equipe de elaboração e/ou implementação do PPCOR. As entrevistas contribuíram para a produção de dados destinados à caracterização do programa assim como para evidenciar a perspectiva dos entrevistados sobre o mesmo. Além disso, buscamos coletar informações úteis com o propósito de perceber e identificar a relação entre educação e relações raciais que fundamentaria a proposta.

Somos conscientes dos limites que a pesquisa apresenta, por não termos incluído dados de observação, por exemplo, o que teria contribuído para o enriquecimento do trabalho, assim como entrevistas com participantes do programa. A opção feita decorreu dos objetivos propostos, assim como das questões relacionadas com o tempo previsto para a realização do mestrado.

Tanto na realização da pesquisa documental quanto das entrevistas, operamos com os depoimentos dos formuladores/implementadores do PPCOR, com os textos apresentados nos documentos da Fundação Ford e da Universidade do Estrado do Rio de Janeiro. Também, levantamos informações a respeito da produção acadêmica que aborda questões sobre ou relacionadas com o tema, através de artigos de revistas, trabalhos acadêmicos, tais como dissertações e teses, bem como trabalhos apresentados em congressos de educação.

Apesar dos limites, consideramos que a metodologia escolhida propiciou a produção dos elementos necessários para que os objetivos propostos fossem alcançados. Nesse sentido, acreditamos que os resultados ora apresentados no formato de dissertação podem vir a contribuir para o avanço da discussão sobre as possíveis articulações entre igualdade de oportunidades e relações raciais na educação superior.

Assim sendo, o propósito desta dissertação é identificar a forma de estruturação de uma experiência educativa, as referências em torno das quais foi construída e as questões significativas relacionadas à mesma, tendo por base os relatos dos formuladores/implementadores da proposta em questão.

Neste sentido, a estrutura da dissertação pode ser assim descrita: no capítulo primeiro, intitulado “Relações Raciais e Acesso ao Ensino Superior no Brasil”, realizamos uma breve aproximação aos conceitos de raça e democracia racial e discutimos algumas questões referentes às origens dos estudos sobre relações raciais no Brasil; o capítulo é encerrado com uma aproximação entre relações raciais e questões educacionais.

No segundo capítulo, “Políticas de Ação Afirmativa hoje no Brasil”, apresentamos um panorama dos trabalhos de autores que, nas últimas décadas, debruçaram-se sobre o tema, direta e ou indiretamente, e mapeamos os principais avanços das políticas de ação afirmativa no Brasil.

No terceiro capítulo, cujo título é “O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR): históricos e objetivos”, realizamos uma análise do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, buscando apresentar informações relacionadas com sua origem, sua estrutura, as etapas de seu funcionamento e suas principais conquistas.

No quarto e último capítulo, “O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira: Principais avanços”, discutimos alguns aspectos referentes às principais conquistas e desafios do PPCOR.

Por fim, nas “Considerações Finais”, além de ressaltar as principais constatações delineadas pelo estudo, procuramos realizar uma grande síntese dos aspectos mais relevantes da proposta do PPCOR, que na nossa avaliação contribuiu de modo significativo para publicizar o tema e enriquecer o debate tanto na esfera acadêmica, como nas discussões políticas travadas pela sociedade em geral.

2 RELAÇÕES RACIAIS E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo apresentamos uma breve discussão dos conceitos de raça e democracia racial, fundamentais para o nosso estudo. Discutimos também algumas questões referentes às origens dos estudos sobre relações raciais no Brasil. O capítulo é encerrado com as relações raciais e questões educacionais.

2.1 O Conceito de Raça

Este conceito é relativamente recente. A primeira classificação dos homens em raças foi publicada em “Nouvelle division de la terre par les différents espèces ou races qui l’habitent” (“Nova divisão da terra pelas diferentes espécies ou raças que a habitam”) de François Bernier, publicada em 1684, utiliza o termo para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente diferentes. Séculos depois ressurgiu na Europa quando, em 1859, Charles Darwin publica o livro “A Origem das Espécies”. A partir de estudos realizados em plantas e animais. Darwin desenvolveu a teoria da seleção natural, segundo a qual na natureza sobrevivem e dominam as espécies fortes. Nesse sentido existiriam, portanto, espécies fortes e fracas.

Autores como Joseph-Auguste de Gobineau, Richard Wagner e Houston Stewart Chamberlain, utilizam a teoria de Charles Darwin para explicar a sociedade humana (VERARDO, 2006). Concluem que alguns grupos humanos são fortes e outros fracos. Os fortes herdaram certos aspectos que os tornavam superiores e os autorizavam a comandar e explorar os outros. Os fracos teriam características que os deixavam “naturalmente” inferiores e, portanto, “predestinados” a serem comandados.

As diferenças de tipo físico passaram então a ser utilizadas para classificar os seres humanos. Assim, basicamente nasceu a fórmula do racismo, ou seja: humanos de pele escura, seriam de raça inferior; e os humanos de pele clara, de raça superior.

Com base nessas idéias, em 1908, Francisco Dalton, funda, em Londres, a Sociedade de Educação Eugênica, com o propósito de defender a manutenção da pureza das raças, a chamada eugenia. Para ele, era necessário que a raça branca se mantivesse pura, evitando a mistura das raças.

No Brasil, em 1929, é realizado no Rio de Janeiro o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia. A proposta veio propagar a corrente eugênica a partir dos modelos americano e inglês atribuindo-se ao saneamento, à higiene e ao ensino as melhores opções para superação das mazelas vividas pela sociedade brasileira.

Esses pensamentos foram disseminados mundialmente e tiveram muitos seguidores, dentre os quais destacamos Adolf Hitler, que, em 1934, publicou “Minha Luta”, formulado de idéias racistas e, como consequência, o extermínio de milhões de judeus na segunda guerra mundial. Aí, o conceito ‘raça’, fortemente estabeleceu-se a uma conotação biológica (MAGGIE, 2001).

No entanto, podemos verificar que na sociedade brasileira o conceito ganha uma nova conotação, sofre uma re-significação, e é empregado como forma de distinção social. Guimarães (2005), em suas considerações a respeito do tema, assinala que:

“As hierarquias sociais podem ser justificadas e racionalizadas, por conseguinte, de diferentes modos, fazendo, todas, apelo à ordem natural. (...) presumida, portanto, pode ter uma justificativa teológica, (origem divina); científica (endodeterminada); ou cultural (necessidade histórica – como no caso de evolucionismos que justificam a subordinação de uma sociedade humana por outra). Em todos os casos, quando essa ordem natural delimita as distâncias sociais, assiste-se a sistemas de hierarquizações rígidos e inescapáveis.” (GUIMARÃES, 2005, p. 30).

O mesmo autor avalia que “a definição de racismo que me parece correta terá, portanto, de ser derivada de uma doutrina racialista, isto é, de uma teoria das ‘raças’”. (GUIMARÃES, 2005, P. 32). Dando continuidade à reflexão, o autor comenta ainda que:

“Sem dúvida, pode-se usar o termo “racismo” como metáfora para designar qualquer tipo de essencialismo ou naturalização que resultem em práticas de discriminação social. Tal uso é, contudo, fraco quando a idéia de ‘raça’ encontra-se empiricamente ausente e apenas empresta um sentido figurativo ao discurso discriminatório. Penso que seria mais correto designar tais práticas discriminatórias por termos específicos como, “eticismo”, etc. A referência à raça, porque se encontra subsumida em outras diferenças, funciona apenas como imagem de diferença irreduzível”. (GUIMARÃES, 2005, p. 34).

Segundo Guimarães (2005), “se não for a raça”, a que atribuir as discriminações que somente se tornaram inteligíveis pela idéia de “raça”? (p..25).

Outro autor que tem produzido reflexões sobre o tema, D’Adesky (2001), chama atenção para o fato de que:

“A existência da noção de raça biológica e a evidência da raça simbólica, ou seja, da raça socialmente percebida e interpretada. Quaisquer que sejam as variações de sentido do termo ‘raça’, a desconstrução científica da raça biológica não fez desaparecerem as percepções comuns fundadas na aparência física, e em primeiro lugar na cor da pele. Culturalmente codificadas essas percepções conduzem o homem comum a classificar os indivíduos que encontra segundo suas características visíveis e não de acordo com o conhecimento genético. Esse hiato entre raça biológica e a caracterização social fundada na aparência física constitui um problema e um desafio para o anti-racismo”. (D’ADESKY, 2001, p. 01).

De fato, com base nesta perspectiva da existência da raça, mesmo que o termo não seja pronunciado, as distinções entre os vários tipos de racismo só poderão ser estabelecidas a partir de uma análise histórica para se verificar como os outros termos específicos tornaram-se metáforas para serem designados por “raça” e vice-versa.

Após a segunda guerra mundial, alguns teóricos passaram a denominar “raça” tendo o fenótipo como algo que ganha importância social por intermédio de crenças, valores e atitudes. Desse modo, onde não havia a presença de marcas fenotípicas, a denominação passava a ser etnia.

Este termo é utilizado para descrever um determinado grupo de um dado contexto social e que conserva certa solidariedade, experiências compartilhadas e por terem origem e interesses comuns. O grupo étnico é, portanto, um fenômeno cultural de onde se originam percepções e experiências de vida.

Entretanto, no nosso ponto de vista, o aspecto central que constituiria o pano de fundo desses estudos seria responder a velha questão: existe discriminação racial no Brasil?

Para tanto, faz-se necessário pensar sobre a identidade da nação brasileira, raça, cor, etc. Gilberto Freyre, um dos nossos mais importante intelectual, deteve-se também sobre estas mesmas questões. Nascido em Pernambuco em 1900, complementou seus estudos nos Estados Unidos da América, inicialmente na Universidade Baylor, no Texas (em 1919), ocasião em que realizou viagens até o extremo sul deste país, ficando horrorizado com a violência e brutalidade da segregação. Influenciado por esta experiência seguiu para Nova Iorque, onde estudou Ciências Sociais na Universidade de

Columbia (em 1921). Neste momento, os debates acerca das formações nacionais eram acionados pelos resultados sociais e políticos conseqüentes da primeira guerra mundial.

Freyre buscou desenvolver a afirmação de que no Brasil, essa situação de segregação e violência não existia. Do encontro com a hostilidade americana construiu uma visão do passado brasileiro, e, nesta perspectiva, do presente e do futuro, lançou o conceito do Brasil como uma nação cordial à diversidade racial, fornecendo uma alternativa para o mundo (Casa-Grande & Senzala, 1933).

Para avaliar o papel que este autor desempenhou, foi nesta década (30), que se iniciou o processo de institucionalização da sociologia no Brasil, destacando-se a criação dos cursos universitários de ciências sociais na Escola de Sociologia e Política da Universidade de São Paulo; a criação da cadeira de sociologia nos cursos secundários, resultado da nova política educacional; multiplicação das coleções de livros de debate sobre problemas brasileiros, principalmente as Coleções Brasileira, Coleção Azul e Documentos Brasileiros e o surgimento de jovens escritores nos compêndios de sociologia. Suas idéias sobre uma ligação indissociável entre raça e cultura, vieram a se explicitar no “*mito da democracia racial*”. Talvez, para melhor compreender suas teses de formação da sociedade brasileira, seja importante ver o contexto da época, o momento em que ocorria a transição entre o modelo de análise baseado em pontos de vista sobre o social, para a análise sistemática da sociedade.

2.2

O Mito da Democracia Racial

Outro conceito fundamental para o nosso trabalho diz respeito à democracia racial. Esta expressão tem sua formulação também a partir da obra “Casa-Grande & Senzala”. O autor assinala que o tipo de relação entre senhor (Casa-Grande) e o escravo (Senzala) teria favorecido uma democracia, já que os filhos da relação entre senhor e escrava tornavam-se herdeiros de parte do patrimônio destes senhores, recebendo, desta forma, um reconhecimento social inacessível à população negra que se encontrava na condição de escravizada.

As críticas à idéia de democracia racial, no entanto, mostram que a mistura de raças serviu para esconder a profunda injustiça social aos negros, mulatos e indígenas. Ao situar no plano biológico uma questão profundamente social, econômica e política,

deixou-se de lado a problemática básica - a falta de igualdade. A sociedade não se reconhece como reprodutora do sistema de hierarquização, que, neste caso, é pensada como sendo uma herança histórica da colonização portuguesa.

Refletindo sobre a formulação do que veio a ser denominado mito da democracia racial, Hasenbalg (1979) afirma que,

“Os princípios mais importantes da ideologia da democracia racial são a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros. De fato, mais do que uma simples questão de crença, esses princípios assumiram o caráter de mandamentos...” (HASENBALG, 1979, p.242).

Florestan Fernandes (1978), autor de muitos estudos, analisando as relações raciais na sociedade brasileira, aborda o tema da democracia racial e revela os sentidos subjacentes a esta formulação:

“O mito em questão teve alguma utilidade prática, mesmo no momento em que emergia historicamente. Ao que parece, tal utilidade evidencia-se em três planos distintos. Primeiro, generalizou um estado de espírito farisaico, que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do” negro “os dramas humanos da ‘população de cor’ da cidade, com o que eles atestavam como índices insofismáveis de desigualdade econômica, social e política na ordenação das relações raciais. Segundo, isentou o “branco” de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedades morais, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva da situação sócio-econômica do negro e do mulato. Terceiro, revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre “negros” e “brancos” através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma consciência falsa da realidade racial brasileira. (...) Em conseqüência, ela também concorreu para difundir e generalizar a consciência falsa da realidade racial, suscitando todo um elenco de convicções etnocêntricas; 1º) a idéia de que o “negro” não tem problemas no Brasil; 2º) a idéia de que, pela própria índole do Povo brasileiro, não existem distinções raciais entre nós; 3º) a idéia de que as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistinta e igualmente acessíveis a todos, durante a expansão urbana e industrial da cidade de São Paulo; 4º) a idéia de que o “preto está satisfeito” com sua condição social e estilo de vida em São Paulo; 5º) a idéia de não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema de justiça social com referência ao “negro...” (FERNANDES, 1978, p. 256)

Florestan Fernandes entendia que o racismo, no Brasil, estava associado ao desequilíbrio das estruturas sociais. Avaliava que o preconceito racial existia no país porque no período escravista a estrutura social estava organizada em castas e após o fim da escravização a estrutura se reorganiza em classes sociais, não assegurando aos negros livres uma verdadeira integração na sociedade brasileira.

Analisando os estudos de Florestan Fernandes e trazendo luz à discussão sobre o tema em questão, Guimarães (2005) conclui que,

“No caso particular de Florestan Fernandes, além disso, a democracia racial brasileira jamais seria decorrência, de um ethos, seja de uma realidade empírica de miscigenação ou de ausência de regras de pertença grupal. Ao contrário, para ele, a democracia racial seria o resultado da ordem social competitiva e do modo racional-burocrático de dominação, próprios do capitalismo burguês que prescindia de formas de discriminação ou coerção extra-mercantis ou econômicas. Tratava-se, portanto, de uma propriedade de uma propriedade do sistema social mais que atributo de indivíduo ou grupos. Era mais um Ideal, uma meta, que uma realidade” (p.84).

Para Guimarães (2005) a postura de Florestan Fernandes foi partilhada também por outros intelectuais, tais como Costa Pinto e Guerreiro Ramos, assim como pelo Movimento Negro. Destaca,

“...a postura agressiva de anti-racialismo e de afirmação de um Brasil mestiço, por parte de Gilberto Freyre, José Lins do Rego, Jorge Amado, Rachel de Queiroz e outros escritores, encontravam alguma simpatia por parte do movimento negro quando, e apenas quando, tal visão de Brasil colidia com aquela, nutrida por escritores e intelectuais de São Paulo, do Brasil como um país branco, e da democracia racial como fruto de um ethos cordial, não necessariamente miscigenado”. (GUIMARÃES, 2005 p. 87).

Paixão (2006) em sua abordagem sobre raça e desenvolvimento social considera que,

“Classificar a democracia racial como mito implica dizer que a visão ideológica de uma escravidão benigna e de uma sociedade harmoniosa do ponto de vista do contato inter-racial não corresponde à realidade dos fatos sociais e históricos. Ou seja, no passado, ao contrário de um modelo de escravidão suave, teríamos tido um sistema escravista extremamente perverso, violento e rude sobre os escravizados. A miscigenação, tão produzida mediante o gozo não confraternizante dos senhores brancos sobre mulheres indígenas e negras indefesas, dificilmente logrando sair do terreno estritamente físico no sentido da conformação de relações efetivamente estáveis. No presente, a imagem idílica de um paraíso racial se contradizia com uma sociedade na qual aos negros e negras não havia espaço nos postos de trabalho maiôs bem remunerados e prestigiados, aos níveis de escolaridade mais avançados (pelo contrário, na maioria das vezes, nem sequer o ensino elementar era garantido para esse contingente) e aos demais mecanismos de mobilidade social ascendente, como o acesso ao crédito produtivo, à terra e à proteção legal contra ações abusivas perpetrados pelos órgãos de segurança pública. Em suma, no interior de uma sociedade na qual os padrões de hierarquização raciais permaneciam razoavelmente rígidos, a pacificação de nosso quadro de relacionamentos étnicos e raciais era garantida (...) pelo fato dos negros saberem de antemão qual era o seu lugar” (PAXÃO, 2006, p.48).

Apesar dos esforços do Movimento Negro em denunciar que o “mito da democracia racial” esconde de fato uma negação de que existe uma dimensão especificamente racial na desigualdade social brasileira, esta ideologia continua viva e não perdeu seu poder de sedução na sociedade brasileira. Quais seriam as causas que manteria ainda vivo este “mito”? D’Adesky (2001) enumere três razões. A primeira reside no fato de que a,

“Democracia racial” “coloca em primeiro plano um ideal futuro de igualdade para todos e, ao mesmo tempo, tem o poder de ocultar a realidade presente de desigualdades raciais colocando em evidência a mestiçagem real da população. Ele remete, assim, à idéia do claro-escuro ou da ambigüidade racial, termo freqüentemente utilizado nos últimos anos para justificar a dificuldade de saber quem é negro no Brasil, no quadro da seleção de candidatos aos exames vestibulares das universidades que adotaram o sistema de cotas.” (D’ADESKY,2001, p. 5).

A segunda razão, conforme o autor,

“Trata-se de um lado, da dificuldade de falar abertamente das desigualdades raciais no Brasil e, ao mesmo tempo, da extrema dificuldade do movimento negro ter acesso a mídia. Sem o qual a sua luta ou defesa de suas idéias se vêem limitadas do ponto de vista do grande público. (...) falar de racismo no Brasil era tabu (...) alguns acreditavam mesmo que o racismo e a discriminação racial não ocorriam no Brasil e que insistir nesses temas representava uma importação de um problema particular dos Estados Unidos. (p. 05).

A terceira e última razão estaria no

“(...) fato de que a ideologia da democracia racial continua a ter não apenas seus adeptos, mas também defensores entre os intelectuais e acadêmicos brasileiros. Esses últimos são denominados de ‘neofreyreanos’, em referência à atualização que promovem do pensamento de Gilberto Freyre e à vontade de preservar a expressão democracia racial neste início de século XXI.” (p. 6).

Entretanto, seria necessário considerar que existem outras posições com relação a esta temática. Autores como Fry e Maggie (2002) e Souza (2002) consideram que o “mito da democracia racial” pode representar um valor, um elemento da identidade nacional brasileira e uma meta a ser alcançada.

No entanto, acreditamos que o “mito da democracia racial” ajudou a forjar a idéia de que as relações raciais no Brasil se dão de formas mais harmoniosas, se compararmos a de outros países, encobrendo uma verdade fundamental: a de que foram negadas à população negra, direitos e oportunidades iguais. (HASENBALG, 1979) (HENRIQUES, 2001).

2.3 Relações Raciais no Brasil

Os estudos sobre relações raciais no Brasil ganharam maior impulso a partir da implementação do projeto UNESCO, com pesquisas realizadas em São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, no início dos anos 50. Visando entender

sociologicamente o fenômeno das relações raciais no Brasil, uma sociedade tida como ‘da paz racial’, o Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, à época atendendo a um pedido da Secretaria Geral da ONU, promoveu, a partir de 1951, esses estudos.

A persistência do racismo nos Estados Unidos e na África do Sul, a Guerra Fria e o processo de descolonização africana e asiática, compunham contextos em que a questão racial apresentava-se como um dos principais fatores. Desse modo, a UNESCO organizou e financiou a produção de conhecimento científico sobre o racismo, sobretudo, a respeito de seus efeitos e possíveis formas de superação. No final dos anos 40, esta instituição formula uma campanha contra a intolerância racial com duas importantes ações: a realização da 1ª Declaração sobre Raça, publicada em maio de 1950, por ocasião da 5ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, sendo este o primeiro documento de um órgão internacional sobre a temática racial. E, segunda, já citada acima, a escolha do Brasil para ser objeto da pesquisa sobre relações raciais, que se desenvolveu de 1953 a 1956, sendo presente a afirmação de que no Brasil era possível a convivência harmoniosa e pacífica entre as raças¹.

Ainda em 1950, o antropólogo Alfred Métraux que desenvolvia pesquisas sobre índios e negros na América do Sul e América Central, assume o Setor de Relações Raciais do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, tendo o também antropólogo Ruy Coelho - ex-aluno de Roger Bastide - como assistente. Estes dois antropólogos foram os responsáveis pela pesquisa realizada no Brasil.

Em São Paulo, os pesquisadores responsáveis foram Roger Bastide e Florestan Fernandes e, como resultado, o livro “**Branços e Negros em São Paulo**”; no Rio de Janeiro, tivemos L. A. Costa Pinto, com o livro “**O Negro no Rio de Janeiro**”; na Bahia, publicados primeiramente em francês, os resultados foram as obras “**As Elites de Cor na Bahia**”, de Thales de Azevedo, e “**Race and Class in Rural Brasil**”, organizado por Charles Wagley, incluindo artigos de outros autores; no Recife, a pesquisa ficou a cargo de René Ribeiro e o resultado foi publicado com o título de “**Religião e Relações Raciais**”. Nos estudos de Thales de Azevedo, Florestan

¹ O projeto UNESCO seria realizado apenas no Estado da Bahia, por apresentar um grande número de pretos e pardos, além de ter sido nas décadas de 30 e 40 um local onde os pesquisadores estrangeiros (Landes, 1947; Pierson, 1942, entre outros), desenvolveram trabalhos sobre o convívio entre raças, constituindo-se, assim, num cenário ideal para a pesquisa. Estudos pioneiros sobre as relações raciais no Brasil realizados por Donald Pierson, na Bahia, em 1937, de certo modo referendaram o senso comum sobre as relações raciais no Brasil. Seus pressupostos teóricos assumiram a perspectiva da inexistência de preconceito racial no país.

Fernandes e Costa Pinto, em alguns capítulos, analisam a organização social dos negros até aquele momento.

A *Escola Paulista*, sediada na USP e capitaneada pelos professores-pesquisadores Florestan Fernandes e Roger Bastide, favoreceu a publicação das análises empreendidas por esses autores e por toda uma geração de cientistas sociais, por eles orientados e que produziram trabalhos de pesquisa – esses textos, hoje, são considerados clássicos.

Sobre São Paulo, considerando as mudanças ocorridas nos últimos cinquenta anos, os dois professores constataam as transformações - de uma cidade tradicional para um dos maiores centros urbanos e industriais da América Latina e salientam, entre muitos elementos observados através da pesquisa, que a proporção em que a cor da pele fosse mais clara, maior era a aceitação do afro-descendente pela sociedade. Trata-se assim de uma relação direta entre embranquecimento e as relações sociais na cidade onde os negros, como um grupo social em franca ascensão, devido à industrialização e às maiores oportunidades educacionais, se comparadas a outras regiões do país, faziam o branco se sentir “ameaçado nos seus postos de direção e de mando”². Esta realidade torna visíveis os conflitos raciais, antes mascarados, como sendo uma nítida demonstração de discriminação social.

O estudo realizado por Oracy Nogueira, intitulado "***Preconceito de Marca - as relações raciais em Itapetininga***", realizado em uma cidade do interior, foi exceção em relação aos demais produtos do projeto UNESCO (os desenvolvidos em capitais). A pesquisa enfatizou a existência, no Brasil, de um preconceito de cor e não de marca, como nos EUA. Conforme a abordagem do autor, poder-se-ia dizer que descendente de negro, nos EUA, é negro e no Brasil, só os mais escuros e com fenótipo acentuado - formatos do nariz, da boca, e cabelos crespos – o seriam.

Os autores assinalam que, paralelamente ao processo de mudança que a cidade sofria, também mudava o perfil do negro que nela habitava. De africano, sinônimo de escravo ou recém liberto, este se tornou cidadão urbano, inserido ou tentando inserir-se numa sociedade de classes. As tradicionais relações que esperavam do negro, uma

² 1971, P. 168

resposta de subserviência, repousando na história escravocrata do país, já não tinham mais lugar nas relações entre negros e brancos em São Paulo³.

No Rio de Janeiro - Distrito Federal à época - Costa Pinto (1952:116) apresenta a questão da segregação espacial, apontando a existência de locais destinados ao “grupo étnico inferiorizado pelo grupo dominante”. Esta discriminação espacial é facilmente praticada quando são levados em conta os fatores sociais, isto é, aos pobres, cuja maioria é formada por negros, são vedados alguns espaços territoriais da cidade. O autor assinala a existência de atitudes e estereótipos raciais que levam a uma “discrepância entre a atitude real e a opinião confessada” no tocante à relação racial brasileira. Tem em vista a diferença entre o dito e o manifesto: discursa-se sobre a inexistência de preconceito de cor, mas, contraditoriamente, se expressa em diferentes ocasiões da vida social.

Costa Pinto (1953:5) aponta um alto grau de estratificação social onde questões de raça e de classe, articuladas, constituem uma mesma base. Os principais fatores envolvidos seriam a “proletarização” e a “integração nas condições da vida urbana” das pessoas de cor da cidade. A maioria da população negra localizava-se nos extratos mais baixos da sociedade. Posições sociais herdadas do período pós-abolição, em que a população negra, em sua imensa maioria ficou fora do mercado de trabalho, em função do preconceito, e à “segregação geográfica” definida pelas reformas do espaço urbano da cidade.

Os resultados das pesquisas do Projeto UNESCO - e sua continuidade ao longo dos anos 50 e 60 - se tornaram o marco referencial de uma postura crítica sobre a questão das relações raciais no Brasil, frustrando as expectativas brasileiras e as estrangeiras que motivaram a pesquisa. Guimarães (2005) considera a esse respeito que,

“De acordo com uma visão ainda corrente no mundo intelectual brasileiro, tais estudos teriam chegado a três diagnósticos diversos. Naqueles realizados na Bahia, Recife e Norte do país, teriam sido preservadas as principais conclusões dos estudos pioneiros de Gilberto Freyre e Donald Pierson, segundo os quais o preconceito racial era fraco, senão inexistente no Brasil. Nos estudos realizados em São Paulo e Sul do país, ter-se-ia documentado fartamente o aparecimento de tensões raciais crescentes, estabelecendo-se o diagnóstico do Brasil como um país onde o preconceito é forte, mas negado, e onde existiria o ‘preconceito de não ter preconceito’. Segundo outra versão, também corrente nos meios intelectuais, haveria uma discordância ideológica e política entre a ‘escola paulista’ e os demais estudiosos, sobretudo, baianos e nordestinos, acerca do caráter da sociedade brasileira. Enquanto os primeiros teriam demonstrado a importância crescente do racismo no Brasil, os segundos teriam se apegado ao credo da democracia racial

³ FERNANDES e BASTIDE (1971: 16).

brasileira. Numa terceira versão, as diferenças encontradas nesses estudos são explicadas de dois modos não mutuamente excludentes: por um lado, pleiteia-se, no plano empírico, uma diferença entre o Norte e o Sul do Brasil, ou entre áreas tradicionais e áreas modernas do país, em termos de preconceito e de relações raciais; por outro, vê-se nas conclusões diferentes de ‘paulistas’ e ‘bairanos’ a consequência de esquemas interpretativos e metodológicos distintos, ou seja, diferenças de escolas” (GUIMARÃES, 2005, p. 76-77).

Na avaliação deste autor, esses modelos não são tão distintos assim. Ele defende que na verdade, as diferenças referem-se às interpretações que foram dadas à obra de Donald Pierson, de 1942, intitulada “*Branços e Pretos na Bahia: estudo de contato racial*”.

Um dos principais críticos às idéias de Donald Pierson, foi Florestan Fernandes. Esse pesquisador foi o responsável pela articulação das reivindicações do movimento negro, o anseio por igualdade social, bem como pelos ideais desenvolvimentistas. Essa pauta acabou por fornecer um campo fértil para o desenvolvimento de suas pesquisas bem como de outros pesquisadores, ainda sob a inspiração do Projeto UNESCO. Podemos considerar, para efeitos do presente trabalho, que um dos os principais legados do desenvolvimento do Projeto UNESCO no Brasil, foi o despertar para os estudos sobre as relações raciais.

2.4 Estudos sobre Relações Raciais e Educação no Brasil.

Estudos no campo das relações raciais e da educação vêm sendo desenvolvidos principalmente pela Fundação Carlos Chagas, considerada pioneira no diagnóstico da situação educacional do negro no Brasil. Para Gonçalves (2003) os trabalhos dessa instituição têm contribuído para a construção do pensamento educacional no Brasil. O autor destaca o trabalho de Regina Pahim Pinto, em artigo no qual faz uma reflexão acerca do espaço ocupado pelo tema raça e educação, bem como da importância do seminário “O Negro e Educação” realizado pela Fundação em 1986. Este evento seria, assim, um marco histórico que reflete a atenção dada a esta temática pela instituição. O referido artigo foi publicado no número comemorativo dos 20 anos da Revista Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, em 1992.

No entanto, na segunda metade da década de 1970, já se registram os primeiros artigos sobre relações raciais e educação publicados nos “Cadernos de Pesquisa”. Também nessa década ocorre o ressurgimento do movimento negro, que irá representar uma importante mudança na forma como a questão racial vai aparecer no espaço público, onde a luta contra a discriminação ganha novo fôlego. A militância negra passa a articular políticas raciais e de classe, denunciando a democracia racial como mito. Segundo GUIMARÃES (2003: p.196) “a pobreza negra passou a ser tributada às desigualdades de tratamento e de oportunidades de cunho ‘racial’”.

Na academia, inaugura-se uma nova perspectiva sobre a categoria raça, que passa a ser um aspecto importante para se analisar também as desigualdades no Brasil. Destaca-se, nesse período, os trabalhos de Rego (1976) e Nosella (1978), que analisam o livro didático, e identificam a ausência de fatos históricos que pudessem favorecer a construção de uma imagem positiva do negro. Na década de 80, são publicados estudos desenvolvidos por Rosemberg (1980), que faz análise de conteúdo dos livros de literatura infanto-juvenil onde detecta preconceitos de raça.

Ao analisar o “perfil de exclusão racial das universidades brasileiras”, Carvalho (2005) considera que estas instituições de ensino são absurdamente excludentes. Em sua avaliação do período em que foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia - mais tarde Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro - “a questão racial não foi discutida e confirmou-se, pela ausência de questionamento, de que estaria destinada a educar a mesma elite branca que a criara, contribuindo assim para sua reprodução” (CARVALHO, 2005, p. 15).

Este autor e outros tais como Guimarães (2005), Hasenbalg (1979), Fernandes (1978), destacaram-se como cientistas negros. Guerreiro Ramos, Edison Carneiro e Clovis Moura foram excluídos da academia não conseguindo lecionar em qualquer universidade deste país, apesar de terem sido grandes estudiosos em suas respectivas áreas. Nesse sentido, Carvalho afirma que:

“Os poucos negros que escreveram sobre a exclusão do negro na educação superior não conseguiram se inserir eles próprios nas instituições universitárias (...) Acreditamos que a ausência, entre os quadros das universidades brasileiras, de acadêmicos negros produzindo conhecimento e reflexão sobre a questão negra na educação deixou essas instituições com pouca capacidade para refletir sobre sua própria política racial e de auto-avaliar-se adequadamente a esse respeito” (CARVALHO, 2005, p. 15-16).

No estudo intitulado “Desigualdades raciais no Brasil: evolução das condições de vida na década de 1990”, Henriques (2001) avalia a impressionante diferença de escolaridade entre os adultos brasileiros e mostra o quanto, as estatísticas sobre a desigualdade racial e a discriminação racial no país, são assustadoras. Ele constata que a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos gira em torno de 6,1 anos de estudo e que um jovem branco, da mesma idade, tem cerca de 8,4 anos de estudo. A diferença entre eles é de 2,3 anos de estudos, diferenças, consideradas extremamente altas, sobretudo, se lembrarmos que se trata de 2,3 anos de diferença de uma baixa escolaridade média dos adultos (seis anos). A disparidade de escolaridade média dos adultos brancos e negros não se alterou entre 1929 e 1974. O exame dos dados indica que a escolaridade média de ambas as raças cresce neste período, mas o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros, mantém-se absolutamente estável entre as gerações.

O pesquisador ainda considera que entre os anos de 1992 a 1999, foi possível observar a evolução das condições de vida entre brancos e negros expressas por intermédio de indicadores de desempenho da escolaridade de crianças e dos jovens brasileiros entre 7 e 25 anos de idade. As maiores diferenças absolutas entre jovens brancos e negros encontram-se nos segmentos mais avançados do ensino formal. Por exemplo, entre jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino médio. Embora elevado, esse valor não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o ensino médio. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, quando 98% deles não ingressaram na universidade⁴.

Desse modo, temos os seguintes dados apresentados por Henriques (2001):

- 96% dos atuais universitários brasileiros são brancos,
- 3% são negros e 1% amarelos,
- Dos 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha de pobreza, 70% deles são negros; dos 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros.

Munanga (2003), tratando sobre a articulação entre desigualdades e apropriação de oportunidades educacionais aponta que,

“(…) se por milagre o ensino básico e fundamental melhorar seus níveis para que os alunos desses níveis de ensino possam competir igualmente no vestibular com alunos oriundos dos colégios particulares abastecidos, os alunos negros levariam cerca de 32

⁴ HENRIQUES, 2001, p. 10.

anos para atingir o atual nível dos alunos brancos. Isso supõe que os brancos fiquem parados em suas posições atuais esperando a chegada dos negros, para juntos caminharem no mesmo pé de igualdade” (MUNANGA,2003, p. 02).

2.5 Relações Raciais e Acesso ao Ensino Superior

O debate sobre o acesso ao ensino superior se intensificou nos últimos anos. Santos (2003), a esse respeito, considera que existe uma grande frustração por parte da sociedade, tendo em vista que o objetivo da democratização do acesso ao ensino superior ainda não foi alcançado em muitos países. Segundo este autor, fatores como discriminação por sexo, raça, etnia ou classe continua fazendo do acesso ao ensino superior uma mistura de mérito e privilégio. Avalia que:

“Em vez da democratização, houve massificação e depois, já no período da alegada pós-massificação, uma forte segmentação do ensino superior com práticas de autêntico dumping social de diplomas e diplomados, sem que nenhuma medida anti-dumping eficaz tenha sido tomada”. (SANTOS, 2003, p.07)

O autor aponta quatro idéias que, de acordo com sua reflexão, devem pautar a questão de acesso à universidade. As idéias pontuadas são:

- “1) Nos países onde a discriminação do acesso à universidade assenta, em boa parte, nos bloqueios ao nível do ensino básico e médio, a reforma progressista da universidade, por contraposição à proposta pelo Banco Mundial, deve dar incentivo à universidade para promover parcerias ativas, no domínio pedagógico e científico, com as escolas públicas.
- 2) A universidade pública deve permanecer gratuita e aos estudantes das classes trabalhadoras devem ser concedidas bolsas de manutenção e não empréstimos. (...) As bolsas devem ser concedidas mediante contrapartidas de trabalho nas atividades universitárias no campus ou fora do campus.
- 3) Nas sociedades multinacionais e pluri-culturais, onde o racismo, assumido ou não, é um fato, as discriminações raciais ou étnicas devem ser confrontadas enquanto tal com programas de ação afirmativa (cotas ou outras medidas) que devem visar, não só o acesso, como também o acompanhamento, sobretudo durante os primeiros anos onde são por vezes altas as taxas de abandono.
- 4) A avaliação crítica do acesso e, portanto, dos obstáculos ao acesso – como, de resto a discussão das áreas de extensão e da ecologia dos saberes-deve incluir explicitamente o caráter colonial da universidade moderna. A universidade não só participou na exclusão das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou sua inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da propriedade epistemológica concedida à ciência. As tarefas de democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequênta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem as frequênta”. (SANTOS, 2005,p.7-8).

Santos (2005) destaca a importância da democratização do acesso a universidade bem como a importância de se considerar o tema da discriminação, seja de que tipo for, nesta problemática. A situação do acesso à educação superior dos negros no Brasil tem sido pautada pelo Movimento Negro e por alguns setores da sociedade, mas ainda há muito que ser feito tanto pela sociedade, quanto pelo Estado.

A dificuldade de acesso da população negra ao ensino superior também se relaciona com a questão de falta de estatísticas universitárias que contemplem a categoria raça / cor. Até o ano 2000 não havia qualquer universidade pública com registros sobre esta categoria de estudantes. Somente quando grupos organizados começam a demandar por ações afirmativas é que surgem as primeiras iniciativas, como, por exemplo, a pergunta sobre cor, apresentada no formulário de inscrição ao vestibular da Universidade Federal da Bahia em 1999, e que hoje consta nos formulários de várias universidades.

Com relação às iniciativas para estimular o acesso de estudantes negros à universidade, destacamos a criação de cursos de preparação para o vestibular. Estes foram organizados inicialmente, a partir de trabalho voluntário de militantes e simpatizantes do movimento negro que se dispuseram a ensinar aos jovens negros da periferia do Rio de Janeiro, de São Paulo e de outras cidades brasileiras. Estima-se que hoje existam mais de 800 núcleos espalhados por todo o país. Entre os mais famosos que expandiram seus trabalhos, podemos citar o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e a Educação de Afro-descendentes (EDUCAFRO).

A partir da experiência de um curso pré-vestibular, realizada através da Cooperativa Steve Biko, cujo objetivo seria estimular e apoiar a entrada da juventude negra da periferia de Salvador (Bahia) na universidade e das reflexões da Pastoral do Negro da Igreja Católica, entre os anos de 1989 e 1992, nasce o PVNC, no município de São João de Meriti, região metropolitana do Rio de Janeiro.

Como resultado concreto dessas reflexões, outras iniciativas foram se desenvolvendo em outras regiões, como, por exemplo, em São Paulo, quando o então cardeal arcebispo e chanceler da Pontifícia Universidade de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns, concede 200 bolsas de estudos para estudantes participantes do Movimento Negro.

Consideramos que o sucesso destes cursos pré-vestibulares no sentido de ajudar milhares de jovens a ingressar no ensino superior tem tido um sucesso relativo já que estes jovens são absorvidos, em sua maioria, em universidades particulares.

De um modo geral, a defasagem entre estudantes negros e brancos é tão significativa, acumulada ao longo das escolas primária e secundária, fortalecida pela ausência de políticas públicas que corrijam a desigualdade também de distribuição de renda e de outros recursos, que a estratégia de fazer cursos pré-vestibulares para negros e carentes, apesar de valorosa e importante para soerguer a auto-estima desses alunos, cujo grande capital é a esperança, só pode ter resultados concretos muito limitados em termos de acesso à universidade.

Mais recentemente, outro item que chama a atenção, e implementado em alguns estados brasileiros, como Rio de Janeiro e Bahia, tem sido a definição de cotas nas universidades. A respeito do Rio de Janeiro, foco principal de nossa investigação, a experiência se inicia em 9 de novembro de 2001, quando o então governador Antony Garotinho sanciona a Lei nº 3.708, que previa a reserva de, no mínimo, 40% de vagas nas universidades públicas estaduais, a estudantes negros e pardos.

A partir de 2001, começamos a assistir outras mobilizações, fundamentalmente através da liderança de integrantes dos pré-vestibulares comunitários, para que também as universidades federais adotem programas de ações similares. Assim, universidades tais como: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) passam também a implementar cotas raciais e adoção de reservas para a população negra.

O fato é que o Ministério da Educação que durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2001), se opôs tenazmente à adoção de políticas deste tipo, restringindo sua atuação à melhoria do ensino básico, acabou se rendendo às pressões da sociedade. Assim, através da Medida Provisória nº 63, de 26 de agosto de 2002, assinada pelo Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, é criado o Programa Diversidade na Universidade, “com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afro-descendentes e dos indígenas brasileiros”.

Essa difusão da discussão racial, articulada com a problemática de inclusão no ensino superior, criou um novo contexto onde a idéia de construção de políticas públicas voltadas para o acesso qualificado de negros na universidade, foi fortalecida e, em muitas universidades, foram implementadas políticas de reserva de vagas. Segundo Ferreira e Andrade (2006), entre 2003 e 2006, as seguintes universidades adotaram políticas de Ações Afirmativas para afro-descendentes no ensino superior:

- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Estado do Rio de Janeiro. Adota o sistema de reserva de vagas de 20% para afro-descendentes, 20% para estudantes da rede pública e 5% para portadores de necessidades especiais e oriundos de nações indígenas. (Lei Estadual n.º 4.151/03.).
- Universidade do Norte Fluminense (UENF) - Estado do Rio de Janeiro - Idem a Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) - Estado de Minas Gerais - Adota cota de 20% para afrodescendentes e 20% para egressos de escolas públicas que comprovarem carência, além de 5% para indígenas e portadores de necessidades especiais. (Lei Estadual n.º 15.259/04).
- Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)-Estado de Minas Gerais - Idem Universidade Estadual de Minas Gerais.
- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - Estado de Minas Gerais - Reserva de vagas de 30% para escola pública (considerando sete séries do ensino fundamental ou médio) e dentro deste percentual um teto de 25% para pretos e pardos. O critério para inscrição de pretos e pardos concorrentes é a auto-declaração. (Resolução n.º 16/04).
- Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) - Estado de São Paulo - Adota sistema de cotas de 10% para população afrodescendentes e indígenas oriundos de escolas públicas. (Resolução n.º 23/04 do Conselho Universitário).
- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Estado de São Paulo - Adota pontuação adicional de 30 pontos para alunos da rede pública e além dos 30 pontos mais 10 pontos para afrodescendentes carentes. Deliberação do Conselho Universitário A-12/04.
- Universidade Federal do ABC (UFABC) - Estado de São Paulo - Adota 5-% de cotas para alunos da rede pública, afrodescendentes e indígenas. (Resolução n.º 01/06).
- Faculdade de Medicina S.J. do Rio Preto (FAMERP)- Estado de São Paulo - Adição de pontos para alunos oriundos da rede pública (30 pontos para alunos oriundos e mais 10 para afrodescendentes). (Deliberação do Conselho Universitário A-12/04)
- Faculdade de Tecnologia (FATEC)- Estado de São Paulo - Adota o sistema de pontuação acrescido para afrodescendentes e egressos de escolas públicas. (Decreto n.º 49.602/05).
- Universidade Federal do Pará (UFPA)- Estado do Pará- Reserva de 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas sendo: 40% destas vagas são destinados a declarantes negros ou pardos. (Resolução n.º 3.361/05)

- Universidade Federal de Brasília (UNB)-Distrito Federal - Adota sistema de reserva de 20 das vagas para negros. (Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão n.º 38/03).
- Universidade Estadual de Goiás (UEG)- Estado de Goiás- Adota cotas de 20% para alunos oriundos de escola pública, 20% para negros e 5% para indígenas e portadores de deficiências. (Lei Estadual n.º 14.832/04).
- Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT)- Estado de Mato Grosso - Adota sistema de reserva de vagas de 25% para candidatos que se autodeclarem negros. (Resolução n.º 200/04 do Conselho de Extensão e Pesquisa).
- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)- Estado do Mato Grosso do Sul - Adota 20% de vagas para negros e 10% para indígenas. (Leis Estaduais n.º 2.605/ e n.º 2.589/).
- Universidade Federal do Paraná (UFP)- Estado do Paraná- Adota reserva de vagas de 20% para estudantes afrodescendentes, sendo considerados como tais os que se enquadrarem como pretos ou pardos e 20% para estudantes de escolas públicas. (Resolução n.º 37/04 do Conselho Universitário).
- Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)- Estado do Paraná- Adota o sistema de cotas específico de 10% para candidatos oriundos de escolas públicas e 5% para candidatos negros de escolas públicas que se autodeclararem. (Resolução n.º -9/06).
- Universidade Estadual de Londrina (UEL)- Estado do Paraná - Adota 40% das vagas reservadas a estudantes oriundos de instituições públicas de ensino, sendo que até a metade das vagas deste percentual deverão ser reservadas a candidatos que se auto-declararem negros. (Resolução do Conselho Universitário n.º78/04).
- Universidade do Estado da Bahia (UNEB)- Estado da Bahia- Estabelece cota mínima de 40% para população afrodescendentes, oriunda de escolas públicas. (Resolução n.º 196/02. A cota cobre os cursos de graduação e pós-graduação).
- Universidade Federal da Bahia (UFBA)- Estado da Bahia- Adota 45% de cotas para alunos da rede pública e afrodescendentes. (Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão n.º 01/ 04).
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)- Bahia- Idem a Universidade Federal da Bahia.
- Universidade Federal de Alagoas (UFAL)- Estado de Alagoas- Reserva de 20% das vagas para pretos e pardos de escolas públicas (considerando o ensino médio) e dentro deste percentual 12,5% para mulheres e 7,5% para homens. (Ofício n.º 79/03).

No que se refere à produção de dados estatísticos específicos sobre o ensino superior, podemos citar aqueles coletados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Os dados sobre o percentual de estudantes da

educação superior por raça / cor, apontam que a cor da população da educação superior é bastante diferente da cor da população brasileira como um todo. A análise da série 2000-2003, utilizando as informações do Questionário Sócio-econômico do Exame Nacional de Cursos e os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vemos que, em 2003, os brancos representavam 52% dos brasileiros. Já a população branca na educação superior era de 72,9%. Significa mais de 20% de brancos nas Instituições de Educação Superior (IES).

O quadro abaixo apresenta o percentual da população da educação superior por cor / raça no período de 2002 – 2003.

Cor/Ano	2000	2001	2002	2003
Branco	80,5%	83,7%	76,2%	72,9%
Negro/Preto	2,2%	1,8%	3,1%	3,6%
Pardo/Mulato	13,6%	11,4%	18,0%	20,5%
Amarelo (de origem oriental)	2,6%	2,1%	2,2%	2,0%
Indígena (ou de origem indígena)	1,1%	0,9%	0,5%	1,0%

Fonte: Deaes/Inep/MEC.

Diante destes dados, percebemos que não apenas os brancos estão mais presentes na universidade como ocupam boa parte dos cursos mais valorizados no mercado de trabalho. Os dez cursos de graduação com os maiores percentuais de estudantes brancos são: Arquitetura (84,5%), Odontologia (81,1%), Direito (79,4%), Jornalismo (78,4%), Medicina Veterinária (80,9%), Engenharia Mecânica (80,6%), Farmácia (79,9%), Direito (79,4%), Administração (78,4%), Psicologia (78,1%) e Medicina (77,7%). Os cursos com os menores percentuais de estudantes brancos são: História (54,9%), Geografia (56%), Letras (61,8%), Matemática (62%), Física (64,0%), Pedagogia (65,0%), Enfermagem (67,2), Biologia (69,1%), Química (71%), e Ciências Contábeis (72%). (Dados coletados pelo INEP, em 2003, a 424 mil estudantes de graduação do país).

Como a representação percentual da população branca na sociedade, segundo o IBGE, é de 52,0%, percebe-se que a cor predominante em todos os cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior brasileira é branca superando, em muito, a

representação de brancos na sociedade. Entre os dez cursos com maior percentual de estudantes brancos, a representação no ensino superior varia de 25,7% a 32,5% acima da média na sociedade. Apenas em História e Geografia os percentuais de brancos no ensino superior e de brancos na sociedade se aproximam. Entre os cursos com maior representação percentual de brancos, a presença dos negros é a seguinte: Arquitetura (1%), Odontologia (0,8%), Medicina Veterinária (1,1%), Engenharia Mecânica (2,3%), Farmácia (1,2%), Medicina (1%), Jornalismo (3,2%), Psicologia (2,2%), Direito (2,4%) e Administração (2,2%).

O enfrentamento desse quadro de desigualdades raciais apresentado mostra a importância da criação de políticas públicas de ações afirmativas direcionadas à população negra no ensino superior como também nos outros níveis de ensino, conforme salienta Martins da Silva (2004),

“há uma compreensão cada vez maior de que a busca de uma igualdade concreta não deve ser realizada apenas com a aplicação geral das mesmas regras de direito para todos” (p. 43).

Acreditamos que essa igualdade precisa materializar-se também através de medidas específicas que considerem as situações particulares de minorias e de membros pertencentes a grupos em desvantagem.

3 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA HOJE NO BRASIL

Um balanço até o presente momento dos avanços das políticas de ação afirmativa revela que nos últimos 20 anos foram conquistados direitos para beneficiar a população negra brasileira. Essas conquistas são fruto fundamentalmente do trabalho intenso do Movimento Negro que tem atuado no sentido de apontar a discriminação racial existente em nosso país. Foi, sobretudo a partir da década de 1970, que o Movimento Negro passou a denunciar com intensidade a falácia de que no Brasil existiria uma “democracia racial”.

3.1 Alguns Acontecimentos Relevantes

Já na década de 1980, mais particularmente em 1986, no Estado de São Paulo, no governo Franco Montoro foi criado o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, com o objetivo de desenvolver e implementar políticas voltadas à inserção social da população negra. No Rio de Janeiro, somente em 1991, no governo Leonel Brizola foi criada a Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Negras, extinta em 1994 no governo Marcelo Alencar.

Na segunda metade da década de 90, a questão racial toma um novo impulso, com a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, realizada em 20 de Novembro de 1995, em Brasília. Os organizadores desse evento elaboraram um documento em que descrevem a situação do negro brasileiro sugerindo políticas de superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil. Reconhece-se o envolvimento do então presidente Fernando Henrique Cardoso com esta temática¹. Seu governo não só reconhece a existência das desigualdades raciais, como afirma a necessidade de se criar uma relação entre o Governo Federal e o Movimento Negro.

¹ Não podemos esquecer que Fernando Henrique Cardoso desenvolveu, juntamente com Florestan Fernandes, uma pesquisa sobre relações raciais, integrando a equipe de pesquisadores que fez parte do Projeto UNESCO.

Quanto a isso, Guimarães (2005) salientou,

“Em Julho de 1996, o Ministério da Justiça chamou a Brasília vários pesquisadores, brasileiros e americanos, assim como um grande número de lideranças negras do país, para um seminário internacional sobre “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”. Foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para ascensão dos negros no Brasil” (GUIMARÃES, 2005,p. 165).

A partir dessas discussões, e desse contexto, foi criado, em 1996, por decreto presidencial, o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra), sendo lançado também o I Programa Nacional dos Direitos Humanos (I PNDH) ambos pelo Ministério da Justiça.

O GTI População Negra constituiu-se a partir dos seguintes objetivos: (a) Propor ações de combate à discriminação racial; (b) Elaborar e promover políticas governamentais; (c) Estimular ações da iniciativa privada; (d) Apoiar a elaboração de estudos atualizados; e (e) Estimular iniciativas públicas e privadas que valorizem a inserção qualificada dos negros nos meios de comunicação.² O referido Grupo era formado por um colegiado de oito representantes da sociedade civil (oriundos do Movimento Negro) e de dez representantes governamentais. Estava organizado em torno de 16 áreas de trabalho.³

Quanto ao I PNDH é considerado um importante documento relativo a políticas públicas e anti-racistas no Brasil. Seu conteúdo traz um conjunto de propostas que foram elaboradas pela sociedade civil organizada, o movimento negro, a partir das sugestões elaboradas no documento da Marcha dos 300 anos de Zumbi, onde há uma opção formal por uma política anti-racista.

Este I Programa trata os afro-brasileiros como Comunidade Negra e Povo Negro, reconhecendo um sentido identitário da luta dos movimentos negros e dos afro-brasileiros em geral. Considera-se a primeira iniciativa de governo com o propósito de formalizar uma política pública de reconhecimento anti-racista em favor dos afro-brasileiros. O documento aponta para as ações afirmativas como sendo um instrumento necessário para que se acabe com as discriminações raciais.

² Ministério da Justiça (2000).

³ 1) Informação-quesito Cor; 2) Trabalho e Emprego; 3) Comunicação; 4) Educação; 5) Relações Internacionais; 6) Terra (remanescentes de Quilombo); 7) Políticas de Ação Afirmativa; 8) Mulher Negra; 9) Racismo e Violência; 10) Saúde; 11) Religião; 12) Cultura Negra; 13) Esporte; 14) Legislação; 15) Estudos e Pesquisas; e 16) Assuntos Estratégicos.

Conforme consta no documento mencionado, as ações afirmativas compreenderiam metas a partir de dois princípios: o da equidade e o da reparação que sugerem:

- Revogar normas discriminatórias existentes na legislação;
- O mapeamento e tombamento de documentos de reminiscência histórico-culturais afro-brasileiras;
- Estímulo para que livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo;
- A inclusão do quesito “cor” em todos os sistemas de identificação e registro sobre a população negra;
- A meta de estimular a presença de grupos étnicos em propagandas institucionais.

Há também sugestões de implementações de ações afirmativas por “probabilidade estatística discriminatória” e de “comprovação judicial da discriminação”. Estas seriam ações implementadas sob a fundamentação de dados estatísticos de desigualdade racial. Os casos de racismo e discriminação racial, os quais indiquem uma probabilidade estatística discriminatória, requerem ainda medidas jurídicas e metas de prevenção à discriminação racial por meio da criação de agências e sistemas de criminalização a partir de uma comprovação judicial desta probabilidade, ou mesmo de um caso em si. Com estes propósitos foram fixadas as metas do I PNDH nesta temática:

- Estimular a criação e instalação de Conselhos da Comunidade Negra;
- Propor à Secretaria de Segurança Pública, cursos de reciclagem sobre discriminação;
- Afirmar o princípio da criminalização da prática do racismo.

Entretanto, embora o I PNDH seja de fato um programa governamental anti-racista, não há sinais de como tais metas seriam efetivadas, o que implicaria na indicação de órgãos executores; o mesmo se constata quanto aos recursos financeiros.

A partir do ano de 2000, os debates sobre a questão racial dentro do governo federal intensificaram. A preparação para a participação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela Organização das Nações Unidas, em Durban, África do Sul, constou-se na realização de uma série de eventos que colocaram na agenda nacional o debate sobre a questão racial.

Em 2002, é lançado o II Plano Nacional de Direitos Humanos (II PNDH), onde são fixadas metas que ampliam aquelas apresentadas no primeiro plano, sobretudo no tocante à valorização da população negra, e definindo o termo afro-descendente para designar este segmento da sociedade brasileira. Este segundo plano estabeleceu uma série de medidas que visavam equilibrar e melhorar os indicadores econômicos e sociais para esta população. Estas ações se referiam às áreas de justiça, trabalho, educação e cultura. No plano consta, também, uma declaração de reconhecimento dos males causados pela escravidão e pelo tráfico de escravos, considerados crime contra a humanidade. Apesar desse reconhecimento, os efeitos da escravidão estão ainda presentes em nossa sociedade e, assim, devem ser combatidos, principalmente, por meio de medidas compensatórias.

No dia 13 de Maio de 2002, nas comemorações da Abolição da Escravatura, foi criado, por decreto presidencial, o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Este Programa objetivou implementar uma série de medidas específicas no âmbito da administração pública federal que privilegiasse a participação de afro-descendentes, mulheres e pessoas portadoras de necessidades especiais. A responsabilidade pelo Programam ficou a cargo da então Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça.

3.2 A Gênese do Conceito de Ação Afirmativa

O conceito de ação afirmativo foi introduzido no Brasil carregado de uma complexidade de sentidos, o que será refletido no grande debate que o tema suscita (MOEHLECKE, 2002). O termo ganhou expressividade a partir de experiências nos Estados Unidos, onde reivindicações sociais, principalmente do movimento pelos direitos civis da população negra, faziam exigências por políticas de igualdades de oportunidades para todos.

Dentre os teóricos que se alinham a estas políticas está John Rawls, que foi o mais conhecido filósofo político norte-americano da democracia liberal. O seu livro “A

Teoria da Justiça”, de 1971, foi resultado da campanha pelos Direitos Civis nos Estados Unidos, na década de 1960.

Na verdade, esse autor fez um esforço no sentido de conciliar a meritocracia com a idéia de igualdade. Rawls desenvolve o conceito de maximização de uma sociedade de bem estar para funcionar em prol daqueles que estão em pior situação, garantindo que a extensão dos direitos de cada um fosse o mais amplamente estendido, desde que compatível com a liberdade do outro. Sua teoria difundiu-se de tal forma que serviu de fundamento ao ‘estado moderno de bem-estar social’, bem como abriu caminho para a aceitação dos direitos das minorias e para as políticas de ação afirmativa. Estas políticas de compensação social foram adotadas em muitos estados dos EUA, objetivando ampliar e facilitar as possibilidades de ascensão aos empregos públicos e à universidade por parte daquelas minorias étnicas que estavam excluídas.

No sul dos Estados Unidos, no processo de urbanização, criou-se espaços segregados. Praças, escolas, estações de trem, transportes coletivos, etc eram definidos de forma que os brancos e os negros não poderiam ficar lado a lado, sempre distantes e separados. A separação de seres humanos, que foi imposta pelos brancos, correspondia a uma dinâmica social onde o branco mostrava, em todos os momentos, ao negro, nos espaços públicos, que ele era um ser menor, inferior. Por exemplo, nas estações de trem existiam sala de espera para os brancos e outra para os negros e, quando não havia a dos negros, estes ficavam fora, expostos ao frio, ao sol ou à chuva.

Na década de 1960, a única liderança negra era no Sindicato dos Porteiros de Vagões de Trem. O líder do Sindicato, Phillip Randolph, ameaçou uma greve geral dos operários e uma marcha dos negros até Washington. Como os Estados Unidos não queriam uma propaganda negativa para o país, o presidente Roosevelt negociou com o Sindicato.

Esse fato estabeleceu uma tensão na estrutura da concepção da igualdade liberal norte-americana, instaurando uma crise de paradigmas. O país da liberdade não era tão livre assim, o país da igualdade, não era tão igual assim e o sonho americano era sonhado apenas por uma parte da população, neste caso, os brancos. Reservado para as mulheres, negros, latinos e outras minorias sociais um verdadeiro pesadelo real. Essa crise de paradigmas situou-se na problemática da isonomia legal, no valor do mérito, no individualismo e na competitividade intergrupala.

Os termos “equal opportunity policy”, política de igualdade de oportunidades, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias são anteriores à declaração dos Direitos Civis de 1964, uma vez que já estavam contidos na ordem executiva nº 10.925, do Presidente John Kennedy (1961-1963) de 06 de março de 1961, que estabelecia a Comissão Presidencial sobre Igualdade no Emprego. Depois desse decreto, o Presidente Lyndon Johnson (1963-1969) expediu a ordem executiva nº 11.246, que ampliava o peso da Lei, visando conceder vantagens a empresas que empregassem negros.

As medidas afirmativas encontraram reações violentas em vários estados americanos, por exemplo, no Alabama, onde cães pastores alemães eram usados para atacar manifestantes. Também o aparecimento de organizações racistas como a Ku klux Klan.

Neste período, iniciam-se as eliminações das leis segregacionistas (principalmente no sul) vigentes no país, onde o movimento negro destaca-se como uma das principais forças atuante. Neste contexto desenvolveu-se a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado assumisse uma postura ativa para melhoria das condições da população negra.

Para Ellis Cashmore, as ações afirmativas,

São medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade. Estas medidas têm como principais beneficiários os membros dos grupos que enfrentaram preconceitos (CASHMORE,2000,p. 31).

Essa definição sintetiza o que há de semelhante nas várias experiências de ação afirmativa, dando a idéia de restituição de uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu.

Em termos práticos, são políticas públicas ou iniciativas privadas, objetivando a efetivação do princípio constitucional da igualdade e a eliminação dos efeitos da discriminação étnico-racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de constituição física. São concebidas como políticas particularistas (portanto diferencialistas), que têm como propósito declarado, a eliminação da discriminação, a promoção da inclusão e da redução dos índices de pobreza entre brancos e negros.

Nos Estados Unidos, a partir da década de 1970, a ação afirmativa passa a ser conceituada de Discriminação Provada, onde o primeiro caso ocorreu na Universidade

da Califórnia. Alam Bakke, candidato branco à faculdade de medicina, desafiou a reserva de vagas da política afirmativa na universidade, ingressando na Suprema Corte. Entretanto, teve o seu pedido indeferido por falta de provas de que a universidade o discriminara. O Tribunal, porém, sustentou que o critério de raça poderia ser usado no processo de admissão associado a outros critérios. Desejava-se que, por intermédio das ações afirmativas, algumas modificações fossem feitas por parte do Estado, proporcionando aos negros que, efetivamente, fizessem parte da sociedade americana.

As Leis dos Direitos Civis de 1964 e as políticas de ações afirmativas significaram a recepção no sistema de direitos norte-americanos dos direitos humanos de segunda e terceira gerações, fundados no pertencimento identitário em razão das discriminações históricas a que foram relegadas as minorias, o que justificaria os direitos e políticas afirmativas compensatórias.

3.3 Ações Afirmativas no Brasil

As políticas de ação afirmativa são, antes de tudo, políticas sociais compensatórias. Com esta designação, estamos querendo afirmar, que são intervenções do Estado a partir de demandas da sociedade civil, para garantir o cumprimento de direitos sociais não assegurados ou parcialmente acessíveis à população. Estas se caracterizam por remediar os resultados de políticas preventivas ineficientes e a permanência de mecanismos sociais de exclusão. Outra característica é a sua vigência com uma duração definida, pois podem deixar de existir desde que desapareçam os mecanismos de exclusão social que lhes deram origem.

As políticas de ação afirmativa são um importante mecanismo social ético-pedagógico de respeito à diversidade, seja ela racial, cultural, de classe, de gênero ou de orientação sexual, etc. O reconhecimento do direito à diferença ressalta a necessidade imperiosa de atender a especificidade dos grupos ou indivíduos vulneráveis não atendidos pelas políticas denominadas universalistas que perpetuam a desigualdade de direitos e oportunidades. Desta realidade emerge a proposta das políticas compensatórias focais (ou particularistas) que, ao conceber a concretude e historicidade

dos grupos ou indivíduos, reconhece-os mulheres e homens que possuem cor, etnia, necessidades especiais, orientação sexual, origem e religião diversas, etc.

As discussões no Brasil sobre as ações afirmativas demoraram a chegar aos meios acadêmicos e políticos. Talvez isto tenha ocorrido devido ao fato de que as discussões sobre racismo no Brasil ainda serem amplamente consideradas como um tabu. Enquanto dimensão pública, o debate sobre as ações afirmativas ganhou relevância a partir da iniciativa do Ministério da Justiça, com o apoio do Itamaraty, que em junho de 1996 promoveu o seminário internacional “Multiculturalismo e Racismo: O papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos”. Este evento contou com a presença de pesquisadores brasileiros e norte-americanos. Maio (2005) avalia que o seminário foi importante, porque pela primeira vez um governo “reconhecia oficialmente a existência do racismo no Brasil” (MAIO, 2005. p. 06).

Tendo em vista este reconhecimento e a crescente onda de implementação de políticas de ação afirmativa no Brasil, consideramos importante destacar a necessidade de afirmar a igualdade de direitos bem como denunciar os mecanismos de exclusão que acompanham o racismo.

O grande desafio estaria em compreender que a igualdade é uma construção histórica e com isso passar a encaminhar alternativas efetivas de converter a igualdade formal em igualdade real. Carlos Alberto Medeiros (2002) formula uma idéia metafórica bastante interessante, que segue no *box* abaixo, que pode traduzir o conceito e o alcance das políticas de ações afirmativas:

Imagine dois corredores, um amarrado e outro solto. É claro que o corredor solto ganha sempre. Mas um dia a platéia dessa competição imaginária chega à conclusão de que essa situação é injusta. À custa de muita pressão, consegue-se convencer os organizadores a cortar as cordas que prendiam um dos corredores. Só que ele continua perdendo. Motivo: seus músculos estão atrofiados pela falta de treinamento. Se tudo continuar como está, a tendência é que ele perca sempre. Que fazer para promover a igualdade de condições entre dois corredores? Alguns sugerem que se dê um treinamento especial ao corredor que está amarrado. Pelo menos durante algum tempo. Outros defendem uma medida mais radical: por que não lhe dar uma vantagem de dez metros em cada corrida? Logo se ouvem vozes denunciando que isso é discriminação. Mas há quem defenda: discriminação sim, mas

positiva porque visa promover a igualdade, pois tratar igualmente os desiguais é perpetuar a desigualdade. Essa história ilustra muito bem o conceito de “ação afirmativa” e o debate que o tema desperta na sociedade. Podemos dizer que os negros, as mulheres e outros grupos discriminados são como corredores amarrados: por muito tempo estiveram presos pelas cordas do racismo e da discriminação, por vezes traduzidos até mesmo em leis. Não podem ganhar a corrida. Mesmo depois de “soltos”, continuam perdendo. Isso porque a discriminação, mesmo que ilegal, prossegue funcionando de forma disfarçada. No caso dos negros, há também a desvantagem histórica. Seus pais e avôs sofreram a discriminação aberta e por causa disso não puderam acumular e transmitir riqueza. O objetivo da “ação afirmativa” é superar essas desvantagens e promover a igualdade entre os diferentes grupos que compõem uma sociedade. Isso pode ser feito de várias maneiras. Proporcionar bolsas de estudos e promover cursos de qualificação para os membros desses grupos é como dar um treinamento especial para o corredor que estava amarrado. Reserva-lhes um determinado número de vagas, ou “cotas”, nas universidades ou em áreas do mercado de trabalho é como colocar aquele corredor alguns metros à frente” (MEDEIROS, 2002, p. 22).

Podemos também, a partir dessa formulação de Medeiros (2002), pensar nos personagens dessa história: o corredor solto seria aquele que faz parte do grupo privilegiado, o corredor preso, aquele pertencente ao grupo que historicamente sempre esteve à margem da sociedade; a platéia dessa corrida imaginária seria a sociedade; os organizadores dessa corrida poderiam ser o Estado, as universidades, os órgãos públicos e/ou privados, etc. Nessa corrida imaginada por Medeiros (2002), cada personagem desenvolve um papel e desse modo, a história pode ser reconstruída a partir das intervenções feitas pelos mesmos personagens no sentido de promover a superação das desigualdades históricas deste país.

No entanto, apesar de pouco comentada pelos teóricos especializados no assunto, o pioneirismo da criação de políticas de ação afirmativa no âmbito da educação pública superior, foi feita no ano de 1968, onde o Governo Federal instituiu a Lei 5465/68. Essa Lei estabelece uma reserva de vagas de 50% (cinquenta por cento),

“Para candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio, nos cursos de graduação de Agricultura e Veterinária”(Art. 1º).

Essa Lei, entretanto, manipulada nos seus reais objetivos, acabou por favorecer os membros da elite rural brasileira, a ponto de ser apelidada de “Lei do Boi”. Outra ação pouca comentada, veio do Poder Judiciário, provocado pelo Ministério Público Federal (Procuradoria da República), no Estado do Ceará, por meio de uma Ação Civil Pública. O juiz da 6ª Vara Federal determinou, em 15 de setembro de 1999, que a Universidade Federal do Estado do Ceará, em nome do princípio da isonomia, reservasse 50% (cinquenta por cento) das vagas de todos os seus cursos para estudantes oriundos da rede pública de ensino.

3.4 Principais Questões e Tendências

Neste item faremos algumas considerações acerca das principais teses que vem sendo discutidas contra as ações afirmativas e seus mecanismos. Santos (1997: p.43-44) faz quatro considerações de argumentos contrários a essas políticas:

- “1- **Isonomia** – a política de ação afirmativa fere o princípio da isonomia, que pede tratamento igual a todos”;
- 2- **Mérito** – as sociedades contemporâneas não podem abrir mão da excelência; no mundo da alta competitividade, essa capacidade pessoal revela-se fundamental;
- 3- **Pobreza** - a verdadeira questão a ser enfrentada é a econômica; deve-se desenvolver políticas voltadas para os pobres, esquecendo o aspecto racial.
- 4- **Miscigenação** – o processo de miscigenação que marcou a história do país torna muito difícil definir quem é negro e quem não é negro, o que impediria a adoção de critérios claros de inclusão nos grupos beneficiados”.

Outras críticas se somam a essas. No livro “Racismo e anti-racismo no Brasil”, Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2005, p. 192,193) tem como uma de suas inquietações identificar os principais argumentos contra e a favor às ações afirmativas.

“Argumentos esgrimidos no debate brasileiro sobre ações afirmativas”:

CONTRA	A FAVOR
Significam o reconhecimento de raças e distinções de raças no Brasil e isso contraria o credo brasileiro de que somos um só povo, uma só nação.	Raça é um dos critérios reais, embora não declarados, de discriminação, utilizados em toda a sociedade brasileira; para combatê-lo, é mister reconhecer sua existência.

Não se pode discriminar positivamente, no Brasil, porque não há limites e objetivos entre as raças.	Esses limites não existem em nenhum lugar; o que conta, na discriminação, tanto positiva quanto negativa, é a construção social da raça (identificação racial).
A indefinição dos limites raciais, no Brasil, ou a ausência de tradição de identificação racial daria margem a que oportunistas se aproveitassem da situação.	Esse risco é real. Políticas de ação afirmativas requerem reconhecimento oficial das identidades raciais. No entanto, a discriminação positiva, por ser pontual, não pode reverter, a curto prazo, a estrutura de discriminação existente; por isso, o oportunismo esperado seria mínimo
Medidas universalistas teriam o mesmo efeito.	Medidas universalistas não rompem os mecanismos inerciais de exclusão.
Não há, na sociedade brasileira, consenso sobre a desigualdade social provocada por diferenças de cor e raça.	Tais políticas poderiam ajudar a legitimar esse consenso.
Reforçariam práticas de privilegiamento e de desigualdade hierárquica.	Teriam o efeito contrário: ao inverter a desigualdade, poriam a nu o absurdo da ordem estamental.
Ferem os direitos constitucionais daqueles que passam a serem excluídos em consequência de sua aplicação.	Não há base legal para demonstrar a inconstitucionalidade de políticas de ação afirmativa

A partir deste quadro, percebe-se que o debate está longe de se esgotar. Também constatamos que as ações afirmativas se constituem como um fato presente no cenário da educação superior em nosso país. Para Guimarães (2005), as políticas afirmativas não são ações unânimes nos países em que foram implementadas. Afirma que a tese segundo a qual os valores universalistas estariam sendo deixados de lado em favor do favorecimento aos valores particularistas, não é demonstrável. Outro aspecto que este autor trabalha, se relaciona às mudanças do anti-racismo mundial ocorrida nos anos 90,

diz respeito à resistência de certos intelectuais brasileiros às políticas de ações afirmativas. Afirma que,

“O racismo científico é ainda um cadáver recente (alguns duvidariam se é mesmo um cadáver). Apesar do esforço, patrocinado pela UNESCO no pós-guerra, para desmistificar e denunciar o caráter pseudocientífico e ideológico das teorias e categorias raciais, estas e a própria idéia de raça não desapareceram nem da mente das pessoas, nem (o que é mais grave) muito menos deixaram de ser utilizadas pelas ciências exatas e sociais” (p.194).

Na perspectiva deste autor, as políticas de ação afirmativas “*têm o compromisso com o ideal de tratarmos todos como iguais*” (GUIMARÃES, 2005,p.196).

Diante da pluralidade de argumentos, consideramos importante apresentar outros, ainda que parciais e incompletos, a partir de trabalhos de alguns autores, objetivando apresentar algumas das múltiplas posições sobre ações afirmativas.

Fry & Maggie (2003), concebem as políticas de ação afirmativas, no caso específico das políticas de cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), como fruto do arbítrio populista do governo estadual da época, considerando que se estaria implementando uma política que não cabe ao Brasil. Para estes autores, seria difícil a efetivação destas políticas, pois não temos o mesmo sistema de classificação racial dos Estados Unidos e “*pela lógica, a introdução das cotas exige uma clara definição de quem tem e quem não tem direito aos programas; no caso, quem é ‘negro’ e quem não é. Não há espaços ambíguos nas políticas de cotas*” (p.157).

Ampliando o debate, Santos (1997) defende que...

“Não é possível combater a enorme diferença entre brancos e negros no Brasil a partir de políticas universalistas. Somente se tratando diferentemente os desiguais pode-se alcançar maior igualdade entre os grupos. É necessário aumentar a qualificação e as oportunidades dos setores negros da população. Isso permitirá não apenas incrementar o processo de inclusão da população negra na sociedade como possibilitará ao país ganhar em excelência, aumentando o número de pessoas capazes de desenvolver plenamente suas potencialidades. Hoje, somente um estrato pequeno da população está capacitado a competir e a desenvolver seus talentos. É necessário implementar uma política específica para os negros independentemente da política de combate à pobreza. Em razão do seu alto grau de marginalização e baixa auto-estima, uma política voltada aos mais pobres sem articulação com a questão racial não conseguirá alavancar os segmentos negros da população. Nesse sentido, as políticas compensatórias ligadas à raça devem atingir tantos pretos como pardos, pois os dados socioeconômicos demonstram que as dificuldades educacionais e econômicas são similares para os dois grupos” (SANTOS,1997,p.43-44).

Paixão (2006) salienta ainda que:

“As ações afirmativas se associam a uma outra concepção de valor universal, qual seja, a da defesa da diversidade e do multiculturalismo. As políticas de ação afirmativa

partem da compreensão de que a humanidade tem como um de seus principais patrimônios a ampla variedade de tipos físicos e culturais que a formam. Por esse motivo, a permanente interação, convívio e diálogo entre os diferentes tipos de pessoas, em todos os espaços da vida social, é um valor em si mesmo correspondendo aos melhores e mais justos anseios por uma sociedade democrática e fraterna” (PAIXÃO, 2006. p.132).

A idéia central reside no fato de que queremos uma sociedade democrática e justa. Nesse sentido, percebemos que esta só será possível, se criarmos também uma nova ordem social, na qual todos estejam incluídos. Esta sociedade teria como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa pudesse realizar seus sonhos e desejos, na busca do respeito, do reconhecimento, da liberdade e da igualdade.

Podemos destacar que avanços importantes foram dados no sentido de superar as desigualdades de acesso presentes no ensino superior. Nesse sentido, as reflexões sobre as ações afirmativas, passam agora para uma nova etapa. Conforme salienta José Luis Petruccelli (2005),

“(…) uma nova etapa de reflexão construtiva e de avaliação dos seus resultados, visando reafirmar proativamente estas conquistas, dando continuidade e ampliando o escopo das mesmas, sem desconhecer, contudo, eventuais contratemplos surgidos na sua aplicação” (PETRUCCELLI, 2005,p. 19).

4

PROGRAMA POLÍTICAS DA COR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: HISTÓRICO E OBJETIVOS

Para que se possa compreender o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, enquanto projeto do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro é importante situá-lo. Iniciaremos o presente capítulo pela apresentação e breve caracterização da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bem como o Laboratório de Políticas Públicas (LPP).

4.1

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro e o Laboratório de Políticas Públicas

A atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi fundada em 1950, com o nome de Universidade do Distrito Federal e passou a ser estadual em 1960 com a mudança da capital federal para Brasília. Ao longo desses anos, a UERJ cresceu e firmou-se como uma das principais universidades do país.

De acordo com o folheto do DataUERJ a universidade possui uma das maiores estruturas de ensino do país, com 31 cursos de graduação e 29 unidades acadêmicas, vinculadas a quatro centros setoriais, responsáveis pela articulação dos diversos institutos e faculdades. São eles: Centro Biomédico, Centro de Ciências Sociais, Centro de Educação e Humanidades e Centro de Tecnologia e Ciências. Ainda sobre a forma de estruturação, possui núcleos nas seguintes cidades: Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Nova Friburgo, Rezende e São Gonçalo. De acordo com os dados que constam no informe da Divisão de Informática e do Sistema Acadêmico da Graduação, no segundo semestre de 2006, a universidade teve um quadro de 22.829 alunos ativos (efetivamente matriculados).

Quanto a outros programas implementados no campus do Rio de Janeiro, desde 2003 a universidade vem desenvolvendo o Programa de Iniciação Acadêmica

(PROINICIAR), ligado à Sub-reitoria de Graduação e ao Departamento de Projetos Especiais e Inovações que, segundo o documento de apresentação do programa, tem como objetivo:

“Apoiar o estudante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro de modo a garantir-lhe a permanência na Universidade, viabilizando a transformação da Lei Estadual nº 4151/03 em um efetivo mecanismo de redução das desigualdades sociais”.

O aluno selecionado recebe uma bolsa de R\$ 190,00 (cento e noventa reais) pagas em 12 parcelas. A concessão da bolsa do programa está vinculada à realização de atividades específicas:

- Bolsa UERJ - o/a aluno/a deverá cumprir 90 horas semestrais de atividades oferecidas pelo programa (atividades instrumentais, oficinas e atividades culturais), com apresentação de relatório descritivo de carga horária ao final de cada semestre.

- Bolsa FAPERJ - o/a aluno/a vinculado a esta bolsa participa de um grupo de pesquisa. No final do semestre, o professor/orientador deverá encaminhar relatório da pesquisa, assim como cada bolsista deverá enviar relatório descritivo das atividades realizadas.

Com relação à temática das relações raciais, a universidade desenvolve diversos programas e projetos de pesquisa que abordam diferentes dimensões deste assunto. Lobato (2005) identificou os seguintes grupos, além do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira:

- Programa de Estudos de Gênero, Geração e Etnia – Ligado à Faculdade de Serviço Social;
- Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afro-americanos – PROAFRO – ligado à Faculdade de Serviço Social da UERJ;
- Núcleo de Gênero, Geração, Raça/Etnia e Educação - Ligado à Faculdade de Educação;
- Núcleo Sempre Negro – ligado à Faculdade de Educação;
- A Permanência Simbólica dos/as Alunos/as Afro-descendentes na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo.

Com relação ao Laboratório de Políticas Públicas (LPP) que surgiu a partir da iniciativa da Reitoria da Universidade do Rio de Janeiro, em março do ano 2000, tem como objetivo, de acordo com o documento da universidade:

“Desenvolver atividades de pesquisa, análise e apoio às políticas públicas de caráter democrático. Suas atividades principais associam-se à discussão, balanço, monitoramento e formulação de estratégias governamentais que fortaleçam a constituição do espaço público como esfera de realização efetiva dos direitos cidadãos. Neste sentido, o LPP desenvolve um programa de pesquisas multidisciplinares, bem como seminários e cursos de formação na gestão e avaliação de políticas públicas. Seu quadro de pesquisadores desenvolve projetos em diversos campos do conhecimento: reforma democrática do Estado, programas sociais, financiamento das políticas públicas, além de temas setoriais nas áreas de educação, segurança, saúde, energia e desenvolvimento sustentável, entre outros”.

Ainda de acordo com informações fornecidas pelo DataUERJ, o Laboratório de Políticas Públicas desenvolve os seguintes Projetos/Programas:

- Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR) – financiado pela Fundação Ford;
- Observatório Social de América Latina – OSAL – Programa de pesquisas, documentação e monitoramento de conflitos sociais na América Latina. O OSAL é promovido em parceria com o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), sendo o LPP responsável pelo capítulo Brasil;
- Observatório Latino-americano de Políticas Públicas Educacionais – OLPED – Programa multidisciplinar de pesquisa, análise, difusão e documentação sobre políticas educacionais na América Latina – financiado pela FAPERJ.
- Programa de Formação em Políticas Públicas e Gestão Democrática – programa de formação destinado a quadros e dirigentes da administração pública, movimentos sociais, ONGs e sindicatos.

4.2

Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira - A Gênese da Proposta

No ano de 2001, foi criado o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR) por um grupo de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Este programa está ligado ao Laboratório de Políticas Públicas (LPP) desta Universidade. O folheto de apresentação do PPCOR assim apresenta o programa:

“É um núcleo de estudos e intervenção social, voltado para o desenvolvimento de pesquisas e para o apoio a iniciativas destinadas ao acesso e à permanência de populações sub-representadas nas universidades, em especial os afro-brasileiros”.

Ainda conforme o mesmo documento, o programa tem os seguintes objetivos:

“1) desenvolver projetos de pesquisa e extensão sobre desigualdades raciais na educação, em especial no ensino superior brasileiro”;

- 2) realizar debates e eventos acadêmicos sobre educação, relações raciais e políticas de ação afirmativa;
- 3) organizar um acervo documental e virtual que se constitua como uma referência nacional sobre os temas citados;
- 4) apoiar campanhas de sensibilização social e iniciativas que combatam os mecanismos históricos de exclusão social, baseados no racismo ”.

De acordo com a resposta dada por um dos entrevistados que participou da elaboração e implementação do Programa à pergunta sobre o surgimento do referido programa,

“O PPCOR surge no momento em que esta discussão de cotas ainda não tinha sido deflagrada. Nós começamos uma discussão com a Fundação Ford, que é quem financia este projeto, para implementar um programa que tivesse como objetivo analisar e pensar o que estava sendo feito neste campo no Brasil. Nossa proposta inicial era começar um processo de estudo, análise e mapeamento do que estava sendo feito no campo das ações afirmativas no ensino superior. Como este debate no Brasil que estava muito silenciado, apagado, negligenciado começou a se tornar o grande debate politicamente interessante hoje no Brasil, o programa ganhou uma densidade, importância, relevância e um reconhecimento muito maior.”

Ainda sobre o surgimento da proposta, outro entrevistado afirma que:

“A Fundação Ford percebeu que em vários países, com perfis diferentes de desfavorecimento social, o acesso ao ensino superior era um elemento central de reprodução de dominação e considerou que - a Ford tem essa coisa contraditória – ela não vai acabar com a dominação, com o capitalismo – mas ao mesmo tempo, ela tem a concepção de que seja importante para o capitalismo que ele seja tencionado. Eles resolveram criar duas linhas de intervenção no ensino superior: Uma linha deu origem ao Programam de bolsas para estudantes, que no Brasil é coordenado pela Fundação Carlos Chagas; A outra linha, voltada para transformação institucional, isto é, mexer nas instituições de ensino superior.”

Em um dos tópicos do relatório avaliativo da primeira fase do PPCOR endereçado ao LPP é traçado um histórico do programa em que descreve quais foram os procedimentos e os resultados do empreendimento feito pela Fundação Ford no Brasil no período em que procurava uma instituição de ensino superior que acolhesse a proposta de desenvolvimento do que viria a ser o PPCOR.

O relatório faz referência a um episódio em que um representante da Ford teria se reunido com 15 reitores de universidades públicas, onde fez a proposta. Nenhum desses reitores que teriam participado do encontro aceitou desenvolver o projeto. A Fundação Ford no Brasil decidiu reelaborar a proposta em um formato mais aberto.

A partir daí, a Fundação Ford no Brasil, com sede no Rio de Janeiro, resolve implementar a proposta nesta cidade. É feito um contato com a Universidade do Estado

do Rio de Janeiro, através de alguns professores dos vários departamentos da Universidade. Como resultado desta negociação, a universidade decide acolher o projeto e este é desenvolvido pelo Laboratório de Políticas Públicas, isto porque o mesmo tem como objetivo formular iniciativas e apoio a políticas públicas de caráter democrático. A Fundação Ford destina uma verba para que o Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro possa desenvolver iniciativas que contemplem vários projetos de ação afirmativa espalhados pelo Brasil.

O relato de um dos entrevistados sobre o surgimento do PPCOR apresenta de forma bastante detalhada o prosseguimento das negociações e como foi o processo:

“O Programa Políticas da Cor nasce a partir de uma iniciativa da Fundação Ford. Então, ele nasce a pedido de uma agência internacional. A fundação Ford faz uma grande pesquisa, uma das coordenadoras foi a professora Rosana Heringer, para avaliar como andava a questão das ações afirmativas no Brasil e se existiam projetos de ação afirmativa. É feito um primeiro mapeamento. A seguir, a Fundação Ford começa a procurar instituições que possam fazer um concurso nacional para financiar programas de ação afirmativa nas universidades brasileiras. A primeira universidade procurada foi a Universidade Federal de São Carlos, por intermédio de uma professora desta universidade e a fundação começa os primeiros contatos e negociações para implantar este concurso. A Ford destinaria recursos para que através desta, fossem repassados para as instituições participantes. As negociações com a Universidade de São Carlos não foram efetivadas, porque a fundação avaliou que esta universidade ficava longe da sede da Ford. no Brasil que é no Rio de Janeiro. Na época um professor que era diretor do Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes e também professor visitante na UERJ, trouxe o convite a vários professores de diversas unidades interessados nesta questão. Então, reúnem-se e começam a pensar quais seria a formatação desse concurso e os possíveis retornos. A idéia do concurso era de caráter exploratório. Essa idéia não aconteceu somente no Brasil, a Ford atua em oito países sempre com esta preocupação. Este concurso aconteceu aqui, coordenado pela UERJ. Elaboramos um programa e uma professora do Instituto de Filosofia e Ciência Humanas da UERJ, teve a idéia de batizar o concurso de “Políticas da Cor” ai o programa foi chamado de “Políticas da Cor no Ensino Superior Brasileiro”. Organizamos o concurso e botamos o concurso na rua e o recurso foi repassado para universidade. A Ford destina um milhão de dólares para serem repassados a projetos de políticas de ação afirmativa. A partir daí, começamos a procurar aqui na universidade uma unidade que pudesse incorporar o projeto. Na época se achou por bem que ele poderia ficar no Laboratório de Políticas Públicas que não tinha nenhuma tradição em pensar a questão racial, mas por estar interessado em políticas públicas, se acordou que lá estaria melhor. Na verdade, quando o projeto vai para o laboratório, ele já está pronto, aprovado e a dotação definida e acaba sendo implementado pelo laboratório. Recebemos uma dotação para criar uma infraestrutura, realizar o concurso e monitorar o funcionamento dessas experiências no Brasil. Então, começamos a convidar várias instituições para participar: os NEABs - núcleos de estudos afro-brasileiro das universidades públicas, prefeituras, ONGs, instituições filantrópicas. Como a UERJ não participou do concurso, depois a Ford destinou uma dotação para que a universidade pudesse desenvolver um projeto fora do concurso. Este projeto foi chamado de “Espaços Afirmados” e durou dois anos”.

Outros depoimentos assinalam a importância do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira no cenário educacional,

“O PPCOR é um programa muito modesto para os desafios existentes no Brasil. Mas é um programa que tem basicamente, três objetivos: primeiro, mostrar a necessidade e importância desse movimento das políticas de ação afirmativa. Esta política se fundamenta a partir de um bom diagnóstico e do reconhecimento do problema de que no Brasil se discrimina as pessoas por uma questão de classe sim, mas que também se discrimina as pessoas por outras questões que se associam à classe que não estão dissociadas, uma delas é a raça/cor, outra é o sexo e também a opção sexual. A exclusão funciona mediante um processo muito complexo de adição de características estigmatizantes no sujeito. E a cor no Brasil é um fator de discriminação. Há o mito no Brasil que afirma que o problema é a pobreza. O PPCOR tenta contribuir para desfazer este mito. O segundo mostra que estas ações já estão sendo implementadas no Brasil. Há uma experiência internacional e nacional neste campo e é importante mostrar o que está sendo feito. No PPCOR também estamos desenvolvendo agora uma ação que é qualificar as pessoas que estão na administração universitária e que devem mexer com isto e que geralmente não têm a menor idéia de como trabalhar com estas questões. E o terceiro é a tentativa de contribuir e colocar na pauta novos temas e problemas. Por exemplo, agora já vamos ter as primeiras turmas de cotistas formados. Temos que comemorar, e dizer que isto é muito bom. Mas existem várias questões associadas que são diferentes de cinco anos atrás. De imediato temos que avançar numa discussão mais precisa do que significa programas de permanência. Em seguida, aprofundar a discussão sobre o mercado de trabalho. Um exemplo: não temos advogados negros no Brasil. Os pouquíssimos negros que se formam em direito, não conseguem ser contratados como advogados, não conseguem ser profissionais na área”.

4.3 Estrutura do Programa

O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira conta com duas esferas de coordenação que são o Conselho Deliberativo, que propõe, sugere e avalia as linhas de atuação do Programa Políticas da Cor. Está constituído por um representante da Fundação Ford, pelo coordenador do laboratório de Políticas Públicas e por três personalidades de prestígio e reconhecimento no campo das relações raciais no Brasil. Reúnem-se trimestralmente, depois de ter definido um Plano Estratégico para o Programa.

A outra esfera é a Coordenação Executiva Colegiada que gerencia a implementação do Plano Estratégico do Programa Políticas da Cor. É o órgão de maior importância na gestão, no controle das tarefas delegadas pelo Conselho Acadêmico e, ainda, acompanha, avalia e supervisiona as tarefas realizadas pelas Coordenações de Unidades.

Quanto à estruturação, o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira está organizado a partir de três componentes ou linhas de ação: Formação, Comunicação e Fortalecimento da Rede PPCOR.

A linha de ação que desenvolve atividades de Formação está estruturada de forma a ser um espaço de promoção de um conjunto de ações que capacitem diversos atores político-educacionais a intervir de forma qualificada nas instâncias de planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas destinadas a democratizar o acesso e a permanência dos setores socialmente excluídos do ensino superior.

De acordo com o folheto que apresenta o programa, este tem como propósito, especificamente, a implementação de cursos de formação sobre experiências de ações afirmativas no ensino superior, com enfoques interdisciplinares nas áreas educacional, política e jurídica; o estabelecimento de parcerias entre órgãos públicos e entidades sociais para o desenvolvimento das atividades de formação e, por decorrência, para o fortalecimento institucional que permita consolidar a promoção de políticas de ação afirmativa no ensino universitário e; a orientação dos atores sociais na organização do conhecimento para a tomada de decisão no âmbito das políticas institucionais de ações afirmativas e proporcionar a mudança de teses e ações jurídicas contrárias às mesmas, minimizando o problema institucional, a partir do debate e da reflexão teórica e aplicada sobre casos jurídicos análogos.

As atividades de formação foram estruturadas a partir de cursos de qualificação sob a responsabilidade de uma equipe docente interdisciplinar. Estas ações se concentraram no conhecimento do problema da discriminação racial direta e estrutural na universidade brasileira, na sua reflexão, bem como na criação de subsídios para implementação e aprimoramento de políticas anti-discriminatórias.

No que diz respeito à linha que trabalha a área de Comunicação, seu principal objetivo, conforme o documento aqui tomado como referência, é desenvolver ações orientadas a acompanhar, documentar, monitorar e avaliar a implementação de políticas de ação afirmativas no ensino superior brasileiro, permitindo uma comunicação efetiva com outros projetos institucionais, ampliando vínculos de intercâmbio e estratégias de comunicação e trabalho conjunto no campo das políticas públicas de ações afirmativas no ensino universitário.

Tendo em vista cumprir o objetivo assinalado acima o Programa implementou as seguintes ações: edição mensal do Boletim Virtual do PPCOR e criação do Centro de Documentação On-line com estudos, pesquisas e análises sobre políticas de ações afirmativas no campo educacional.

A terceira linha de ação do PPCOR é o Componente Rede. Esta linha foi criada a partir dos projetos selecionados no concurso “Cor no Ensino Superior” e seus objetivos são:

- Intervir na implementação das ações afirmativas nas universidades públicas através da constituição de uma esfera de reflexão focalizada no processo de transformação institucional necessária ao avanço das ações afirmativas;
- Definir uma agenda de acompanhamento dos obstáculos político-institucional apresentado (dentro e fora do campo universitário) à implementação de políticas afirmativas no ensino superior;
- Redefinir a Rede PPCOR, congregando pesquisadores renomados e engajados politicamente na democratização racial do ensino superior brasileiro;
- Criar um Fundo de Iniciativas destinadas a financiar projetos inovadores visando o fortalecimento institucional de ações afirmativas duradouras nas universidades públicas brasileiras e consolidar a intervenção político-acadêmico dos atores que constituem a Rede.

De acordo com o folheto de apresentação do “componente rede”, este, na segunda fase do programa, reúne dez (10) renomados pesquisadores/as “reconhecidos nacionalmente pela sua intervenção no campo das relações raciais e ações afirmativas na educação”. Estes profissionais são representantes das universidades, que desenvolvem projetos relacionados a esta temática: Universidade Federal de Alagoas, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Além das linhas de ação descritas e enumeradas acima, o Programa Políticas da Cor tem um Centro de Documentação – em formato digitalizado – que possui acervo de textos, artigos e outros, que versam sobre temáticas variadas relacionadas com a Educação, Ações Afirmativas, Gênero, Políticas Públicas, Exclusão Social, Cidadania, Relações Raciais, Saúde da População Negra.

Outro serviço oferecido pelo programa é uma biblioteca com aproximadamente seis mil livros, com um vasto acervo de autores nacionais e internacionais. A biblioteca fica localizada na sede do Laboratório de Políticas Públicas, na UERJ.

O Programa também tem publicado uma série de livros em parceria com editoras nacionais, como por exemplo:

A **Coleção Políticas da Cor**, no qual foram publicados seis livros:

“**Manifesto Anti-Racista: Idéias em prol de uma utopia chamada Brasil**” - autor: Marcelo Paixão, 2006;

“**Bibliografia Básica sobre Relações Raciais e Educação**” - autores: Claudia Miranda, Francisco L. Aguiar e Maria C. Di Pierrô (Orgs), 2004;

“**Na Lei e na Raça**” - autor: Carlos Alberto Medeiros, 2004;

“**Levando a Raça a Sério**” - autores: Joaze Bernardino e Daniela Galdino (Orgs), 2004;

“**Relações Raciais e Educação**” - autor: Iolanda de Oliveira (Org.), 2004;

“**Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**” - autores: Fátima Lobato e Renato Emerson dos Santos (Orgs.), 2003.

A **Coleção Cultura Negra e Identidade** – Série PPCOR, com a publicação de quatro livros:

“**Os filhos da África em Portugal: Antropologia, multiculturalidade e educação**” - autora: Neusa Maria Mendes Gusmão, 2005;

“**Afro-descendência em cadernos negros e jornal do MNU**” - autora: Florentina da Silva Souza, 2005;

“**O Drama Racial de crianças brasileiras**” - autora: Rita de Cássia Fazzi, 2004;

“**Afirmando direitos**” - autores: Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins, 2004.

A **Série Ensaios e Pesquisas PPCOR**, com a publicação de seis livros:

“**Quatro anos de políticas de cotas: opinião dos docentes**” - autor: José Luiz Petruccelli, 2006;

“**Teses e dissertações sobre igualdades educacionais e ação afirmativa**” - autor: André Brandão, 2006;

“**Zumbi + dez/2005: o perfil dos participantes**” - autores Joselina Silva, Sales Augusto dos Santos, Rosana Heringer e Osmundo Pinho, 2006;

“**Desigualdade e inclusão no ensino superior: um estudo comparado em cinco países da América Latina**” - autores: Ingrid Sverdlick, Paola Ferrari e Anália Jaimovich, 2005;

“**Mapa da Cor no Ensino Superior Brasileiro**” - autor: José Luiz Petrucelli, 2004;

“**Questões Jurídicas do sistema de reservas de vagas na universidade brasileira**” - autora: Raquel Coelho Lenz César, 2004.

4.4 Etapas de Funcionamento

Os dois principais documentos aqui tomados como objeto de análise informam sobre o processo de implementação do programa e afirmam que sua primeira etapa de funcionamento deu-se entre os anos de 2001 a 2004.

A atividade inaugural do programam foi o “**Concurso Cor no Ensino Superior**”, financiado pela Fundação Ford, com o objetivo de promover e ampliar as possibilidades de acesso e permanência de estudantes negros/as no ensino superior.

No folheto de divulgação e apresentação do concurso podemos conferir que este se destinou à seleção e financiamento de propostas e projetos orientados a promover ações, programas e iniciativas que visem ampliar as condições de acesso e/ou permanência de membros dos grupos historicamente excluídos das instituições de ensino superior brasileiro, especialmente os afro-brasileiros carentes. Entende-se por ampliar as condições de ‘acesso’: projetos que visem aumentar a probabilidade de ingresso no ensino superior. E, por ‘permanência’: projetos que promovam o aumento da probabilidade de completar o curso universitário, tais como aqueles que estimulam o envolvimento ativo dos alunos socialmente desfavorecidos em atividades institucionais de docência, pesquisa e extensão.

De acordo com o folheto que apresenta o mapeamento dos projetos selecionados, foram recebidas 287 propostas. A distribuição dos projetos em termos regionais, ficou assim representada: 167 da Região Sudeste, 67 da Região Nordeste, 32

da Região Sul, 15 da Região Centro-Oeste e 06 da Região Norte. Mas, dessas propostas, foram selecionados apenas 27 projetos, dos quais, 11 foram de acesso, 9 de permanência e 7 de acesso e permanência.

O fato do programa se auto-reconhecer como uma referência nacional na luta pela promoção de políticas de ação afirmativa no campo educacional brasileiro, conforme seu documento de apresentação, não significa que o reconhecimento se limite apenas ao próprio enquanto projeto desenvolvido em uma universidade pública. O próprio documento faz referência à inovação e pioneirismo das propostas que foram gestadas através dos projetos desenvolvidos a partir do concurso.

Este reconhecimento foi assim explicitado pelo folheto:

“Tais iniciativas foram empreendidas por secretarias municipais de educação, organizações não-governamentais, associações comunitárias, sindicatos, movimentos sociais, entidades religiosas e universidades públicas brasileiras. Aproximadamente, 3.000 alunos foram beneficiados diretamente participando desses projetos, além de inúmeros beneficiários indiretos, que resultam da ampliação desta discussão em caráter nacional”.

Entretanto, o próprio documento constata que boa parte dos projetos apresentados por universidades e contemplados eram projetos ‘dentro’ das instituições e não projetos ‘das’ instituições.

Ainda tratando sobre essa primeira fase do PPCOR, vale ressaltar, conforme o já referido folheto de apresentação, a principal atividade ali desenvolvida foi a divulgação dos projetos contemplados no concurso, acompanhando e avaliando a atuação dos mesmos a partir de instrumentos (visitas técnicas, relatórios narrativos e entrevistas com alunos e professores) que revelaram o papel de destaque dessas iniciativas, não só na promoção do acesso e permanência de estudantes afro-descendentes nas universidades brasileiras, como também na ampliação do debate sobre o tema ou na transformação institucional no sentido da implementação efetiva de ações afirmativas voltadas para afro-descendentes.

Como a UERJ não pôde participar do “Concurso Cor no Ensino Superior” por ser a instituição que estaria responsável pela sua organização, a Fundação Ford resolveu financiar um projeto específico para ser implementado nesta universidade.

É a partir da implantação deste projeto destinado ao desenvolvimento de atividades na própria UERJ, que podemos perceber como um segundo momento da primeira fase vai se configurando. Nesse segundo momento, o programa passa a

acompanhar os alunos que entraram na universidade, no ano de 2003, pelo sistema de reserva de vagas, ou seja, pelas cotas para afro-descendente. Este projeto conformou-se assim em estratégia para acompanhamento dos alunos cotistas, principalmente através da seguinte ação: a criação dos “Espaços Afirmados” (ESAF).

Conforme o folheto que dispõe sobre a primeira fase de implementação do programa os “Espaços Afirmados” é um projeto voltado para apoiar a permanência com qualidade dos cotistas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR), do Laboratório de Políticas Públicas (LPP), em parceria com a Fundação Ford, lançou o edital para convocação dos alunos para participarem do projeto em Julho de 2003. Ao todo, 396 alunos das áreas de Educação, Ciências Humanas e Sociais se interessaram em participar do projeto, e após o processo seletivo foram contemplados 156 alunos.

Esse projeto, de acordo com o documento em questão, mobilizou recursos humanos e materiais para ampliar as oportunidades educacionais desses estudantes, através da realização de cursos e oficinas, tais como: o Curso de Estudo e Pesquisa, o curso de informática, o curso de Braille, a oficina de teatro, a oficina de memória histórica, acompanhamento por monitores, entre outros.

O folheto de apresentação da segunda fase da implementação do programa informa que, a partir de 2004, até 2007, o PPCOR inauguraria uma nova etapa. Este documento assinala ainda que nesta nova fase o programa pretende:

“Posicionar-se como um ator central no processo de institucionalização das ações afirmativas nas universidades brasileiras. De tal forma, o Programa espera contribuir ativamente na promoção das mudanças organizacionais necessárias para o fortalecimento e ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior daqueles que, por critérios sociais e raciais, são discriminados do mesmo. De uma etapa centrada na administração e avaliação de projetos financiados com o fundo do Concurso Cor no Ensino Superior, espera-se transitar para um formato de programa estruturado como unidade promotora de conhecimentos e estratégias, propostas e modelos de intervenção destinados à promoção de políticas de ação afirmativa que contribuam a modificar o quadro de profundas desigualdades existentes de acesso e de permanência no ensino universitário, especialmente para os jovens e as jovens afro-brasileiros”.

Os objetivos a serem alcançados na nova fase foram assim delimitados:

“Constituir uma unidade de formação, monitoramento, avaliação e desenvolvimento de novos conhecimentos, estratégias e modalidades de gestão para a promoção das mudanças institucionais necessárias para implementação de políticas de ação afirmativa que contribuam a modificar o quadro de profundas iniquidades que caracteriza o acesso e a permanência no ensino superior brasileiro”.

No ano de 2006, conforme informação do programa, foram desenvolvidas as seguintes ações:

- Dois cursos sobre “Promoção de políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro: aspectos institucionais, pedagógicos e jurídicos” – com duração de 60 horas e destinados a funcionários e assessores do Ministério de Educação e Secretarias de Educação envolvidos de forma direta ou indireta na formulação de políticas públicas destinadas a democratização das instituições; participaram cerca de 20 pessoas e foram realizados em Brasília.
- Três cursos regionais sobre “Institucionalização de ações afirmativas nas universidades brasileiras: para além da política de cotas” duração de 80 horas. Participantes 20 em cada local – Local: Região sul/sudeste; região nordeste e região norte/centro- oeste.
- Dois cursos sobre “Políticas de ação afirmativa no ensino superior: aspectos jurídicos – duração de 40 horas – com a participação de 12 pessoas em cada curso.
- Três cursos sobre “As políticas de ação afirmativas no ensino superior brasileiro: dimensões institucionais, formais e operacionais para a intervenção junto aos órgãos de fomento – duração de 40 horas – participaram: 60 pessoas – realizado no Rio de Janeiro, São Paulo e Recife.

Essas informações conformam dados importantes que apontam para uma característica do PPCOR, que, segundo os documentos e depoimentos, foi fundamental para implementação e desenvolvimento da proposta: o fortalecimento do debate acerca das relações raciais no campo educacional.

Outro dado significativo a esse respeito vem do depoimento de um entrevistado, que integrou a equipe de implementação do programa e que atualmente é professor da faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: “o trabalho do PPCOR reflete uma ação de políticas públicas que está atravessado pela questão da cor”.

A fim de concluir esta breve apresentação do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, é fundamental reafirmar que ele tem se tornado um rico campo de pesquisa e experiências para vários projetos/programas, pois, como se pode perceber através da caracterização da proposta, trata-se de um programa que visa realizar uma série de mudanças no campo educacional.

O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, como outras experiências educacionais em curso no Brasil, tem se tornado um centro de atenções e debates entre educadores/as, pesquisadores/as da área educacional, bem como de várias instituições

públicas e privadas. Muitas vezes, as discussões travadas devem-se principalmente ao fato do PPCOR tocar em questões antes consideradas tabu, introduzindo mudanças e inovações que intervêm, não apenas nos conhecimentos ou na maneira de organizá-los, mas, principalmente, que objetivam alterar concepções e entendimentos políticos, ou seja, trata-se de uma série de mudanças que questionam profundamente qual a função da universidade e quais os valores que ela quer consolidar. Sendo assim, considero que o principal desafio do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira é conseguir ser efetivamente uma política pública de uma universidade.

5

PROGRAMA POLÍTICAS DA COR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PRINCIPAIS AVANÇOS

Perseguindo os objetivos propostos para a realização da pesquisa que dá corpo a esta dissertação, neste capítulo visamos apresentar uma síntese dos dados coletados através das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os formuladores/as e implementadores/as do PPCOR. Buscamos, também, explicitar alguns aspectos relevantes da relação entre educação e relações raciais, a partir das questões formuladas como objeto da investigação.

A partir das entrevistas se construiu uma estratégia para o levantamento de informações relevantes para a caracterização da proposta do PPCOR, assim como, propiciou a produção de dados que ajudassem a captar os elementos relacionados às representações dos entrevistados/as sobre o projeto em questão.

Neste capítulo, se inclui também, inicialmente, uma breve caracterização dos/as entrevistados/as.

5.1

Caracterizando os/as entrevistados/as

Entre março e outubro de 2006, foram entrevistadas oito pessoas (sendo que quatro foram feitas por email). Dos oito entrevistados mencionados, quatro participaram da elaboração e da implementação do programa. Dentre estes, dois continuam trabalhando no mesmo. São eles: o coordenador geral do programa, o responsável pelo componente Rede PPCOR, quatro ex-integrantes do programa que atuaram na implementação do mesmo, o assistente de coordenação e um representante da Fundação Ford no Brasil.

Quanto à formação desses profissionais, cinco deles/as são doutores e alcançaram esse título antes de trabalharem diretamente no PPCOR. Dentre estes, três têm doutorado em educação, um em antropologia e o outro em sociologia. O sexto é doutorando e professor universitário, o sétimo é graduado na área jurídica e o oitavo é mestre em ciências jurídicas.

A partir dos depoimentos dos/as entrevistados/as e da análise dos documentos de implementação do programa, podem-se depreender as razões mais gerais da implementação do PPCOR principalmente tendo-se em vista a dinâmica relacional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que assume diversos projetos em suas instalações. Isto pode ser conferido, por exemplo, nas respostas a uma pergunta sobre as principais características da UERJ, em que uma entrevistada, que também é professora desta universidade, afirmou:

“A UERJ é uma universidade urbana, que fica na zona norte do município do Rio de Janeiro, você tem acesso por trem, metrô, ônibus enfim, você tem um alunado que vem da periferia da cidade e de alguns municípios do estado também. Devido a essa possibilidade de acesso e de oferecer cursos noturnos, ela tem atraído ao longo dos anos uma população de classe média baixa e alunos de baixa renda. A UERJ tem muitos projetos de extensão, ela dá acesso a essa população e a manifestações culturais que podem enriquecer o currículo do aluno”.

Sobre a mesma pergunta, outro entrevistado, que atualmente é professor da Faculdade de Educação da UERJ, assim se expressou:

“Acho que hoje, pensar a UERJ dentro do cenário acadêmico, ela é bastante interessante, porque ela é uma universidade em franca expansão e mudança de perfil também dentro de diversos setores dela. De um tempo para cá, alguns setores da UERJ vêm mudando o perfil, pois ela sempre foi reconhecida como sendo um escolão, uma universidade mais voltada para atividade do ensino e pouco para a pesquisa e de pouca produção. Acho que isto vem mudando de uns anos para cá, não só por alguns programas de incentivo à pesquisa, mas também por uma política de expansão do campus. Além disso, com a expansão global da pós-graduação no Brasil, começou a colocar mestres e doutores com interesse em pesquisa, gente nova, não só em termos etário, mais novos em termos de projeção acadêmica, que vem entrando para UERJ. Então, estes quadros novos vêm reformulando a universidade e transformando a UERJ. Essa efervescência pela qual a universidade passa, cria um ambiente legal para se trabalhar”.

Quanto à experiência profissional dos/as entrevistados/as, foi possível identificar que o grupo tem longa experiência no campo da educação, tanto na pesquisa acadêmica, quanto na atuação em sala de aula. Dos nove entrevistados, cinco são professores universitários, sendo três da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, um professor de uma universidade pública do estado de São Paulo e uma professora de uma

universidade particular. São profissionais que já participaram ou participam dos movimentos sociais de reivindicação do direito à educação e das mais variadas experiências de renovação pedagógica.

5.2

O que é uma Política da Cor?

Com o objetivo de coletar informações para proceder a uma reflexão acerca do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira e suas principais características, foram propostas três questões específicas sobre o programa. A intenção, como já assinalado, era aprofundar na caracterização da proposta e na identidade do programa. A primeira das três questões versou sobre os motivos do nome ‘Políticas da Cor’; a pergunta seguinte visou captar o significado de um projeto que se caracteriza pelo debate da questão racial no ensino superior, já que o nome do programa leva a esta identificação; a terceira questão refere-se às dificuldades mais significativas enfrentadas durante a implementação da proposta.

Das respostas obtidas em relação à primeira pergunta, um depoimento se revelou especialmente significativo:

“É um nome que reflete o trabalho que estamos fazendo, políticas públicas que estão atravessadas pela questão da cor. O problema racial no Brasil, como muitos já mostraram não é uma discussão sobre o conceito biológico da raça, é sobre o sentido social que tem a cor da pele e essa é uma questão que tem a ver com um reconhecimento, com uma identidade construída. Não é uma questão cromática pura. Você é negra em determinados contextos, você vai embranquecer em outros... A sua cor vai escurecer mais ou embranquecer em diferentes contextos. O Programa coloca em evidência o problema que está associado a como eu reconheço a cor da pele do outro”.

Outro entrevistado considera que a tendência de dar nome às propostas educacionais tem aspectos positivos. Segundo ele,

“O nome ‘Políticas da Cor’ ilumina bem o que é a proposta de políticas de ação afirmativas para negros no ensino brasileiro. Acho que é um nome em termos de marketing que funciona bem, pois cria uma referência para a proposta, de uma coisa dinâmica e moderna”.

Na expressão do entrevistado citado acima, um dos aspectos a se considerar é a necessidade de se reconhecer a importância de se trabalhar publicamente as inovações

trazidas pelo programa, e para isso era preciso um nome que comunicasse o cerne da proposta. Apesar da clareza de alguns sobre a necessidade de um nome, seja para a divulgação pública do programa ou para criar uma marca de diferença em relação a outros projetos, ou seja, para conferir-lhe identidade, para a maioria dos entrevistados o nome não foi dado de forma intencional e nem foi precedido de muitas elaborações.

Uma entrevistada declarou o seguinte:

“Sabe quando você está fazendo uma discussão em torno de um determinado assunto e sai um termo que parece que tem a cara daquilo que a gente está querendo fazer, e ele pega? Na minha leitura eu acho que não foi intencional o termo ‘Políticas da Cor’. Acho que ele surgiu nesse processo nosso de irmos e virmos.”

A questão que propunha aos/às entrevistados/as descrever uma ‘política da cor’ estava referida ao entendimento dos/as entrevistados/as sobre o que é uma universidade que considera a relevância da questão racial. A maioria dos entrevistados/as se referiu aos aspectos presentes ou previstos no programa em si, destacados anteriormente. Tendo em vista esta tendência nas respostas, esta questão serviu para identificar, uma vez mais, entre os/as entrevistados/as, a consolidação de alguns princípios do programa.

É importante registrar que a maioria das respostas sobre uma ‘política da cor’ ficou no campo do devir, apontando para como deveria ser uma universidade que respeitasse a pluralidade racial da população brasileira. A esse respeito, um entrevistado afirmou:

“Aqui no Brasil há uma ‘Política da Cor’. Uma política que está vinculada a uma distribuição diferenciada de benefícios sociais em função de como as pessoas reconhecem a cor”.

Na última pergunta apresentada aos/às entrevistados/as a fim de levantar dados para uma caracterização mais global do programa - ‘Quais foram as principais dificuldades na implementação do programa?’ - uma resposta foi particularmente expressiva, identificando diferentes tipos de desafios:

“A dificuldade em primeiro lugar é nossa inexperiência institucional tanto na UERJ, quanto fora. Tivemos que aprender muitas coisas. Outra dificuldade é que esta discussão, que hoje ganha grande relevância, é utilizada, muitas vezes, de forma pirotécnica. Fala-se muito e se faz muito pouco. Para nós é muito difícil convencer as pessoas que políticas de ação afirmativas não são cotas apenas. Que as cotas são uma etapa, mas a cota pode ser também uma grande armadilha se não vier acompanhada de políticas efetivas para garantir a permanência. Outro elemento que complica, é que há muita dispersão. O movimento negro que poderia ser um grande aliado nesse processo de luta, não é um movimento articulado, que tem uma identidade própria, é um movimento profundamente segmentado. Precisamos fazer alianças e para nós foi muito

difícil fazê-lo. Entretanto, nenhuma dessas dificuldades foi suficientemente forte para impedir que nós produzíssemos e fizéssemos algumas coisas”.

Nesta perspectiva, outra resposta foi: “As principais dificuldades têm a ver com a própria estruturação do campo político da luta anti-racista no Brasil”.

Dentre as dificuldades mencionadas pelos entrevistados/as duas merecem destaque: a primeira é a dificuldade de se superar a visão do senso comum, da sociedade de um modo geral, de que a universidade tem que selecionar e excluir, pois se ela não selecionar os ‘melhores’ e excluir os ‘piores’, ela vai perder a qualidade. De acordo com uma entrevistada, outro argumento usado para justificar a ‘necessária exclusão’ feita pela universidade é que “se a universidade não exclui, a vida se encarregará de fazer isso”.

Outra entrevistada afirma ainda:

“A maior dificuldade está naquilo que poderíamos chamar de duas dimensões da cultura. Uma que é a dimensão da cultura universitária. Nossa cultura universitária é uma cultura seletiva, excludente. A outra também é de ordem cultural. É a cultura que a nossa sociedade tem sobre a universidade, sobre sua função. A idéia da função social da universidade como uma função de selecionar, de definir quem é apto e quem não é, em vez de ver a universidade na sua função social de construir espaços de pluralidade, de vivências, e de construção de espaços de conhecimentos”.

Este bloco de questões possibilitou confirmar e ampliar a compreensão de algumas características do PPCOR que já estavam apresentadas nos documentos. Acredito que dentre as mais importantes três merecem destaque. Primeiro, os entrevistados deixam claro que entendem o PPCOR como um importante projeto de intervenção política na luta pela promoção de políticas de ação afirmativa no Brasil. Segundo, o PPCOR está profundamente marcado pelo ideal de garantia do direito à educação. O direito à educação não é entendido como simples acesso ao ensino superior, mas principalmente como permanência e a oportunidade de um aprendizado de qualidade. Terceiro, o PPCOR tem a adesão da UERJ. Entretanto, este programa ainda não se tornou uma política pública da universidade, pois não faz parte do orçamento da universidade. Podemos formular a hipótese de que esta adesão se deve ao fato da universidade não estar comprometida com o financiamento do programa (que recebe financiamento externo). Nesse sentido, avaliamos que as instituições de educação superior pública do país precisam avançar, ainda, em relação ao debate acerca de tornar as políticas de ação afirmativa na educação superior como uma política pública.

Consideramos, entretanto, que o fato do programa estar em desenvolvimento há cinco anos e com perspectivas de continuar, é também um sinal de que a proposta tem o respaldo de muitos educadores/as e da comunidade acadêmica em geral, possibilidade apontada também nas entrevistas. Sendo assim, a atuação do PPCOR deve realmente ser considerada um ponto fundamental e, muitas vezes, polêmico, na implementação de uma proposta que está atravessada pela questão da cor, contribuindo para dar visibilidade ao debate em torno do tema.

5.3

Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira: Principais Conquistas

A fim de apresentar os resultados daquilo que durante a investigação parecia caracterizar-se como conquistas alcançadas ou resultados obtidos com os processos levados a cabo pelo Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, foi proposto aos/às entrevistados/as uma questão sobre o que deu mais certo ou avançou mais na implementação do Programa.

As respostas convergiram para três aspectos centrais. No primeiro, o que foi colocado em relevo foi o avanço em relação à publicização do debate acerca das políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Quanto ao segundo, a ênfase foi sobre o êxito de se reunir projetos de efetivação desta política de todo o Brasil. E, no terceiro aspecto destacado ficou claro que, como consequência das duas primeiras conquistas, a implantação de uma nova Rede PPCOR que reúne, além da versão do PPCOR implantada na UERJ, dez renomados/as pesquisadores/as reconhecidos nacionalmente pela intervenção no campo das relações raciais e ações afirmativas na educação, tendo, conforme documento do Programa, as seguintes atribuições:

“Reunir-se duas vezes ao ano, sob a organização e coordenação do PPCOR, que sediará tais encontros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro; dispor de esforços políticos e acadêmicos na proposição, implementação e acompanhamento de ações afirmativas em suas universidades; participar de uma reflexão conjunta, no âmbito da Rede PPCOR, sobre a implementação das ações afirmativas no ensino superior; publicar artigos e apresentar trabalhos na linha editorial do PPCOR, como fruto das discussões em curso na Rede e participar de oficinas e sessões temáticas (cada membro em pelo menos uma ao ano) organizadas pelo PPCOR em fóruns como encontros da ANPED, ANPOCS, ABA, ABEP, Congressos de Pesquisadores Negros, etc”.

Um outro aspecto ressaltado como positivo nas respostas, ainda sobre as principais conquistas do Programa, foi o movimento que este provocou no interior da Universidade, UERJ. A esse respeito, vale a observação do entrevistado que declarou:

“O que deu mais certo é que ninguém ficou imune a discutir sobre a questão racial na universidade, quem concordava quem não concordava. Todo mundo ficou mexido. Então penso que o que deu mais certo, foi à capacidade de criar uma discussão, de historicizar essa estrutura, de obrigar as pessoas a repensarem, de aceitar, de não aceitar, de debater”.

Na mesma perspectiva da resposta anterior, uma entrevistada destaca:

“O que deu mais certo? Eu acho que é o movimento. A Universidade está em movimento. As discussões estão colocadas. Elas são absolutamente emocionadas e aguerridas. Às vezes parece um combate. Eu acho que isso é a grande revolução no campo educacional. Então ninguém está dormindo. Acredito que a comunidade universitária começa a acordar... Porque não tem programa que instigue, que movimente, que põe os prós e contras, que coloca as pessoas discutindo, debatendo, divergindo... (...) Então eu acho que isso é o mais interessante, o que mais impulsiona esse movimento, essa coisa de cada universidade está refletindo estas questões”.

Ainda no sentido de perceber as principais conquistas do programa, um entrevistado assinala que:

“As principais conquistas do PPCOR se referem ao apoio para institucionalização de políticas de ação afirmativa. Ou seja, diferentemente de outras propostas, tem sua ênfase menos na pesquisa e maior na intervenção pública e na capacitação dos atores. Um bom exemplo é a importância dada aos aspectos jurídicos”.

Nessa mesma linha argumentativa, foi lembrado ainda que “algumas universidades se abriram para todos”; que “ela [a universidade pública] está mais inclusiva”; que “a questão racial, que estava silenciada na universidade, entrou na pauta dos debates públicos no Brasil”, etc.

Uma entrevistada, em fala breve, destacou como conquista a “adoção de políticas de ação afirmativa por parte de algumas universidades públicas”. É importante destacar que ela justifica essa conquista, entrelaçando importantes aspectos do programa, tais como: garantia do direito ao acesso, à permanência e a um ensino de qualidade na universidade para os afrodescendentes, o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática racial na educação e a realização de debates sobre as políticas de ação afirmativas:

“Outra conquista é você garantir aos afrodescendentes a possibilidade de acesso e permanência na universidade. Porque a universidade não é só um lugar que você tem acesso a um diploma e a uma formação profissional. A universidade é um lugar onde você apreende códigos comportamentais também, um lugar onde você se ressocializa e

muda sua forma de se socializar. Então sob este ponto de vista, ela é um lugar privilegiado... É um momento privilegiado nas trajetórias no processo de formação humana. E no caso, na trajetória de quem vai ser elite. Então, tocar nesse assunto nesse lugar, tem um impacto no futuro que eu acho que é muito maior que o número de pessoas que ingressam ali, beneficiados pelas políticas de ação afirmativa. Acredito que faz uma diferença em termos de garantia do direito à educação. E isso é uma grande conquista e, acredito, o que incomoda mais”.

Outro destaque importante, mesmo que apresentado apenas por uma entrevistada, considerado como conquista, é o reconhecimento da diferença e o esforço de entendê-la como constitutiva do processo educacional e como necessária para uma real efetivação da proposta de inclusão de todos e todas:

“Eu diria que uma conquista é a dimensão real da universalização, que é a inclusão da diversidade, que é a percepção da diversidade. Sem trabalhar a questão da diversidade dificilmente a universalização pode acontecer de fato. Porque não adianta ter uma universalização que é só o direito a vaga. Assim, se entra e sai. Não adianta muito, entende?”

Mas a inclusão nesse ponto de vista mais progressista, mais transformador - que eu acho que a gente tem essa pretensão - não ignora a diversidade. Então, o aluno é um sujeito social, ele tem classe, ele tem cor, ele tem religião, ele tem valores, ele tem linguagens, ele tem história de vida. Se isso não incorpora com a dimensão social da própria aprendizagem, nos próprios processos de desenvolvimento, a inclusão não é completa. (...) Eu diria que um avanço importantíssimo que o Programa ajuda na reflexão é o não barateamento da universidade pela inclusão simplesmente. A inclusão significa uma reconstrução curricular que passa pela diversidade”.

Tendo em vista as principais conquistas do programa, apontadas pelos entrevistados/as, podemos identificar, em primeiro lugar, uma nítida convergência entre a representação dos/as entrevistados/as sobre estas questões. Esta convergência fica mais explícita em torno de dois temas: as políticas de ação afirmativa e o papel desta no cenário educacional brasileiro.

5.4 PPCOR e as Políticas de Ações Afirmativas

O primeiro tema, em termos do destaque nas respostas dos entrevistados/as tem a ver com o que entendem por políticas de ação afirmativa. A partir das respostas à questão formulada com o objetivo de captar o/s significado/s atribuídos ao conceito, foi possível confirmar que, na compreensão dos entrevistados, aparece como um termo

bastante amplo e complexo. Os/as oito entrevistados/as apresentaram suas definições sobre esta questão.

As elaborações foram distintas, mas uma das respostas ilustra bem o modo como os/as entrevistados entendem o conceito:

“O conceito surge nos Estados Unidos, mas aqui no contexto latino-americano nós devemos atribuir ao conceito um sentido bem mais amplo. Quando você tem na sociedade uma grande maioria da população com seus direitos básicos garantidos, você pode denominar políticas de ação afirmativa ao processo mediante o qual você tenta reverter uma situação de injustiça que está muito focalizada em um grupo, um grupo minoritário, excluído do processo de certos bens e serviços e benefícios sociais. Essa é a perspectiva mais dos países do primeiro mundo. Chama de política de ação afirmativa uma intervenção focalizada, com o objetivo de reparar injustiças para um grupo que constitui uma minoria da população que está sendo discriminada por alguma razão. Se nós observarmos a situação política, econômica, social e educacional das sociedades latino-americanas, esta situação de injustiça não está apenas concentrada ou focalizada num grupo minoritária. Trata-se da maioria da população que tem seus direitos ameaçados ou negados. O que é a política de ação afirmativa, aqui, se constitui, no nosso entendimento, como programas articulados de caráter processual, de caráter abrangente que devem estar orientados a afirmar direitos negados a grupos que, diferente dos Estados Unidos, não são minorias e sim majorias. A idéia de política de ação afirmativa se funde num país como o Brasil com a concepção de uma política de afirmação de direitos onde o caráter focalizado que pode ter a ação afirmativa no primeiro mundo desaparece em função da enorme demanda que você tem aqui de uma população que é objeto dessa política que é a grande maioria. Se você disser que estamos fazendo políticas de ação afirmativa para garantir o acesso e permanência do jovem no ensino superior no Brasil, a grande maioria dos jovens está fora do ensino superior. Porque a grande maioria dos jovens é pobre e, além disso, são negros ou são mulheres que estão sendo discriminados... A soma de tudo isso dá uma grande quantidade de excluídos. Políticas de ação afirmativa são programas orientados a promover afirmação de direitos nos setores tradicionalmente excluídos”.

O agrupamento das falas, que segue, ajuda a perceber a tônica geral que perpassa a compreensão do grupo sobre as ações afirmativas:

1. “Ação afirmativa são políticas públicas, ou, ações oriundas da iniciativa privada voltadas para, através de medidas concretas, criteriosas e legais, colaborar na diminuição de desigualdades entre grupos socialmente definidos como desiguais, tais como brancos e negros (pretos e pardos)”.
2. “São políticas para promoção de minorias. Ela tenta dar conta dos grupos que estão excluídos do mercado de trabalho, excluídos do sistema de ensino. Quem são esses grupos, são os índios, os negros, enfim...”
3. “Ação afirmativa é um princípio de intervenção social. É você tratar desigualmente aqueles que são desiguais, nos lugares e nos momentos onde se constituem as hierarquias. E a universidade é um desses lugares”.
4. “(...) Políticas de ação afirmativa é usado muitas vezes de forma pirotécnica. Fala-se muito e se faz muito pouco. Nesse sentido, é muito difícil convencer as pessoas que políticas de ação afirmativa não são cotas apenas. Que as cotas são uma etapa. Que elas podem ser uma armadilha se não vier acompanhada de políticas efetivas para garantir permanência. Que não há uma dissociação entre a necessidade do debate de melhorar a

qualidade do ensino médio com o debater de políticas de ação afirmativa no ensino superior”.

Assim, podemos considerar que as dificuldades que as políticas de ações afirmativas têm encontrado nos processos de legitimação teórica e prática, derivam, em parte, da indefinição que os conceitos sócio-jurídicos sobre ação afirmativa, que operam nos sistemas de reservas de vagas ou cotas, já delimitam o campo de ação. Nesse sentido, um consenso político-institucional sobre essas políticas, torna-se quase impossível. Por outro lado, o próprio desconhecimento ou despreparo da matéria que as instituições universitárias têm apresentado, favorece a esta situação. Desse modo, torna-se necessário os esforços no sentido de transformação deste quadro para a organização de conhecimento mais aprimorado e a tomada de decisões no âmbito institucional. Assim, a iniciativa do PPCOR, em promover ações de formação para capacitar e qualificar os diversos setores educacionais nas instâncias de planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas destinadas a democratizar o acesso e a permanência dos atores socialmente excluídos do ensino superior, é de grande relevância.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os dados levantados na análise dos documentos e das entrevistas, podemos assinalar que o modelo universalista que orientou a criação do sistema de ensino superior no país, ou seja, um modelo de educação superior pouco sensível à diversidade de culturas, identidades, etnias, classes sociais, etc, está sendo paulatinamente superado, tendo-se presente a experiência desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Sendo assim, discutir a relação entre educação e relações raciais no ensino superior, pode contribuir para superar um modelo de universidade que, em nome de um igualitarismo abstrato, presta pouca atenção às diferenças raciais. Mas, também, pode ajudar a evitar o que seria o modelo oposto, qual seja, o de uma universidade que só enxerga as diferenças e se fecha em guetos. Nem um extremo nem outro são desejáveis. Sendo assim, um grande desafio persiste para nós, educadores/as: como articular pedagogicamente o ideal da igualdade de acesso ao ensino superior e a apropriação das oportunidades educacionais pelos grupos socialmente excluídos dos benefícios de cidadania, como é o caso do segmento negro da população brasileira.

Nesse sentido, a experiência do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira nos mostra, através dos documentos oficiais do Programa e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e dos depoimentos de implementadores/as do programa, que o sistema educativo superior ainda é excludente. Nesta perspectiva, um outro desafio que se apresenta para nós educadores/as é: como desenvolver processos educativos que favoreçam a inclusão social? Como promover os ideais da igualdade a partir do reconhecimento das diferenças?

O esforço de empreender uma análise do PPCOR, tendo por horizonte, discutir as questões acima assinaladas, nos permitiu evidenciar duas importantes e urgentes contribuições que o sistema de ensino superior no Brasil pode oferecer diante dessa complexa realidade social do país.

Primeiramente, temos que a educação superior pode reforçar a crítica a uma visão de mundo na qual um determinado grupo ocupa uma posição de referência em

relação às elaborações e proposições de uma sociedade. Esta posição favorece a criação de privilégios para o grupo dominante e leva à exclusão daqueles que historicamente ocuparam posições desfavoráveis e formam as camadas dominadas desta sociedade. A crítica não elimina os privilégios mas é um importante elemento na busca de mecanismos de superação das desigualdade e fortalece o combate à intolerância, ao etnocentrismo, à xenofobia, ao racismo, à homofobia, ao sexismo e a todo tipo de preconceito e discriminação.

Em segundo lugar, a universidade pode desenvolver idéias e práticas educativas que articulem a igualdade e a diversidade e possam levar à superação de sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, comuns em contextos marcados pelas diferentes formas de discriminação.

As diversas pesquisas e estudos sobre as relações entre educação e relações raciais têm contribuído para o avanço da idéia de que se deve levar em consideração as desigualdades raciais presentes no Brasil e as diferenças de acesso aos direitos e apropriação de oportunidades em nossa sociedade em prejuízo da população negra.

É nesta perspectiva que podemos entender as variadas propostas de educação que visam responder à tensão entre relações raciais e igualdade de oportunidades. O Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, como tantas outras experiências de inovação educativa, procura se situar nesta tensão, buscando construir alternativas mais justas e democráticas que possam superá-la. Isto significa dizer que as propostas precisam estar mais atentas à diversidade étnica, como também à igualdade de oportunidades.

Acredito que os dados recolhidos, a partir dos documentos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e dos depoimentos apresentados nas entrevistas, por si só já revelam com bastante riqueza o trabalho realizado na formulação e na implementação do programa, bem como mostram suas conquistas e, principalmente, os desafios enfrentados, a fim de se construir uma experiência de educação que supere o modelo tradicional e excludente.

No entanto, cabe retomar alguns aspectos anteriormente apresentados a fim de se indicar algumas considerações, mesmo que ainda preliminares, tendo em vista o avanço nas discussões que articulam as questões referentes ao acesso ao ensino superior e à igualdade de oportunidades.

Um ponto importante a ser retomado é a convergência encontrada nos depoimentos dos entrevistados e o conteúdo dos documentos do programa referentes à sua implementação. Neste sentido, destacamos no *box* que segue cinco aspectos dos mais significativos a este respeito:

1. A visão positiva da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, enquanto acolhedora da proposta e o empenho dos profissionais envolvidos na sua elaboração e implementação mostrando abertura para a temática das relações raciais;
2. O PPCOR é uma experiência que foi possibilitada pelas características específicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, principalmente devido ao nível de atuação e pioneirismo dos seus profissionais;
3. O PPCOR, tal como outras propostas consideradas progressistas, pautam-se pela garantia do direito à educação, incluindo-se aí o acesso, a permanência e o desenvolvimento de um aprendizado de qualidade;
4. O PPCOR deve ser entendido para além de uma concepção restrita de projeto, mas como um programa que se propõe a pensar uma nova universidade, na sua maneira organizada de refletir e atuar que se baseia, sobretudo, numa visão positiva de que a universidade pode ser inclusiva e que o acesso à mesma pelos afrodescendentes pode se dar através da implementação de políticas de ação afirmativa no ensino superior, uma das grandes mobilizações do programa, pois ataca um antigo problema educacional: a exclusão. No entanto, a aceitação desta política tem sido tanto para a universidade em geral, como para a sociedade, um grande e constante desafio para o desenvolvimento do programa;
5. As relações raciais e a educação são preocupações centrais da proposta.

Cumpramos registrar, no entanto, que estas considerações foram possíveis a partir da fala dos entrevistados/as, que são em sua totalidade profissionais de educação diretamente envolvidos com o programa. Talvez fossem outras as conclusões obtidas a partir das representações, por exemplo, dos alunos da universidade.

Neste sentido, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o que reconhecemos como alguns dos limites desta pesquisa. Primeiramente, vale dizer que,

desde o início, estivemos conscientes da dificuldade de realizarmos uma pesquisa de campo com observação, o que certamente teria não só enriquecido como propiciado outras possibilidades de investigação e aumentado significativamente o volume de dados e informações coletados a partir das observações no local.

Outro ponto a se assinalar a este respeito tem a ver com a técnica da entrevista, um dos recursos utilizados para levantar os dados sobre as representações dos implementadores sobre a proposta em questão. Os depoimentos dos/as entrevistados/as também propiciou uma visão parcial, já que teve como ponto de partida as perspectivas específicas de formuladores e implementadores do programa.

É preciso, ainda, reconhecer que, apesar dos documentos oficiais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e dos depoimentos terem dado um maior destaque para os aspectos positivos e bem sucedidos do programa, é inegável que o PPCOR é uma experiência educacional que enfrenta limites e desafios que põem em cheque alguns de seus princípios. Assim, é fundamental tecer algumas considerações: o limite do programa não ser uma Política Pública diretamente ligada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que, sendo uma instituição com programas próprios, apenas acolhe em suas instalações esta proposta, a partir de uma negociação entre a Fundação Ford (financiadora do programa) e o Laboratório de Políticas Públicas da mesma universidade, apresentando-se como um grande desafio o futuro do programa com relação ao seu financiamento; o outro desafio que se apresenta, refere-se a como o programa irá articular sua relação com o movimento negro, já que o mesmo não faz parte deste movimento mas agrega discussões do mesmo, fortalecendo a luta pela implementação de políticas de ações afirmativas.

Outro aspecto importante a se considerar com relação à realização da pesquisa, refere-se à análise sobre a articulação entre educação e políticas de ações afirmativas. Acredito que os dados coletados através das entrevistas e as informações contidas nos documentos são contribuições significativas para se avançar na discussão e na análise desta temática. Os depoimentos, como já mencionamos, propiciaram a confirmação de algumas idéias registradas nos documentos e trouxeram luz nova para outras.

Finalmente, o que podemos concluir é que o tema das políticas de ações afirmativas trouxe para o campo da educação um conjunto de novas e instigantes questões que não podem mais ser desconsideradas. Toda esta discussão que emerge a

partir do direito à educação e do direito a igualdade de oportunidades traz, neste caso, para a universidade, um constante desafio, pois só aprenderemos a descobrir e valorizar a diversidade convivendo com ela.

8-Referência bibliográfica

AZEVEDO, Thales de. 1996. **As Elites de Cor numa Cidade Brasileira. Um estudo de ascensão social & Classes Sociais e Grupos de Prestígio**, Salvador, EDUFBA.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo. São Paulo**: Companhia Editora Nacional, 1971.

BERNIER, François, “uma divisão nova da terra”, em sçavans do dês do jornal (abril 24, 1684). Traduzido por T.Bendyphe em “**Memoirs ler antes da sociedade de Anthropological de Londres**” Vol 1, 1863-64, pp 360-64.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, Campus, 1992.

BORGES, Edson, D’ADESKY, Jacques, MEDEIROS, Carlos Alberto. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro Difel, Coleção Memória e Sociedade, 1989.

BRASIL. **Ministério da Justiça**. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.

_____. **Presidência da República**. Projeto Alvorada. Brasília, 2000, p. 23.

CANDAU, Vera Maria & LEITE, Miriam S. Diálogos entre diferença e educação. Textos apresentados na mesa medonda “Novos atores entram em cena”, no **Congresso Internacional Cotidiano-Diálogos sobre Diálogos realizado na Universidade Federal Fluminense**. Agosto/2005.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. Ed. Attar editorial, São Paulo, 2005.

CASHIMORE, Ellis: et. Alli. **Dicionário das relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000. Tradução De Dinah Kleve.

CHIAVENATO, Julio José. **O Negro no Brasil**: da Senzala à Guerra do Paraguai. São Paulo: Brasiliense, 1980, 4ª ed.

COSTA PINTO, Luiz Aguiar. **O negro no Rio de Janeiro**: relações de raça numa sociedade em mudança. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1953.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismo e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DARWIN, Charles. *Charles Darwin and Alfred Russel Wallace: **Evolution by natural selection*** [by] Charles Darwin and Alfred Russel Wallace. With a foreword by Gavin de Beer. London: Johnson Reprint, 1971.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Revista Cadernos de Pesquisa** n. 115, São Paulo, 2002.

ESSED, Philomena. Por trás da fachada holandesa: multiculturalismo e a negação do racismo nos Países Baixos. **Estudos Afro-Asiáticos** nº 28p. 171-183, 1995.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na Sociedade de Classes** Volume I - 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1978. Alves, José Augusto Lindgren Alves. São Paulo. Coleção Estudos Dirigidos por J. Guinsburg. Ed. Perspectiva S.s, 2005.

FERREIRA, Renato e ANDRADE, Allyne. Mapa das Ações Afirmativas no Ensino Superior. **Série Dados e Debates nº 04**, Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira/Laboratório de Políticas Públicas - UERJ, 2006.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendentes**: identidade em construção. São Paulo: EDUC: Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FRY, P. O que a Cinderela Negra tem a dizer sobre a política racial brasileira. **Revista USP**, n. 28, p. 122-135, 1995.

FREYRE, Gilberto. (1933). **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Círculo do Livro, 1996.

FRY, Peter & MAGGIE, Ivone. **Cotas Raciais**: construindo um país dividido? *Revista Econômica*, volume 6, nº 1, pág. 153-161, Rio de Janeiro, 2004.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Instrumentos e métodos de mitigação da desigualdade em direito constitucional e internacional**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em www.mre.gov.br.

GOMES, Nilma Lino. **A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro**. In: Silva, Petronilha B. G. e & BARBOSA, Lúcia M. de Assunção (org). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Paulo, UFSCAR, 1997.

GONÇALVES, LUIZ Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **O acesso de negros à universidades públicas**. In: Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Gonçalves, Petronilha Beatriz e Silvério, Valter Roberto (organizadores), Brasília, Distrito Federal, 2003.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**, 2ª ed. FUSP-Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Editora 34- São Paulo, 2005.

HANCHARD, Michel. "Americanos Brasileiros e a Cor da Espécie Humana: uma resposta a Peter Fry. Dossiê Magia, **Revista USP**, São Paulo: 1996".

HASENBALG, Carlos A. e Silva, Nelson do Valle. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., IUPEREJ, 1992.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão Nº 807/2001. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**.

_____. **Raça e Gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

HERINGER, Rosana (Org.) **A cor da desigualdade: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil**. Rio de Janeiro: IERÊ: Núcleo da Coe, LPS, IFCS, UFRJ, 1999.

LOBATO, Fátima. Os Estudos sobre Relações Raciais na UERJ, Onde e Quem realiza? **Revista ADVIR**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nº 19, Rio de Janeiro, 2005.

_____. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período de 2001-2004. Artigo elaborado para o I Workshop da **Rede de Estudos de Ação Afirmativa**. Rio de Janeiro-2005.

MAGGIE, Y., 2001. Os novos bacharéis: **A experiência do pré-vestibular para negros e carentes**. *Novos Estudos CEBRAP*, 59:193-202.

MAIO. M.C. UNESCO and the study of race relations in Brazil: national or regional issue? **L American Reserach Review**, 36 (2), p. 118-136, 2001.

Políticas de Cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizontes Antropológicos*, vol. 11 nº 23, Porto Alegre, 2005.

 O Projeto UNESCO e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 14, nº 41, 1999.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. 3ª ed. Malheiros Editores LTDA. São Paulo, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e debates no Brasil, **Cadernos de Pesquisa** n. ° 117 p.197-217. Nov.2002.

MUNANGA, Kabengele (org.); **Estratégias e Políticas de Combate à discriminação Racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 2003.

NOGUEIRA, Oracy. (1985 [1954]), "Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem — sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil", in O. Nogueira (org.), **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**, São Paulo, T.A. Queiroz.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Dairó. **As belas mentiras: a ideologia subjacente. A integração do Negro na sociedade de Classes**. São Pauo, Ática, 1978.

PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto anti-racista: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil**. Rio de Janeiro: DP& A,LPP/UERJ,2006.

PAULO, Folha de São. **Racismo Cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil**. Editora Ática São Paulo, 1995.

PIERSON, Donald. (1942), **Negroes in Brazil**. Chicago, University of Chicago Press. [[Links](#)]

PINTO, Regina Pahim. **O Movimento Negro em São Paulo: Luta e Identidade**. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo. São Paulo. 1993.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº124, pág. 43-55, Jan/abr, 2005.

RAWLS. J. Uma Teoria da Justiça. 2ª edição. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2002.

REZENDE, Claudia Barcellos e MAGGIE, Yvonne. **Raça como retórica: a construção da diferença.** In: Rezende, Claudia Barcellos e Maggie, Yvonne (Orgs). *Raça como retórica: a construção da diferença.* Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001.

RIBEIRO, René. **Religião e Relações Raciais,** Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Documentação, 1956.

ROSEMBERG, Fúlvia . Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. **Revista Tempo Brasileiro,** São Paulo, n. 63, 1980.

SANTOS, Renato Emerson e LOBATO, Fátima (orgs). **Ações Afirmativas:** Políticas Públicas contra as desigualdades raciais. Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ). DP&A editora, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

----- **A Questão do Acesso na Universidade do século XXI.** Revista ADVIR, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. **Estudo sócio-jurídico relativo à implementação de políticas de ação afirmativa e seus mecanismos para negros no Brasil.** Aspectos legislativo, doutrinário, jurisprudencial e comparado. Brasília: MEC-SEPPIR, 2004.

SCHARCZ, Lilia Moritz e Queiroz, Renato da Silva (orgs) **Raça e Diversidade.** Editora Universidade de São Paulo, Estação Ciência:Edusp, São Paulo, 1996.

SILVA, Nelson do Valle e Hasenbalg, Carlos A. **Relações Raciais no Brasil contemporâneo** - Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora: IUPERJ (Instituto Universitário de pesquisas do Rio de Janeiro), 1992.

SOUZA, Valdir Aparecido de. **(Des)ordem na Fronteira: ocupação militar e conflitos sociais na bacia doMadeira-Guaporé (30-40).** Assis, 2002, *Dissertação (Mestrado em História e Sociedade).*

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo y la “política dal reconocimiento”.**Fondo de Cultura Económica, S.A de C. V. 2001. Carretera Picacho-Ajusto, 227: 14200 México, D.F.

TELLES, Edward. **Início no Brasil e Fim nos Estados Unidos?** Revista Estudos Feministas Rio de Janeiro. Nº 01 de 1996- Pág 194 – 2001.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis,RJ: Vozes, 2001.

VERARDO, Maria Thereza. **Raízes da Exclusão**: Uma análise histórica dos princípios eugenistas presentes no sistema educacional. Momento do Professor: Revista de Educação Continuada, São Paulo, ano 3, n. 1, p. 49-62, 2006.

VERRÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa. **Educação e desigualdade racial**: políticas de ações afirmativas. São Paulo: 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/mariavaleriabarbosaverissimo.rtf>.

WAGLEY, Charles. (1952). **Races et Classes dans le Brésil Rural**, Paris, UNESCO.

Sites consultados:

[Http://www.humanitas.ucsb.edu/aa.html](http://www.humanitas.ucsb.edu/aa.html).- Acesso em 23 de Mar. 2006

(Projeto de Ação Afirmativa e Diversidade)

<http://www.whitehouse.gov/wh/eop/op/html/aa/aa-index.html> Acesso em 06 Abr. 2006

(Affirmative Action Review: Report to the President)

<http://www.dlcppi.org/>- Acesso em 29 Abr. 2006

(Conselho de Liderança Democrática)

<http://www.dlcooi.org/adobe/tndrdrs/racerd.pdf> - Acesso em 12 Mai. 2006

(Beyond Affirmative Action- Além da Ação Afirmativa)

<http://www.pbs.org./newshour/bb/racerelations.html> - Acesso em 21 Mai. 2006

(Contém uma lista on line de entrevistas recentes sobre questões raciais).

<http://www.usccr.gov/index.html> - Acesso em 25 Mai. 2006

(Comissão dos Estados Unidos sobre Direitos Civis)

ANEXO 1

RELAÇÃO DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Documentos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

- Revistas
- Outros Materiais
- Relatórios
- Folder do Laboratório de Políticas Públicas (LPP)

Documentos do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira

- Folheto de apresentação do programa
- Os 10 mitos sobre cotas.
- 4 anos de políticas de cotas: a opinião dos docentes.
- Ação Afirmativa e Educação no Brasil.
- Mapa das Ações Afirmativas no Ensino Superior.

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I- Trajetória Profissional

- Fale-me um pouco de sua trajetória profissional. Como você começou?
- Você teve outras experiências profissionais ou sociais que considera significativa?

II – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

- Conte-me um pouco de sua trajetória na UERJ. Como você começou? Quando começou? Qual era sua função? E hoje, qual é?
- Para você quais são as principais características da UERJ?
- O que você mais gosta na UERJ? O que menos gosta?

III- O PPCOR

- Como surgiu a proposta do PPCOR? Como você se envolveu com a proposta?
- Que funções você tem desempenhado? Como era seu trabalho? E hoje?
- Porque a proposta recebeu o nome de PPCOR? O que você acha desse nome? O que a Universidade acha desse nome? Qual a relação entre o PPCOR e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro?
- Como esse nome é visto na comunidade acadêmica em geral?
- Quais as principais características do PPCOR? O que deu mais certo ou avançou mais?
- Que relação existe entre o PPCOR e as políticas de Ação Afirmativas? O que você entende por políticas de ação afirmativas?

IV- Educação e Políticas de Ação Afirmativas

- O que este conceito tem a ver com a educação? E com a vida universitária, como esta questão foi e é vista na UERJ?

- Há alguma proposta do PPCOR para trabalhar estas questões? Quais seriam?
- Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)