

**LUCIANE ANDREATTA DE CASTRO**

**POLITICA DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS –  
UNIDADE AQUIDAUANA: a percepção dos alunos cotistas e  
professores.**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Campo Grande – MS  
Março/2008**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**LUCIANE ANDREATTA DE CASTRO**

**POLITICA DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS –  
UNIDADE AQUIDAUANA: a percepção dos alunos cotistas e  
professores.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Linha de Pesquisa:** Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Formação Docente

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariluce Bittar

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Campo Grande – MS  
Março/2008**

**POLITICA DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS –  
UNIDADE AQUIDAUANA: a percepção dos alunos cotistas e  
professores.**

**LUCIANE ANDREATTA DE CASTRO**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Mariluce Bittar (Orientadora)  
UCDB/MS

---

Prof. Dr. Ahyas Siss  
UFRRJ/RJ

---

Prof.. Dr. José Licínio Backes  
UCDB/MS

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu esposo Marcelo Silva Martins, que sem o seu esforço em não me deixar desistir, penso que teria sido impossível concluir essa dissertação; às minhas filhas Bárbara Marcela e Maria Clara, fonte de inspiração para seguir meus estudos.



## AGRADECIMENTOS

Ao rever alguns acontecimentos ocorridos durante a construção desta pesquisa não poderia deixar de agradecer algumas pessoas que estiveram presentes e me auxiliaram nesta difícil e incansável caminhada:

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariluce Bittar pela sua competência, paciência e elogios que sempre me prestou para conduzir suas orientações, mas principalmente por “descortinar os meus olhos” para a capacidade que tenho.

À UEMS, que me disponibilizou as informações das quais necessitei e permitiu-me compartilhar alguns de seus espaços;

Ao Grupo de Estudos de Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior – GEPPE, que contribuiu fundamentalmente para meu conhecimento científico durante a trajetória desse mestrado;

A todos os professores do Programa de Mestrado, que foram decisivos para a minha formação e sempre ofereceram a oportunidade de questionar;

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marina Vinha que de maneira confiante contribuiu mesmo sem perceber, para meu crescimento intelectual;

Aos componentes da Banca de Exame de Qualificação e Banca de Defesa que contribuiu para o aperfeiçoamento desta pesquisa com o conhecimento construído por meio de pesquisas desenvolvidas na área;

À coordenação do Programa de Mestrado em Educação, que soube ser ponderável no momento que necessitei ser compreendida;

Aos meus familiares (em especial minha mãe) e aos familiares de meu esposo, que sempre colaboraram da forma como puderam;

A todos os amigos, que souberam entender minhas ausências quando me convidavam para estar junto a eles;

A todos os membros de meu pequeno grupo de oração, que nunca me deixaram desanimar e sempre estiveram orando por este momento;

Às queridas amigas Maria José, Flávia e Fernanda, que nunca mediram esforços para contribuírem de alguma forma para a conclusão deste trabalho;

Enfim, a todos aqueles que acreditaram que eu seria capaz.

(...) Por isso, vou te dar uma chance  
Vou te emprestar a minha pele  
Para que possas perceber  
Que o erro não está em mim  
Mas, no preconceito que há em você!

Ana Sena



CASTRO, Luciane Andreatta de. *POLITICA DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS – UNIDADE AQUIDAUANA: a percepção dos alunos cotistas e professores*. Campo Grande, MS, 2008. 142 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Este estudo teve como objeto de pesquisa a análise da política de cotas para negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS – Unidade Aquidauana na percepção dos alunos cotistas negros e professores. Os objetivos consistiram em: a) Investigar a política de cotas na percepção dos acadêmicos cotistas e dos professores; b) Verificar em quais aspectos a política de cotas para negros provocou mudanças na UEMS após sua implantação. O procedimento metodológico utilizado foi de abordagem qualitativa, no entanto, alguns dados de natureza quantitativa se fizeram complementares, foi realizado em três fases: a) revisão bibliográfica sobre a temática; b) levantamentos de documentações e legislações oficiais referentes à construção da política de cotas para negros e sua implementação na UEMS; c) realização de doze entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas, transcritas e categorizadas, com base em roteiro que contemplava os objetivos propostos. A pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior (GEPPEs), do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, que desenvolve uma pesquisa mais ampla intitulada “Política de Cotas para Negros na Educação Superior – estratégia de acesso e permanência?”. A conclusão da dissertação permite afirmar que os alunos cotistas negros desta Universidade ainda sofrem com o preconceito e/ou discriminação devido um racismo que está posto historicamente na sociedade brasileira e que uma política pública se constitui com base em interesses e necessidades e se revela, aqui especificamente, como importante tática para a conclusão de um curso de graduação para esses alunos negros. O corpo docente mesmo sendo contra ou a favor as cotas, precisa aprofundar-se um pouco mais sobre a temática, mesmo após a Universidade ter trazido para seu interior a discussão mais concreta quanto à questão étnico-racial, é preciso enfrentar, na educação superior, o debate sobre as características do racismo no Brasil.

**Palavras-chave:** Discriminação Racial na Educação Superior; Ações Afirmativas; Política de Cotas.

CASTRO, Luciane Andreatta of. *POLITICIZES OF QUOTAS FOR BLACKS IN THE STATE UNIVERSITY OF MATO GROSSO DO SUL – UEMS – CAMPUS AQUIDAUANA: the perception of the benefited students and the teachers.* Campo Grande, MS, 2008. 142 p. Dissertation (Master's degree) Catholic University Dom Bosco.

## ABSTRACT

This work had as research goal the analysis of the quotas policy for African descendents people in the Federal University of Mato Grosso do Sul, UEMS – Aquidauana campus in the benefited black students' and teacher's understanding. The goals consisted in: a) To investigate the quotas policy in the benefited students understanding and in the teacher's point of view also. B) To verify in which aspects the quotas policy for blacks provoked changes in UEMS after the implementation. The used methodological procedure was a qualitative approach, however, some data of quantitative nature was made complementally, it was accomplished in three stages: a) bibliographical revision about the thematic; b) getting documentation and official referring legislation to the construction of the quotas policy for blacks and its implementation in UEMS; c) accomplishment of twelve semi-structured interviews, that were recorded, transcribed and classified, the interviews were based in such a way that it complemented the proposed goals. The research is linked to the Studies and Researches on Politics of Superior Education Group, owned by the Education's Master degree Program of UCDB, that develops a research entitled " Quotas Policy for Blacks in the Superior Education - access and permanence strategy? " The conclusion of the dissertation allows us to affirm that the black benefited students in this university still suffer with the prejudice and/or discrimination due to a historical racism in the Brazilian society. It also concludes that the public policy must be constituted based on people's interests and needs and it is revealed, here specifically, as important tactics for the conclusion of a degree course for those black students. Even tough the college may be for or against the quotas policy, the thematic must be deepened a more scientific way, even after the university has raised the debate about the ethnic-racial relationship, it is necessary to face in the universities the debate on the characteristics of the racism in Brazil, its precepts and concepts through the Afro-Brazilian knowledge.

**Key-words:** Racial discrimination in the Superior Education; Affirmative action; Quotas Policy.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Matrículas no Setor Público e no Setor Privado– Ensino Superior– 1985/1996 .	39
Tabela 2. Distribuição da população brasileira segundo condição de atividade.....	45
Tabela 3. Escolaridade média segundo a cor ou raça.....	49
Tabela 4. Nível superior concluído por cor/raça (Brasil, 2000).....	50
Tabela 5. Distribuição dos estudantes UFBA segundo autoclassificação induzida.....	52
Tabela 6. Percentuais de instituições, cursos e matrículas de graduação presencial, segundo a categoria administrativa – Brasil – 1996-2004.....	62
Tabela 7. Trabalhadores domésticos, por raça, em Mato Grosso do Sul (2002) .....	69
Tabela 8. Estudantes de nível superior, por cor/raça .....	76
Tabela 9. Número de alunos entrevistados por curso .....	87
Tabela 10. Número de alunos entrevistados por sexo.....	87
Tabela 11. Número de alunos entrevistados por idade .....	89
Tabela 12. Número de alunos entrevistados por região de procedência .....	91
Tabela 13. Número de alunos por renda familiar.....	92
Tabela 14. Tipo de residência que os alunos cotistas estão habitando durante o curso .....	93
Tabela 15. Professores entrevistados por curso.....	107
Tabela 16. Professores entrevistados por região de procedência .....	107
Tabela 17. Professores entrevistados por sexo.....	108
Tabela 18. Distribuição dos estudantes segundo a cor UFRJ, UFPR, UFMA, UnB e UFBA.....	130

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	142
Anexo 2 – Roteiro de entrevista dirigida aos acadêmicos cotistas .....	143
Anexo 3 – Roteiro de entrevista dirigido aos docentes.....	144

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I: AÇÕES AFIRMATIVAS E A POLITICA DE COTAS PARA NEGROS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>19</b>
1.1. Discriminação do negro no Brasil.....	19
1.2. Exclusão do negro na educação .....	38
1.3.A política de cotas na educação superior como ação afirmativa .....	54
1.4. O processo de formulação e aprovação da política de cotas na UEMS .....	77
<b>CAPÍTULO II: POLITICA DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS – UNIDADE AQUIDAUANA-MS: posicionamentos e repercussões.....</b>	<b>85</b>
2.1. A percepção dos acadêmicos cotistas negros sobre a política de cotas na Unidade Aquidauana-MS .....	85
2.1.1. Perfil dos alunos cotistas negros entrevistados .....	92
2.2. A percepção dos professores da UEMS sobre a política de cotas para negros, após sua implantação na UEMS.....	105
2.2.1. Perfil dos professores entrevistados.....	107
2.3. As repercussões apresentadas na UEMS Unidade Aquidauana após a implantação da política de cotas para negros .....	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa analisa a política de cotas para negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Unidade Aquidauana, na percepção dos alunos cotistas e de seus professores. A pesquisa vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior (GEPPEs), do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, que estuda e pesquisa políticas públicas de educação superior e funciona desde o ano de 1999, estando cadastrado no Diretório do Grupo de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

De modo mais específico, a pesquisa está integrada ao Projeto Interinstitucional denominado: “Política de Cotas para Negros na Educação Superior – estratégia de acesso e permanência?” que conta com apoio institucional e financeiro do CNPq, da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul, FUNDECT e da UCDB, cujo objetivo geral consiste em investigar a implementação da política de cotas para negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS.

A participação desta pesquisadora em reuniões do GEPPEs, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Educação, NEABE (também vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da UCDB), em seminários e congressos que refletiram sobre a igualdade racial no Brasil foi de fundamental importância para o conhecimento da questão. Tal questão, é bastante complexa e trouxe para a pesquisadora, que pertence a um grupo racial de pessoas

brancas, segundo a caracterização referente a cor do IBGE, e que nunca sofreu preconceito racial devido sua cor, diversas reflexões sobre a problemática. Além disso, a questão racial na maioria das vezes é discutida dentro dos movimentos sociais, em particular o Movimento Negro, não se fazendo tão presente nas universidades, fato que vem mudando especialmente nos últimos dez anos.

Após atuar no Serviço Social, como Assistente Social, e procurar contribuir, durante atuação profissional, com a inserção do cidadão brasileiro por direito, pensamos que o tema em questão nunca se distanciou de nossos objetivos profissionais, pois tratar de políticas públicas que procuram inserir qualquer indivíduo na sociedade, sem discriminação de sexo, raça ou cor, faz parte de um projeto pessoal e profissional em construção há alguns anos.

Sabemos que através dos anos a questão racial ganhou maior visibilidade e nesse momento temos o privilégio de poder discutir sobre um tema tão significativo e oportuno, trazendo para dentro da universidade e de um Programa de Pós-Graduação em Educação o debate sobre as ações afirmativas e a política de cotas.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar o processo de implementação da política de cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS Unidade Aquidauana, na percepção dos acadêmicos cotistas negros e de seus professores. Para melhor compreender o objeto definido nesta pesquisa foram construídos dois objetivos específicos: a) investigar a política de cotas na percepção dos acadêmicos cotistas e dos professores; b) verificar em quais aspectos a política de cotas para negros provocou mudanças na UEMS após sua implantação.

Observamos, ao buscar os objetivos propostos, que poucas são as dissertações e teses na área da educação que investigam a implementação de políticas públicas na

educação superior. No Programa de Mestrado em Educação da UCDB, entre os anos de 2004 e 2007, encontramos três dissertações defendidas que envolvem a questão racial, os estudos de Eugenia Portela de Siqueira Marques (2004), “A Pluralidade Cultural e a Proposta Pedagógica na Escola – um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos ” de Ângela Maria Alves (2007), “A inserção da Temática Racial nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola da Rede Pública Municipal de Campo Grande” de Rute Martins Valentim (2007), “ O Ensino da História da África e a Atualidade da questão na Escola: entre a existência da Lei nº 10639/03 e o fazer pedagógico do educador”. Esses estudos analisaram diferentes aspectos étnico-raciais na educação, mas não estudaram a implementação de política de cotas, apresentando mais um motivo de interesse na realização do presente estudo.

É importante anunciar que quando utilizamos o termo “raça”, ele se coloca no sentido de uma questão social e cultural. Sabemos que este conceito vem sendo cada vez mais condenado pelos especialistas e, também, consideramos raça somente uma: a raça humana. A identificação de um povo, que aqui chamaremos de negro, deve ser entendida por meio de suas identidades étnicas.

A escolha da UEMS - Unidade Aquidauana, como campo de investigação para a realização desta pesquisa, deve-se pelo menos por três fatores. O primeiro, por ser esta a única Universidade a instituir o sistema de cotas nos processos seletivos no estado de Mato Grosso do Sul. O segundo, deve-se ao fato de que a UEMS - Unidade Aquidauana possui apenas dois cursos de graduação: zootecnia e agronomia, diferenciando-se das demais Unidades de pesquisa analisadas pelos pesquisadores do Projeto Integrado. O terceiro, por estarmos próximas ao município de Campo Grande-MS, capital do estado de Mato Grosso



do Sul, o que possibilitou maior praticidade no deslocamento para a realização das entrevistas.

Para alcançar os objetivos propostos, optamos pelo procedimento metodológico da abordagem qualitativa, por ser este um método que nos possibilita, após a coleta de dados, rever idéias principais, repensá-las e reavaliá-las sempre que necessário, pois nesse período novas idéias podem surgir, pois, de acordo com André e Ludke (2002, p.23) afirmam que “a categorização, por si mesma, não esgota a análise”. Nesse tipo de abordagem, a garantia do anonimato, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1), possibilita maior descontração do entrevistado, sabendo que sua identidade será protegida e as respostas parecem fluir com mais naturalidade, transmitindo ao pesquisador maior credibilidade. Outro ponto importante na abordagem qualitativa é a de podermos associar as informações coletadas com informações já colhidas anteriormente por outros autores, podendo confrontá-las, trazendo opiniões das entrevistas com o referencial teórico e o objeto de pesquisa. Além disso utilizamos dados de natureza quantitativa, que foram necessários para complementar e aprofundar as análises, como por exemplo os indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, sobre o Censo da Educação Superior, e os dados de população do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

A pesquisa, propriamente dita, ocorreu respectivamente por meio de três fases: a) Pesquisa bibliográfica sobre a temática, que teve o intuito de aprofundar teoricamente a questão e estabelecer melhor relação com o assunto. Neste momento, utilizamos obras de autores<sup>1</sup> que vêm discutindo sobre as questões étnico raciais, sobre ações afirmativas, políticas públicas educacionais e a política de cotas para negros nas universidades públicas.

---

<sup>1</sup> Kabengele Munanga, Ahyas Siss, Cidinha da Silva, Dermeval Saviani, Maria Lucia Spedo Hilsdorf, entre outros que vêm debatendo a questão.

b) Levantamento dos documentos oficiais da própria Universidade, como: a Resolução<sup>2</sup> do Conselho Universitário da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - COUNI-UEMS n. 269, de 19 de julho de 2004; a Resolução COUNI – UEMS n. 246, de 17 de julho de 2003; e a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CEPE, UEMS nº 382, de 14 de agosto de 2003. c) Realização de doze entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas, transcritas e categorizadas, com base em roteiro que contemplava os objetivos propostos. As entrevistas foram aplicadas a seis acadêmicos cotistas negros e a seis professores da Unidade de Aquidauana/MS, dos cursos de Agronomia e Zootecnia. A seleção dos alunos e professores para entrevista foi realizada conforme orientação da coordenação de ambos os cursos, que disponibilizou uma técnica de nível superior para nos atender durante nossa visita àquela Universidade<sup>3</sup>. d) Categorização dos documentos e dos dados coletados em entrevista, buscando atender os objetivos propostos.

A definição da quantidade de entrevistados (seis professores e seis alunos) ocorreu em função de que foram aqueles cotistas negros que estavam presentes na Universidade no dia de nossa visita e que aceitaram participar da pesquisa. Além disso, eram alunos que participaram do processo seletivo da UEMS no final de 2003 – o primeiro a ser realizado com o sistema de cotas.

---

<sup>2</sup> Estas Resoluções é que definem todo o processo de seleção e de critérios para os candidatos concorrerem às cotas para negros e indígenas ingressarem na UEMS, por meio desse sistema.

<sup>3</sup> Por ser uma profissional que atua na UEMS desde sua fundação no município de Aquidauana em 2002, os coordenadores pensaram ser essa a pessoa mais apta para contribuir com as solicitações da pesquisadora. A mesma portava uma lista com os nomes dos alunos cotistas e, por conhecer todos eles, conforme nós os encontrávamos em sala de aula ou pelos corredores, era realizada uma apresentação e após sua confirmação de aceite para a entrevista, a mesma era realizada em uma sala onde permaneciam somente entrevistado e entrevistador.

Quanto aos professores, que foram também representados por um número de 6(seis) entrevistados, é porque muitos deles ministram disciplinas em ambos os cursos, conforme veremos no decorrer da pesquisa, e consideramos ser um número suficiente para atender os objetivos da pesquisa.

Essa dissertação compreende dois capítulos. No primeiro, intitulado Ações Afirmativas e a Política de Cotas para Negros na Educação Superior, discutimos a exclusão e a discriminação do negro no Brasil com base em textos bibliográficos de autores que discutem a questão. Apresentamos ainda a política de cotas como uma ação afirmativa e o processo de formulação e implementação da política de cotas para negros na UEMS. No segundo capítulo, Política de Cotas para Negros na Educação Superior: posicionamentos e repercussões, analisamos o conteúdo das entrevistas realizadas em consonância com os objetivos propostos, relacionando-o à fundamentação teórica que sustenta o objeto da pesquisa.

Nas considerações finais procuramos sintetizar os principais aspectos analisados durante a pesquisa, ressaltando a necessidade da política de cotas para negros na educação superior como uma questão de política pública.

## **CAPÍTULO I**

### **AÇÕES AFIRMATIVAS E A POLÍTICA DE COTAS PARA NEGROS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Neste capítulo apresentamos um breve histórico da escravidão no Brasil e o processo de libertação dos escravos; explanamos sobre a exclusão do negro na educação; analisamos a política de cotas na educação superior como ação afirmativa; e encerramos o capítulo apresentando o processo de formulação e aprovação da política de cotas na UEMS.

#### **1.1. Discriminação do negro no Brasil**

Em meados do século XVI, os negros começaram a ser trazidos para o Brasil em navios negreiros. Na época, representavam a mais lucrativa transação mercantilista em razão de que o comércio de negros africanos, na condição de escravos era livre para ser trazido da África.

O Brasil foi e ainda é um país desenvolvido desigualmente devido ao modo de produção capitalista, de exploração de negros oriundos do Continente Africano, que para a coroa portuguesa possuíam grandes significados econômicos. Com a sua chegada no Brasil, os povos indígenas, que já estavam sendo escravizados, começaram a ser substituídos por uma outra mão de obra, isto é, a dos escravos negros.

É digno de nota que espíritos elevados, varões ilustres e virtuosos dos séculos XVI, XVII e mesmo XVIII, ao passo que pregavam contra a escravidão dos índios por atentatória dos direitos do homem, da lei natural e divina, e altamente prejudicial não a educação, catequese e civilização do índio, mas e muito ao Estado, à sociedade; ao contrário disto, em se tratando dos Africanos Negros, ou nada diziam, ou aconselhavam abertamente a introdução, mesmo em grande escala, de semelhante gente como escravos, por superiores aos Índios para os duros trabalhos da mineração e da lavoura. (MALHEIRO, 1976, p. 28).

As pessoas negras, reduzidas à condição de escravos, surgiram como elemento fundamental de servidão para os senhores proprietários de grandes latifúndios que produziam cana de açúcar e minério e buscavam acumular mais riquezas. Os escravos negros que eram trazidos da África, da Espanha e de Portugal, a preços elevadíssimos, eram comercializados no Brasil como meros produtos, como “coisas” que eram propriedades dos latifundiários.

Durante mais de 300 anos, o comércio de escravos negros foi autorizado pelos governantes da colônia Portuguesa, que permitiam aos senhores proprietários das terras, que cultivavam cana-de-açúcar, café, pau-brasil e outras riquezas na colônia, a manterem em suas propriedades o trabalho em regime de escravidão.

As condições que eram proporcionadas aos negros africanos, no Brasil, eram prati-

camente as mesmas dos “animais”, que trabalhavam horas e horas, sob o sol, a chuva, o frio ou o calor. Portanto, eram condições sub-humanas, visto que negros não eram considerados seres humanos.

Além do trabalho escravo, os negros ainda podiam ser vendidos ou trocados como meras “mercadorias”. Com a produção dos negócios em alta, a compra e a venda geravam grandes lucros para os mercantilistas do século XVI, mais precisamente os espanhóis e portugueses, que neste século já haviam anexado o Brasil em seus novos territórios de conquistas e faziam dos negros suas mercadorias e fontes de grandes negócios.

De acordo com Nelson dos Santos (2005), o total de africanos desembarcados no Brasil, na época da escravidão, oscilou entre 3,5 milhões e 4 milhões de escravos e, durante algumas centenas de anos, a mão-de-obra escrava constituiu a principal força de trabalho no país e foi a base de toda a atividade econômica.

Borges (2002, p. 24) destaca que os escravos geravam tributos para o rei, lucros para a burguesia metropolitana e para os comerciantes da Colônia. Desta forma, garantiam a honra e a riqueza da nobreza e dos senhores, sustentavam o trabalho de catequização e a expansão da fé realizada pela Igreja Católica.

Nessa relação de dominantes e dominados, os escravos eram explorados por todos os agentes do poder. As possibilidades de uma relação socialmente justa entre proprietários e escravizados eram praticamente impossíveis, porque os primeiros subjugavam os segundos ao seu domínio e violentamente começa a transparecer que a ideologia do homem branco era superior a dos outros homens. O poder emanava dos homens que possuíam terras e escravos, fazendo com que negros e mercadorias tivessem significantes valores econômicos.

O regime capitalista lança, aqui, suas raízes no passado colonial, na produção escravista e no apogeu que esta alcançou depois da

Independência. A escravidão atingiu o seu ponto alto, como fator de acumulação interna de capital, não antes mas depois que se constituiu um Estado nacional. Isso pode parecer paradoxo. Mas não é. As estruturas coloniais de organização da economia, da sociedade e do poder só conheceram sua plenitude quando os senhores de escravo organizaram sua própria forma de hegemonia. O trabalho escravo passou a gerar um excedente econômico que não ia mais para fora na mesma proporção que anteriormente e sobre ele se alicerçou a primeira expansão do capital comercial dentro do país. (FERNANDES, 1989, p.20).

Naquela sociedade, a clivagem básica que atravessava o aspecto econômico, social, político e ideológico, conferindo-lhes significados específicos, era a oposição senhor / escravo (SILVA, 2000, p.101).

No ano de 1810, os movimentos sociais anti-racistas, na Europa, haviam promovido a abolição da escravatura nas colônias inglesas. Naquele mesmo ano, conseguiram aprovar um tratado que restringiu a ação dos navios negreiros às colônias de Portugal. No Brasil, nesse mesmo ano, os documentos referentes à abolição da escravatura recentemente estavam sendo elaborados, já que os próprios senhores e proprietários de escravos se posicionavam contra ela.

A questão da abolição dos escravos foi tratada no Brasil mais precisamente somente após o ano de 1866, quando o governo brasileiro tomou posições frente à situação da libertação. Diversas cartas de países que haviam abolido o sistema de escravidão chegavam ao Imperador solicitando que o Brasil passasse pelo mesmo processo.

No ano de 1871, foi instituída a Lei do Ventre Livre. Muito restrita, estabelecia que apenas os filhos de escravos negros que nasceram a partir daquele ano não o seriam mais. Em 1885, a Lei dos Sexagenários permitia às pessoas com mais de sessenta anos se desobrigarem do trabalho escravo. Mas foi somente em 1888, com a assinatura da Lei Áurea, que finalmente a escravidão foi abolida.

Observa-se nas discussões decorridas da época que o esforço em abolir a escravidão no Brasil partiu muito mais das influências e dos pedidos de estrangeiros que da própria vontade do governo (Império) brasileiro.

A desagregação do regime escravocrata e senhorial operou-se, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização de vida e de trabalho (FERNANDES, 1989, p.03).

Quando a Lei Áurea foi instituída, que configura um marco na história brasileira com a data de abolição dos negros em regime escravo, vale lembrar que muitos deles já estavam libertos. Segundo o parecer<sup>4</sup> do CEE/MS nº 131 (2005), a Lei Áurea, Lei nº 3353, de 13 de maio de 1888, não expressava nenhum compromisso com o povo liberto. Entre as propostas defendidas pelos abolicionistas da época da libertação, não foi considerada a reforma agrária, pois todas as terras agrícolas, segundo eles, já estavam sendo ocupadas. Afirmou Siss (2008), em seu parecer no exame de defesa desta dissertação que:

O preconceito operava segundo uma lógica distinta. Após a Lei Áurea, a discriminação, o preconceito e a segregação operam dentro de uma lógica totalmente distinta, daquela da escravidão. Contemporaneamente, após a reunião de Durban, a lógica racista tornou-se muito mais complexa. O racismo ganhou dinâmica tornando-se mais explícito e mais sutil, a um só tempo.

---

<sup>4</sup> Parecer orientativo para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana enviado em 05/10/2005 ao Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – Campo Grande (MS).



Como grave consequência desse processo, permanece presente na sociedade brasileira a discriminação e o preconceito contra as pessoas negras. Além disso, o negro passa a ter sua identidade camuflada ou abafada em nome da mestiçagem, processo que supostamente eliminaria as diferenças entre brancos, negros, índios e amarelos, estabelecendo uma convivência social harmônica e sem preconceitos.

De acordo com Munanga (2004, p. 110), “ [...] o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento”. Essa elite intelectual e racista possui um pensamento ocidental de idéias européias e americanas que veio degradando a raça negra no decorrer dos séculos. Em um país colonizado por estrangeiros e de uma grande diversidade cultural como o Brasil, o caminho de construção para sua nacionalidade foi realizado de forma que muitos grupos passassem a ser discriminados, entre eles os negros.

Para caracterizar esse pensamento brasileiro sobre a mestiçagem, faz-se necessário sintetizar criticamente seus produtores mais destacados, antes de analisar seus efeitos e suas consequências no processo de formulação da identidade nacional e seu contrapeso na problemática da formação da identidade negra ou afro-brasileira. (*Ibid*, 2004, p.54).

Em sua obra “Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil”, Munanga (*Ibid*) aborda algumas questões que, para ele, se bem reinterpretadas, ajudariam hoje a compreender as dificuldades de se construir uma identidade coletiva.

Apesar das diferenças de pontos de vista, a busca de uma identidade étnica única para o País tornou-se preocupante para vários intelectuais desde a primeira República: Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freire etc., para citar apenas os mais destacados. Todos estavam interessados na formulação de uma

teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação. O que estava em jogo, nesse debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diversas, numa única coletividade de cidadãos[...] (MUNANGA, 2004, p. 55).

Sobretudo, percebe-se, que excluir uma raça com a intenção de se criar uma nova identidade para determinar uma nacionalidade não é algo tão simples assim; não se pode degenerar um povo e se criar outro conforme pensavam os influenciados por um determinismo biológico existente no final do século XIX, que pensavam em embranquecer o povo brasileiro, excluindo negros e abrindo as portas do país para o povo europeu (movimento de migração).

Os povos migrantes trazem consigo sua cultura, seus costumes e suas características definidas. Negar uma raça é negar todas essas condições, é excluir de um povo toda uma história para se construir uma outra, como que se desconsiderar suas raízes fosse tão fácil quanto mudar de um país para outro.

A mistura entre alemães, italianos, espanhóis e portugueses com os brasileiros fez com que houvesse um decréscimo da população negra e indígena e um aumento de brancos decorrentes de uma corrente migratória, e o Brasil vai se tornando um país da mestiçagem.

A nosso ver, o decréscimo do número de negros e índios pelos motivos lembrados e o aumento de brancos pelas correntes migratórias provocaram a diminuição do coeficiente do mestiço, nessa época, por causa do desequilíbrio demográfico entre parceiros sexuais nas três raças e, conseqüentemente, o aumento de mulheres entre os brancos, contrário à situação antes das grandes imigrações européias (*Ibid.*, p. 83).

O Estado brasileiro, após a libertação dos negros que viviam nas condições de escravos, não implantou nenhum tipo de política pública que pudesse garantir a eles algum referencial de cidadania, não instituiu nenhum tipo de ação que pudesse garantir o direito do negro na sociedade, impedindo-o até mesmo de identificar sua verdadeira identidade negra, já que as mulheres negras, haviam sido exploradas e violentadas sexualmente por homens de outras raças criando então o contexto da mestiçagem no Brasil

[...] de um lado, o aumento numérico da população branca ‘pura’ pelo movimento migratório europeu, e de outro, o refinamento cada vez mais apurado da população brasileira pelo processo de mestiçagem, que iria reduzir o coeficiente dos sangues negros e índios. Essa colocação deixa mais nítida e precisa a idéia do branqueamento da população brasileira.[...] (MUNANGA, 2004, p.86).

Na busca por um emprego para garantir sua sobrevivência, os negros lutavam e buscavam melhores condições de vida e formas de se ajustarem à nova ordem social do trabalho livre, diferentemente dos estrangeiros que migraram para o Brasil em busca de emprego e tiveram apenas que se ajustar às condições das normas dos contratos de trabalho.

Com todo esse processo de mudança, pelo qual haviam de passar sem condições materiais e sociais, acirra-se um movimento de exclusão social e racial que atinge mais diretamente índios e negros:

No caso das camadas brancas médias, o negro, sujeito concreto, constituía um personagem ausente dos espaços de sociabilidade, habitante das sombras, mudo, permanentemente acompanhado de badejas, vasilhas, foices, panelas, vassouras, qualquer instrumento de trabalho braçal. Era a partir do lugar do trabalhador desqualificado e ignorante que esse sujeito era situado na cena urbana brasileira para os grupos brancos de classe

média. Ou, na contra face dessa representação excludente, como associado à marginalidade e ao perigo. (GOUVEA, 2004, p. 183).

Mesmo com o fim da escravidão, que deixou marcas profundas em vários segmentos da sociedade, o Brasil continuou sendo um país elitista, que buscava formar uma sociedade composta por pessoas brancas. Os governantes e industriais da época pensavam que, oferecendo terras e empregos aos imigrantes europeus, poderiam embranquecer o sangue do povo brasileiro e a questão da discriminação racial passou a ser entendida como consequência direta da escravidão.

Os estereótipos que cercam a identidade do homem negro são, em sua maior parte, muito negativa, abrangendo idéias relativas a suas faltas ou carências, tais como inconfidência, incapacidade de realizar trabalhos que envolvam tomadas de decisões, feiúra em termos físicos e morais, agressividade nos contatos sexuais, etc. (SUÁREZ, 1998, p.104).

De acordo com Fernandes, defensor das idéias que envolvem as questões etno-raciais no Brasil, a ordem social brasileira foi sendo estabelecida pelas normas da classe dominante, fechando as portas para os negros em diversos segmentos onde eles buscavam uma oportunidade. Essa questão não se diferencia muito da atualidade. O que podemos notar nos dias atuais são algumas conquistas significativas que os negros alcançaram, mas ainda é possível se perceber o racismo e o preconceito que se encontram enraizados na sociedade, especialmente na educação brasileira.

[...] a formação e a consolidação do regime de classes não seguiram um caminho que beneficiasse a reabsorção gradual do ex-agente do trabalho escravo. A ordem social competitiva emergiu e expandiu-se,

compactamente, como um autêntico e fechado mundo dos brancos. (FERNANDES, 1989, p.732).

No período da industrialização, aquele que havia sido escravo não conseguia ser contratado para atuar com a sua mão de obra e aquele que havia sido o maior produtor de riquezas a serviço e acúmulo do capital continuou sendo discriminado. Com o fim da escravidão, o negro, além de ser excluído de diversos processos como a educação, o trabalho e até mesmo nas ruas, passou a ser visto como um ser preguiçoso (BENTO, 1998, p. 32).

As elites sonhavam com um Brasil de brancos, criando assim uma cultura do embranquecimento, a própria história descreve que a industrialização brasileira foi reservada aos imigrantes europeus. O eurocentrismo, princípio que define o padrão de cultura e conhecimento vindo do continente europeu, criou um imaginário coletivo nas pessoas de que tudo a ser aceita e validado deveria ser originário da Europa. Essa visão conservadora, dominadora, machista e racista transmitiu à sociedade brasileira uma cultura segundo a qual o único modelo de construção social e cultural estava presente no homem branco europeu, desconsiderando todas as outras culturas. Apesar de toda intenção, a resistência de fortes grupos culturais da época fez com que esse processo de “cultura do embranquecimento” não tivesse êxito absoluto, mas podemos presenciar na atualidade muitos vestígios dessas condições.

Seyferth (1996, p. 49) descreve em seu estudo que o fluxo imigratório para o Brasil foi mais intenso entre 1880 e 1920. A década de 1890 concentrou o maior volume de estrangeiros (que engrossaram as estatísticas imigratórias); com mais de um milhão e duzentos mil indivíduos, a maioria proveniente da Europa (sobretudo da Itália). A autora

descreve que, na virada do século, as estatísticas deram credibilidade à possibilidade de um futuro formado por uma nação de brancos.

Na prática, colônias homogêneas não existiam no final do século XIX: na maioria das regiões inicialmente povoados por alemães e italianos, foram introduzidos imigrantes de outras etnias. Mas o número de brasileiros nestas regiões era quase insignificante – situação que não mudou com a república, nem mesmo na colonização do oeste do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e do planalto Paranaense, em grande parte realizada no século XX por companhias particulares apoiadas pelo Estado, onde os elementos assentados vinham das colônias antigas (filhos ou netos de imigrantes) ou eram imigrantes, mas da qual a população brasileira regional foi excluída (*Ibid*, p.49/50).

Quando passamos a discutir a participação de negros no sistema educacional brasileiro, o fato se agrava, pois eles não possuem, desde a época da abolição, o mesmo acesso escolar que os brancos. As próprias leis elaboradas no final do século XIX excluíaam o negro das escolas; acreditava-se que se os negros aprendessem a ler, rebelar-se-iam contra as condições de vida que tiveram até então. Anterior a este período, muitas crianças negras não conseguiam permanecer nas escolas, até mesmo pela discriminação dos professores, que as viam como seres inferiores no espaço escolar.

Após a abolição, nada foi feito para que os negros recebessem uma instrução escolar adequada, e o Estado, no intuito de manter a ordem do País, entendeu que a introdução dos negros nas escolas era necessária, mas não realizou nenhum processo para que estes pudessem desenvolver suas habilidades intelectuais. Nestes tempos de “liberdade”, os negros foram estimulados a competir, acreditando muito mais na própria sorte do que, efetivamente, nas poucas expectativas que lhes restavam para estudar.

Talvez essa seja a expressão de um racismo à brasileira. O branco brasileiro identifica-se, valoriza e mesmo mimetiza práticas culturais de origem negra, ao mesmo tempo em que se incomoda com o indivíduo negro concreto, socialmente desqualificado. Se Martin Luther King era valorizado em sua luta para que crianças negras e brancas frequentassem os mesmos bancos escolares, não éramos capazes de analisar que, no Brasil, essa cena também inexistia, numa expressão de um racismo envergonhado e ambíguo. (GOUVEA, 2004, p. 184).

Esse tipo de situação pode ser visto na época presente. Basta observarmos cotidianamente as piadas e brincadeiras existentes nas escolas, em festas ou até mesmo nas ruas. Quando a questão é a presença do negro na sociedade, este, quando não excluído, é rebaixado a posições inferiorizadas como, por exemplo, quando algo sai errado com um negro e dizem: “tinha que ser preto”.

Na análise da diferença da posição socioeconômica dos afro-americanos e dos afro-brasileiros no período imediatamente pós-abolição, a educação escolar aparece como fator explicativo do sucesso daquele grupo racial frente ao grupo branco na sociedade norte-americana. Do mesmo modo, os afro-brasileiros consideram a lacuna deixada em sua formação pela educação escolar fator explicativo para sua posição mais baixa na hierarquia social. (SISS, 2003, p. 38).

Para o autor acima citado, a conquista da educação escolar partiu muito mais de iniciativas da própria população negra da época, com os movimentos que foram formados, que da própria vontade do governo. Quando os negros foram libertos, não possuíam nenhum tipo de instrução escolar a não ser sua mão de obra, sendo o analfabetismo, mais um critério para o processo de exclusão. Nos estados americanos, o negro, mesmo em regime escravo, recebia educação escolar, porém, no Brasil, os povos que estavam nas

condições de escravos aprendiam nas senzalas apenas a plantar café e outras riquezas da época que seus senhores administravam.

Com a modernidade, os avanços fizeram com que pessoas especializadas e mais qualificadas ocupassem o mercado de trabalho e o negro que possuía mão-de-obra menos qualificada foi ficando na história apenas como um personagem e não como indivíduo integrado que com o tempo foi se reestruturando. Pode-se observar que na divisão de classes ele está sempre nos níveis mais baixos e raramente percebemos sua presença em posições de destaque.

Nas décadas de 1870 a 1920, os debates e as polêmicas sobre a educação brasileira estavam presentes no projeto republicano, que pensa e oferece uma escola nos moldes dos cafeicultores, antes que outras camadas reivindicassem seus próprios moldes. Propôs ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites “condutoras do processo” (HILSDORF, 2005, p. 62). A escola republicana aparece para modernizar os padrões escolares da elite, sendo reformulada para atender aos interesses da nova república e não da sociedade e dos que dela necessitavam.

Para os republicanos, a escola pública era dominada pelos chefes políticos, e o professor se comportava como um cliente dos partidos monárquicos. Mesmo as propostas pedagógicas apresentadas pela vanguarda liberal mais avançada não configuravam uma solução para o atraso educacional do país: não havia saída no interior da monarquia, este sempre seria causa e não remédio da ignorância da sociedade brasileira. (*Ibid*, p. 63).

Embora as escolas recebessem alunos das camadas populares, os Grupos Escolares não são ainda escolas de massas, lembra Hilsdorf (*Ibid*, p. 66); são escolas pensadas para uma população trabalhadora, já urbanizada e dedicada à alfabetização e à doutrinação das crianças, cultuando os símbolos e valores republicanos.



Até então, nada se ouve falar de escolas que incluíssem os negros, e apenas no final da década de 1920 é que o movimento negro apresenta propostas mais concretas que visavam a sua inserção na educação escolar.

[...] o movimento negro pensava que o caminho passava pela escola, mas teve dificuldades em manter suas iniciativas, porque, de um lado, o governo republicano realmente expandia sua rede (...) e havia mais lugares para eles, ainda que os negros pobres fossem discriminados; de outro, eles próprios não se achavam no direito do acesso a educação escolar, havia uma acomodação, devida à interiorização da escravidão. (HILSDORF, 2005, p. 78).

Nas décadas de 1920 e 1930, na presença dos adeptos e divulgadores da Escola Nova, foi criado um novo cenário, e fica essa época marcada como “divisor de águas” para a educação brasileira. Acontecimentos históricos ocorreram nesse período, houve reformas educacionais, criação de associações, inquéritos sobre o ensino e um dos mais importantes Manifestos da educação brasileira, o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932, que formulava uma política liberal nacional e atualizada (HILSDORF, 2005, p.79).

Liberais e católicos buscavam por uma remodelação na educação escolar e possuíam projetos distintos para constituir uma nova nação brasileira, buscando até mesmo no exterior metodologias para se construir um mecanismo eficiente de controle social.

Nas análises de Siss, o período compreendido entre o início do século XX e a implantação do Estado Novo, no contexto de uma ideologia dita liberal então vigente, a educação se constituiu numa das principais demandas dos “afro-brasileiros” e na organização educacional da época:

Era ela concebida como único canal possível de integração à sociedade de ascensão social. Para tanto, aproveitando-se de que a Primeira

Constituição republicana no seu artigo 72 § 24 afirmava ser ‘ (...) garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial,’ os afro-brasileiros a exemplo do que os imigrantes já vinham fazendo há algum tempo, investirão na educação abrindo escolas primárias, ginásios e liceus, todos de caráter multicultural, além de conclamar os integrantes de seu grupo racial a freqüentarem a escola, nos turnos diurno e noturno (2003, p.38).

Ainda de acordo com o autor, de 1930 a 1937 os “afro-brasileiros” conseguiram chegar ao auge na área da educação. Movimentos como o do Centro Cívico Palmar, do Clube Negro da Cultura Social, da Sociedade Beneficente Amigos da Pátria, do Clube 13 de Maio dos Homens Pretos foram uns dos mais importantes no sentido de durabilidade e de realizações que marcaram a presença dos negros em vários estados brasileiros (*Ibid*, p.41).

A Era Vargas (1930-1945) chega e o autoritarismo e o nacionalismo estão postos como marcas de um Estado Novo, tendo influências das Forças Armadas e da Igreja Católica. Hilsdorf (2005) nos faz entender que o papel da igreja, nesse contexto, era o de assumir a organização das obras sociais e se oferecer como mediadora na interlocução dos revolucionários com a sociedade brasileira, pois as Forças Armadas buscavam reformular a educação em seus padrões autoritários.

As forças Armadas como educadoras do povo era um projeto político longamente acalentado pelos militares. Em um primeiro momento, durante a Primeira República, ele se manifestara no modelo “quartel como escola”, com a pregação nacionalista e cívico-militar de Olavo Bilac, reivindicatória do serviço militar obrigatório para todos os jovens (...). Essa proposta não se concretizou, mas a permanência dos ideais militaristas pôde ser observada na Escola nacional de educação Física e Desportos, criada, em 1939, segundo o modelo da escola do Exército (HILSDORF, 2005, p.94).

A reforma do Ministro Capanema, editada por meio de decretos-lei, entre 1942-46, definiu alguns critérios para as fases seqüenciais do ensino, apresentando-os da seguinte forma: ensino industrial (1942); ensino secundário (1942); ensino comercial (1943); ensino primário (1946); ensino normal (1946); e ensino agrícola (1946). Para alguns autores, essas modalidades estavam voltadas para preparar mão-de-obra para a “era das máquinas” e as classes femininas foram conformadas à função de preparação para a vida doméstica. (*Ibid*, p.101). A Constituição de 1946, que substituiu a Constituição de 1937, apresentou muito mais um continuísmo que uma própria renovação de leis e decretos.

No campo da educação as políticas implementadas no período segundo o enquadramento do desenvolvimentismo e da segurança nacional vão sendo realizadas sob a justificativa ideológica liberal de que se investia na melhoria do capital humano, para adequar a sociedade brasileira aos patamares das exigências modernas da produção internacional (HILSDORF, 2005, p. 123).

No período que percorreu os anos de 1960 a 1963, os movimentos culturais ficaram mais fortalecidos. Foram períodos de grandes conquistas para a educação escolar, houve alianças entre movimentos sociais, a igreja, estudantes e o poder público.

Em 1964, o Brasil é presidido, após um golpe militar, pelo General Humberto Castello Branco (1964/1967). O regime militar perdurou até o ano de 1985, com o presidente General João Batista de Figueiredo.

A tomada do poder no Brasil em 1964 não foi um simples golpe latino-americano, nem mais um pronunciamento, e sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos. Não foi coisa de amadores. Tanto é assim que, passados os primeiros momentos de perplexidade, o novo Estado emergiu do figurino do IPES com objetivos

programados, metas estabelecidas e, naturalmente, com os homens que se apossaram do poder (GOÊS, 2002, p. 31).

Para Hilsdorf (2005, p.125), o pós-1964 na educação segue uma direção tecnicista, buscando prevalecer a produtividade, a racionalidade e a eficácia, atendendo dessa forma os critérios exigidos pelos acordos MEC/USAID. Esses acordos eram realizados entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-americana (USAID) que financiava os projetos educacionais no Brasil. O governo de Castelo Branco desnacionalizou o campo educacional; subiram ao poder os defensores do privatismo na educação. Para Cunha, a educação nesse período tornou-se um grande negócio.

Vitorioso o golpe de 1964, subiram ao poder os defensores do privatismo na educação, aqueles que defendiam a desmontagem ou, pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino. Em compensação, as verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas às escolas particulares que, então, se encarregariam da escolarização das crianças e dos jovens. Só onde a iniciativa particular não tivesse interesse em abrir escolas é que a escola pública seria bem-vinda (2002, p. 41).

Ocupando o Ministério da Educação, as secretarias e Conselhos Estaduais, os privatistas podiam articular seus projetos em questão e aprovar convênios que fossem de seus interesses. Neste período de governo, quem defendia a rede pública de ensino não era bem visto pelos golpistas.

A armação era a seguinte: considerando que as empresas preferiam recolher o salário-educação do que abrir suas próprias escolas, organizaram-se firmas de agenciamento entre as empresas e as escolas particulares. Uma dada empresa recebia a visita de um agente que a convenciona a deixar de recolher a quantia devida do salário-educação, transferindo *parte* dessa quantia a uma escola, a título de bolsa de estudo, em troca de um recibo, emitido pela escola, com o *valor total* do salário educação. A diferença ia para o “caixa 2” da empresa ou para o bolso de

um de seus dirigentes. Já a escola, ‘arranjava’ uma lista de alunos ‘beneficiados’ por essas bolsas. Em muitos casos, os bolsistas já tinham sido contemplados com outras bolsas e deles se pedia, freqüentemente, que, ainda assim, pagassem à escola uma certa quantia, a título de “contemplação” (CUNHA, 2002, p.43).

Pode-se entender que a situação da educação naquele momento era a de transferir as responsabilidades governamentais para a outra esfera, pois o interesse do Estado em questão não estava em fazer valer ou articular os projetos educacionais, mas sim no “agenciamento empresa-escola”.

Na década de 1960, a procura pelo ensino superior aumentou desenfreadamente, e devido os baixos investimentos do governo federal no crescimento de instituições públicas, aumentou enormemente a procura pelas instituições privadas (CUNHA, 2002, p. 48).

O período militar foi um uma época de grandes atrasos para a educação pública, principalmente no ensino superior público. Além dos incalculáveis desvios de verbas, muitas universidades tiveram que parar com suas atividades de ensino e de pesquisa, a remuneração dos professores sofreu significantes perdas salariais e o resultado foi a expansão do ensino superior de baixa qualidade.

A burocracia civil-militar e os atrasos ocorridos na educação após o golpe, trazem até hoje suas conseqüências e foram levados ainda alguns anos para se reverter as conseqüências sofridas. O que presenciamos hoje nas universidades públicas são reflexos de mandatos mau articulados e quem sofre é o povo brasileiro. Nos anos de 1980 a 1990, o país passou por uma grave crise social, aumentaram os índices de desemprego e a inflação foi desenfreada, havendo uma brutal exclusão social e escolar.

É preciso dizer, no entanto, que as duas décadas em foco não foram inteiramente perdidas: para D.Saviani, a década de 80, em particular merece ser vista sob prisma dos ganhos em relação aos aspectos da

organização e mobilização dos educadores, da política educacional de interesse popular e do desenvolvimento da consciência dos professores. (HILSDORF, 2005, p.130).

Hilsdorf (*Ibid*, p.132/133) argumenta que pelo entendimento neoliberal, o Estado passa a delegar ao setor privado a maior parte de suas obrigações. Ela afirma que, em vez de defender a privatização, é necessário reformar o Estado para que ele assuma as funções – que legitimam a sua existência – de provedor de bens públicos.

Para a educação isso significa que o desejo instituinte das camadas populares de ter acesso e sucesso na educação formal está sendo contrariado nos aspectos dos objetivos (formação profissional versus formação crítica ou para a cidadania), da organização institucional (ensino de grupos particulares versus ensino leigo e público) e dos valores (competitividade e individualidade versus cooperação e solidariedade). (HILSDORF, 2005, p. 132).

Se ser branco e livre em décadas passadas foi algo bastante difícil de ingressar no ensino superior, para os negros este fato é bem mais complexo, pois carrega em sua história a marca da exclusão social e do racismo. As escolas públicas, mesmo que tardiamente, ofereceram acesso para os negros, mas quando a questão é o acesso ao ensino superior na maior parte das vezes, ou eles ingressam nas instituições privadas e não conseguem obter permanência, ou estão praticamente excluídos das instituições públicas.

## **1.2.Exclusão do negro na educação**

Como consequência de um regime desarticulado e desinteressado com a educação pública no Brasil, no período da ditadura militar, o ensino superior público brasileiro, segundo Cunha (2005, p.85), é um dos mais heterogêneos que existem. Para ele, no Brasil,

existem universidades que podem ser modelos, mas, em contrapartida, podem se encontrar também instituições que sobrevivem com a venda de certificados.

Mas, os problemas da universidade pública não se resumem à carência de recursos. Vítima da ação repressiva do regime, teve alterado o tradicional mecanismo de escolha dos dirigentes, sendo obrigada a apresentar listas de candidatos a reitor e a diretor de unidade, já não tríplices, mas sêxtuplas, reduzindo, na mesma proporção, o grau de autonomia de seus colegiados. Estes, por sua vez, contêm um número exagerado de membros ou escolhidos por categorias restritas, resultando, tudo isso, numa reprodução, interna à universidade, das práticas autoritárias que vigoravam no governo (CUNHA, 2005, p. 86).

Para o autor, a Fundação sem fundo, fundações criadas durante o período militar para empregar parentes e desenvolver especulações de mercado, como as que sobreviveram durante esse período, estão prestes ao fracasso “acadêmico e administrativo”, sua única estratégia para que possam sobreviver é a subordinação ao ensino, a pesquisa e a prestação de serviços pela busca no sucesso empresarial.

No ano de 1996, através da criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, há uma redefinição do lugar da União na organização da educação nacional, cabendo a ela a coordenação da política nacional de ensino e não sua formulação, instituindo ainda que 13% da receita arrecadada pelo Estado devem ser destinados a instrução. As influências neoliberalistas de organização e gestão para as Universidades não se encerra com a reformulação da nova LDB/96.

A Tabela 1 demonstra o quanto às instituições privadas ofereceram vagas em 11 anos de “transição” de governos que priorizaram muito mais o ensino superior privado que o público. Houve anos em que o setor público superior decaiu em até 24,8% de diferencial em matrículas, comparado ao setor privado.

**Tabela 1** – Matrículas no Setor Público e no Setor Privado – Ensino Superior – 1985-1996.

<b>ANO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>PÚBLICO</b> <b>n. absoluto</b>	<b>%</b>	<b>PARTICULAR</b> <b>n.absoluto</b>	<b>%</b>
1985	1.367.609	556.680	40,7	810.929	59,3
1986	1.418.196	577.632	40,7	840.564	59,3
1987	1.470.555	584.965	39,8	885.590	60,2
1988	1.503.555	585.351	38,9	918.204	61,1
1989	1.518.904	584.414	38,5	934.490	61,5
1990	1.540.080	578.625	37,6	961.455	62,4
1991	1.565.056	605.736	38,7	959.320	61,3
1992	1.535.788	629.662	41,0	906.126	59,0
1993	1.594.668	653.516	41,0	941.152	59,0
1994	1.661.034	690.450	41,6	970.586	58,4
1996	1.868.529	735.427	39,4	1.133.102	60,6

Fonte: MEC/INEP/SEEC apud VIEIRA (2000, p.245)

As matrículas do ensino superior no setor privado no ano de 1990 chegaram a ocupar um índice de 62,4% , contracenando com 38,7% de matrículas ocorridas no setor público do mesmo ano. O crescimento marcante das instituições privadas, especialmente após a aprovação da LDB – Lei nº 9394/1996, coloca o sistema de educação superior brasileiro entre os mais privatizados do mundo.

No estado de Mato Grosso do Sul, com relação à evolução das instituições de educação superior, segundo Bittar, Rodriguez e Almeida (2006, p.34), no ano de 1991, Mato Grosso do Sul tinha 11 IES – Instituições de Ensino Superior, sendo apenas uma pública. Em 1996, no decorrer de apenas 5 anos, este número passou de 11 para 22 instituições. A maior expansão ocorreu nas instituições privadas, pois foi criada somente uma instituição pública no período pós-LDB, a Universidade Estadual de Mato Grosso do



Sul – UEMS (1994). Nos anos seguintes, as instituições somente aumentaram, chegando, em 2004, a um total de 41 instituições. Esta realidade não ocorre somente no estado de MS, mas acompanha uma tendência nacional de crescimento de instituições de nível superior, se compararmos estes percentuais com os de outros estados brasileiros.

As autoras descrevem, ainda, que destas 41 instituições de ensino superior instaladas no estado de Mato Grosso do Sul, somente 2 eram públicas e as 39 restantes eram instituições privadas. Para elas, as políticas públicas da educação superior foram desenvolvidas de forma que atendessem uma perspectiva neoliberal, favorecendo o crescimento da iniciativa privada, conforme exigências das agências financiadoras internacionais, agências estas que se pautam no modelo da privatização e no desmonte do serviço públicos (2006, p. 35 e 36).

Os dados indicam ainda, que a ausência do negro na universidade não reside na questão da falta de instituições de educação superior, mas sim na questão de que a universidade continua sendo elitista, favorecendo aqueles que tiveram melhores oportunidades de estudo no preparo para o ingresso na educação superior tanto pública como privada.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2002, 2.864.046 brasileiros estavam cursando esse nível de ensino; desses, 2.249.155 eram brancos (78,5%); 68.208, negros (0,23%); 37.403, de cor amarela; 491.698, pardos (1,61%); 4.397, indígenas e 13.185, de cor ou raça ignorada. (Folha de São Paulo, 2003, C4). Isto é, somadas as percentagens de negros e pardos (1,84%), ainda assim é um valor, representativamente, muito abaixo do percentual das vagas ocupadas por negros. No que se refere à escolaridade concluída, os dados indicam que são os amarelos que detêm o maior percentual de nível superior completo: 26,9%; os pardos somam 2,4%; os indígenas 2,2%; os negros 2,1% e, os brancos, 9,9%, o que representa, aproximadamente, quatro vezes mais que cada um desses três[...] (BITTAR ; ALMEIDA, 2006, p. 4).

O espaço universitário, por sua vez, tornou-se historicamente um espaço de formação acadêmica muito mais voltada para o desenvolvimento de uma elite política e econômica de poder para os brancos, que para atender determinados grupos que continuam excluídos, não modificando o cenário no qual a população negra ainda ocupa percentuais pouco significativos, especialmente no que diz respeito à educação.

Em relação aos negros, Mato Grosso do Sul também apresenta percentual um pouco mais elevado que no Brasil. Enquanto no país, a presença dos negros (somando-se ‘pardos’ e ‘pretos’, de acordo com denominação do IBGE), na sociedade é 46,9%, em Mato Grosso do Sul é de 51,1%; no campus a presença dos negros é de 24,1% nas instituições brasileiras, em Mato Grosso do Sul essa presença é de 29,2%. Mas é preciso ressaltar que em ambos os casos, Mato Grosso do Sul e Brasil, a presença dos brancos é maior: 48,1% e 50% respectivamente e que essa presença acentua-se no campus: 65,8% e 72,9%. Os dados do INEP revelam ainda que os concluintes brancos aumentam para 76,4% no Brasil, acentuando-se uma desigualdade maior que na sociedade. Portanto, os dados evidenciam a necessidade de políticas públicas efetivas nesse sentido, sob pena de a universidade brasileira continuar sendo mais excludente do que a própria sociedade, na maioria dos casos. (BITTAR; RODRÍGUEZ; ALMEIDA, 2006, p.72).

De acordo com Nelson dos Santos, “No Brasil, os estudantes brancos entre 15 e 17 anos de idade somam 4.227.223, destes, 35,1% estão no ensino fundamental, 59,8% no ensino médio e somente 0,6% no ensino superior”. Quando os dados se referem à região Centro-Oeste, esta questão se coloca da seguinte maneira: o total de alunos é de 246.808 estando representados em 40,7% no ensino fundamental, 57,9% no ensino médio e 0,5% na educação superior. “No estado de Mato Grosso do Sul, de um total de 51.405 estudantes brancos, 36% estão no ensino fundamental, 62,7% no ensino médio e 0,6% no superior.” (SANTOS, 2005, p.9).

Ainda de acordo com o mesmo autor, os estudantes “pretos e pardos” no Brasil, no ano de 2002, na faixa etária de 15 a 17 anos de idade, totalizam 4.084.778, destes 67,5% estão no ensino fundamental, 31,9% no médio e somente 0,2% estão no ensino superior. Na região Centro-Oeste os “pretos e pardos” são 320.673, representando um percentual de 60,9% no ensino fundamental, 38,2% no médio e 0,4% no ensino superior. No estado de Mato Grosso do Sul, respectivamente, os estudantes “pretos e pardos” segundo o autor, totalizam 40.231 alunos, 73% estão cursando ensino fundamental, 27% ensino médio e 0,0% no ensino superior, (Ibidem).

Dados como os apresentados revelam, que no estado de Mato Grosso do Sul, os alunos negros estão recebendo o ensino de base, mas a agravante está no ensino superior; quando conseguem inserir-se nesse grau de estudo, não são mais tão jovens, já que os dados apresentados acima descrevem uma faixa etária de alunos entre 15 e 17 anos.

Os dados alarmantes que comprovam o tamanho da desigualdade social no Brasil, em decorrência da discriminação racial, refletem-se também no estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com estudos apresentados e citados pela Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial do Governo do Estado, ser negro em Mato Grosso do Sul significa, em relação à população branca, ter duas vezes menos chance de concluir o Ensino Fundamental; ter chances quase nulas de ingressar em cursos superiores como medicina, engenharia ou direito, entre outros; e ter três vezes menos chance de chegar até o final do Ensino Superior. Significa ainda, ganhar pouco e em profissões de baixa qualificação. (BITTAR; ALMEIDA, 2006, p.5).

Como se pode constatar, a população negra aparece com menor índice no espaço universitário, quando, na maioria das vezes, está ausente. Por isso, deve haver uma solução para que possamos desconstruir a discriminação e o preconceito que está posto não somente no ensino fundamental e médio, mas também na educação superior. Mato Grosso do Sul possui hoje três universidades públicas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, e Universidade

Federal da Grande Dourados – UFGD. Sendo assim, mesmo que a instituição pública esteja oferecendo bem menos vagas que as instituições privadas, a dificuldade do negro em chegar ao ensino superior público não está relacionada à oferta de vagas, mas na sua dificuldade de acesso, decorrente de toda uma situação que ele carrega desde a pré-escola, como o racismo, o preconceito, a exclusão, produzidos pela história brasileira, entre outros fatores agravantes.

O estado de MS possui 77 municípios, mas somente 10,71% são beneficiados pela oferta de três instituições de educação superior pública. O município de Aquidauana, onde realizamos a nossa pesquisa, sedia um *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e uma Unidade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Desse modo, a demanda por uma vaga nos cursos destas instituições faz com que a concorrência seja muita elevada em todos os cursos oferecidos.

Embora exista uma grande expansão da educação superior, principalmente no setor privado por meio das instituições privadas, com ênfase para as empresariais, os dados estatísticos do MEC/INEP, evidenciam que somente 9% da população brasileira, com idade entre 18 e 24 anos, tem acesso a este nível de ensino. Enquanto que a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação é de 30%, com garantia de que pelo menos 40% deste total estaria sendo absorvida pelo setor público (FERREIRA, 2006, p. 12).

O apoio público é importantíssimo na questão educacional, institucional e social de um país, portanto, é preciso entender que o Estado não deve ser visto como um ente autônomo, ele tem por dever responder às necessidades da própria sociedade. Nesse aspecto, a pressão dos movimentos sociais, em especial, do Movimento Negro, deve fortalecer seu papel de interlocutor dos partidos, do Estado e da própria sociedade, contra o processo de exclusão que os negros foram submetidos no Brasil (ALBERTO, 1998, p.63).

Sabe-se que é preciso melhorar a qualidade do ensino oferecido nos ensino fundamental, médio e superior, mas este é um processo que irá perdurar muitos anos e, enquanto as instituições educacionais vão se aperfeiçoando e “qualificando” suas escolas, o negro e o índio não podem ficar aguardando mais algumas dezenas de anos para se inserir nas questões que norteiam a sociedade, principalmente quando a questão é educação.

Os movimentos negros estão sempre lutando, é por uma cidadania plena, que possa garantir ao povo negro seus direitos constitucionais, que até o presente momento, ainda lhes são lesados. A cor das pessoas, sua posição econômica e social, também trazem importantes elementos para discussão.

Quando buscamos dados de pessoas que possuem empregos no Brasil, os percentuais mais elevados são da população branca, enquanto que os números para os negros se elevam quando o fator é a desocupação.

De acordo com dados do IBGE (2006), a distribuição da população brasileira segundo sua condição de atividade por cor ou raça apresenta-se da seguinte forma:

Tabela 2 – Distribuição da população brasileira segundo condição de atividade

	2002	2003	2004	2005	2006
<b>OCUPADOS</b>	<b>18.111</b>	<b>18.921</b>	<b>19.625</b>	<b>20.072</b>	<b>20.699</b>
Preta/Parda	41,6%	40,2%	42,1%	43,2%	41,9%
Branca	57,6%	58,8%	57,0%	55,9%	57,3%
<b>DESOCUPADOS</b>	<b>2.349</b>	<b>2.814</b>	<b>2.400</b>	<b>2.140</b>	<b>2.292</b>
Preta/Parda	49,5%	48,8%	53,3%	54,9%	50,8%
Branca	50,1%	50,5%	46,2%	44,6%	48,6%

**Fonte:** [www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_impressao.php?id\\_noticia=737](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=737)-acesso em 17/11/2006.

De um total de 20.699 pessoas no ano de 2006, 57,3% de brancas estavam empregadas, contra 41,9% de negras também empregadas, um percentual de diferença de 15% em desfavor aos negros. Estes, por sua vez, talvez estavam ocupando cargos de menores escalas, como empregadas domésticas, seguranças e serviços gerais. Em uma amostra de 2.292 pessoas desocupadas, 48,6% de brancas estavam desocupadas, contra 50,8% de negras. A diferença de 2,2% pode estar relacionada com o fato de que os empregos informais acabam sempre sendo ocupados mais pelas pessoas negras que brancas. Conforme informa o IBGE (2006), “os pretos e pardos correspondiam a 57,8% dos trabalhadores domésticos” na pesquisa realizada referente à distribuição da população segundo atividade de trabalho no Brasil.

Em setembro de 2006, entre os empregados com carteira de trabalho assinada no setor privado (que têm maior proteção legal e melhores remunerações), 59,7% eram *brancos* e 39,8% *pretos e pardos*. A maior participação de *brancos* nesta categoria se justifica pela sua grande

presença nas regiões metropolitanas com forte participação do emprego formal (São Paulo e Porto Alegre) onde, respectivamente, 44,9% e 44,2%, da população ocupada têm carteira de trabalho assinada. Salvador e Recife têm grande participação de *pretos e pardos* e participações de emprego formal relativamente menores: 35,2% e 32,1%, respectivamente (IBGE, 2006)

Os debates sobre ações afirmativas e a política de cotas na educação superior devem ser implementados como uma das formas de pressionar o Estado quando a questão é o acesso de segmentos excluídos historicamente das instituições de educação superior e de outros espaços públicos ou privados.

As desigualdades raciais, mais especificamente nas universidades, perpetuam o racismo e uma discriminação social que estão postas de múltiplas formas na educação superior. Por isso estão presentes tantas lutas de movimentos sociais, movimento negro, pesquisadores etc., em luta pelas cotas.

O Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – População Negra, de Campo Grande, revela que no estado de Mato Grosso do Sul

[...] os negros estão fortemente representados nas faixas mais pobres e sub-representados nas faixas mais ricas da população. Por outro lado, a faixa dos 10% mais pobres tem cerca de 70% de negros e apenas 30% de brancos. À medida que se move em direção as faixas mais ricas, diminui a participação dos negros e aumenta a presença dos brancos. (2006, p. 49).

Existe uma disparidade dos brancos em relação aos negros em vários quesitos presentes na atualidade, como é o caso da grande ausência de negros nos Ministérios Públicos, na rede de televisão, no mundo da moda, na educação superior e em vários outros segmentos. Esse tipo de situação ocorre por determinadas ações do passado e que ainda

refletem de maneira gritante nas relações étnico-raciais. Basta averiguarmos alguns percentuais nas regiões do país, evidenciando as desigualdades no Brasil.

A violência racial que desrespeita as garantias dos direitos humanos apresentou-se também pela ausência de políticas sociais públicas capazes de garantir uma maior igualdade de oportunidades entre os segmentos étnico-raciais. A ONU, em 1997, divulgou dados sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), os quais denunciam os resultados da violência étnico-racial praticada contra os negros por ausência de políticas públicas governamentais de combate à discriminação racial no emprego, na saúde e na educação. (ALBERTO, 1998, p.65).

A citação descrita por Alberto, quando o autor realizou um estudo sobre os 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1998), nos leva a refletir que o negro não possui mais ou menos capacidade que os não negros, sendo papel do Estado implementar políticas públicas que possam estabelecer o acesso de fato, para o negro na educação.

Para Siss, o que faltou aos negros foram oportunidades de se estabelecer igualdade; para ele

[...] no Brasil , uma das razões de não se promover a educação escolarizada para os africanos e seus descendentes, livres ou escravizados, bem como para uma grande parcela empobrecida do grupo racial branco deve-se ao fato de que a educação, principalmente a primária, não se constituía como um valor em si mesma para a elite política da época. (2003, p. 27 e 28).

No Brasil, a educação e a questão socioeconômica contribuem para a desvalorização de um processo cultural. Os negros estão mantidos nos patamares mais baixos na estrutura de classes, sendo assim, concluem dificilmente o estudo fundamental e mal conseguem concluir o ensino médio; quando chega o momento de inserirem-se na educação superior, o acesso à universidade é quase impossibilitado, pois como irá concorrer com os candidatos que receberam um maior preparo escolar?



O analfabetismo no Brasil, entre as pessoas de 15 anos ou mais está em volta de 7,5% para a população branca, 16,7% para a população preta e 17,3% para a parda. Somando-se pretos e pardos, chegamos a um percentual de 34% de negros analfabetos. Os estados com maior índice de analfabetismo de pretos são o estado de Alagoas (49,7%), Rio Grande do Norte (40,2%), Paraíba (38,9%), Piauí (35,7%), Ceará (34,1%) e Mato Grosso do Sul (34,1%), informa Santos (2005, p. 9).

Podemos observar na Tabela 3 que mesmo nos estados de Salvador e Rio de Janeiro, onde habita uma população relativamente elevada de negros, a escolaridade dos alunos encontra-se na média de nota 7,0 (7,7 e 7,0), contracenando com a média entre 9 e 10 para a população branca. Percebemos que a sociedade brasileira está de fato marcada pela exclusão social dos negros e pela discriminação racial. Indicadores socioeconômicos apresentam dados quanto aos altos níveis de pobreza e de escolaridade na população negra em comparação à população branca, mostrando que o Brasil não é um país que estabeleceu uma democracia racial. A intolerância, o racismo e o preconceito estão claros no cotidiano das pessoas e são problemas que vêm desafiando a sociedade brasileira e colocando em questão as políticas sociais.

**Tabela 3 - Escolaridade média segundo a cor ou raça**

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Total	<b>8,0</b>	<b>7,5</b>	<b>8,1</b>	<b>7,9</b>	<b>8,1</b>	<b>8,1</b>	<b>8,0</b>
Preta/Parda	<b>7,1</b>	<b>6,9</b>	<b>7,7</b>	<b>7,0</b>	<b>7,0</b>	<b>7,0</b>	<b>6,8</b>
Branca	<b>8,7</b>	<b>8,6</b>	<b>10,1</b>	<b>9,0</b>	<b>9,0</b>	<b>8,6</b>	<b>8,2</b>

Fonte: [www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_impressao.php?id\\_noticia=737](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=737). Acesso em 17/11/2006.

A pesquisa do IBGE (2006) verificou que 20,1% dos “pretos e pardos” com 10 anos ou mais anos de idade possuíam algum curso de qualificação profissional, enquanto na população branca este percentual subia para 25,3%. No estado de São Paulo, concentram-se as desigualdades mais evidentes, pois 28,5% das pessoas brancas tinham curso de qualificação profissional, contra 20% dos pretos e pardos.

Ainda que tardiamente, há agora o reconhecimento de que os problemas enfrentados pelos afro-brasileiros no processo de construção, conquistam o efetivo exercício de sua cidadania – e que parcela significativa do Estado, da mídia e de cientistas sociais como historiadores, sociólogos, antropólogos, educadores, pedagogos e psicólogos, dentre tantos outros, escudando-se na pseudodemocracia racial brasileira denominavam de problema dos negros – são na verdade, problema do Brasil [...]. (SISS, 2003, p.189).

De um total de 85.464.452 de pessoas brasileiras em média de 25 anos ou mais, 5.485.710 são pessoas que estão graduadas; destas , 4.531.679 são brancas e somente 118.316 pessoas são negras (IBGE, 2000). O IBGE (1988) e o IPEA (2000) demonstram claramente que entre os pobres, os negros são a esmagadora maioria, pois de cada 10 pobres, 7 são negros (BENTO, 2005, p. 168).

Mesmo em estados brasileiros onde a população residente, como na Bahia, é predominantemente negra, os estudantes negros que conseguem concluir um curso superior também é menor que os estudantes brancos.

A Tabela 4 confirma que os negros são os que menos conseguem concluir o ensino superior:

**Tabela 4 – Nível superior concluído por cor/raça (Brasil, 2000)**

<b>COR/RAÇA</b>	<b>%</b>
Amarelos	26,9
Branços	9,9
Pardos	2,4
Indígenas	2,2
Pretos	2,1

Fonte: Censo do IBGE/2000 *apud* Caderno de Diálogos pedagógicos (2005, p..57)

Esse baixo percentual de “pretos” e “pardos” que conseguiram concluir o nível superior mostra que a população de negros graduados é muito baixa em relação aos brancos. Se somarmos os percentuais de ambos – pretos e pardos – teremos um resultado de 4,5%, um percentual ainda baixo em relação aos indivíduos de outra cor/raça.

Fica evidente que os negros não podem continuar sendo excluídos da educação superior. A universidade deve ser um espaço de produção do conhecimento, criando a possibilidade de discutir as relações presentes no que se refere à questão étnico-racial, sem reforçar o racismo e a discriminação.

A questão fundamental que se coloca é como aumentar o contingente negro no ensino universitário e superior, de modo geral, tirando-o da situação de 2% em que se encontra, depois de 114 anos de abolição, em relação ao contingente branco que sozinho representa 97% de brasileiros universitários. (MUNANGA, 2004, p. 50).

Para Queiroz, embasada em observações quanto o pertencimento racial dos alunos, a UFBA é uma universidade predominantemente composta de “brancos e morenos”. Para a autora, “ao agregar *brancos e morenos*, percebe-se que mais de sete em cada dez estudantes pertencem a esse conjunto, enquanto os *mulatos e pretos* não chegam a três em cada dez estudantes”, e ressalta ainda que se olharmos a situação somente dos “*pretos*” a informação “não chega a um em cada dez estudantes” (2004, p.70 e 71).

A reduzida presença de negros nas universidades não se apresenta somente na UFBA. É visível perceber o reduzido número de alunos negros dentro das salas de aula em qualquer universidade no Brasil; basta observar. Mesmo que a tabela apresente um percentual de 41,8% de alunos negros presentes em cursos superiores, por ser no estado da Bahia este percentual não é tão significativo.

Vale nos atentarmos que na Bahia a população negra ocupa um percentual de 79,6% e somente 26% dos negros estão na universidade. Em contrapartida, a população universitária de cor clara (brancos e amarelos) está representada por um percentual de 74% em relação ao quadro geral dos alunos. Este fato indica que a UFBA está inserindo um elevado percentual de pessoas não negras, provavelmente vindas de outras regiões, e reforça a questão de que a universidade está sendo muito mais elitista e excludente que a própria sociedade. Como se pode constatar, a população negra aparece com menor índice no espaço universitário, quando na maioria das vezes estão ausentes.

A Tabela 5 apresenta dados da pesquisa realizada por Queiroz (2004) na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com relação à autotranscrição dos estudantes. Durante a pesquisa, os alunos teriam que auto-declarar sua cor; somente 7,9% da população acadêmica identificou-se como “preta” e 50% se considerou “branca”. Para ela, associada a esta questão está a cultura do embranquecimento, cultura esta que se arrasta

desde a colonização dos imigrantes no Brasil, quando o poder procurava construir uma sociedade de pessoas brancas.

**TABELA 5 - Distribuição dos estudantes da UFBA segundo autoclassificação induzida.**

<b>COR</b>	<b>%</b>
Branca	50,0
Parda	33,9
<b>Preta</b>	7,9
<b>Amarela</b>	2,8
<b>Indígena</b>	3,3
<b>Sem declaraç.</b>	2,1
<b>TOTAL</b>	100

**Fonte:** UFBA/ Pesquisa Direta, *apud*, QUEIROZ, 2004, p.42.

As transformações sociais que vêm ocorrendo neste início de século apontam para mudanças profundas na educação e no mundo do trabalho. Os desafios estão relacionados aos avanços tecnológicos e às novas expectativas das empresas, que agora enfrentam mercados globalizados, extremamente competitivos, e estas novas exigências não serão atendidas sem qualificação profissional. Com isso, surgem também as exigências em relação ao desempenho no mercado de trabalho. Em todo o mundo, uma grande inquietação domina os meios educacionais, gerando reformas que preparam o homem às novas necessidades do trabalho. Para que isto ocorra, é preciso que o indivíduo também

alcance o nível universitário a fim de receber uma preparação profissional que possa contribuir com seu ingresso no mercado de trabalho.

A discriminação racial é uma relação presente na sociedade e sobretudo na educação brasileira. As reflexões sobre esta determinante, das condições dos negros na educação, podem ser uma das explicações para a exigência da tomada de medidas de ações afirmativas como forma de garantia da inserção dos negros nos cursos universitários.

O espaço universitário não pode se desvincular da realidade; precisa, junto com a sociedade, adotar comprometerimentos com as causas sociais e reconhecer tais situações não como mito, mas como uma problemática frente à discriminação do negro na educação superior.

O Plano Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial População Negra do município de Campo Grande, (2006) entende que a educação constitui um dos principais mecanismos de transformação de um povo; que vem a ser papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. De acordo com Silva

O povo negro não se calou e tampouco aceitou passivamente a escravidão e suas conseqüências. Lutou e continua tendo atitudes de enfrentamento, como uma maneira de resistir, mostrar seu valor, garantir seus direitos de cidadania e acima de tudo, promover debates e ações que promovam a grande quizomba, acreditando ser assim, a única forma de viver nossa humanidade e fazer emergir um novo processo civilizatório pautado na solidariedade, no respeito a diferenças, e todas as raças e etnias ganham com isso (2005, p. 43).

Nesse sentido de transformação universitária, os movimentos sociais (mais especificamente, o Movimento Negro) vêm lutando para a inserção do negro na universidade pública e surgem como uma das ferramentas de comprometimento com a população negra no Brasil. Para isto é preciso que se entenda política de cotas como uma política pública de ação afirmativa.

### **1.3.A Política de Cotas na Educação Superior como Ação Afirmativa.**

Nas décadas de 1960 e 1970 houve uma mudança na formulação de leis e reformulações que vinham sendo elaboradas no âmbito da educação, como a Lei 4024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei 5540/68 (Lei de Reforma Universitária) e 5692/71 (Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus), devido à ruptura política levada a cabo pelo movimento militar.

A partir do final dos anos de 1980 e nos anos de 1990, com novas leis de diretrizes para a educação, nova Constituição Brasileira e diversos acontecimentos ocorridos tanto nos governos como no âmbito da educação escolar, as crises enfrentadas pelo modo de acumulação do capital, especialmente após os anos de 1970, e a posterior globalização colocaram em questão as formas de articulação do Estado diante das políticas públicas e a definição das políticas educacionais.

Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade. (AZEVEDO, 2002, p. 5).

A educação sofreu com as conseqüências de alguns regimes devido ao modelo de sistema, rígido e autoritário. O sistema econômico internacional na década de 1970 sofreu uma grande crise afetando diretamente as organizações brasileiras e o direcionamento do serviço público, que, por conseqüência, afetou as questões sociais de alguns países, entre eles o Brasil.

Os anos que o país viveu sob a ordem militar trouxeram para a educação um projeto político claro. Nos tempos da ditadura, foram gestadas a reforma universitária (Lei nº 5540/68) e a reforma dos antigos ensinos primário e secundário que, a partir da promulgação da Lei nº 5692/71, passaram a ter a denominação de primeiro e segundo graus (VIEIRA, 2000, p.21)

Para esclarecer alguns acontecimentos ocorridos na política educacional brasileira, Saviani (2002, p. 145) chegou a algumas conclusões em sua obra “Política e Educação no Brasil”. O autor ressalta que é preciso analisar o processo de elaboração das leis de ensino para se ter uma compreensão do seu significado político e educativo. Para ele, as reformas educacionais têm, como regra, formular políticas públicas, por iniciativa do executivo, e a compreensão da função do Congresso Nacional na legislação do ensino que abre uma perspectiva inédita para os estudos de política educacional.



A partir de 1974 as estratégias autoritárias governamentais perderam suas forças e foram retomadas as estratégias de reconciliação, que Saviani descreve:

Com efeito, no plano educacional, contrariamente à despolitização pretendida, ocorreu uma crescente politização tanto nos debates como nas práticas pedagógicas em todos os níveis, desde a pré-escola à pós-graduação (2004, p. 150).

Entretanto, ao analisarmos tais questões, percebemos que os processos políticos na educação escolar brasileira tardam a acontecer, pois os caminhos a serem percorridos e as estratégias de mudanças, passam por questões diversas até que se cheguem a um enunciado concreto. Saviani pondera esta questão da seguinte maneira:

Antes, quando a ‘democracia relativa’ se inviabilizou, instalou-se a democracia excludente através de uma ruptura política. Depois, diante da crise da ‘democracia excludente’ procurou-se pela via da ‘transição democrática’, retornar ao leito da ‘democracia restrita’ revestida, é óbvio, de nova roupagem, em consonância com a nova fisionomia assumida pela sociedade brasileira ao longo das décadas de 1970 e 1980. Eis o sentido da palavra de ordem dos governantes: ‘transição ordeira e pacífica para a democracia’. (SAVIANI, 2004, p.151).

Os estudos sobre as políticas públicas no Brasil ganharam centralidade mais precisamente no decorrer da década de 1980. Vieira realizou um estudo detalhando o processo de transição educacional pelo qual passou o Brasil no período de 1985-1995, que a autora chamou de “Tempos de Transição”, irá contribuir para a compreensão de alguns acontecimentos ainda hoje postos na educação brasileira, mais especificamente na educação superior.

Partimos do pressuposto que na compreensão da política educacional brasileira é necessário proceder a um movimento de resgate histórico que, muitas vezes, comporta um retorno às origens de nossa educação. Isto porque, boa parte dos problemas contemporâneos encontra suas origens no passado e nas formas de configuração da sociedade brasileira, ao longo de seu processo de organização. (VIEIRA, 2000, p.27).

Vieira expõe em seu estudo que os tempos de transição foram delineados da seguinte maneira: governo de José Sarney (tempos de indefinição), governo de Fernando Collor de Mello (tempos de muito discurso e pouca ação), governo de Itamar Franco (tempos de tentativa de retomada) e o governo de Fernando Henrique Cardoso (tempos de definição de rumos). Acreditamos que a autora, com essas designações, nos faz entender melhor algumas instabilidades ocorridas no sistema educacional brasileiro, pois ela ressalta:

Sarney ouve a escola, mas não transforma em proposições. Collor se fecha nos gabinetes. Itamar propõe uma grande agenda de discussões, ouvindo os estados e a sociedade civil, dando os passos na direção de um acordo nacional. Com Fernando Henrique, o Ministério da Educação volta a assumir o comando. Talvez as gestões assumam, de fato, a marca de seus dirigentes – seja na negociação ou na arrogância. (VIEIRA, 2000, p. 221/222).

Durante a Nova República<sup>5</sup>, começa-se a falar em “cidadania”. No governo José Sarney, o país viu nascer uma assembléia denominada Assembléia Nacional Constituinte – ANC, que foi elaborada com a participação da sociedade para os debates da nova Carta Magna, promulgada em outubro de 1988 e então chamada de Constituição Cidadã. O

---

<sup>5</sup> Expressão criada por Tancredo Neves, presidente eleito pelo Congresso Nacional, que morreu antes de assumir seu cargo, para designar o momento em que ocorre o fim da ditadura e a retomada do Estado democrático de direito.

campo educacional ganha um capítulo na nova Constituição, mas para Vieira (*Ibid*, p.22), este ainda é um período de “indefinição de rumos”. E mais; nesse momento não se percebe, ainda, nenhum projeto capaz de responder às demandas por uma educação escolar padrão em meio a tantas transições.

A orientação para a análise do trabalho da autora, esteve fundamentada em três categorias por ela analisadas na educação brasileira: centralização/descentralização; público/privado; e a qualidade/quantidade (VIEIRA, 2000, p. 26).

No contexto de centralização/descentralização, Vieira (*Ibid*, p.36) afirma que as políticas educacionais dos últimos anos têm se orientado para a descentralização. Na categoria quantidade/qualidade há uma tendência no sentido de incorporar o conceito de “qualidade total”, deixando o conceito de “qualidade da educação” como um direito para um segundo plano.

A escola de qualidade do passado, por exemplo, cultivava valores que não se sustentam no presente, porque conceito de qualidade não é estático. Se hoje é raro encontrar uma escola brasileira onde as meninas se dediquem a aprender prendas domésticas, há pouco mais de 20 anos esse era um indicador de qualidade. Nos dias de hoje, sugerir uma qualidade diferenciada para a educação de meninos e meninas seria insustentável. (*Ibid*, p.37).

É difícil entender qualidade quando o que vemos na atual conjuntura educacional é o sucateamento das escolas e das universidades públicas no Brasil. A escola elitista do passado buscava mais qualidade e não se importava tanto com a quantidade, porém, na escola contemporânea, a quantidade é que faz a diferença e os padrões de qualidade é o foco do ensino. Mas, na verdade, o que o Estado passou a introduzir nas políticas educacionais foram os modelos orientados pelas políticas empresariais que possuem uma

concepção de “qualidade total”. Vieira (*Ibid*, p.45) chama a atenção para esta questão: podendo este modelo ser bem sucedido nas empresas, seria também eficiente para as organizações educacionais?

Cunha e Góes (2002) entendem que, para se reverter “[...] o golpe aplicado na educação durante os 20 anos de regime autoritário[...]”, várias formulações devem ocorrer nas políticas públicas educacionais, desde reformas tributárias até a institucionalização de alguns artigos, tanto na Constituição de 1988 como na LDB de 1996.

Discutir a questão da qualidade do ensino no Brasil é realmente matéria complexa, mas é importante chamar a atenção para a reflexão dos problemas que o sistema educacional enfrentou e enfrenta na atualidade. Os problemas da educação brasileira não estão postos isoladamente, mas em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação superior.

Quanto à categoria público/privado, Vieira descreve que a escola pública, teve um nascimento tardio em nosso país e que

Enquanto em outros países a configuração de um sistema escolar público esteve associada aos ideais da revolução burguesa, o mesmo não pode ser dito do Brasil. Em nossa história, o privado veio a articular-se organicamente com formas de vida social que se plasmaram numa sociedade excludente. Em outras palavras, no contexto de uma educação voltada para as elites, o privado representou insígnia de classe social e marca diferenciadora dos detentores do poder. (*Ibid*, 2000, p. 48).

Voltando para outros acontecimentos ocorridos na história, a década de 1990 foi nacionalmente caracterizada por uma série de acordos na renovação dos sistemas educativos. “ Portanto, constata-se que na maioria dos países da região foram implantadas reformas educativas de ordem tanto pedagógica quanto administrativa – financiadas com

recursos provenientes do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento” (RODRÍGUEZ, 2004, p.18). Para a autora, os governos latino-americanos também foram influenciados por modelos neoliberais quanto à organização e à gestão do sistema educacional; assim o Estado enfatiza a participação privada na gestão educacional (*Ibid*, p.20).

Segundo o Censo da Educação Superior: 1991-2004 do Instituto Nacional de pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep (2006), houve um considerável crescimento das instituições privadas no decorrer dos anos de 1996 a 2004.

As instituições privadas que em 2006, eram 711, passaram a ser, em 2004, 1789, um crescimento de 151,6%. As instituições privadas detinham, em 1996, 3.666 cursos e 1.133.102 matrículas e passaram a deter, em 2004, 12.282 cursos e 2.985.405 matrículas. O crescimento de cursos foi de 237,8% e o das matrículas foi de 163,5%. (RISTOFF ; GIOLO, 2006, p.14).

Para Cunha, no período de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002) foi constituído uma verdadeira normatização fragmentada do ensino superior. Além disso,

A privatização do ensino superior, isto sim, foi acelerado no período em análise. Como vimos acima, o número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e na dos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor. Tal crescimento fez-se com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro (2003, p.17).

Se realizarmos uma comparação entre os anos citados (1996/2004), em relação ao público/privado, podemos observar que o crescimento das instituições privadas dispara em

relação às instituições públicas. No ano de 2004, a porcentagem de cursos oferecidos pelas IES privadas era praticamente o dobro em comparação às públicas, e as matrículas aumentaram a cada ano, enquanto que nas instituições públicas no Brasil o número de matrículas vem diminuindo. Este fato demonstra que cada vez menos a população tem acesso às instituições públicas de ensino superior, restando-lhes a opção de buscar uma vaga nas IES privadas. Esse fato dificulta o ingresso das classes sociais mais baixas na educação superior devido a duas situações: falta de vagas nas universidades públicas e altas mensalidades estipuladas pelas universidades privadas.

Podemos observar na tabela 6 os números de instituições, cursos e matrículas nos setores público e privado das instituições de nível superior no Brasil nos anos de 1996 e 2004 segundo o Censo da Educação Superior (2006) INEP.

No decorrer de apenas oito anos, as instituições de públicas caíram de 22,9% para 11,1% enquanto que as instituições privadas passaram de um percentual de 77,1% no ano de 1996, para 88,9% em 2004, automaticamente ocorrendo o mesmo com o número de matrículas. Diminuem-se as vagas do ensino público e observa-se o aumento na oferta de vagas nas instituições privadas.

**Tabela 6** – Percentuais de Instituições, Cursos e Matrículas de Graduação Presencial, Segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 1996 e 2004

	<b>Instituições</b> (%)		<b>Cursos</b> (%)		<b>Matrículas</b> (%)	
<b>Ano</b>	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>	<b>Públicos</b>	<b>Privadas</b>	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>
<b>1996</b>	22,9	77,1	44,8	55,2	39,4	60,6
<b>2004</b>	11,1	88,9	33,6	66,4	28,3	71,7

Fonte: Censo Educação Superior Brasileira (2006) INEP.

No Brasil, no ano de 1994, assume o governo Fernando Henrique Cardoso, eleito no primeiro turno das eleições presidenciais. No campo da educação, FHC explicita um projeto político em sintonia com as grandes linhas estabelecidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e as propostas de campanha presidencial materializam-se em projetos como: Mãos a Obra Brasil, Planejamento Político-estratégico e Relatório de atividades do ano de 1995, projetos esses, que não nos cabe nesse estudo estar avaliando (Vieira, 2000, p.172). Entretanto, vale notar que aspectos relevantes para o sistema educacional brasileiro estavam sendo discutidos. Durante os oito anos de mandato de Fernando Henrique Cardoso, não houve mudança à frente do Ministério da Educação e diversos projetos foram articulados e concluídos durante sua gestão.

Para que mudanças mais profundas venham a ocorrer na situação dos indicadores educacionais brasileiros, é preciso um esforço de longo prazo que ultrapassa o trabalho dos governos isolados. Construir uma educação para a cidadania e o desenvolvimento de todos os brasileiros, é uma empreitada lenta, cuidadosa e cotidiana. Demanda bem mais do que enunciar prioridades e reformas. (*Ibid*, p.223).

Nesse sentido, é preciso que os movimentos sociais não deixem que o sistema educacional seja um instrumento exclusivo de “dominação burguesa”; é dever do cidadão brasileiro discutir as questões que permeiam a educação, estabelecendo as responsabilidades tanto do Estado como da sociedade, pois sabemos que ambos não devem se dissociar, mas sim contribuir para a implementação de políticas públicas que possam favorecer grupos excluídos do acesso aos bens e serviços considerados básicos para a vida humana.

No atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pressionado pelos movimentos sociais, têm sido proposto no Congresso Nacional projetos de implementação de ações afirmativas, em especial na educação superior. Entre esses projetos, apresentados por alguns parlamentares que acreditam nas mudanças ou nas melhorias do sistema educacional brasileiro como forma de minimizar as desigualdades sociais, aparecem projetos de ações afirmativas como forma de viabilizar uma política pública de acesso à educação superior denominada “políticas de cotas para negros”.

Tendo como objetivo maior corrigir as desigualdades sociais e econômicas no país é que se apresenta o sentido das ações afirmativas. Para o poder público, é preciso implementar políticas que minimizem as desigualdades formais no Brasil, já que as desigualdades raciais entre as pessoas brancas e negras se apresentam evidentes. Desse modo, o Estado, na busca de alternativas para aliviar os efeitos das desigualdades, especialmente o preconceito de cor, estabelece políticas desse tipo.

[...] o tema entrou definitivamente na pauta das questões nacionais, a partir do momento em que o governo federal, em posição corajosa assumida perante a comunidade internacional, não apenas reconheceu oficialmente a existência de discriminação contra negros no Brasil, mas prometeu instituir modalidade específica de ação afirmativa (as “cotas”)



visando a propiciar maior acesso de negros ao ensino superior. (GOMES, 2003, p. 16).

Conceituar esta política positivamente requer a compreensão de um conjunto de fatores que estão inseridos em um período histórico do negro no Brasil; é preciso ter em vista alguns elementos que a compõem como: valores, prioridades, acesso, oportunidade, entre outras questões que vêm para complementar tal ação. Contudo, as ações afirmativas devem ser vistas como medidas compensatórias do Estado, que por tantos anos, em séculos passados, se ausentou das responsabilidades educacionais e favoreceu somente uma classe dominante, não se importando com a inserção do negro no sistema educacional e, principalmente na educação superior.

(...), em lugar da concepção ‘estática’ da igualdade extraída das revoluções francesa e americana, cuida-se nos dias atuais de se consolidar a noção de igualdade material ou substancial, que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção ‘dinâmica’, ‘militante de igualdade’, na qual, necessariamente, são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas da maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade. (GOMES, 2003, p.19).

Nos Estados Unidos há quase quarenta anos o país vem oferecendo política de ação afirmativa em favorecimento aos negros e outros sujeitos como os deficientes físicos e as mulheres, entre outros grupos que ocupam os índices de desigualdades sociais.

O país pioneiro na adoção das políticas sociais denominadas ações afirmativas foram, como é sabido, os Estados Unidos da América. Tais políticas foram concebidas inicialmente como mecanismos tendentes a

solucionar aquilo que um célebre autor escandinavo qualificou de <o dilema americano>: a marginalização social e econômica do negro na sociedade americana. Posteriormente, elas foram estendidas às mulheres, às outras minorias étnicas e nacionais, aos índios e aos deficientes físicos. (*Ibid*, p. 21)

Nos países da Comunidade Européia, desde a década de 1980, diversas ações afirmativas estão sendo implementadas em busca de igualdade social e racial. O Brasil, com uma implementação tardia, vem tentando seguir os modelos internacionais que apresentaram resultados positivos. As ações afirmativas

[...] não se restringem aos Estados Unidos, país no qual alcançaram maior visibilidade, tampouco às pessoas negras. Na Índia, desde a primeira constituição em 1948, previam-se medidas especiais de promoção dos Dalits ou Intocáveis, no parlamento (reserva de assentos), no ensino superior e no funcionalismo público. Na Malásia foram adotadas medidas de promoção da etnia majoritária (os Buniputra) sufocada pelo poder econômico de chineses e indianos (...) (SILVA, 2003, p. 20).

Desde as décadas de 1960 e 1970, as ações afirmativas foram implantadas em diversos países como os EUA e a França e apresentaram resultados significativos. Desta forma, entende-se que os movimentos negros no Brasil lutam insistentemente por políticas que possam favorecer seu povo, não somente por uma ideologia de um movimento, mas pautados em resultados positivos já ocorridos em outros países, tendo em vista que é preciso a criação de políticas concretas para proporcionar a redução das desigualdades raciais. Mesmo diante de diversas críticas contra as ações afirmativas, as experiências de países que já implantaram “cotas” são significativas para a inserção do negro nas mais diversas modalidades de ensino, de trabalho, questões econômicas, culturais e sociais.

Para Medeiros (2005, p.126), ação afirmativa no Brasil está associada à política de cotas, mas é preciso entender que política de cotas não é sinônimo de ação afirmativa e sim um segmento desta ação. As leis que determinam emprego para portadores de deficiência, a participação das mulheres nos partidos políticos e todas as medidas destinadas a compensar determinadas desigualdades sociais são consideradas ações afirmativas. O objetivo das ações afirmativas é o de beneficiar grupos discriminados promovendo a igualdade entre eles.

No que diz respeito às pessoas negras, a ação afirmativa busca combater a discriminação racial por meio de uma política que estabeleça mudanças nas questões culturais e na convivência entre aqueles que se sentem discriminados em relação aos outros; é uma forma de oferecer oportunidades a determinados grupos que estão em desvantagem, especialmente em alguns setores como a educação e o mercado de trabalho.

Para que uma ação afirmativa seja sustentável é preciso haver um indivíduo ou grupo específico que possa ser o alvo para esta política social ser incorporada e na tentativa de concretizar a igualdade é que se pode defini-la. Como política pública, a igualdade é seu objeto principal, atendendo aos princípios constitucionais a serem alcançados pelo Estado, buscando reduzir as patologias que estão impregnadas na sociedade pelo preconceito, pela exclusão social e pelo racismo que abrange quase todo o país e que necessariamente exige soluções e deve ser combatido. É nesse sentido que se opera a implantação de tal ação, pois a competitividade nos diversos campos de atuações se contrapõem com as buscas dos espaços que os negros desejam ocupar.

Da transição da ultrapassada noção de igualdade 'estática' ou 'formal' ao novo conceito de igualdade 'substancial' surge a idéia de 'igualdade de oportunidades', noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou de pelo menos

mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social. (GOMES, 2003, p.20).

Essas definições introduzem a idéia da necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência, a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não. Podemos defini-la como uma medida que possui o objetivo de reduzir as desigualdades históricas, buscando garantir tratamentos e oportunidades que são negados aos negros pelo racismo e pelo preconceito posto em quase todo âmbito da sociedade, bem como reparar e redistribuir os bens produzidos socialmente. Um importante aspecto desta política é que para o indivíduo não basta pertencer a um grupo discriminado; é preciso que ele cumpra e defina algumas questões que o apresentem como tal e seja favorecido pelas mesmas. Gomes, utiliza o seguinte enunciado para esclarecer mais explicitamente as ações afirmativas:

[...] a justificativa da adoção de medidas com o argumento de que esse tipo de política social seria apta a atingir uma série de objetivos que restariam normalmente inalcançados caso a estratégia de combate a discriminação se limitasse a adoção, no campo normativo, de regras meramente proibitivas de discriminação (2003, p.29).

As medidas inclusivas devem ter relação com projetos de intervenção, que objetivem minimizar temporariamente as práticas discriminatórias, tornando a medida necessária, e é neste contexto que se introduz a política de cotas. A implementação da política de cotas para negros na universidade vem suscitando diversas críticas, que devem ser aprofundadas e confrontadas com outros pontos de vista, pois os

[...] brancos convivem com naturalidade com essa cota de 100%. Alguns mais progressistas reconhecem que ela traz consigo o peso da exclusão do

negro, mas essa dimensão é silenciada. Isto porque reconhecer a desigualdade é até possível, mas reconhecer que a desigualdade é fruto da discriminação racial, tem custos, uma vez que este reconhecimento tem levado à elaboração de legislação e compromissos internos e externos do Brasil, no sentido do desenvolvimento de ações concretas, com vistas à alteração no status quo. (BENTO, 2005, p. 165).

Existem pessoas que, mesmo sendo discriminadas, são contrárias a tais políticas, mas este fato não isenta um racismo que está presente cotidianamente na vida de um grupo racial em diversos segmentos. Na educação superior, essa questão não se diferencia, pois eles também sofrem um processo histórico de exclusão. De acordo com Brandão, que apresenta um discurso contrário às cotas,

[...] o sistema de cotas para acesso ao ensino superior brasileiro, só tem sentido se tomar como critério a situação econômico-social dos possíveis beneficiados por essa forma de reserva de vagas. Mesmo assim, somente depois de um amplo debate com a sociedade, que tenha como resultado um posicionamento claro, explícito e inequívoco de que essa mesma sociedade aceita transferir para a educação superior não só os novos ônus pedagógicos e financeiros resultantes dessa opção político social, mas principalmente, uma das principais funções da escola de ensino fundamental e médio: a preparação adequada dos seus estudantes para acesso ao ensino superior, como resultado direto de um ensino de qualidade (2005, p.99).

Discordamos de tal posicionamento, pois enquanto demorados processos de mudança não ocorrerem na educação brasileira e na própria sociedade, o negro continuará aguardando uma oportunidade de acesso aos níveis universitários. Se a desigualdade racial for entendida como um processo natural, ela continuará sendo associada a determinados grupos e não como algo que deve ser combatido e refletido pela sociedade e pelo Estado como uma questão de política pública.

Podemos notar na Tabela 7 que no mercado de trabalho os cargos ocupados pelos brancos são sempre mais prestigiados que os dos negros, que normalmente estão muito mais representados pelos índices de trabalhos domésticos.

Tabela 7 – **Trabalhadores domésticos, por raça, em Mato Grosso do Sul (2002).**

<b>COR/RAÇA</b>	<b>%</b>
<b>BRANCOS</b>	<b>7,3</b>
<b>PRETOS</b>	<b>15,2</b>
<b>PARDOS</b>	<b>11,6</b>

Fonte: PNAD/2002 *apud* Caderno de diálogos pedagógicos MS (2005, p.37)

A realidade da população negra no Brasil não é muito difícil de ser compreendida. Se tomarmos como exemplo um “shopping center”, podemos perceber a ocupação dos brancos em diversos setores, mas a presença dos negros é muito maior nos cargos de faxineira, segurança, atendentes, entre outros, demonstrando que existe um “racismo estrutural” que não se desvincula da questão da pobreza e da classe social.

O mesmo ocorre nas universidades, pois a população universitária ainda está composta por um percentual muito mais elevado de alunos brancos. E esta é a cor da universidade brasileira, até mesmo no estado da Bahia, que abriga um maior percentual da população de negros em comparação aos brancos, conforme visto anteriormente.

Leis ou intervenções políticas que compreendam ações do Estado, voltadas para determinados grupos específicos os quais, historicamente foram e são colocados em desvantagem, quando acompanhadas de políticas universalistas, podem ser extremamente úteis para reduzir os altos índices de desigualdades existentes entre esses grupos, como, por exemplo, entre brancos e afro-brasileiros. Elas podem concorrer, como apontam os resultados de suas aplicações em outros países, para equiparar

ambos os grupos na raia de competição por bens materiais e simbólicos em momentos específicos. (SISS, 2003, p. 111).

As discussões sobre as ações afirmativas no Brasil aparecem mais ressaltadas nas últimas décadas do século XX, e nascendo no âmbito das organizações do Movimento Negro e raramente em alguns espaços acadêmicos. Na última década, a discussão foi ampliada pela mídia, em especial no jornalismo impresso, no rádio e na TV. No espaço governamental raramente aconteciam tais debates (Ibid, p. 131).

A implementação da política de cotas instala e aprofunda o debate sobre o racismo e a discriminação racial na educação em âmbito nacional. Basta verificarmos os jornais, a mídia, os espaços universitários e as lutas dos movimentos negros para percebermos que o país vem se conflitandocotidianamente com as ações afirmativas, em especial sobre a política de cotas para negros na educação superior.

É senso comum afirmar que a população negra brasileira não enfrenta desigualdades e discriminações raciais. O mito da democracia racial está muito presente na sociedade brasileira, bem como a ideologia do branqueamento, levando muitos negros a se sentirem inferiorizados quanto ao grupo racial a que pertencem.

Um estudo revela que, no espaço escolar, a criança branca é o principal agente discriminador das crianças negras. Do total de crianças brancas, 44% assume que discrimina as negras. De fato, diferentes estudos demonstram que, em situações de brigas e conflitos, as palavras negro e preto sempre surgem como xingamento. Além disso, nas conversas e brincadeiras, alguém sempre lembra de uma piadinha sobre negros. (BENTO,1998, p. 40).

As políticas educacionais devem elaborar e propor medidas que permitam um mínimo de equidade no acesso aos diferentes níveis sociais de ensino às crianças, jovens e

adultos, que são ou foram privados de desenvolver seu processo educacional, independentemente de sua situação socioeconômica. Quando as crianças negras vão para a escola, elas sofrem processos de discriminação por causa de sua cor; por isso é necessário que as escolas estejam preparadas para discutir a questão do racismo. Podemos presenciar o racismo tanto nas instituições públicas quanto nas privadas e, além disso, ele está muito presente na maneira como os livros didáticos retratam a questão dos negros, ou seja, de forma inferiorizada e/ ou subalterna ao branco.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (Lei nº 9394/1996), em seu Art. 22, afirma que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A Constituição Brasileira (1988), em seu art. 3º, inciso IV, destaca como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Após tantas mudanças nas leis educacionais e constitucionais, é preciso entender que a política de cotas como ação afirmativa vem garantir os dispositivos da igualdade constitucional. Não se pode aceitar que o cidadão brasileiro que possui seus direitos garantidos por lei seja excluído de qualquer sistema, seja ele de âmbito educacional, econômico ou social.

Somente a ação afirmativa, vale dizer, a atuação transformadora, igualadora pelo e segundo o Direito possibilita a verdade do princípio da igualdade, para se chegar à igualdade que a Constituição Brasileira garante como direito fundamental de todos. (GOMES, 2003, p. 41)

A política de cotas não minimiza o esforço do aluno em estudar para passar no vestibular, ela viabiliza que uma parcela de alunos negros excluídos da educação superior tenha oportunidade igual de se integrar nas universidades públicas. Essa questão foi



constatada em nossa pesquisa, pois um dos alunos cotistas entrevistados, do 2º ano de agronomia da UEMS, assim argumentou: “achei que pela cota seria mais fácil, mas não é; achei que ia ter uma prova diferente para os cotistas, mas é a mesma”.

As ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva. (PIOVESAN, 2005, p. 39).

Piovesan argumenta ainda que, se a raça e a etnia sempre foram critérios utilizados para excluir os negros no Brasil, então que seja hoje utilizada medida de implementação para realizar uma inclusão necessária a um povo a quem tem sido negado o pleno exercício de seus direitos e liberdades fundamentais, como é o caso do acesso e permanência na universidade pública e até mesmo nas instituições privadas.

É indispensável a conscientização da sociedade e de lideranças políticas sobre as ações afirmativas. São necessárias políticas públicas para amenizar ou reduzir as desigualdades sociais existentes no Brasil, mesmo que estas gerem inúmeros discursos contra ou a favor. Conforme citou Munanga: “[...] qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista” (2003, p28).

As ações afirmativas destinadas a negros se apresentam como uma forma de reparação das discriminações sofridas por esse grupo no passado e que, no presente, determinam desvantagens competitivas e desigualdades socioeconômicas, em relação aos grupos discriminadores, pois “[...] o seu fundamento filosófico é a compensação ou

reparação” (SANTOS; 2003, p.89). Juridicamente utiliza-se o argumento da justiça compensatória:

Reconhece-se por meio da justiça compensatória, que o ponto de partida para obtenção dos direitos legais legítimos na sociedade não foi o mesmo entre os grupos discriminadores e discriminados, uma vez que, no processo de competição social os últimos partiram em desvantagem ante a discriminação (racial) proporcionada pelos primeiros. (SANTOS; 2003, p.91).

Ações afirmativas devem ser ações capazes não só de compensar atos praticados no passado, mas de corrigir distorções raciais que perduram na atualidade. Segundo Vieira Junior :

Quando ações afirmativas são adotadas promove-se, de certa forma, a igualdade substantiva, mitigam-se as desigualdades na apropriação de bens fundadas em bases raciais, projeta-se positivamente a imagem de negros, reparam-se os danos causados pela escravidão e por eventuais sistemas segregacionistas posteriores (2005, p.86).

Por meio dessa justiça compensatória ou reparação procura-se aumentar a presença dos negros na sociedade com o objetivo de diminuir as desigualdades existentes. Há que se pensar na formação universitária como possibilidade de enfrentar e superar intolerâncias, o que implica buscar meios de suprimir desigualdades seculares. Para Silva (2003), ação afirmativa é uma iniciativa essencial de promoção da igualdade, e seu principal objetivo para as pessoas negras é combater o racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica.

As pesquisas sobre os negros na educação superior, em geral, vêm demonstrando que a correlação entre o negro e a educação, cada vez mais apresenta indicadores que merecem análises. Mesmo sabendo que o percentual de estudantes negros na educação superior vem se elevando, observamos que estes sempre estão nos cursos menos concorridos.

(...) os negros, mesmo aqueles que conseguiram ingressar na universidade, são de modo geral, pessoas que vem de uma origem social modesta, que freqüentaram escolas de primeiro e segundo grau de ensino precário, cuja escolha da carreira universitária recai, freqüentemente sobre aquelas menos valorizadas e menos concorridas, sobretudo na área das humanidades. (QUEIROZ, 2004; p.65).

Para que um programa de ações afirmativas seja efetivado, é fundamental garantir condições materiais para que as dificuldades ou desníveis sejam superados e as escolhas possam ser feitas a médio e longo prazo. Para alcançar este fim, no que tange à universidade, é preciso criar condições para que as pessoas negras possam ter acesso à educação superior e exercer profissões de prestígio, até agora destinadas praticamente à elite.

As políticas de ações afirmativas no ensino superior se apresentam como uma das maneiras de proporcionar aos afro-brasileiros a possibilidade de inclusão na educação superior. Os dados oficiais evidenciam que há uma pequena participação da população negra no ensino superior no Brasil e estes dados precisam ser modificados. Para que isto ocorra neste momento, faz-se necessário que ações afirmativas sejam implantadas, conforme afirmou a aluna cotista entrevistada nesta pesquisa, cursando o 2º ano de zootecnia:

A cota oferece mais chance, acho que ajudou bastante, sem ela a concorrência é maior e eu teria que estudar mais. Sem as cotas acho que neste vestibular que passei não teria passado, talvez em outro. Sou a favor da política de cotas para negros na Universidade. É uma chance, os negros foram discriminados e devido o todo da sua história é hora do governo recompensar as perdas dos negros. É uma chance que não se pode perder, tem que aproveitar a oportunidade, aumenta o mérito da universidade, são mais negros na formação profissional (2006).

Ser negro no Brasil, significa mais uma barreira no mercado de trabalho, que discrimina trabalhadores pela aparência, ou seja, pelo fenótipo. Com base em dados como estes é que o Movimento Negro de Mato Grosso do Sul e outras instituições lutaram pela aprovação das leis que estabelecem cotas para negros e indígenas nos cursos superiores da UEMS, como uma ação afirmativa (BITTAR; ALMEIDA, 2006, p. 3).

Perante tantas desigualdades, o Estado precisa promover medidas de correções em favor do negro, de forma que essas medidas adotadas possam promover uma “igualação substantiva”; pois os reflexos que se arrastam desde os tempos de um regime de escravidão vêm restringindo os negros de alguns direitos que os cidadãos já possuem até mesmo por lei, conforme rege a Constituição de 1988 em um de seus objetivos: “construir uma sociedade livre, justa e solidária, reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação”. Dessa forma “[...] o texto constitucional de 1988 que propugna pela constituição de um Estado democrático pluralista, multicultural, sem discriminações e que aja para superar as desigualdades está a legitimar esse avanço” (VIEIRA, Junior 2005, p. 89).

No que concerne a situação, a adoção de ações afirmativas na educação superior promove a inclusão, a integração e uma outra forma de convívio dos chamados “desiguais”. Torna-se um ajuste entre o Estado e a população negra, que busca estar

inserida nas universidades e no mercado de trabalho ainda hoje excludente, conforme podemos observar na Tabela 8.

**Tabela 8 - Estudantes de nível superior, por cor/raça**

	BRANCA	PRETA
<b>BRASIL</b>	<b>21,9%</b>	<b>5,7%</b>
<b>CENTRO OESTE</b>	<b>25,9%</b>	<b>9,9%</b>
<b>MATO GROSSO DO SUL</b>	<b>27,6%</b>	<b>8,2%</b>

Fonte: Censo IBGE/2000 *apud* Caderno de diálogos pedagógicos MS (2005, p. 57)

As Políticas Públicas de ação afirmativa voltadas especificamente para a educação superior oferecem oportunidades e reconhecem o direito do cidadão, ofertam vagas e aumentam o número de estudantes negros nas universidades. Conforme afirma Vieira Junior:

Mais do que o simples pagamento de uma indenização pecuniária que direciona erroneamente o instituto da responsabilidade civil do Estado para uma perspectiva civilista, a adoção compulsória de políticas públicas específicas em benefício dos negros tem a nítida vantagem de proporcionar condições para o desmonte, mediante processos educativos e de comunicação, do estigma de inferioridade que carrega a população negra no Brasil e, dessa forma, contribuir efetivamente para a instituição de uma sociedade mais igualitária, multicultural e democrática, em que seja reconhecida a existência de diversas culturas e a elas seja conferido o mesmo grau de importância. (2005, p. 97).

Finalmente, se neste país, regido por tantas Leis, Planos e Metas, estivesse ocorrendo um processo vantajoso referente às políticas públicas educacionais, certamente

não estaríamos, neste momento, necessitando de políticas de ações afirmativas. Entretanto, cabe atentar que o Brasil precisa de políticas de educação superior que fortaleçam o setor público e que atendam às necessidades de toda a sociedade.

#### **1.4.O processo de formulação e aprovação da política de cotas na UEMS.**

Desde a realização da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em setembro de 2001, ocorrido em Durban, na África do Sul, o debate acerca das políticas de ação afirmativa para o enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais entrou na agenda político-institucional do Brasil. As questões ganharam maior visibilidade por meio de denúncias e proposições políticas do Movimento Negro, merecendo estudos científicos realizados por instituições públicas e privadas, como IBGE, IPEA, DIEESE, entre outras agências de pesquisa.

Em 5 de março de 2002, o governador do estado do Rio de Janeiro sancionou a Lei 3708 de 09/11/2001, que determinou a reserva de 40% das vagas nas universidades estaduais (UERJ e UENF) para “negros e pardos”. Em 11 de abril de 2001 havia sido sancionada pelo mesmo governador a Lei 3524, que reservava 50% das vagas nas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro para alunos que haviam cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições da rede pública municipal ou estadual. A Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade brasileira a implantar a política de cotas para negros. Na mesma época, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) também implementava tal política.

Mattos (2004) ressalta que a UNEB, sendo uma das universidades pioneiras na implantação autônoma de um sistema de reserva de vagas para candidatos afrodescendentes, promove um equilíbrio racial no acesso ao ensino superior através de

uma ação afirmativa com a implantação da política de cotas. Segundo o autor, esse tipo de ação discute a necessidade de ampliação da adoção de políticas públicas específicas denominadas ações afirmativas, de modo que, sobretudo, estas possam contribuir com o reforço de uma luta política pela universalização da modalidade de reserva de vagas para afrodescendentes nas universidades, na órbita de um conjunto específico de políticas públicas.

Hoje, diversas universidades públicas, federais e estaduais, já implantaram o sistema de reserva de vagas denominado “cotas”. Esta é uma luta que há décadas vem sendo pautada pelo Movimento Negro Brasileiro e este é o momento de fortalecer a formação de uma política que tem como compromisso a inserção do negro na educação superior.

Para que uma política pública seja efetivada, ofertar oportunidades iguais de condições de acesso significa um avanço importante para que sejam superadas as dificuldades e as desigualdades encontradas por determinados segmentos da população brasileira (CASTRO; SILVA, 2006, p.3).

De acordo com Guimarães, os problemas estruturais da sociedade brasileira precisam ser enfrentados, destacando-se entre eles a pobreza dos negros e a baixa qualidade da escola pública.

Além de problemas de ordem socioeconômica, os negros enfrentam maior despreparo e desmotivação para o ensino, estando este fato marcado pela falta de desenvolvimento desse grupo que não desenvolveu uma estratégia eficiente de reversão de sua posição de subordinação. (GUIMARÃES, 2003, p.77).

Seguindo o pressuposto de que os negros estão em desvantagem com relação a uma outra comunidade acadêmica - não negra - , é preciso entender que medidas

compensatórias devem ser adotadas como forma de favorecimento aos povos discriminados historicamente. Conforme afirma Siss, “ [...]precisamos, na verdade, reinventar urgentemente o Brasil sob um imperativo ético, que o torne democrático, igualitário, onde não existam cidadãos de primeira, segunda e terceira classe” (2003, p. 197).

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS - foi criada pela Constituição Estadual de 13 de junho de 1979 e instituída pela Lei Estadual nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993, credenciadas pela Deliberação CEE/MS nº 4787 do Conselho Estadual de Educação, na gestão do então governador Pedro Pedrossiam, que tomou as medidas necessárias para sua instalação definitiva no Município de Dourados, escolhido por se destacar como a segunda maior população do estado. A Unidade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, em Aquidauana, funciona no prédio do antigo CERA - Centro de Educação Rural de Aquidauana, localizado em uma área rural a 12 Km de distância da zona urbana. Naquele prédio funcionava, em regime de internato, uma escola com formação de cursos ligados à área rural, para alunos oriundos do próprio município e de outras localidades. O primeiro curso implantado naquela Unidade foi o curso de zootecnia, no ano de 1996. O curso de agronomia foi implantado no ano de 2002, sendo ambos os cursos em período integral e abrindo 50 vagas anualmente.

Na Unidade da UEMS onde se realizou esta pesquisa de mestrado, é grande o número de acadêmicos que provêm das mais diversas regiões do país, pois os cursos de agronomia e zootecnia estão instalados na Universidade são reconhecidos nacionalmente, tornando sua vagas cada vez mais concorridas. Em uma outra pesquisa realizada na mesma Unidade, por Ferreira (2006), ficou constatado que somente 35,88% dos acadêmicos são oriundos do próprio município de Aquidauana, 64,12% são de outros



municípios do estado de Mato Grosso do Sul e outros estados brasileiros, o que comprova a grande imigração de alunos, em busca da educação superior pública. É fato que as políticas públicas para a educação superior vem arrastando diversos problemas que anteriormente ressaltamos, porém, nesse momento, buscamos descrever as situações possíveis e que se fazem necessárias na atual conjuntura. Diferentes culturas, valores e concepções de mundo formam o quadro humano da Unidade da UEMS Aquidauana, assim como o direcionamento de determinadas questões, não somente para essa Universidade como para outras de um modo geral.

Oferecer cotas para negros por meio de ações afirmativas nas universidades, seja ela estadual ou federal, constituiu uma forma de explicitar sua “função social” como instituição pública.

Segundo dados do Censo do Inep (2006, p. 72) a presença do negro (somando-se “pardos” e “pretos”) na sociedade sul mato-grossense ocupa um percentual de 51,1% da população. Nos campus universitários, o percentual de negros é de 29,2% , mas a presença do branco nas universidades do estado de Mato Grosso do Sul ainda é maior, 65,8%.

O tema sobre a política de cotas para negros na educação superior foi instituído no estado de Mato Grosso do Sul, através da Lei nº 2605, de 06/01/2003, pelo projeto de autoria do deputado estadual Pedro Kemp. Na UEMS, a discussão sobre as cotas teve início em 13/05/2003, em assembléia organizada pelos movimentos negros e afro descendentes para debater sobre o processo de implementação dessa política na Universidade (BITTAR; CORDEIRO; ALMEIDA, p. 2, 2006).

A Pró-Reitoria de Ensino da UEMS levou o assunto à Câmara de Ensino do - CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para estudo e elaboração dos critérios de

inscrição. Os conselheiros sentiram-se despreparados para discutir o assunto e solicitaram a formação de uma comissão com as participações do Movimento Negro, do Conselho Estadual de Direito do Negro, de lideranças indígenas e da Coordenadoria de Políticas Para a Promoção da Igualdade Racial, do Governo do Estado, a fim de realizar o trabalho de maneira adequada, conforme nos informou a pró-reitora, em reunião NEABE / GEPPE/UCDB ainda em 2005.

Após formarem uma Comissão composta por alguns representantes do Movimento Negro do estado de Mato Grosso do Sul e com membros da Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial do Governo do Estado, foi promovido um Fórum de discussões sobre a questão, denominado “Reserva de vagas para índios e negros na UEMS: vencendo preconceitos”. As discussões foram apresentadas aos quatorze municípios que possuem unidades da UEMS e sua sede, na cidade de Dourados, em maio de 2003. Durante os seis meses seguintes, outras atividades foram realizadas para debater a questão. Após concluídas as etapas de discussões, ficou aprovado pelo CEPE-Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão, a Resolução 382/2003, que regulamentou os critérios para concorrência nas cotas. Em reunião extraordinária do Conselho de Ensino e Pesquisa CEPE, da UEMS, foi aprovado por unanimidade a Resolução CEPE/UEMS nº. 382/03 de 14/08/03, revogada pela Resolução CEPE/UEMS nº430 de 30/07/04, com os critérios exigidos para inscrição. (BITTAR; CORDEIRO; ALMEIDA; 2006, p.4).

A Resolução CEPE/UEMS nº 382/03 foi aprovada por unanimidade, após uma reunião que durou em torno de seis horas e define em seu art. 10º os seguintes critérios para efetivação da inscrição do candidato que estiverem concorrendo a uma vaga através do sistema de cotas:

- I - uma foto colorida recente 5x7 cm;
- II - autodeclaração, constante na ficha de inscrição;
- III - fotocópia do Histórico Escolar do Ensino Médio ou atestado de matrícula expedida por escola da rede pública de ensino;
- IV - declaração da condição de aluno bolsista fornecida por instituição da rede privada de ensino, quando for o caso;
- V - Os candidatos inscritos no percentual de vagas para negros terão as suas inscrições avaliadas por uma comissão instituída pela Pró-Reitoria de Ensino, composta por representantes da UEMS e do Movimento Negro, indicados pelo Fórum Permanente de Entidades do Movimento Negro do Mato Grosso do Sul e pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Negro, que as deferirá ou não, por decisão fundamentada, de acordo com o fenótipo do candidato;
- VI - Os candidatos que tiverem suas inscrições indeferidas concorrerão automaticamente nos setenta por cento referentes às vagas gerais.

As vagas pelas cotas estão definidas em 20% do total de vagas destinado às cotas para negros e 10% para indígenas, conforme critérios estabelecidos na Resolução CEPE/UEMS nº 382, da própria Universidade.

Conforme o artigo 12 da Resolução CEPE/UEMS nº 382, os candidatos que não declaram na ficha de inscrição que estão concorrendo no regime de cotas para negros (ou indígenas), automaticamente concorrerão nos setenta por cento referentes às vagas gerais.

O concorrente não tem a obrigatoriedade de preencher o campo quanto à sua autoclassificação racial, com a exceção óbvia daqueles que, também no próprio formulário, fazem opção pela cota de 20% das vagas para negros. Os candidatos que se autoclassificarem como negros e estes por sua vez, após o processo seletivo do vestibular forem aprovados, encaminharão para a Secretaria da Universidade as documentações que comprovem as informações que foram preenchidas na ficha de inscrição. Uma Comissão preparada para tal fim realiza uma avaliação da documentação apresentada pelo candidato e somente após a confirmação dos dados analisados é que será deferida a inscrição do candidato.

No vestibular de dezembro de 2004, primeiro ano em que foram abertas vagas pelas cotas nesta Universidade, foram preenchidas no curso de Agronomia 8 vagas por meio do sistema de cotas para negros; em 2005, foram preenchidas 7 vagas pelas cotas; e, em 2006, somente 1 vaga foi ocupada por cotista negro. No curso de zootecnia, os números são menores: em 2004 foi preenchida uma vaga; no ano de 2005 este número se elevou para 4 vagas preenchidas; e, em 2006, o número de vagas preenchidas neste curso pelas cotas voltou a cair para um. No preenchimento das vagas gerais, é importante destacar que todas as vagas (50) disponíveis nos dois cursos foram preenchidas.

As vagas não ocupadas pelos negros podem ser remanejadas para os indígenas ou vice-versa e, se estas vagas não forem preenchidas pelos cotistas tanto negros como indígenas, são destinadas às vagas gerais.

Devemos ter de forma mais aprofundada a questão da igualdade racial e a inclusão social na educação superior através de uma nova cultura universitária. Nesse sentido, pensamos que a UEMS está cumprindo sua função em democratizar o acesso ao ensino superior, assegurando os mecanismos acadêmicos de garantia de acesso aos candidatos negros e a permanência desses alunos ingressantes pelo sistema de cotas, de forma que eles possam concluir efetivamente seus cursos. Além disso, a Universidade procura reforçar uma prática democrática que objetiva aprofundar a representatividade da pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial constituída não somente na UEMS, mas na própria sociedade sul-mato-grossense.

Se, ao entrar na universidade, os alunos negros manifestam algo diferenciado em relação ao seu desempenho, fruto do não acesso a determinadas informações e conhecimento academicamente significativos, sua inserção no ensino superior através de uma política que busca corrigir desigualdades permitirá que em pouco tempo ele consiga

compensar ou mesmo superar algumas defasagens, conforme veremos no decorrer da análise desta pesquisa.

## **CAPÍTULO II**

### **POLÍTICA DE COTAS PARA NEGROS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: posicionamentos e repercussões.**

Neste segundo capítulo, analisamos a percepção dos acadêmicos cotistas negros sobre a política de cotas na Unidade Aquidauana da UEMS, bem como a percepção dos professores e as repercussões dessa política dentro da própria Universidade. A análise fundamenta-se nas entrevistas realizadas com os estudantes cotistas selecionados e com os professores daquela mesma Unidade.

#### **2.1.A percepção dos acadêmicos cotistas negros sobre a política de cotas na Unidade Aquidauana-MS.**

Iniciamos este item com a apresentação e análise do perfil dos entrevistados e

algumas variáveis selecionadas para melhor compreender as questões que nortearão os enunciados no decorrer dos resultados apresentados.

**Tabela 9** – Número de alunos entrevistados por curso

<b>CURSO DOS COTISTAS</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>N. ENTREVISTADOS</b>
Agronomia	3º	03
Agronomia	2º	01
Zootecnia	2º	<b>01</b>
Zootecnia	1º	<b>01</b>
Total		06

Fonte: entrevista UEMS/Aquidauana (2006)

Como podemos perceber na Tabela 09, a maioria dos alunos entrevistados estavam cursando o terceiro semestre de Agronomia.

**Tabela 10** – Número de alunos entrevistados por sexo

<b>SEXO</b>	<b>CURSO</b>	<b>N.ENTREVISTADOS</b>
Masculino	Agronomia	02
Feminino	Agronomia	02
Masculino	Zootecnia	01
Feminino	Zootecnia	01
Total		06

Fonte: entrevista UEMS/Aquidauana (2006)

Quanto à questão de gênero na entrevista realizada, as mulheres negras se apresentaram com os mesmos números em relação aos homens negros, tanto no curso de Agronomia quanto no curso de Zootecnia. Este total de mulheres presentes em cursos considerados, por uma cultura machista, como tradicionalmente masculinos, nos mostra que as profissões de agrônomo e zootecnista vêm modificando as relações de gênero, com a presença mais forte da mulher. Para o Programa Nacional de Direitos Humanos (1998,

p.13): “Gênero são as valorizações e definições construídas pela sociedade para moldar o perfil do que é ser homem ou ser mulher nessa sociedade”. A sociedade cria suas relações e é resistente a determinados preconceitos que não podemos mais aceitar, como por exemplo a ausência de mulheres no mercado de trabalho, na vida pública e em determinados cargos antes considerados masculinizados.

Avaliamos que a causa da subordinação de mulheres se dá não apenas em função da opressão masculina, mas também devido à opressão social. As diferenças entre gênero, classe, raça, etnia não podem ser desconsideradas nas propostas de transformação social, pois no Brasil “ser mulher, negra, pobre e analfabeta é hoje sinônimo de quase absoluta exclusão social” (Guia de Estudo/Conhecimentos Gerais, 2007, p.59).

Ristoff em seu artigo “ A trajetória da mulher na educação brasileira”, descreve que há mais mulheres do que homens ingressando na universidade na faixa etária entre 18 e 24 anos. Para o autor,

A trajetória da mulher brasileira nos últimos séculos é, para dizer pouco, extraordinária: de uma educação no lar e para o lar, no período colonial, para uma participação tímida nas escolas públicas mistas do século XIX, depois para uma presença significativa na docência do ensino primário, seguida de uma presença hoje majoritária em todos os níveis de escolaridade, bem como de uma expressiva participação na docência da educação superior. Embora os homens sejam maioria na população até os 20 anos de idade, as mulheres são maioria na escola já a partir da 5a. série do ensino fundamental, passando pelo ensino médio, graduação e pós-graduação. Há hoje cerca de meio milhão de mulheres a mais do que homens nos campi do Brasil (RISTOFF, 2006, p.1).

Para a sociedade paternalista, a mulher é vista como pessoa destinada à vida privada, do lar, e à dependência econômica, ao casamento e aos cuidados com a família. Em seguida, por um quadro modificado com a modernidade, é vista como professora,



enfermeira, psicóloga e em outras profissões relacionadas aos afazeres femininos. Em determinados cursos, como os que foram pesquisados, a presença do sexo masculino sempre foi maior em comparação ao sexo feminino, mas tal relação está se modificando.

[...] os mais procurados pelas mulheres são os relativos a serviços e educação para a saúde e para a sociedade (secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia). Esta tendência se mantém nos mestrados, doutorados e na própria docência da educação superior. Se, por um lado, os números permitem inferir que, na educação, a barreira entre os sexos vem sendo rapidamente rompida, com igualdade de oportunidades para todos, as preferências naturalizadas por certas áreas precisam ser analisadas com mais profundidade para identificar as valorações sociais que explicam este fenômeno e quais são as suas implicações para as relações de gênero [...]o Brasil começa a liberar as energias criativas de uma população tradicionalmente educada para a esfera privada. Mais e mais teremos mulheres, altamente qualificadas, ocupando posições de liderança em todas as áreas do conhecimento e contribuindo para a consolidação de um país soberano, avançado e democrático (RISTOFF, 2006, p. 1).

Quanto à faixa etária dos alunos selecionados para a entrevista, quatro deles estão acima dos dezoito anos, sendo que a metade dos alunos entrevistados estão acima de vinte anos.

**Tabela 11** – Alunos entrevistados por idade

<b>Idade</b>	<b>N. de entrevistados</b>
17	01
18	01
19	01
20	02
26	01
Total	06

Fonte: entrevista UEMS/Aquidauana (2006)

Conforme demonstramos na Tabela 11, se um aluno no ano de 2006 estava com 26 anos de idade cursando o terceiro ano de agronomia, caso não deixe nenhuma matéria

pendente, conseguirá concluir seu curso no final de 2008 com 28 anos; isto quer dizer que com aproximadamente 29 anos ele estará buscando sua primeira vaga como profissional graduado no mercado de trabalho. Sendo negro, nem todas as portas estarão abertas, pois muitos brancos já estiveram ocupando seus cargos anteriormente, pois conseguiram entrar e sair da Universidade bem mais cedo.

No estado de Mato Grosso do Sul, segundo PNAD/2002 (*apud* Caderno de diálogos pedagógicos, 2005) 26,8% de pessoas “pretas e pardas” estão ocupando trabalhos domésticos e somente 7,3% de pessoas brancas exercem este tipo de ocupação. Essas pessoas brancas, por sua vez, conseguem inserir-se em trabalhos mais bem remunerados, não domésticos, e que exigem estudos de nível médio e superior.

Independentemente de o emprego ser doméstico ou não, não encontramos nenhum dos alunos entrevistados atuando no mercado de trabalho. Outra relação pode ser o fato de estarem cursando uma universidade onde os cursos são de período integral e horário intercalados para as aulas de prática e teoria. Um aluno do 3º ano de Agronomia (2006) afirmou: “Estou aqui somente para estudar; não trabalho”.

Entre os selecionados não encontramos nenhum aluno que tivesse renda própria. Todos eles mantêm seu curso ou permanência na universidade mediante recursos financeiros oriundos dos próprios pais ou familiares, pois além de estarem distantes de sua cidade natal, o curso que realizam é de período integral, dificultando a situação de poderem trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Verifica-se que cinco dos alunos cotistas entrevistados são oriundos do próprio estado (MS) e um entrevistado veio de fora do estado de MS. Verificamos, com estas procedências, que os candidatos buscam ainda os *campus* do interior do estado, pois a oferta nas capitais não atende a grande demanda.

**Tabela 12** – Número de entrevistados por região de procedência

<b>REGIÃO</b>	<b>N.ENTREVISTADOS</b>
Paranaíba – MS	01
Caarapó – MS	01
Aquidauana – MS	01
Aparecida do Taboado – MS	01
Taubaté – SP	01
Campo Grande – MS	01
Total	06

Fonte: entrevista UEMS/Aquidauana (2006)

Já que Mato Grosso do Sul oferece hoje ensino superior em três universidades públicas (UFMT, UEMS, UFGD), a estratégia é buscar pelos cursos existentes também no interior. “Uma característica marcante do estado de Mato Grosso do Sul é que existe concentração de IES nas cidades do interior, verificando-se a presença de instituições públicas e privadas nas diversas regiões [...] ” (BITTAR; RODRIGUEZ; ALMEIDA, 2006, p.38). As autoras descrevem que

A UEMS, desde sua criação, apresenta como um de seus objetivos principais a criação de cursos de graduação no interior do estado, por isso, em 2004, o percentual de cursos por ela oferecido apresenta alterações significantes. Este fato pode ser identificado a partir de 1997 quando a UFMS oferecia 74% do total de cursos das IES públicas, diminuindo para 58,9% em 2004, em razão do aumento da oferta de cursos da UEMS que passa de 26%, em 1997, para 41,1% em 2004. Em 2004 as duas universidades públicas ofereciam 129 dos 334 cursos de graduação, representando 38,6% do total de cursos de graduação presenciais do estado de Mato Grosso do Sul. (*Ibid*, 2006, p.42).

Portanto, saber que um estado também vem interiorizando alguns cursos universitários contribui com possibilidades de escolha para os alunos, que muitas vezes não conseguem driblar a concorrência das vagas nos grandes centros.

**Tabela 13** – Número de alunos por renda familiar

<b>SALÁRIOS MÍNIMOS</b>	<b>N. ALUNOS</b>
3 e 4 s	01
4 e 5 s	02
5 e 6 s	00
Acima de 6 s	03
Total	06

Fonte: entrevista UEMS/Aquidauana (2006)

Na Unidade pesquisada, a maioria dos acadêmicos cotistas reside em regiões distantes da sede da Universidade<sup>6</sup>, caracterizando um quadro de famílias com situação financeira representada da seguinte forma: dos seis entrevistados, cinco famílias recebem acima de 4 salários mínimos e uma família vive de uma renda que está abaixo de 4 salários mínimos. Esta família recebe ajuda financeira de outros parentes para conseguirem manter a aluna na Universidade.

Nesse sentido, é provável que as famílias desses cotistas encontrem dificuldades financeiras para manter seus filhos em um curso superior, pois no geral, a renda familiar desses alunos é significativamente baixa.

Sobre essa questão, Bittar, Cordeiro e Almeida, afirmam que a discussão das cotas para negros na educação superior surge exatamente nesse contexto e questionam: há possibilidade de existir “classe média negra” no Brasil, levando em consideração que essas pessoas sequer chegam à educação superior? (2006, p.6).

---

<sup>6</sup> A Unidade da UEMS – Aquidauana situa-se a aproximadamente 13 Km. do centro do município, que está localizado a 110Km da capital, Campo Grande-MS.

**Tabela 14** – Tipo de residência que estão habitando durante o curso

<b>RESIDÊNCIA</b>	<b>N. ALUNOS</b>
Repúblicas	03
Kitynet	01
Casa de parentes	02
Total	06

Fonte: entrevista UEMS/Aquidauana (2006)

Quanto ao tipo de residência onde os alunos estão vivendo, verificamos que três alunos residem em repúblicas e um divide uma Kitnet com amigo, fato este que altera ainda mais a justa renda dos familiares. Do restante, dois estão residindo em casa de parentes, porém, mesmo que a despesa para a família seja reduzida, manter um filho fora de sua região de domicílio sempre irá alterar a receita mensal, mas talvez seja a única possibilidade que encontrem para inserir seus filhos em um curso superior.

### **2.1.1 Perfil dos alunos cotistas negros entrevistados**

#### **a) Aluno 1 – 3º ano de Agronomia**

Este aluno, com 26 anos de idade, procedente de Paranaíba-MS, reside em Aquidauana somente para estudar, não possui renda própria e mantém seus estudos com o auxílio financeiro do pai.

Realizou sua entrevista respondendo às nossas perguntas de forma clara e espontânea. Ele afirmou que já havia tentado vestibular na UEMS duas vezes, mas não passou, e que quando prestou ainda não havia sistema de cotas.

Eu já havia prestado vestibular duas vezes nos outros anos e não passei, quando tentei ainda não havia as cotas, mas os cursos aqui são muito

concorridos. Eu passei pelas cotas, acho que passei porque estava vindo de outro curso e já ter adquirido alguns conhecimentos. A concorrência nas vagas gerais é de 7,8 alunos por vagas, nas cotas eram 1/1. (A1)

O aluno acredita que a cota favoreceu sua entrada na Universidade. Trabalhando durante o dia e estudando durante a noite, não havia muito tempo disponível para estudar. Por isso pensa que a cota facilitou todo o processo de sua inserção, visto que a concorrência é bem menor. Para ele, além da concorrência ser menor, esta é a oportunidade para aqueles que vieram das escolas públicas, cujos pais não puderam pagar seus estudos em instituições privadas.

O aluno se mostrou favorável à política de cotas para ingresso dos negros no ensino superior público, mas acredita que após sua implantação os alunos devam receber apoios para a permanência, não somente da Universidade, mas também das pessoas com as quais convivem cotidianamente, para que não sejam vistos como ocupantes das vagas dos demais. De acordo com seu depoimento:

A população deve estar mais informada, a população no geral tem que ter esta política na mente, não só na universidade. A UEMS favorece os acadêmicos, oferece bolsas, vale transporte, coloca os cotistas nos trabalhos de pesquisa, ela está preparada para nos receber. A sociedade tem que dar um apoio maior aos acadêmicos. Por exemplo, a faculdade dá incentivo para um rapaz que está plantando feijão, mas sociedade e os próprios políticos não oferecem nada aos acadêmicos, eu penso assim. Um dia nós fomos pedir um patrocínio para uma festa da agronomia para um supermercado e como sempre disseram não, as pessoas não gostam dos acadêmicos (A1, 2006).

O aluno A1 comenta que para ele houve mudanças após a implementação das cotas, pois os alunos não cotistas sentiram suas vagas ameaçadas. “[...] os não cotistas pensam

que se a UEMS está oferecendo dez vagas para os cotistas, é porque são dez vagas a menos para os demais alunos”.

O acadêmico está matriculado no curso que sempre almejou. Podemos perceber seu contentamento com o ingresso na Universidade pois, segundo ele, seu curso está sendo reconhecido fora do município de Aquidauana: “Todas as pessoas que converso quando estou fora daqui comentam sobre este curso”.

#### **b) Aluno 2 – 3º ano de Agronomia**

O aluno 2 tem 20 anos de idade e é procedente de Caarapó-MS. Reside em uma república e seu pai, capataz de uma fazenda no município onde vive a família, é quem mantém seus estudos. Proveniente de escola pública, a família sempre o incentivou a estudar, mas nunca pôde pagar uma escola particular.

No momento da entrevista, o aluno demonstrou-se um pouco inseguro sobre o assunto, mas respondeu a todas as perguntas em questão. Relatou que o sistema de cotas favoreceu sua entrada na Universidade. Para ele a política de cotas para os negros

[...] facilita a entrada de pessoas que muitas vezes não têm condições de pagar cursinho, de se preparar para prestar o vestibular, eu mesmo não fiz este negócio de cursinho, mesmo quem pode às vezes não tem tempo, tem que trabalhar na roça (A2, 2006).

O aluno confirma a existência do racismo tanto dentro quanto fora da universidade, quando afirma a seguinte questão: “Existe muito racismo fora da universidade e as cotas ajudam o negro a entrar na universidade, eu já escutei conversas de corredores sobre os cotistas, olha aquele ali é um cotista”.

Quanto ao fato de sentir-se diferente de seus colegas de sala por ser um cotista, o aluno descreve que não se sente diferenciado; sabe que existem alguns comentários, mas segundo ele, nunca sofreu nenhum tipo de preconceito.

As disciplinas são as mesmas coisas, as provas também são as mesmas coisas, é tudo igual, só ficou mais fácil na hora de entrar na universidade. Os colegas não falam nada, pelo menos em minha frente nunca falaram nada a não ser que falam por trás, eu não fico sabendo (A2, 2006).

Se existem comentários, existem preconceitos. Percebemos que os negros cotistas são discriminados em sala de aula não apenas por serem cotistas, mas também por serem negros. No entanto, a presença deles na Universidade cria um novo espaço e traz para a universidade pública um novo cenário, mesmo diante dos preconceitos.

### **c) Aluna 3 – 2º ano de Agronomia**

A aluna 3, jovem de 18 anos, procedente de Aparecida do Taboado, MS, recebe uma bolsa moradia da própria UEMS e, com o complemento da renda dos pais, consegue manter seu curso superior estudando longe do município onde residem seus familiares.

A cotista entrevistada pensa que, por desconhecimento do processo seletivo, achava que entrar pelas cotas seria mais fácil e que as provas dos candidatos que estavam concorrendo a uma vaga pela cota seria diferente. Ressalta:

[...] acho que a cota não favoreceu minha entrada na universidade, achei que era mais fácil, mas não é. Achei que haveria uma prova diferente, mas é a mesma. Sem a cota acho que teria entrado da mesma forma (A3, 2006).



Destacando mais uma vez a questão do preconceito frente a estes alunos entrevistados, A3 deixa claro que,

Desde o momento que entrei aqui nunca senti preconceito algum. Fora da universidade já fui discriminada por ser negra. Eu entrei no banco e tinha uma senhora limpando, só que ela era loira e aí a moça do banco pensou que eu era a faxineira por eu ser negra (A3, 2006).

Situações como a vivenciada pela aluna talvez ocorra com mais intensidade fora da universidade, pois dentro de uma instituição de educação superior o racismo e o preconceito podem estar mais “disfarçados”, por ser um ambiente acadêmico.

Em favorecimento a este tipo de ação afirmativa, ressaltou ainda que os negros precisam ter uma oportunidade de chegar aos bancos universitários. Para ela, o negro “possui capacidade” como qualquer outra pessoa:

Os negros sofrem muita discriminação no Brasil. Tem que ter mudança, a cor da pele não muda a capacidade das pessoas. Não é porque é negro que não pode ter estudo, não é por ser negro que ele tem que ser só um trabalhador braçal, o negro é inteligente como qualquer outra pessoa, a cor da pele não diferencia em nada (A3, 2006).

A fala da acadêmica demonstra a incorporação ideológica do preconceito racial presente na sociedade brasileira. Pensam os demais que ser negro no Brasil é sinônimo de inferioridade, mas, na verdade, a desigualdade está posta por tantas outras questões, que devemos repensar nossos posicionamentos sobre situações que envolvem determinados grupos excluídos socialmente. Quanto ao preconceito, a aluna afirmou que nunca percebeu

nenhuma relação de desigualdade evidente em comparação aos outros alunos até mesmo por parte dos professores e não se sente discriminada em relação aos demais, para ela “[...] os professores nos incentivam, não possui discriminação. Eles incentivam para tentar bolsas para podermos continuar e coisas assim parecidas, eu nunca fui discriminada” (A3, 2006).

Se existe a possibilidade de alguém estar “falando por trás”, isso quer dizer que o preconceito e o racismo na Universidade não estão visivelmente claros, mas, na verdade, existem “camufladamente”, o que sinaliza para a presença do “mito de uma democracia racial”.

Seu parecer pessoal sobre a implantação da política de cotas para negros na UEMS é favorável, e afirma: “ Eu sou a favor (...) o negro no Brasil é discriminado e as cotas podem trazer os negros para a universidade.”

#### **d) Aluno 4 – 2º ano de zootecnia**

O aluno A4 tem 19 anos, é procedente do estado de São Paulo (Taubaté), reside em uma kitnet e é proveniente de escola pública. Os pais contribuem com as despesas educacionais.

Dentro da sala de aula, segundo ele, nunca passou por nenhum tipo de preconceito ou discriminação por ser um aluno cotista; mas relata que no colégio, quando ainda fazia ensino fundamental, os alunos lhes colocavam apelidos como “saci”, “negrinho do pastoreio”, entre outros.

Não acreditamos na possibilidade de que na Universidade as brincadeiras e os apelidos de comparações entre o negro tenham desaparecidos, mas que estão mascarados por outras situações, até porque, desde que o racismo tornou-se um crime inafiançável

previsto por Lei, nos parece que determinadas situações passaram a ser mais pensadas antes de serem expressas.

Este aluno nunca havia tentado outros vestibulares e acredita que “[...] a cota oferece mais chance, acho que ajudou bastante, sem ela a concorrência é maior e eu teria que estudar mais” . Pensa que se neste vestibular não houvesse cotas ele não estaria na Universidade; talvez em outros vestibulares, em um outro momento, poderia até passar, mas não neste.

No que tange à questão da política de cotas para os negros, ele pensa que “[...] é uma chance, os negros foram discriminados e devido o todo da sua história é hora do governo recompensar as perdas dos negros”. Afirma ainda: “é uma chance que não se pode perder, tem que aproveitar a oportunidade, aumenta o mérito da universidade, são mais negros na formação profissional” (A 4, 2006) .

#### **e) Aluna 5 – 1º ano de zootecnia**

A aluna tem 17 anos, é procedente de Campo Grande-MS, mantida fora de seu município de origem também por seus pais. Conta que não era este curso que a família gostaria que ela realizasse, mas mesmo assim os familiares incentivam seus estudos.

Segundo ela, sente-se discriminada por ser uma aluna cotista; para ela toda brincadeira tem uma verdade. Já até ouviu falarem que por ela ser uma aluna cotista tudo se torna mais fácil. “Nas brincadeiras, eles falam: você é das cotas então é mais fácil” (A5, 2006).

Um fato ressaltado nesta entrevista está por conta de algumas contradições nas respostas da aluna, pois quando perguntamos se ela é a favor da política de cotas para negros na universidade, respondeu: “Não. Acho que todos são iguais, fiz pela cota para

aproveitar a oportunidade, pelo fato de ser cotista surge preconceito na universidade”. Porém, quando perguntamos se ela já recebeu algum tratamento discriminatório por parte de seus professores por ser uma acadêmica cotista ela ressalta: “[...] não, eles tratam todos iguais”.

Para esta aluna, “[...] as cotas causam discriminação, surgem brincadeiras, você se sente diferenciado”; ressaltou que “[...] os critérios de avaliação dos cotistas devem ser mudados, não deveria haver cotas, aproveitei das cotas para entrar na universidade”.

Nesta direção, argumentamos que a questão do racismo e do preconceito está relacionada à pessoa negra e não por ele ser ou não cotista. Estes são os fatos que residem em uma sociedade que cria estereótipos e os deixam ser arrastados por gerações. Sobre esta questão, Oliveira, Lima e Santos afirmam:

Não se trata de discutir se existe ou não discriminação racial no Brasil, esse dado já foi amplamente constatado. Faz-se necessário, portanto, passarmos para uma outra esfera de preocupação: dar visibilidade ao fenômeno e buscar romper as barreiras que impedem os passos iniciais para a constituição de uma sociedade que não discrimine a pluralidade de credos, cores/raças, estratos sociais, entre outras. (1998, p. 37).

A aluna que se coloca contra essa implementação pensa que todos são iguais e que não deveria haver cotas, somente optando pelas cotas para aproveitar a oportunidade. Ocorre que, se não fosse o critério de cotas para negros, nesse momento ela poderia estar fazendo parte de mais um número nos índices de percentuais de pessoas negras fora da universidade, o que destaca um dos objetivos das ações afirmativas, ou seja, o de “ofertar oportunidades”.

Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e outros discriminados duas vezes pela condição racial e socioeconômica, as políticas ditas universais, defendidas sobretudo pelos intelectuais de esquerda e pelo atual ministro da educação, não trairiam as mudanças substanciais esperadas pela população negra. Como disse Habermas, o modernismo político nos acostumou a tratar igualmente seres desiguais, em vez de tratá-los de modo desigual. (MUNANGA, 2004, p. 49).

Outro fato que está relacionado ao posicionamento da aluna é o da questão de sua identidade como negra, que pode ser uma luta pessoal que entra em conflito consigo mesma. Nesse sentido Bittar, Cordeiro e Almeida, chamam de re-construção da identidade construída.

[...] o acesso à educação superior como cotista, exige do negro e do índio um assumir identitário ou uma re-construção da identidade construída. No caso da identidade étnico-racial, o processo de transformação ou metamorfose passa por alguns momentos específicos que vai do momento em que se toma consciência da discriminação sofrida e a força nele contida, a luta interior gerada pelo processo de submissão e desejo de insubordinação, a sensação de raiva e angústia que força a reconhecer o fenótipo étnico-racial, desarticulando o mundo simbólico, trazendo confusão e desamparo. Ocorre, portanto, um conflito entre a identidade construída e a busca de uma nova identidade. É um processo gradual que muitas vezes não é visível, mas que tem como base a tormenta interior e os sentimentos de frustração, raiva, culpa e angústia; nesse momento dá-se a descoberta de outra concepção: a negritude para os negros e a indianidade para os indígenas (2006, p.8).

As autoras destacam ainda que, se uma política pública de inclusão não se fundamentar em propósitos que possam atender um critério de universalização, o processo pode ser revertido e transformar-se numa “inclusão marginal”; o negro e o indígena podem

estar sendo incluídos, “mas do ponto de vista moral, pedagógico e espiritual ele poderá continuar sentindo-se excluído”. (BITTAR; CORDEIRO; ALMEIDA, 2006, p.9).

A aluna pensa que as cotas causam discriminação, pois ela se sente diferenciada dos demais alunos. Isto quer dizer que existe um preconceito em sala de aula ou mesmo dentro de toda a Universidade, pois se a situação fosse confortável, ela não expressaria essa situação.

#### **f) Aluna 6 – 3º ano de agronomia**

A aluna A6 é uma cidadã que apresentou um conhecimento pouco mais aprofundado quanto à questão étnico-racial. Residente no próprio município, a aluna tem 20 anos, mora com os avós e já participou como delegada de algumas conferências estaduais do estado de Mato Grosso do Sul, realizadas em Aquidauana.

Eu já participei como delegada das Conferências Estaduais do estado de MS, municipal e estadual daqui de Aquidauana, que seria mandado a conferência nacional de Brasília, que foi ano passado, agora já perdi os contatos com a coordenadoria das políticas ligadas a questão racial, então eu tenho um pouco de informação sobre isso (política de cotas), a coordenadora foi minha ex-cunhada, então tivemos bastante contato. (A6, 2006).

Ela reconheceu que talvez entraria na Universidade sem as cotas, mas refletindo sobre o assunto chegou à conclusão que:

Favorecer, favoreceu, é obvio, porque estou aqui, mas acho que sem ela eu também entraria. Como muitos eu acho que a gente não deve duvidar da nossa capacidade. Vamos voltar no tempo passado, o negro não teve vida social, então para inserir este negro na sociedade vai precisar de

reparos. Por um lado eu não sou a favor, mas se você pensar por outro, que a maioria dos favelados são negros, a maioria dos pobres são negros, os que roubam são negros, então eles não têm acesso à faculdade (A 6, 2006).

Ressaltou ainda que a vaga pela cota favoreceu sua entrada na Universidade, mas acredita que as pessoas negras não devem duvidar de sua capacidade, pois se não tivessem capacidade suficiente, não entrariam na Universidade, já que os critérios para os cotistas no vestibular são os mesmos que para as vagas gerais.

[...] muitas pessoas acham que o negro presta o vestibular e passa, mas não é assim, tem uma aprovação e se ele também não alcançar a nota ele não vai ser inserido da mesma forma, estando participando ou não das cotas. Tem pessoas que estão desinformadas, a mídia impõe e elas absorvem diretamente aquilo, elas não querem ver com transparência, não querem ver o outro lado da coisa (A6, 2006).

Para ela, se existe uma política de inserção do negro na universidade, também é preciso haver uma ação afirmativa de permanência:

Por exemplo, tem um menino na minha sala que ele é cotista, se não é a faculdade para manter ele, ele não teria como manter os estudos. Uma questão que eu também acho errado nesta questão das cotas é que inserem o negro na faculdade e não dão sustento para aqueles negros (permanência), muitos não sabem como é a vida de um universitário. Os cotistas convivem com fazendeiros, meninos que têm três fazendas e não estão nem aí com os estudos e os que não têm nada, mal têm dinheiro para o ônibus e querem estudar não conseguem se manter na universidade. Eu e minha irmã somos cotistas, minha irmã já havia tentado vários vestibulares, em Dourados, em instituições privadas, mas não consegui nenhuma, então é preciso inserir o negro e dar apoio a ele. Os índios recebem apoio, aqui em Aquidauana, têm até a casa dos universitários indígenas (A 6).

Quanto ao seu parecer pessoal sobre este tipo de ação afirmativa para os negros da UEMS, a aluna mostrou as dificuldades que os pobres e os negros atravessam em seu cotidiano de vida e pensa que a política de cotas,

[...] estará fazendo uma igualdade entre as raças, elas irão para o mesmo ambiente, em uma sociedade, onde há uma grande diferença social e econômica, não só na UEMS mas em todas as faculdades públicas, onde as pessoas carentes deveriam estar em uma faculdade estadual ou federal não alcançam isto, porque as pessoas que têm mais dinheiro elas estão nas escolas particulares e para ela entrar em uma faculdade federal ou estadual é muito mais fácil. Tanto o pobre negro, o pobre branco, o pobre índio, que gostaria de entrar na faculdade, ele está trabalhando para manter os filhos, para manter ele mesmo, ou mesmo por pressão, está no tráfico, na prostituição, a família pressiona. No caso das mulheres elas engravidam muito cedo. Então eu acho que a questão da política de cotas para os negros é muito bom, porque é uma forma dele estar dentro da faculdade, à questão das cotas ele não pode estar estudando em escola particular, isto ajuda muito (aluna 6, 3º ano de agronomia, 2006).

Com relação à sua turma, a aluna afirmou que nenhum aluno se manifestou de forma que desvalorizasse sua participação na Universidade na condição de aluna cotista. No entanto, acredita que faltam informações a respeito, não só na universidade, mas também na sociedade

Ao concluir a entrevista, a aluna deixou claro seu posicionamento favorável sobre a política de cotas na UEMS:

É uma pergunta difícil. Tem vários entendimentos desta pergunta que você fez, mas eu acho que é bom, porque vai estar fazendo uma igualdade entre as raças, elas vão estar indo para o mesmo ambiente, vai estar inserindo em uma sociedade onde há uma grande diferença social e econômica, não só na UEMS mas em todas as faculdades públicas, onde as pessoas carentes deveriam estar em uma faculdade estadual ou federal e não alcançam isto, porque as pessoas que tem mais dinheiro ela está na escola particular e para ela entrar em uma faculdade federal ou estadual é



muito mais fácil. Tanto o pobre negro, o pobre branco, o pobre índio, que gostaria tanto de entrar na faculdade, ele está trabalhando para manter os filhos, para manter ele mesmo, ou mesmo por pressão esta no tráfico, na prostituição, a família pressiona, no caso das mulheres elas engravidam muito cedo. Então eu acho que a questão da política para os negros é muito boa, porque é uma forma dele estar dentro da faculdade, a questão das cotas ele não pode estar estudando em escola particular, isto ajuda muito (A 6, 2006).

A diferenciação para se concorrer a uma vaga pelo sistema de cotas nas Universidades públicas brasileiras está na questão de que negros concorrem com negros, índios concorrem com índios, e todos os outros concorrem às vagas gerais. Dos seis alunos entrevistados, cinco são favoráveis à implantação de cotas pelas seguintes questões:

[...] a concorrência é menor e dá oportunidade para os que vêm da escola pública ( A1);

[...] porque facilita a entrada de pessoas que muitas vezes não tem condições de pagar cursinho e de se preparar para o vestibular (A2);

[...] o negro no Brasil é discriminado e as cotas podem trazer os negros para a universidade (A3);

[...] a cota oferece mais chance, acho que ajuda bastante, sem ela a concorrência é maior (A4);

[...] o negro não teve vida social, então para inserir este negro na sociedade vai precisar de reparos (A6).

Segundo Gomes, a diversidade étnico-cultural deve estar presente no interior das universidades e em todos os cursos, pois

A universidade pública brasileira precisa refletir, no seu interior, a diversidade étnico racial da população. Essa diversidade precisa estar contemplada nos mais diferentes cursos e não somente em algumas áreas. Ela precisa estar nos cursos diurnos e não somente nos noturnos. Para isso, temos que criar condições para que jovens negros e pobres entrem e permaneçam com sucesso dentro das universidades. (GOMES, 2004, p.41)

A questão da permanência é outro fator que merece atenção, porém, neste estudo, não nos deteremos nessa temática, que está sendo analisada no âmbito do Projeto Coletivo ao qual esta dissertação se insere.

### **2.2.A percepção dos professores sobre a política de cotas para negros, após sua implantação na UEMS.**

O intuito deste item é o de conhecer a opinião dos professores sobre a implementação de cotas, na UEMS, como forma de favorecer ou não o acesso de negros às universidades. Buscamos discutir aqui, os dados obtidos durante as entrevistas com os professores, que serão identificados de P1 a P6 como forma de preservar suas identidades. Procuramos obter informações sobre seus posicionamentos quanto à política de cotas para negros na UEMS, mais especificamente na Unidade Aquidauana-MS.

Foram entrevistados seis professores que ministram aulas nos cursos de Agronomia e Zootecnia. Vale ressaltar que nenhum dos professores entrevistados ministra matérias de ensino e disciplinas relacionadas a questões sociais, mas a áreas de cálculos (física e matemática) ou matérias específicas dos cursos (entomologia aplicada, anatomia de animais silvestres e hidráulica).

**Tabela 15** – Professores entrevistados por cursos

CURSOS	N. ENTREVISTADOS
Agronomia	02
Zootecnia	01
Agronomia e Zootecnia	03
Total	06

Fonte: entrevista UEMS/2006

Na tabela 15, percebemos que metade dos professores ministra aulas em ambos os cursos, favorecendo a sua percepção sobre os alunos cotistas negros na UEMS.

Quanto à região de procedência dos professores, pode-se perceber na tabela 16 que eles vieram de cidades diversificadas uns dos outros. Tendo uma heterogeneidade na procedência de regiões do corpo docente, podemos entender que a diversidade cultural desses professores tende a contribuir significativamente para o conhecimento intelectual e cultural dos alunos.

**Tabela 16** – Professores entrevistados por região de procedência

PROCEDÊNCIA	N. PROFESSORES
Aquidauana - MS	01
Presidente Prudente - SP	01
Campo Grande - MS	01
Americana - SP	01
Maringá - PR	01
Argentina - AR	01
Total	06

Fonte: entrevista UEMS 2006

A tabela 17 evidencia a predominância de docentes do sexo masculino nas áreas de agronomia e zootecnia.

**Tabela 17** – Professores entrevistados por sexo

SEXO	N.PROFESSORES
Masculino	05
Feminino	01
Total	06

Fonte: entrevista UEMS 2006

### **Análise dos dados coletados com os professores entrevistados na UEMS – Aquidauana.**

Neste momento de nosso estudo buscamos discutir as entrevistas realizadas com os professores para entender sua percepção quanto à política de cotas para negros na UEMS. Com relação às perguntas, obtivemos as respostas e interpretações que seguem.

#### **2.2.1 Perfil dos professores entrevistados**

##### **a) P1 – Curso Zootecnia e Agronomia – Física e Matemática**

Este professor disse nunca ter presenciado nenhum caso de preconceito em sala de aula; para ele tudo é “muito normal” (cotistas e não cotistas). O professor pensa que quanto ao rendimento desses alunos em sala de aula, a questão é pessoal e não está associada ao fato de ser um cotista ou não, conforme relatou:

Em alguns casos sim, mas eu acredito que não é pelas cotas, a dificuldade está no aluno, assim como os alunos das vagas gerais apresentam dificuldades, existem alunos cotistas que também apresentam, como eu já tive também alunos cotistas negros que se destacaram e foram ótimos alunos. Eu acho que as cotas não interferem no rendimento do aluno, depende muito do aluno (P1).

A capacidade intelectual está presente em cada indivíduo como ser humano, não está associada a cor. Ser branco, negro ou amarelo não interfere no desenvolvimento intelectual; a questão é que a discriminação está em seu histórico de exclusão racial e social e não em seu rendimento escolar.

[...] o conceito de mérito ou a capacidade, a habilitação, a inteligência, o talento ou simplesmente a qualidade que torna alguém digno de prêmio, conforme nos indica o Dicionário Aurélio, não pode ser medido ou invocado somente na linha de chegada à universidade, o vestibular. Ao aferir o mérito dos estudantes, visando premiá-los com uma vaga na universidade, talvez o conceito de mérito individual tenha que ser repensado profundamente (SANTOS, 2003, p. 121).

Para a professora P1, a política de cotas não vai resolver o problema das vagas. Ela pensa que se houvesse cotas deveria ser para todas as minorias, “[...] pobres, negros, deficientes e não somente para negros e indígenas”.

Eu não concordo com a política de cotas; eu acredito que não é a política de cotas que vai resolver o problema das vagas dentro de uma universidade, se fosse reservar vagas para a minoria, deveriam reservar vagas para todo tipo de minoria e não como é feito, somente para negros e indígenas, eu acredito que não é desta maneira que vai se resolver o problema. Nós podemos verificar que hoje em dia existem cotistas negros que vêm de uma posição social que poderia mantê-los no ensino particular. O fato de o aluno ser negro ou indígena não vai resolver o problema das vagas na universidade. Hoje eles estão aparecendo na universidade? Estão, mas eu acho que não é desta forma que vai se resolver (P1).

Então, qual seria a melhor forma? Se hoje eles estão presentes, ainda em minoria, dentro das universidades, com certeza foi com a implementação de políticas que visam

enfrentar o processo de discriminação racial presente no Brasil.

Ocorre que a maioria dos alunos negros são provenientes de escola pública e competir com alunos que vêm de escolas privadas, como é o caso da maioria dos brancos, se torna uma difícil missão.

[...] se, por passe do milagre, o ensino básico e fundamental melhorasse seus níveis, para que os alunos desse ensino pudessem competir igualmente no vestibular com os alunos oriundos dos colégios particulares bem abastecidos, os alunos negros levariam cerca de 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos. Isso supõe que os alunos brancos fiquem parados em suas posições atuais esperando a chegada dos negros, para juntos caminharem no mesmo pé de igualdade. (MUNANGA, 2004, p.49)

P1 afirmou em entrevista não ter conhecimento de nenhum aluno cotista desistente em suas turmas, e pensa que os critérios para ingressar pelas cotas devem ser revisados. Ela concorda com o fato de que o aluno que vem da rede privada de ensino apresenta diferencial de aprendizagem em relação ao aluno da escola pública: “[...] todos sabemos que o aluno da escola pública tem um diferencial daquele que veio da escola privada, a gente sabe que a escola privada tem condições de oferecer uma educação melhor ao aluno”.

A questão da cota se fundamenta no fator principal de que o objetivo maior não é o de oferecer uma vaga simplesmente, mas possibilitar o ingresso e a permanência do negro na educação superior. Considerando que dos 53 milhões de brasileiros que vivem na linha pobreza, 63% deles são negros (MUNANGA, 2004, p.49), esses são discriminados duas vezes: uma por ser pobre e outra por ser negro. Portanto, vale afirmar que a problemática não está somente na questão sócio-econômica do aluno, mas sim no processo de

discriminação racial. Argumentos apresentados por P1, revelam o preconceito racial e a dificuldade em admitir a questão. Aceitar o pobre mas não aceitar o negro caracteriza o que alguns autores chamam de racismo estrutural.

Não são somente os brancos que podem freqüentar a instituição particular, o que interfere é a condição financeira do aluno, por isso é que eu acho que não deve ter cotas para negros, na minha opinião deveria haver cotas dependendo da classe social, não do fenótipo, da etnia do aluno, eu acho que é desta maneira que deve haver a distribuição de cotas. Dentro da minha turma do curso de agronomia acho que somente 5 alunos são de Aquidauana, o restante dos alunos cotistas ou não, são todos de fora e isto significa que sendo um aluno de fora eles têm que ter uma condição sócio econômica que permita que ele esteja aqui. No curso de zootecnia (2º e 3º ano) a maioria também é de fora e não está fora só do município de Aquidauana, mas também do estado; eu tenho aluno que é de Taubaté (terra do Monteiro Lobato), a distribuição dos alunos desta universidade é de nível nacional e não só regional (P1).

A política deve ser compreendida como necessidade de inserir os negros na educação superior, pois a questão primordial está no fato de possibilitar o ingresso e a permanência dos negros nas universidades.

**b) P2 – Cursos Agronomia e Zootecnia – Entomologia aplicada; Morfologia Sistemática Vegetal**

Para o professor P2, o racismo e o preconceito em sala de aula nunca foram fatos presentes. Para ele, os alunos cotistas negros estão integrados aos grupos de outros alunos, tanto em sala de aula quanto fora dela.

Nunca presenciei nada. Na sala são duas moças e dois rapazes; percebo que estão totalmente integrados, não apenas em sala de aula, fora da sala nos grupos de alunos também, nada que eu tenha percebido. (P2)

No parecer de P2, referente ao rendimento dos alunos cotistas em sala de aula, pensa que as dificuldades são maiores entre os cotistas indígenas, com relação aos cotistas negros. Entende que são muitos os negros cotistas interessados, participam e estão sempre questionando.

Eles questionam bastante, são interessados, começou o ano letivo recentemente, em fevereiro e ainda não tivemos provas para poder avaliar em relação à média, mas aparentemente são iguais, questionam bastante, querem explicações. Há diferença do cotista índio, que não tem a menor participação, é absolutamente diferente, inclusive no ano passado 100% da moças indígenas desistiram e dos rapazes sobraram uns 3. Normalmente não conseguem estudar, não se integram, é um comportamento absolutamente diferente do cotista negro, mesmo com os seminários e atividades dirigidas a eles não conseguem se integrar. Não sei na prova como vai ser, mas o cotista negro é interessado, participa, questiona (P2).

Mesmo não tendo presenciado nenhum tipo de racismo e preconceito em sala de aula, P2 afirma que, para ele, a cota marca o preconceito. Pensa que, para se resolver essa situação, o jeito é implantar medidas de prevenção contra o racismo e preconceito, mas como prevenir se a situação está avançada? Prevenção se implanta para não ocorrer tais fatos, mas, no Brasil, um país que há décadas está marcado pelo mito de democracia racial, essa seria uma medida sem resultados concretos.

[...] O fato de colocar cotas marca o preconceito, para mim é tudo igual, existe um mais inteligente que os outros, assim como tem os brancos que são mais, ou, menos inteligente. O fato de implantar cotas deve ter sido uma discussão muito grande, nós até já participamos de alguns debates; claro que as pessoas interessadas tem as melhores intenções, mas eu acho que têm que se trabalhar para evitar o preconceito com outras formas educativas, assim como fazer campanhas contra drogas, contra o álcool, contra as doenças; eu acho isto desnecessário, porque eu conheço muitos



casos de negros que são muito mais inteligentes que muitos de nós, cada um tem um Q.I. [...] (P2).

Sabemos que reações adversas sempre estarão presentes nesse debate, mas as questões sociais devem ser relevantes quando analisamos algumas situações do negro na sociedade brasileira. Para Munanga, a cota não reforça o preconceito racial,

[...] pois estes são presentes no tecido social e na cultura brasileira. Discriminar os negros no mercado de trabalho pelo fato deles terem estudado graças às cotas é simplesmente deslocar o eixo do preconceito e da discriminação presentes na sociedade e que existe sem cotas ou com cotas (2004, p. 57).

O negro não tem acesso à universidade. Sendo pobre e negro, portanto ele precisa trabalhar e os estudos não ficam em primeiro plano. Sendo assim, dificilmente conseguirá se sobressair em relação ao homem branco.

Acho que confundem os termos, porque muitas vezes chamam de menos inteligente uma pessoa que tem menos grau de instrução, porque todo mundo é inteligente, só que as vezes esta questão está ligada ao acesso ao trabalho e normalmente o negro não tem acesso a uma universidade; então ele realiza trabalhos braçais, é uma pessoa que fica mais relegada, sempre ocupa posição secundária no local de trabalho, simplesmente por não ter um acesso econômico dos pais. O pai tem a necessidade já marcada de não ter estudado, e ele não passa para o filho, então é mais difícil a cobrança em casa. O filho chega no final do 1º grau (ensino fundamental) e fala para o pai que não quer mais estudar e o pai aceita, mas impõe que vai trabalhar, não tem aquela do pai falar ‘não, você tem que estudar para crescer’. Então, como é que o filho consegue ir para frente para sobressair tanto ou mais que muitos? (P2)

Quando perguntamos ao professor sobre seu parecer pessoal acerca da implantação da política de cotas para negros na UEMS, ele nos respondeu: “simplesmente uma palavra:

desnecessário”. Infelizmente, discursos como esses não são difíceis de serem escutados, pois no Brasil, quando o assunto é negro, a questão se torna mais complexa, diante do preconceito camuflado da sociedade.

Os que condenam as políticas de Ação Afirmativa ou as cotas em favor da integração dos afro-descendentes utilizam de modo especulativo argumentos que pregam o *status quo*, ao silenciar as estatísticas que comprovam a exclusão social do negro. Querem remeter a solução do problema a um futuro longínquo, imaginando, sem dúvida, que medidas macroeconômicas poderiam miraculosamente reduzir a pobreza e a exclusão social (MUNANGA, 2004, p.58).

No âmbito das universidades públicas que já implantaram essa política, o que vem ocorrendo é que alunos e professores não só passaram a avaliar a questão, mas a ter uma visão mais crítica da questão racial no Brasil.

### **c) P3 – Curso Agronomia – Entomologia Geral**

Inicialmente, perguntamos a P3 se já havia presenciado algum caso de preconceito em sala de aula em referência aos cotistas. Com relação à pergunta, o professor afirmou:

Negros, não. Quanto aos indígenas os outros alunos se referem a eles como “aqui estão os bugres”, mas quanto aos negros não, pois esta convivência dos brancos e negros já existia antes, diferente dos indígenas que chegaram com as cotas (P3).

Os preconceitos não estão presentes somente com relação aos indígenas como vimos no relato anterior, a sociedade brasileira é racista e preconceituosa e isso não muda dentro das universidades. O que vem ocorrendo é que o negro e os indígenas estão

conquistando mais espaços que antes eles não ocupavam, como é o caso de sua inserção na educação superior.

O professor P3, em face à questão do rendimento do aluno cotista em comparação aos demais, não observou discriminação entre cotistas negros e não cotistas, mas sim entre cotistas indígenas e não cotistas.

É preciso analisar os três grupos: vagas gerais tem alunos péssimos e alunos excelentes; negros: tem alunos excelentes e de fraco rendimento, então entre negros cotistas e alunos das vagas gerais não há diferença. Os indígenas é que apresentam diferenciais, eles têm maior dificuldade no aprendizado, apresentam notas mais baixas e são de difícil adaptação ao grupo(P3).

Este professor acredita que um histórico é relevante para uma avaliação e afirma que, em comparação ao período que ele estudou na universidade, os negros estavam representados por números menores e pensa que a política de cotas modificou esse quadro.

É necessário realizarmos um histórico. Durante meu período de estudo na universidade não havia cotas, o número de negros na universidade era mais reduzido e hoje percebemos que este número está se elevando. A política das cotas está aumentando o número de negros na universidade, isto é o que vejo a olho nu, mas é preciso investigar. Após a implantação da Política de Cotas o número de negros aumentou na UEMS (P3).

O professor mostrou-se favorável à política de cotas e acredita que a UEMS, como Universidade pública, está cumprindo com seu papel, mas pensa que antes da implantação deveria ter havido mais debates, reforçando assim seu interesse pela questão.

Teoricamente havia uma exclusão social, cota é uma forma de minimizar esta exclusão. Estamos contribuindo com este processo, a função da universidade é ampliar vagas, é preciso favorecer todos os cidadãos, a

universidade pública tem que cumprir seu papel como instituição pública. Antes da implantação deveriam ter realizado mais discussões sobre o assunto. Após a implantação houve uma preparação e discussão sobre o assunto dentro da Universidade. Acho que a UEMS está cumprindo com seu papel como Universidade (P3).

No que tange ao diferencial entre os alunos cotistas ou não, esse professor observa: “[...] para mim todos são alunos, não depende de cotas, todos são iguais, não interessa quem é cotista negro que existe em minhas aulas” (P3).

#### **d) P4 – Cursos Zootecnia e Agronomia - Matemática**

No momento da entrevista, este professor demonstrou nunca ter percebido nada em sala de aula que comprometesse um aluno cotista e relatou que não vê discriminação entre um aluno e outro. Mas, ele também não procura saber “quem é quem” e no entanto sua fala aponta determinado desinteresse na questão.

Eu não vejo diferencial. Primeiro porque eu não procuro saber quem é cotista ou não, não me interessa saber; às vezes a gente sabe pela cor da pessoa, pela pele, mas muitas vezes você pode ser levado pelo engano daquele cara que não quis ser cotista, mas do que eu sei, dos que são cotistas não há diferença, não existe aquele que não acompanha, em relação ao negro não, não vejo esta diferença (P4).

Concorda com a situação de que a escola pública segue em desvantagem com relação a escola privada e que, devido a maior parte dos alunos da UEMS serem oriundos da escola pública, há dificuldade na disciplina de matemática; em geral todos apresentam o mesmo grau de dificuldades.

A gente vê que a UEMS é privilegiada nesta análise, porque a maior parte de nossos alunos são oriundos de escola pública, então por todos eles serem oriundos de escola pública, todos eles apresentam o mesmo grau de dificuldades, nós sabemos que a escola pública tem um grau de deficiência maior, esta é uma outra análise que teríamos que fazer (escola pública), mas pelo grande número de alunos que temos de escola pública,

você não vê discriminação; é lógico que um ou outro vai apresentar um diferencial de rendimento, mas aquele veio de escola particular, veio de cursinho, tem aluno que capta o diferencial, quando há diferencial é de um aluno para o outro pelo seu rendimento pessoal ou procedência escolar, não pela cor, por ser negro ou não (P4).

O tripé “acesso, permanência e qualidade” deve ser praticado em qualquer instância. É preciso que a educação pública ou privada esteja sempre inserida nos fatos da atualidade. Não estimular os debates sobre questões étnico raciais dentro da própria universidade seria negar a sua própria função como produtora do conhecimento.

Este é um assunto um pouco delicado. Eu tenho colegas que são a favor, outros que são contra. Negros ou não? Cada um tem a sua posição, eu ainda não fiz uma análise profunda do assunto, não li nada das pessoas mais entendidas, apesar de ter participado de uma capacitação em julho do ano passado, que a UEMS ofereceu na escola de Rio Verde, mas pelo pouco que li, eu acho que beneficia e acho que a UEMS está no caminho certo. Como uma instituição pública, temos que olhar bem estas classes que estão sendo marginalizadas ao longo da história, então no primeiro ponto de vista eu defendo a política de cotas na universidade. Talvez se eu fosse fazer um estudo mais profundo das cotas, estudar sobre as cotas, (sei que já foi implantado em outros países, nos EUA), eu poderia mudar de pensamento, mas no momento eu sou a favor, acho que beneficia, sou totalmente a favor (P4).

O professor confirma que existe uma cultura racista brasileira e pensa que se ele souber quem é cotista ou não, a situação pode se inverter:

[...] eu procuro não saber quem é cotista, porque nós, por mais que você queira ser liberal, você queira ser democrático, nós temos uma cultura racial e essa cultura racial se eu souber pode até em algum momento me condenar[...] (P4).

Relatos como esses desmistificam a situação de que a sociedade e a universidade brasileira não são preconceituosas, pois o fato apresenta a realidade e é esta realidade que deve ser trabalhada.

Este professor também apresentou seu parecer pessoal sobre a implantação da política de cotas na UEMS e descreve que, para ele, alguns “instrumentos de análises” devem ser sempre revistos; mas seu posicionamento é “totalmente favorável”.

Eu sou totalmente a favor, eu iria até mais longe, deveríamos fazer um percentual mais acentuado sobre a população negra que nós temos, pois sabemos que a população negra é muito maior, não só no nosso estado. Mesmo em MS que não é um estado que tem uma população negra não muito grande, eu acho que deveria haver um estudo antropológico para poder ver se este percentual de vagas não está sendo muito baixo, porque eu acho que se a gente parte para uma política desta você tem que analisar todos estes dados: “será que com este percentual oferecido nós não estamos fazendo uma caridade?” Eu acho que devemos ter instrumentos para analisar quem é o negro e quem não é o negro, não sei se este tipo de instrumento na UEMS é válido, eu ainda não parei para analisar, porque pelo conhecimento que tenho com acadêmico, uma acadêmica de Cassilândia que é negra e tem uma prima que é loira porque a avó delas é negra, então se forem fazer uma análise por foto a loira não entra, então o que fico com medo são desses instrumentos, pois é muito fácil eu me declarar negro quando me convém ser negro. É preciso aperfeiçoar esses instrumentos, ou a universidade ter tempo para ir atrás, para ver, ou através de uma prova (no sentido de comprovação) pois um caso que me marcou foi o caso desta estudante, porque eu conheço as duas, é claro que a loira não tentou entrar na universidade, mas um dia estávamos discutindo sobre a política de cotas no curso de matemática e eu falei, ‘se a menina vem com a foto ela não entra e eu que conheço a família sei que ela tem descendente negro’. É por isto que eu falo que é preciso aperfeiçoar esses instrumentos de análise para se poder analisar quem pertence às cotas ou não (P4).

A afirmação do professor é importante, pois ao defender a revisão dos critérios de seleção, ele aponta para o fato de que as políticas compensatórias devem ser revistas e aperfeiçoadas, tendo em vista atender às características dos grupos discriminados. O fato

de reverter tais critérios indica, portanto, a inclusão de maior número de negros na educação superior.

**e) P5 – Curso Agronomia – Hidráulica, Irrigação e Drenagem**

Em sua entrevista, o professor apontou que já presenciou algumas brincadeiras em sala de aula e deixou em evidência seu posicionamento quanto à questão.

Já presenciei brincadeiras, que no meu ponto de vista não podem acontecer, chamou o outro de algo relacionado com a cor, eu não me lembro o nome agora para falar para você, mas foi assim: brincadeira de pessoas íntimas e eu mostrei que não gostei da brincadeira; mostrei que aquilo não pode acontecer, que a pessoa não se sentiu ofendida mas eu deixei claro que isto não podia acontecer. Foi um caso que não precisou da minha interferência, mas eu me incomodo muito com isto, estavam brincando entre eles, um era negro e o outro não e eu percebi que um falou para o outro: “Ah seu(...)” não me lembro a palavra usada, mas lembro que falei que eu gostaria que não usassem este termo. Eu li um livro que se chama “Pais brilhantes, Professores fascinantes”, eu gostei do livro e inclusive ele fala que a situações que as pessoas pensam que é só brincadeira, que a pessoa não se sentiu incomodada, mas quem garante que no fundo, no fundo, ela não ficou e isto com o tempo se torna um trauma para ela, então temos que proibir todas as formas de brincadeira com cor, com peso, com a deficiência, para que isto não seja tolerado de forma nenhuma (P5).

Realmente, este é o caminho de coibir os preconceitos e atos racistas que existem em salas de aula, pois na verdade o que ocorreu na sala do professor P5; não passa de um preconceito velado que está enraizado nas pessoas; desde pequenas ouvem as piadas e brincadeiras que envolvem a figura do negro e isso é levado até mesmo às universidades.

O professor P5 associa as dificuldades dos alunos com sua disciplina, não havendo uma questão pessoal de ser cotista ou não. Para ele, em um contexto geral, o rendimento dos alunos é baixo e possui um alto índice de reprovação.

[...] O fato é que o rendimento geral da minha disciplina é baixo, as dificuldades são muito grandes para a maioria da sala. O índice de reprovação nesta disciplina é alto, esta disciplina é muito cálculo, é só cálculo na verdade, na irrigação os alunos não vêm dificuldade, mas nos cálculos, calcular é que é o problema. Os alunos têm muita dificuldade na matemática, então a base que eles estão trazendo está muito fraca, isso é no geral, não tem particularidades. O que pode se perceber é que o aluno que vem da escola particular tem um rendimento melhor, você consegue perceber quem estudou na escola particular (P5).

A permanência do aluno cotista foi algo também citado por P5. Para ele, é difícil responder se a cota favorece ou não a entrada do negro na universidade pública, e relata:

Esta é uma pergunta difícil de responder. Se pegar pelo lado de que entrar na faculdade é um ponto positivo então favorece, mas falta alguma coisa. Por exemplo: este ano acho que implantaram políticas para estes negros, implantaram uma bolsa, porque não basta colocá-los na universidade, porque pelo que a gente sabe a maioria desses cotistas vem de uma condição financeira não muito favorável, eu conheço pessoa que acho que não é cotista, é da cor negra e vem encontrando muita dificuldade para se manter na faculdade, não tem nenhum apoio para ele (P5).

A forma como o professor se referiu no relato acima ao cotista, apresenta uma controvérsia em seus demais relatos; dizer que “implantaram políticas para esses negros”, carrega um ar de preconceito.

Afirmou ainda que conviver com as diferenças é importante para todos e traz mudanças nos relacionamentos.

Eu acho que traz mudança no sentido do relacionamento das pessoas, entre os alunos, entre professores e alunos, neste sentido acho que é um benefício, vejo isto como positivo, acho que para os alunos conviverem com as diferenças é muito importante e também para nós professores, por que não?(P5).



Este é o discurso que causa preconceito. O negro cotista não é diferente, ele concorre a uma vaga por cotas por estar em uma posição de desigualdade em comparação ao branco, desigual na questão social, econômica.

Porém, não podemos reduzir o acesso à universidade, sobretudo à uma questão de mérito. Ninguém nega que a vida acadêmica exige determinadas competências e saberes, o que é muito diferente de discursarmos sobre o mérito, como se o vestibular classificatório fosse uma competição em que todos os concorrentes participassem em condições de igualdade. Com efeito, as condições de vida, as trajetórias sociais e escolares de negros e brancos não são iguais (GOMES, 2004, p.40).

Perante a questão do conhecimento de desistência de algum aluno cotista, o professor ressalta a questão da dificuldade de um negro conseguir chegar e se manter em uma universidade. Este relato define não somente a dificuldade financeira de um aluno, mas a realidade de um negro na sociedade brasileira:

Eu sei de um aluno negro que está preste a desistir, mas não sei se ele é cotista Sua dificuldade é financeira. Este aluno é um caso difícil de se explicar, ele era de fora, foi adotado por uma família aqui da cidade, inclusive chegou a morar na casa de um professor, ele quase foi adotado por uma funcionária aqui da UEMS, esta pessoa ajudou nos livros, agora está morando com mais dois alunos que eu acho que também é cotista, ano passado este aluno foi bolsista, ele não tem fonte de renda, este ano eu não sei se ele entrou nos programas voltados para bolsa, eu não sei o que se faz para ele. [...] É um investimento de no mínimo cinco anos, é uma luta, é uma grande mentira falar que na universidade não se paga, todo mundo paga, não é de graça, cada um disponibiliza seu dinheirinho para pagar a faculdade, e cada um paga seu imposto, então nada é de graça, a pessoa tem que se manter, ela tem que ter livros, tem que tirar xerox, material, tem que vestir, tem que comer, morar. É muito difícil você morar na cidade, ter o curso que você quer, vaga para você e em uma instituição que seja pública, você tem gastos e para a família carente é muito difícil, hoje é muito difícil fazer faculdade, mesmo passando na instituição pública (P5).

Por fim, quando indagamos o professor P5 a deixar seu parecer pessoal sobre a implantação da política de cotas na UEMS, ele nos relata:

Eu sempre tive uma posição contrária, eu sempre achei que queriam corrigir um erro histórico com uma atitude, eu colocaria isto dentro de uma universidade, para mim é uma medida paliativa, querem corrigir um erro histórico, para mim, mais importante que colocar um aluno na universidade é dar condições para que ele entre na universidade, eu não sei se é muito demagógico, mas eu acho que o problema está no reforço do ensino fundamental e do ensino médio, é ter qualidade para que ele possa chegar no final com boas condições para entrar na faculdade, eu sempre achei isto. Também entendo que a política de cotas vem trazer seus benefícios, então de uns tempos para cá eu tenho balançado nesta minha posição. Estes dias eu estava comentando: uma família sem condições, por exemplo, que tem um filho beneficiado pelas cotas, imagine! Uma família, que só tem um filho cursando nível superior, que sempre viveu com muitas dificuldades e daqui a cinco anos ter um filho engenheiro agrônomo, olha o benefício para esta família. É imensurável isto! Acho que para uma família que passa a ter um filho com nível superior sem nunca ter pensado nisto antes, é uma mudança muito grande, isto é uma mudança social que será um benefício muito grande com o tempo! (P5).

Considerando que a ação afirmativa busca corrigir as desigualdades sociais e econômicas, dentre outros objetivos, pode-se afirmar que, mesmo enfrentando dificuldades para sua implementação, ela é extremamente necessária, pois contribui para que os próprios professores mudem a sua visão sobre o acesso de negros à educação superior.

**f) P6 – Curso: Zootecnia – Anatomia/Animais Silvestres**

O professor P6 afirmou, durante a entrevista, que contra negros nunca presenciou nenhum tipo de preconceito em sala de aula, mas que nos corredores da UEMS já ouviu os seguintes comentários:

Dentro da UEMS, nos corredores já ouvi alunos comentando sobre o assunto, às vezes do próprio aluno, que comenta que é mais difícil entrar na cota que nas vagas gerais. De alunos eu já escutei comentários assim: ‘você é privilegiado porque entrou pelas cotas’ (P6).

P6 considera que a cota não favorece a entrada do negro na universidade, pois para ele existem “excelentes negros”, e a capacidade de cada um não está vinculada a sua cor.

[...] para falar bem a verdade, eu acho que nada pode prejudicar, eu acho que capacidade é independente de cor, o negro é muito melhor que qualquer um outro, tem vários exemplos de negros excelentes, não é por ser negro (P6).

Este professor desconsidera todo o processo histórico de escravidão e exclusão ocorrido com os negros no Brasil. O fato está na questão de que não existe hoje, no Brasil, uma “cidadania igualitária” que possibilite ao negro ocupar os bancos universitários, necessitando de uma política que possa garantir seu acesso à educação superior.

Acho que está sendo implantado, não tem uma base para levar adiante isto, eu entendo que toda mudança tem suas dificuldades e até a repulsão contra algumas mudanças, mas eu continuo não vendo isto como uma melhora no ensino nem como oportunidade que vai ajudar, acho que está mais próximo de dar o peixe (como diz o ditado) que ensinando a pescar, é uma política que entrou pelas cotas, mas que vai ter que sair todo mundo igual. Não sei quem é cotista ou não, se teve a oportunidade de entrar, entrou, daqui para frente são todos iguais e aí acho que é da responsabilidade de cada um, não é por ser negro ou por ser branco que vai seguir adiante (P6).

Este professor colocou-se contrário às cotas e, na questão de aproveitamento, afirmou não haver diferenças entre um aluno e outro, pois para ele “ todos são iguais”.

Dos seis professores entrevistados que ministram aulas nos cursos com cotistas negros, três aprovam a política de cotas para os negros e três pensam que esta não seja uma política eficaz. Alguns posicionamentos favoráveis às cotas foram evidentes de se perceber durante as entrevistas realizadas. O que observamos em determinados momentos é uma ausência de aprofundamento mais científico sobre a questão, de um debate acadêmico que efetivamente coloque em confronto os posicionamentos das pessoas sobre a discriminação racial no Brasil.

Os professores da UEMS Aquidauana concordam com a situação de que o aluno que vem da escola privada possui uma vantagem em relação ao aluno da escola pública; já o estudante negro, em sua maioria, provém de escola pública e não da escola privada, o que aumenta suas dificuldades na concorrência por uma vaga na educação superior. Um estudo realizado por Matos (2004, p.10) sobre ações afirmativas na UNEB, descreve-a como uma universidade pública e efetivamente popular, devido a grande maioria de alunos que freqüentaram todo o Ensino Médio em escola pública, tanto no ano de 2003, como no ano de 2004. Os dados de seu estudo apontam que os percentuais de “pretos” que estudaram em escolas particulares nos anos de 2003/2004 são inferiores aos percentuais de alunos brancos que estudaram em escolas particulares, e quando os dados mostram o total de brancos e negros matriculados no ensino médio em escolas públicas a situação se inverte e os negros passam a ocupar os maiores percentuais.

### **2.3. As repercussões apresentadas na UEMS - Unidade Aquidauana após a implantação da política de cotas para negros.**

Os docentes da UEMS - Unidade Aquidauana, acreditam que a presença dos negros pela política de cotas ali não causou “transtornos ou conflitos”. Para alguns professores, o

negro, de uma forma ou de outra, sempre esteve inserido na sociedade branca, fato que não ocorre com os indígenas, que possuem uma cultura diferenciada da cultura branca.

A repercussão da implantação da política de cotas diz respeito às discussões do corpo docente sobre as ações afirmativas na universidade. Pelo menos nos cursos onde esses professores estão ministrando aulas, a questão foi discutida com maior ou menor intensidade, no início da implantação das cotas, quando a pró-reitoria acadêmica realizou alguns fóruns de discussão sobre a questão em quase todas as suas Unidades, no interior do estado de Mato Grosso do Sul.

As cotas foram implantadas com total apoio da reitoria da UEMS, mas, por outro lado, tanto a coordenação dos cursos analisados quanto alguns membros do corpo docente na Unidade pesquisada ainda apresentam posicionamentos contrários a esta política, conforme demonstrado nas entrevistas.

A vaga pelo sistema de cotas não aumenta a discriminação ou o preconceito, ela possibilita um momento de concorrência de igualdade no processo de seleção para o ingresso na universidade. Munanga (2004, p.57) reforça a questão de que as cotas não estimulam os preconceitos raciais; na verdade, o que ocorre é que eles estão presentes no tecido social e na cultura brasileira..

Neste sentido, ressaltamos o importante papel de uma ação afirmativa voltada para a educação superior, a implantação de políticas públicas em favorecimento a um segmento da população que passou e passa por diversos tipos de preconceito dentro da sociedade. A valorização desse indivíduo favorecido pelo sistema de cotas, democratiza o ensino superior por meio de uma política que possibilita formar estes acadêmicos para cargos de destaque no mercado de trabalho.

Brandão, destaca um posicionamento contra o sistema de cotas. Para ele, esse grupo de negros só está dentro da universidade em função de um benefício específico:

Assim, os inicialmente beneficiados poderiam ser prejudicados ao serem considerados “café com leite” junto aos colegas – e junto a própria sociedade – que os considerariam menos capazes, especialmente por não terem sido obrigados, para conquistar a posição que possuem, a passar pelos desafios a que seus colegas foram submetidos. (BRANDÃO, 2005, p. 89).

Outra crítica que o autor realiza é quanto à questão de uma “discriminação invertida” que ocorre com esses alunos.

O sistema de cotas é que promove uma discriminação invertida, ou seja, se antes os negros/e ou pardos eram objetos principais de discriminação racial, ao adotar o sistema de cotas para acesso ao ensino superior público brasileiro, os brancos é que passam a ser o objeto desse mesmo tipo de discriminação, a discriminação racial em sentido invertido, agora direcionada contra os brancos. (*Ibid*, p. 89)

Um importante fato que já de início apontamos é que a política de cotas não aparece como um benefício aos negros, aos índios ou a quem quer que seja; ela, na verdade, está posta como uma ação afirmativa de reparação decorrente de uma imensa dívida oriunda de séculos de discriminação racial e negação de oportunidades a determinados grupos.

Existem abordagens superficiais que acabam por dificultar determinados debates devido a frágeis comentários contrários a esse sistema. Argumentos como o de Brandão têm sido rebatidos nos debates sobre as cotas, fazendo com que o enfrentamento do racismo e do preconceito ganhe cada vez mais visibilidade para as políticas públicas que envolvem os negros.

[...] única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota se identificarão como negros ou afro-descendentes. Corrigidas suas provas, eles serão classificados separadamente, restando os que obtiverem as notas de aprovação para ocupar as vagas previstas. Desse fato, são respeitados os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico (MUNANGA, 2004, p. 59).

As mudanças ocorridas na própria universidade parecem não estar tão definidas para alguns professores, que afirmam convictamente que não houve nenhuma mudança: “[...]são pouquíssimos os das cotas, acredito que não seja porque eu não tenha percebido, você observa os grupos dos alunos que poderia estar ocorrendo algo, mas não, não mudou nada.” (P2). Outro professor afirma esta questão da seguinte maneira:

Eu posso responder esta pergunta com segurança porque estou na UEMS desde sua implantação, estou na UEMS desde 1994, mas eu não vi mudança nenhuma, a única mudança é a estatística, que os não cotistas passaram a ter mais concorrência, são dados estatísticos, mas os números de candidatos cotistas eu não sei. Como por exemplo: você pega um curso de 50 vagas, aonde 20% é direcionado aos negros, 10% aos índios, então sobram 70%, é lógico que este 70% vai ter uma concorrência maior estatisticamente, mas eu não vi mudança na quebra de aprendizagem ou de ensino (P4).

Os negros são minoria em espaços como uma instituição pública de educação superior e, se as estatísticas de inserção dos negros aumentaram, isso mostra que já houve um progressivo reconhecimento da importância de uma política de ação afirmativa.

Outro professor que ministra aula de anatomia dos animais silvestres no curso de Zootecnia, pensa que “Para quem implantou isto e concorda com isto, acho que deve haver algum ponto favorável” (P6). O professor P5 afirma:

Eu acho que traz mudança no sentido do relacionamento das pessoas, entre os alunos, entre professores e alunos, neste sentido acho que é um benefício, vejo isto como positivo, acho que para os alunos conviverem com as diferenças é muito importante e também para nós professores, por que não? .

Quando os alunos entrevistados foram questionados sobre as mudanças ocorridas na UEMS após essa implementação, três alunos afirmam que não houve nenhuma mudança na Universidade, mas para três alunos as mudanças estão aparentes.

O aluno cotista A3 do 2º ano de Agronomia, pensa que nos anos anteriores às cotas havia menos negros e índios na UEMS Aquidauna e que os números se elevaram após a implementação das cotas.

Para a aluna cotista A6 do 3º ano de Agronomia, “[...] a política de cota tornou a universidade mais heterogênea na questão das raças, tornou-se uma mistura de culturas”. Para ela, a inserção dos negros em projetos universitários também se faz relevante.

Foram apresentados posicionamentos contra e a favor à política de cotas e, quando alguns professores foram contra essa política, conseguiram justificar suas respostas. Para Siss, mesmo que haja posicionamentos favoráveis a esse sistema, é difícil se chegar a um consenso.

No Brasil, embora muitos intelectuais afro-brasileiros ou não, a maioria das organizações do Movimento Negro nacional e alguns parlamentares se posicionem de forma positiva quanto à possibilidade da elaboração e implementação pelo governo federal de um programa de ação afirmativa voltado para beneficiar os afro-brasileiros essa proposta, tanto como nos EUA, não goza de consenso. Não se eliminam privilégios históricos impunemente. Na maioria das vezes, um alto preço é cobrado. Felizmente, o resultado desse pagamento é a democratização da sociedade. (SISS, 2003, p. 191).



Para debater a questão, é preciso ressaltar alguns aspectos abordados por autores que investigam a questão racial, as desigualdades e a educação, e afirmam que desde pequenas as crianças negras estão em posições inferiorizadas em comparação à posição social dos não negros. Acontecimentos, conforme o citado por Marques, retratam como o racismo e o preconceito estão postos em várias situações no Brasil.

Da infância, recordo-me de um fato que marcou minha família. Na igreja católica que freqüentávamos, no mês de Maria havia procissões, e durante a missa se fazia um ritual de coroamento da santa, ocasião em que o pároco escolhia uma criança para colocar a coroa em Nossa Senhora. Minha mãe, então muito católica, fez uma roupa branca e me vestiu de “anjo”, mas no momento da escolha o vigário afastou-me e escolheu uma outra menina, branca. Devido à minha idade, não entendi a atitude do padre, mas lembro-me de minha mãe e das vizinhas argumentarem que tal fato tinha ocorrido devido à cor de minha pele, pois eu era a única que estava vestida adequadamente, conforme o costume da igreja, mas mesmo assim fui rejeitada. Após esse episódio minha mãe deixou de freqüentar a igreja (MARQUES, 2004, p. 15)

Os diversos fatores que ocorreram na sociedade brasileira e no próprio decorrer da vida escolar dos negros impossibilitaram que eles atingissem níveis de escolaridade mais elevados, em função de um processo conjuntural e estrutural da sociedade brasileira. É fato comprovado que a universidade brasileira é composta por um número muito mais elevado de brancos que de negros e que a discriminação racial está presente em quase todos os níveis da educação. Marques (*Ibid*, p. 15) apresenta esta questão, lembrando que “ em meus cursos superiores de Letras, Pedagogia e Direito, em instituições privadas, havia, em média, três alunos negros por sala de aula” .

A política de cotas e a inserção do negro na universidade cria um debate polêmico, mas, quando o Estado estabelece políticas de integração racial como forma de medida compensatória, é preciso entender qual é o seu principal objetivo.

Quando o assunto é criar cotas para beneficiar os negros, a resistência é enorme. Argumenta-se que os negros deveriam conquistar suas posições por mérito. No entanto na prática, isso significaria perpetuar uma situação de desigualdade e injustiça. Afinal, não é por falta de mérito que os negros são majoritariamente pobres no Brasil – trata-se de uma consequência de nossa longa história de racismo e violência. Também não é por falta de mérito que os negros são minoria nas universidades públicas – mais uma vez trata-se de uma consequência da diferença de oportunidades que desde sempre marca o nosso país, distinguindo negros e brancos. (BORGES, 2002, p.69).

A tabela 18 mostra que a desigualdade entre brancos e negros no acesso às universidades públicas está presente nas diversas regiões do país, mesmo no estado do Maranhão onde a maioria da população, 78.7% é composta por pessoas negras.

Neste estado, os negros universitários estão representados por um percentual de 42,8%, enquanto a população branca universitária preenche 47,0% das vagas. No estado do Rio de Janeiro, estado que abriga uma população de 44,3% de pessoas negras, somente 23% dos universitários eram negros.

**Tabela 18** – Distribuição dos estudantes segundo a cor UFRJ, UFPR, UFMA, UnB e UFBA.

	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UnB
Branca	76,8	86,5	47,0	50,8	63,7
Parda	17,1	7,7	32,4	34,6	29,8
Preta	3,2	0,9	10,4	8,0	2,5
Amarela	1,6	4,1	5,9	3,0	2,9
Indígena	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
%pop negra (preta+parda) do Estado	44,3%	23%	78,7%		52,4%

Fonte: Pesquisa direta. Programa A Cor da Bahia/UFBA *apud* Guimarães (p.2003, 76)

Segundo Siss (2003, p. 187), em seu livro “Afro-Brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas” , “[...] o Estado brasileiro não implementou um programa político de ação afirmativa voltado para os afro-brasileiros, nem de curto, médio ou longo prazos”, assim política de cotas como uma ação afirmativa vem para contribuir com a inserção do negro na educação superior brasileira por meio de uma política pública mais efetiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Analisando os dados desta pesquisa, podemos chegar a algumas conclusões. Para os alunos cotistas, a implantação da política de cotas para negros na universidade pública trouxe ganhos para esse segmento que hoje se insere na educação superior através deste sistema. Os entrevistados mencionam aspectos positivos devido ao acesso à universidade por meio de uma concorrência mais justa em comparação àqueles que tiveram oportunidade de se preparar para o vestibular desde o Ensino Fundamental. Os alunos afirmaram que, além de se inserirem em um curso de graduação, puderam também ter a oportunidade de igualdade no acesso à educação superior.

Um outro tipo de conquista para os acadêmicos cotistas diz respeito à aquisição positiva de poder estar inserido em um curso universitário, pois cada aluno deve ser visto como cidadão. Para eles é difícil conquistar espaços significativos em uma sociedade racista e preconceituosa como a brasileira e o direito do cidadão se efetiva quando ele realmente está sendo exercido.

As entrevistas evidenciaram formas camufladas de racismo e preconceito dentro da própria Universidade, muito mais pelos alunos serem negros do que por serem cotistas, o que nos leva a afirmar que esta política representa não somente os alunos cotistas, mas uma forma de combater a discriminação e o preconceito racial.

Na verdade, onde houver universitários negros que estejam formalmente vinculados a este tipo de política, a questão sempre será discutida, trazendo para a universidade o debate sobre a questão étnico-racial, e um significativo avanço no que se refere à inserção desse debate na educação superior. Dessa forma, e considerando tudo o que foi descrito anteriormente, concluímos que esta é uma política necessária.

Quanto às repercussões apresentadas na UEMS, Unidade Aquidauana, após a implantação da política de cotas para negros, ficou em evidência durante o estudo, no que tange às relações raciais, que a política proporcionou e ainda está proporcionando impacto positivo para a UEMS. Faz-se necessário, no entanto, uma melhor divulgação das questões que norteiam a política de cotas para negros na universidade como uma ação afirmativa, qualificando e/ ou preparando um pouco mais os corpos docente e discente para a questão racial no Brasil e do negro na educação superior.

É preciso haver uma ruptura no racismo e no preconceito que está posto também na educação brasileira, atendendo aos direitos constitucionais brasileiros de que “todos são iguais perante a lei” e que “a educação é um direito de todos”, e não somente de poucos. A questão não se esgota somente nos discursos apresentados durante as entrevistas. Percebemos que o discurso das cotas apresenta muitas controvérsias, indicando um certo grau de desconforto para aqueles que tiveram que opinar contrária ou favoravelmente ao sistema. Em um contexto mais geral, é possível perceber a importância de se produzir um saber ligado às políticas públicas da educação superior, de forma que essas possam atender aos grupos destinados a discutir esta temática, sendo importante ainda destacar que as ações afirmativas aparecem sob forma de reserva de vagas ou cotas para negros, constituindo um importante instrumento de democratização para a educação superior brasileira.

Concluimos, ainda, que inserir os negros numa política pública de ação afirmativa para a educação superior não é o suficiente para solucionar a questão da pouca presença dos negros nas universidades, mas é preciso que esta seja realmente conhecida e que a sociedade acredite no processo de construção de uma outra forma de viver e de se relacionar com o outro. É preciso enfrentar nas universidades o debate sobre as características do racismo no Brasil, seus preceitos e conceitos, incentivando a pesquisa, seminários, conferências, concursos temáticos e os conhecimentos afro-brasileiros, com o objetivo de capacitar ainda mais o corpo docente e discente na ampliação e no fortalecimento das bases teóricas e metodológicas para a educação superior aquidauanense. Pode-se apontar, também, que mesmo após a universidade ter trazido para seu interior a discussão mais aparente quanto à questão étnico-racial, é preciso enfrentar em seu interior esse debate. Reconhecemos que no Brasil ainda existem mecanismos de racismo e preconceito, e que são esses próprios mecanismos que levam muitos negros a apresentar um discurso de autonegação, de que não está sendo discriminado na universidade e nem na sociedade, por sua cor, ou por ser um cotista negro. Mas, sem dúvida, a pesquisa revelou que a política de cotas, como uma ação afirmativa, é uma estratégia e uma política fundamental para assegurar o acesso de negros na educação superior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTO, Luiz. A cor do medo: **homicídios e relações raciais no Brasil**. In: **OLIVEIRA, Dijaci David, [et.al.], (org)**. O humano direito à identidade (p. 61 a 70). **Brasília: Editora UNB, Editora UFG, Brasília – DF, 1998**.

ANDRÉ, Marli E.D.A; LÜDKE Menga. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. **Material da disciplina de Pesquisa em Serviço Social II, ano 2003, UCDB**.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Polêmicas do nosso tempo. - 3ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder – a questão das cotas para negros. In: SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Min. da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.165 a 177, 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais**. Ed. Ática, São Paulo-SP 1998.

BITTAR, Mariluce; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel. **XII Seminário Nacional. Universitas/BR**. Educação Superior no Brasil 10 anos pós-LDB. **Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul** – um estudo sobre os fatores da permanência. ISBN 85-7598-112-9, Campo Grande, MS, 2006.

\_\_\_\_\_, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Maciel de. **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Política de cotas para negros na educação superior: ações afirmativas na UEMS. CD ISBN – 1809-8061, Cuiabá-MT, 2006.

\_\_\_\_\_, Mariluce; RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Carina Elizabeth Maciel de. Educação Superior em Mato Grosso do Sul: 1991-2004. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2006.

BORGES, Edson. Et alli. **Racismo, Preconceito e Intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As Cotas na Universidade Pública Brasileira: será esse o caminho?** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

**Caderno de Diálogos Pedagógicos**. Combatendo a Intolerância e Promovendo a Igualdade Racial na Educação Sul-Mato-Grossense. Material didático de apoio às educadoras e aos educadores do estado de Mato Grosso do Sul, 2005.

CASTRO, Luciane Andreatta de; SILVA, Lauro Cristiano Guedes da; . **Ações afirmativas e a política de cotas: uma reflexão teórica para o debate na educação superior**. XII Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. Educação Superior no Brasil 10 anos pós-LDB. Dezembro de 2006. Campo Grande-MS. CD – ISBN 85-7598-112-9.

\_\_\_\_\_, Luciane Andreatta de. **Planos e metas para a educação superior no Brasil e a política de cotas para negros na universidade: uma questão em debate**. IV Jornada de Educação de MS, Julho 2006. Campo Grande-MS. CD - ISBN 85-7704-031-3.

\_\_\_\_\_, Luciane Andreatta de; BITTAR, Mariluce, GAMA, Simone Moraes; **Política de cotas para negros na universidade: um debate na educação superior**. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste . Cuiabá-MT. CD ISBN – 1809-8061, 2006.

CUNHA, Junior Henrique. Política de cotas e alguns porquês. . <http://www.espacoacademico.com.br/>. Acesso em 21/03/2005.

DIAS, Lucimar Rosa. **Ações Afirmativas em educação: experiências brasileiras**. SILVA, Cidinha (org.) Geração XXI, Família XXI: vozes de quem vive essa história.(p.113-136), Summus: São Paulo, 2003.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Franchys Marizethe N. **Características da Educação Superior Pública no Município de Aquidauana de 1998 A 2004**. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste . Junho 2006, Cuiabá-MT. CD ISBN – 1809-8061

GOÉS, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. CUNHA, Luiz Antônio; GOÉS, Moacyr de. Voz ativa, p. 7 à 34. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 2002.



GOMES, Joaquim Barbosa. **Ações Afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades racias. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO Fátima (orgs.) O debate constitucional sobre as ações afirmativas Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

GOMES, Nilma Lino. **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). Programa Ações Afirmativas na UFMG: uma proposta corajosa, p. 37-46, Belo Horizonte: Autêntica 2004.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **AFIRMANDO DIREITOS**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (orgs.) Ser Branco no Brasil p. 181/188. Belo Horizonte: Autêntica 2004.

Guia de estudos. Conhecimentos Gerais. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Material de capacitação profissional, FAT/FUNSAT, Campo Grande, 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Ações Afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades racias. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO Fátima (orgs.) Ações Afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. p. 75 / 82. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**: Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese dos indicadores sociais. Censo 2000 e 2002.

\_\_\_\_\_. **PME Cor ou Raça**. Comunicação Social 2006. [www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_impressao.php?id\\_noticia=737](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=737). Acesso em 17/11/2006.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação Superior 1991-2004 – Mato Grosso do Sul, RISTOFF, Dilvo, GIOLO, Jaime (orgs.), **Educação Superior Brasileira**: 1991-2004 – Brasília: 2006.

**MALHEIRO, Perdígão. A escravidão no Brasil**. Ensaio Histórico, Jurídico, Social. 3 ed. Brasília: Vozes, INL, 1976.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **A pluralidade cultural e a proposta pedagógica na escola** – um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de Quilombos. Dissertação de Mestrado, UCDB, Campo Grande, 2004.

MATTOS, Wilson Roberto. **Políticas de ações afirmativas para afrodescendentes na universidade do estado da Bahia**: uma breve exposição comentada. Salvador, UNEB, 2004.

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

MUNANGA, Kabengele (2003) **Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil** – Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas. ISSN 1519.6186. <http://www.espacoacademico.com.br/22cmunanga.htm>. Acesso em 18/05/2006.

\_\_\_\_\_, Kabengele. **Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves.(orgs.). Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa das cotas.(p.47 a 60). Belo Horizonte: Autentica, 2004.

\_\_\_\_\_, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Dijaci David de, LIMA, Ricardo Barbosa, SANTOS, Sales Augusto. **A cor do medo: homicídios e relações raciais no Brasil**. OLIVEIRA, Dijaci David de [et. all.] (orgs.) A cor do medo: o medo da cor. (p. 37 a 60). Brasília: Editora da UNB; Goiânia: Editora da UFG, 1998.

**Parecer Orientativo para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CEE/MS nº131, Campo Grande-MS, 2005.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.33-44.

Programa Nacional de Direitos Humanos (P964). Brasil, Gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. – Brasília: MTb, Assessoria internacional, 1998.

Plano Municipal de políticas de Promoção da Igualdade Racial. População Negra. Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2006.

QUEIRÓZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Líber livro Ed. 2004.

\_\_\_\_\_, Delcele Mascarenhas. **O vestibular e as Desigualdades Raciais**. Rio de Janeiro: ANPED/ Ação Educativa/Fundação Ford, 2003.

RISTOFF, Dilvo. A trajetória da mulher na educação brasileira. **INEP**, Brasília, 10 mar. 2006. [http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/trajetoria\\_mulher.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/trajetoria_mulher.htm). Acesso em: 10 fev. 2008.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Políticas Públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas**. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs). Gestão e Políticas da Educação.Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 17-35.

SANTOS, Nelson dos. Parecer Orientativo para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CEE/MS nº131, Campo Grande-MS, 2005.

SANTOS, Augusto Sales. Ação Afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO Fátima (orgs.) **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades racias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 83-125.

\_\_\_\_\_, Sales Augusto, org. **Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso**.p.121/140 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_, Sales Augusto. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. (Coleção Educação para Todos) CDU 37 (=96).

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” Brasileiro. Saviani, Dermeval...[et al.] **O legado educacional do século XX no Brasil**, Campinas, SP: autores associados, 2004. p.9-58.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do ensino**. 5.ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura, **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996. p. 41-58.

SILVA, Adriana Maria P. da. **Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte**. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, Maria de Lourdes. Povo Negro: da escravidão à discriminação étnico-racial. Caderno de Diálogos Pedagógicos, **Combatendo a Intolerância e Promovendo a Igualdade Racial na Educação Su-Matogrossense**. Governo do Estado de MS, 2005.

SILVA, Cidinha. **Ações Afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003.

SISS, Ahyas. **Afro brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SUÁREZ, Mireya. **Autenticidade de gênero e cor**. OLIVEIRA, Dijaci David de, [et. al.] organizadores. A cor do medo: homicídios e relações raciais no Brasil. p. 99-112 Brasília: Editora da UNB; Goiânia: Editora da UFG, 1998.

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo**

**nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 103-120.

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Resolução CEPE** nº 382/2003 de 14/08/03 E Resolução CEPE nº 430 de 30/07/04, Regulamenta os Critérios de Inscrição para candidatos às Cotas de Negros e Indígenas. Dourados - MS, 2003.

\_\_\_\_\_. **Resolução COUNI** nº 246/2003 de 17/07/03 e Resolução COUNI nº 269 de 19/07/04, estabelece os Critérios para isenção no processo de seleção de candidatos as vagas nos cursos de graduação. Dourados - MS, 2003.

\_\_\_\_\_. [http/ www. UEMS.br](http://www.UEMS.br) – história UEMS/arquivos. Acesso em 11/11/2007.

VIEIRA Junior, Ronaldo Jorge A. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** SANTOS, Sales Augusto dos (ORG.) Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. (p.81 a 100) - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para Todos, CDU 37 (=96), 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)** Brasília: Plano, 2000.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO – UCDB  
Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação de Professores  
Projeto: Discriminação Racial na Educação Superior e a Política de Cotas para  
Negros na UEMS  
Mestranda: Luciane Andreatta de Castro  
Orientadora: Profª Drª Mariluce Bittar**

**ACEITE**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG \_\_\_\_\_, SSP/\_\_\_\_\_, aceito responder às questões apresentadas a mim, pela pesquisadora responsável pelo Projeto: DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A POLITICA DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS, no intuito de colaborar com a pesquisa desenvolvida e informar sobre o contexto em que me insiro enquanto professor e ou acadêmicos favorecidos pela política de cotas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Concordo com a divulgação dos resultados obtidos nesta entrevista e declaro que fui suficientemente informado sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre o compromisso da pesquisadora em manter o anonimato dos sujeitos entrevistados, isto é, os informantes das entrevistas.

Sem mais, assino o presente aceite.

\_\_\_\_\_

Campo Grande, Março/Abril 2006.

**ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRIGIDA AOS ACADÊMICOS  
COTISTAS  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO UCDB  
Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação de Professores  
Projeto: Discriminação Racial na Educação e a Política de Cotas para  
Negros na UEMS  
Mestranda: Luciane Andreatta de castro  
Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariluce Bittar**

**ENTREVISTA N°**

- a) Acadêmico:
  - b) Idade:
  - c) Procedência:
  - d) Curso:
  - e) Reside em
  - f) Quem contribui com as despesas educacionais:**
  - g) Renda familiar aproximada:**
  - h) Membro da família com curso superior:
  - i) Incentivo da família para os estudos:
  - j) Ensino fundamental:
  - k) Ensino Médio:
  - l) Quantos acadêmicos estudam em sua sala?
  - m) Cotistas negros?
- 1) Por ser aluno cotista, você se sente diferenciado de seus colegas de sala? Se sim, em que sentido?
  - 2) Você já sofreu algum tipo de preconceito por ser um acadêmico cotista? Se sim, que tipo de preconceito?
  - 3) Já havia tentado vestibular anteriormente? Qual foi o resultado?
  - 4) A vaga pela cota favoreceu sua entrada na Universidade?
  - 5) Sem a cota você acredita que poderia ter ingressado na Universidade?
  - 6) Você é a favor da política de cotas para negros na Universidade? Por quê?
  - 7) Você já recebeu algum tratamento diferenciado por parte de seus professores por ser um acadêmico cotista?
  - 8) Em seu parecer, a implantação da política de cotas para negros na Universidade provocou alguma mudança na UEMS Aquidauana?
  - 9) Qual seu parecer pessoal sobre a implantação da política de cotas para negros na UEMS?

**ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AOS DOCENTES****PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO UCDB****Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação de Professores****Projeto: Discriminação Racial na Educação e a Política de Cotas para Negros na UEMS****Mestranda: Luciane Andreatta de castro****Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariluce Bittar**

- A) Sexo:
- B) Procedência:
- C) Nome do curso:
- D) Disciplina ministrada:

- 1) Já presenciou algum caso de preconceito em sala de aula? Relate o ocorrido.
- 2) Já presenciou ou observou algum tipo de discriminação em sala de aula com os alunos negros cotistas? Relate o fato.
- 3) O aluno negro cotista apresenta rendimento de conteúdo diferenciado dos demais acadêmicos em sala de aula?
- 4) Você considera que a política de cotas adotada pela UEMS favorece ou não os acadêmicos negros? De que maneira?
- 5) Relate as principais mudanças que ocorreram na UEMS (unidade Aquidauana) após a implantação da política de cotas para negros.
- 6) Houve desistência de negros cotistas nos cursos em que ministra aulas? Se sim, quais foram os motivos?  
 SIM                       NÃO
- 7) Qual seu parecer pessoal sobre a implantação da política de cotas para negros na UEMS?



# 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](#)