



Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior



Ministério
da Educação



Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Lançada pelo Ministério da Educação e pela UNESCO em 2004, a Coleção Educação para Todos, é um espaço para divulgação de textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores, acadêmicos e educadores nacionais e internacionais, que tem por finalidade aprofundar o debate em torno da busca da educação para todos.

A partir desse debate espera-se promover a interlocução, a informação e a formação de gestores, educadores e demais pessoas interessadas no campo da educação continuada, assim como reafirmar o ideal de incluir socialmente um grande número de jovens e adultos, excluídos dos processos de aprendizagem formal, no Brasil e no mundo.

Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), órgão, no âmbito do Ministério da Educação, responsável pela Coleção, a educação não pode separar-se, nos debates, de questões como desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável; direitos humanos; gênero e diversidade de orientação sexual; escola e proteção à crianças e adolescentes; saúde e prevenção; diversidade étnico-racial; políticas afirmativas para afrodescendentes e populações indígenas; educação para as populações do campo; educação de jovens e adultos; qualificação profissional e mundo do trabalho; democracia, tolerância e paz mundial.

O livro Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior reúne 12 artigos de pesquisadores(as) que enfocam experiências e estratégias formais e informais para promoção da permanência de estudantes negros(as) nas universidades públicas brasileiras, assim como o significado dessa presença. A finalidade das pesquisas foi identificar e analisar as estratégias e práticas bem sucedidas



Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior

Organização:
Maria Auxiliadora Lopes
Maria Lúcia
de Santana Braga

1ª Edição



Ministério
da Educação



Brasília, abril de 2007

Edições MEC/Unesco

Ministério
da Educação



**SECAD – Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade**

Esplanada dos Ministérios, Bl. L, sala 700

Brasília, DF, CEP: 70097-900

Tel: (55 61) 2104-8432

Fax: (55 61) 2104-8476



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

**Organização das Nações Unidas para
a Educação, a Ciência e a Cultura**

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/Unesco,
9º andar Brasília, DF, CEP: 70070-914

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 3322-4261

Site: www.unesco.org.br

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br



Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior

Organização:
Maria Auxiliadora Lopes
Maria Lúcia
de Santana Braga

1ª Edição



Ministério
da Educação



Brasília, abril de 2007

© 2007. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos

Adama Ouane
Alberto Melo
Célio da Cunha
Dalila Shepard
Osmar Fávero
Ricardo Henriques

Coordenação Editorial

Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga

Diagramação: Supernova Design

Revisão: Sarah Pontes

1ª Edição

Tiragem: 5.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Acesso e Permanência da população negra no ensino superior / Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga, organização. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade : Unesco, 2007.

358 p. (Coleção Educação para Todos ; v. 30)

ISBN 978-85-60731-06-0

1. Ação afirmativa. 2. Política de inclusão social. 3. Negros. 4. Permanência na escola. 5. Acesso à educação. I. Lopes, Maria Auxiliadora. II. Braga, Maria Lúcia III. Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. IV. Unesco.

CDU 37.014.053

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da Unesco e do Ministério da Educação, nem comprometem a Organização e o Ministério. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da Unesco e do Ministério da Educação a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Apresentação

A Lei nº 10.639, sancionada em 2003, tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afrobrasileira nas escolas de Educação Básica brasileiras. Desde então, a fim de que sejam criadas as condições necessárias para colocar em prática o que a Lei preconiza, diversas ações vêm sendo implementadas pelo Ministério da Educação, especialmente por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

Nesse contexto, um tipo de ação estratégica é a promoção de estudos e pesquisas sobre exclusão social, discriminação e desigualdade étnico-racial nas instituições de educação e ensino. Os resultados desses estudos permitem estruturar uma base conceitual, ampliar a compreensão das questões envolvidas e subsidiar a formulação de políticas públicas mais abrangentes e eficazes.

Com essa linha de ação busca-se – além da revalorização da identidade cultural da população negra – analisar estratégias e práticas bem-sucedidas voltadas para a ampliação do acesso, permanência e conclusão de estudantes indígenas e negros(as) no ensino médio e superior.

O livro *Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior* reúne artigos sobre experiências e estratégias, formais e informais, dirigidas a estudantes de diferentes contingentes raciais, matriculados em universidades públicas de quatro regiões do Brasil. Os artigos também analisam o significado da ampliação dessa presença em espaços ocupados historicamente, de forma majoritária, por brancos.

A partir dessas pesquisas de campo, foi possível estudar práticas dessa natureza desenvolvidas nas instituições de ensino superior e apresentar avaliações sobre casos de programas bem-sucedidos ou sobre a ausência de ações para a inclusão e permanência qualificada de estudantes negros(as) nas respectivas universidades.

Com esse livro, o Ministério da Educação espera contribuir para a expansão de políticas públicas educacionais que promovam a inclusão e a cidadania plena, baseada nos valores de igualdade, liberdade, pluralidade e participação de todos(as) os(as) cidadãos(ãs).

Ricardo Henriques

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Sumário

| | |
|--|------------|
| Introdução | 11 |
| Prefácio | 17 |
| Região Nordeste | |
| Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA Dyane Brito Reis..... | 49 |
| Políticas Públicas para Permanência da População Negra no Ensino Superior: o caso da Uneb Taynar de Cássia Santos Pereira..... | 71 |
| As Estratégias de Estar e Permanecer da Juventude Negra na Universidade: representações e percepções dos(as) estudantes da Ufal José Raimundo J. Santos..... | 89 |
| Região Centro-Oeste | |
| Universidade Plural, País de Cidadãos: ações afirmativas desafiando paradigmas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Vera Lúcia Benedito..... | 113 |
| Significados da Permanência da População Negra no Ensino Superior: o caso da Universidade Estadual de Goiás Waldemir Rosa..... | 143 |

Região Sudeste

O Programa Ações Afirmativas na UFMG e os Conflitos em Torno de uma Proposta de Permanência de Estudantes Negros(as)
Marcus Vinícius Fonseca.....161

Inserção de Alunos(as) Negros(as) na Universidade Estadual de Campinas: estudo de caso do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (Paais)
Alessandro de Oliveira Santos.....187

Ações Comunicativas da Juventude Negra na USP: a experiência do Programa Raça, Desenvolvimento e Desigualdade Social, Brasil – Estados Unidos
Rosangela Malachias.....207

O Desafio da Permanência do(a) Aluno(a) Negro(a) no Ensino Superior: o caso da Universidade Federal Fluminense
José Geraldo da Rocha.....251

A Permanência da População Negra na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: significados, práticas e perspectivas
Maria Clareth Gonçalves Reis.....271

Região Sul

Permanência de Negros(as) na Universidade Federal do Paraná: um estudo entre 2003 e 2006
Marcilene Lena Garcia de Souza.....297

A Permanência da População Negra na Universidade Estadual de Londrina
Georgina Helena Lima Nunes.....319

Sobre Autores e Autoras.....349

Introdução

Em 2006, a Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, vinculada ao Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, promoveu a realização de pesquisas sobre acesso e permanência da população afrodescendente e indígena no ensino superior, com ênfase na análise de experiências de estudantes negros(as) – seus olhares e estratégias formais ou informais – e no significado dessa presença para as universidades brasileiras.

Essa iniciativa teve por objetivo constituir base conceitual e coletar insumos tanto para o desenvolvimento de estudos e pesquisas posteriores, quanto para a formulação de políticas públicas permanentes de inclusão social e étnico-racial no âmbito dos ensinos médio e superior. Ao mesmo tempo, ela se articula com as finalidades do Programa Diversidade na Universidade, que integra o Plano Plurianual de Atividades, 2004-2007, do Governo Federal, e conta com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Foram selecionados(as), por meio de uma chamada pública, doze pesquisadores(as) e definidas as instituições públicas de ensino superior, federais e estaduais nas quais deveriam ser feitos os estudos de caso e a coleta de dados, tendo em vista as várias formas de ingresso (mediante formas tradicionais de acesso, por cotas ou outros tipos de ações afirmativas) e as especificidades locais e regionais, bem como a relevância das experiências em execução nas respectivas universidades.

As regiões e instituições pesquisadas foram as seguintes: na região Nordeste – Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual da Bahia (Uneb); Centro-Oeste – Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Sudeste – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); na Região Sul – Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Federal do Paraná (UFP).

As pesquisas enfocaram o significado e a qualidade da permanência de estudantes negros(as) nas universidades públicas. Os pesquisadores(as), além da *qualidade* da permanência desses jovens nas universidades, ativeram-se aos novos desafios que estudantes, suas comunidades de origem e a comunidade acadêmica passam a enfrentar à medida que os esforços se dirigem à promoção de um mundo social mais solidário e humanamente diversificado.

Os questionamentos que orientaram as pesquisas concentraram-se nos seguintes aspectos: em que medida a adoção de ações afirmativas para o ensino superior modifica o padrão de sociabilidade e a percepção das relações étnico-raciais na sociedade brasileira e nas universidades? Tais ações e os discursos mudam a compreensão sobre existência ou a percepção de tratamento diferenciado entre os diferentes grupos étnico-raciais na sociedade em geral e na universidade em particular? Como essas novas ações têm repercutido e quais são seus efeitos nos processos de (re)configuração identitária dos diferentes contingentes raciais presentes nas universidades? Quais são os efeitos desse processo sobre as possíveis reatualizações do mito da democracia racial brasileira?

As pesquisas investigaram as possibilidades da construção de canais para a expressão democrática desse novo olhar – seus anseios, esperanças e saberes – em diferentes universidades e em diferentes momentos de implementação das ações afirmativas de acesso e permanência da população negra. Foram analisadas experiências com mais de três anos de implementação – como as da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Londrina, Universidade do Estado da Bahia e Universidade Federal do Paraná; experiências de universidades que recentemente aderiram ao sistema de cotas – como é o caso da Universidade Estadual de Goiás; experiências de universidades que possuem programas de ação afirmativa, fruto da iniciativa de grupos de professores e estudantes – Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal Fluminense; e experiências de universidades que abrigam programas de intercâmbio, transformados em ação afirmativa para a juventude negra e indígena – caso da Universidade de São Paulo; e, finalmente, ações de universidades que optaram por criar alternativas ao sistema de cotas como no caso da Universidade Estadual de Campinas.

No prefácio do livro, Rogério Diniz Junqueira, autor do Termo de Referência que deu origem às pesquisas relatadas neste livro, condensa o debate mais amplo sobre o significado da permanência de estudantes negros(as) no ensino superior, com destaque para o valor educacional da diversidade, e detalha os eixos norteadores das pesquisas realizadas. Em seguida estão os artigos escritos pelos pesqui-

sadores selecionados, organizados em quatro capítulos, intitulados de acordo com a respectiva região.

O primeiro capítulo, Região Nordeste, reúne três artigos. *Em Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA*, Dyane Brito Reis avalia o programa de acesso e permanência de estudantes negros(as) da Universidade Federal da Bahia. A pesquisadora analisou, a partir de pesquisa com 100 estudantes, como as experiências e estratégias – institucionalizadas ou não – podem assegurar a permanência dos estudantes negros no ensino superior. No segundo artigo, *Políticas Públicas para Permanência da População Negra no Ensino Superior: o caso da Uneb*, Taynar Santos Pereira analisa as experiências da Universidade Estadual da Bahia e aponta fortes indícios de que transformações positivas no campo da educação podem derivar de uma proposta coletiva. No artigo *As Estratégias de Estar e Permanecer da Juventude Negra na Universidade: representações e percepções de estudantes da Ufal*, o professor José Raimundo Santos buscou apreender as estratégias formais e informais de permanência da população negra no ensino superior – assim como a percepção e a representação do estar na universidade – e o grau de envolvimento da instituição nas políticas de acompanhamento e permanência da juventude negra, a partir das redes de sociabilidade de estudantes cotistas inseridos no programa Afroatitude realizado na Universidade Federal de Alagoas.

No segundo capítulo, Região Centro-Oeste, o artigo *Universidade Plural, País de Cidadãos: ações afirmativas desafiando paradigmas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul*, de Vera Lúcia Benedito, apresenta cinco eixos narrativos, com destaque para o sistema de reserva de vagas adotado pela UEMS; a experiência acadêmica e o significado da presença de estudantes negros(as) naquela instituição, o surgimento de perspectivas promissoras e os aspectos institucionais que requerem atenção imediata. No artigo seguinte, *Significados da Permanência da População Negra no Ensino Superior: o caso da Universidade Estadual de Goiás*, Waldemir Rosa, mostra que as experiências de permanência de estudantes negros(as) na UEG se fundamentam, basicamente, nas estratégias informais e de apoio financeiro familiar, refletindo dimensões e impactos do racismo na trajetória da juventude.

No capítulo *Região Sudeste*, são apresentados cinco artigos. O primeiro, de Marcus Vinícius Fonseca, denominado *O Programa de Ações Afirmativas na UFMG e os Conflitos em Torno de uma Proposta de Permanência de Estudantes Negros(as)*, analisa as modificações promovidas na vida da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e seu impacto na trajetória dos estudantes. O segundo, *Inserção de Alunos(as) Negros(as) na Universidade Estadual de Campinas: estudo de caso do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS)*, de auto-

ria de Alessandro de Oliveira Santos, mostra que o programa, construído com base nos princípios da autonomia universitária e do mérito, tem como desafios avançar na inclusão de estudantes negros e indígenas com baixa renda familiar, promover discussões sobre desigualdade étnico-racial e ações afirmativas junto à comunidade universitária e acompanhar, de forma mais próxima, a inserção na Universidade dos alunos beneficiados. No artigo *Ações Comunicativas da Juventude Negra na USP: a experiência do Programa Raça, Desenvolvimento e Desigualdade Social, Brasil-Estados Unidos*, Rosângela Malachias apresenta um estudo baseado na experiência do referido Programa, que é patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC). O estudo revela que esse Programa atraiu e aprovou candidatos(as), que se tornaram intercambistas, gerando uma onda de ações comunicativas, as quais propiciaram alto índice de concessão de bolsas a estudantes negros em um setor extremamente elitista, que é o intercâmbio acadêmico. No quarto artigo, *O Desafio da Permanência do(a) Aluno(a) Negro(a) no Ensino Superior: o caso da Universidade Federal Fluminense*, José Geraldo da Rocha apresenta os resultados de sua pesquisa. Para o pesquisador, os dados sugerem que essa permanência está condicionada à superação da concepção universalista de política pública e que as ações específicas voltadas para a inclusão do negro demandam uma nova compreensão do significado de mérito acadêmico no ambiente universitário, o qual necessita de um ambiente plural que valorize e respeite a diversidade sob pena de atentar contra a democracia e a dignidade humana no processo de desenvolvimento do país. No último artigo do capítulo, *A Permanência da População Negra na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: significados, práticas e perspectivas*, Maria Clareth Gonçalves Reis analisa os efeitos dos programas de permanência na Uerj, uma das primeiras universidades a adotar o sistema de cotas.

O último capítulo do livro, *Região Sul*, apresenta pesquisas realizadas por duas investigadoras. Marcilene Lena Garcia de Souza, no artigo *Permanência de negros(as) na Universidade Federal do Paraná: um estudo entre 2003 e 2006*, além de analisar o processo de construção e consolidação do Programa de Inclusão Social e Racial da UFPR, estuda o perfil dos alunos ingressantes de 2003 a 2006 e o índice de evasão e rendimento acadêmico dos participantes do programa, demonstrando que, de modo geral, a população negra que ingressou antes da aprovação do programa de cotas estava numa situação de vulnerabilidade social e econômica muito maior quando comparada aos alunos brancos. Já Georgina Helena Lima Nunes, em seu artigo *A Permanência da População Negra na Universidade Estadual da Londrina*, analisa o papel do movimento social negro na imple-

mentação das políticas afirmativas adotadas pela UEL, os programas *Afroatitude* e *Uniafro* e as vozes de seus participantes, bem como as relações familiares como estruturas presentes no acesso e na permanência de alunos(as) negros(as) naquela universidade. Trata também das mudanças que a universidade precisa implementar no que diz respeito à questão da diversidade étnico-racial presente em seu interior.

Os artigos apresentados nesta publicação mostram que as políticas de ação afirmativa que contemplam acesso e permanência são fundamentais para garantir maior presença de negros, indígenas e outros grupos nas universidades, no mercado de trabalho e na mídia. Indicam também que a sociedade brasileira e as universidades somente ganharão com a diversidade étnico-racial em seus *campi* universitários e que o mapeamento da exclusão social, da discriminação e da desigualdade racial no ensino superior, interessa, tanto à produção científico-acadêmica quanto à formulação de políticas públicas.

O propósito desse livro é dar visibilidade à diversidade étnico-racial, valorizando-a, respeitando-a, promovendo-a na pluralidade de suas manifestações. Este é um dever do Estado que foi por muito tempo negligenciado. Acreditamos que a universidade é, por excelência, o *locus* da pluralidade de formação, de produção de conhecimentos e de consolidação de direitos. Nela e a partir dela, os estudantes negros(as) e não negros(as) poderão contribuir de modo decisivo para a construção de propostas e soluções para os variados problemas que acometem a sociedade brasileira.

Maria Auxiliadora Lopes
Coordenadora-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional

Maria Lúcia de Santana Braga
Coordenadora de Estudos e pesquisas
(Organizadoras)

Prefácio

O crescente emprego de medidas de ação afirmativa na seleção de estudantes em instituições públicas e privadas de ensino coloca-nos diante de uma série de temas que dizem respeito a questões de ordem política, jurídica, organizativo-institucional, econômica e acadêmica. No plano microssociológico, concerne às possíveis diferenças de perceber e diferenciá-las por parte das pessoas diretamente envolvidas. Além disso, diz respeito às diferentes possibilidades que essas pessoas têm para conferir significados a elas e, ao mesmo tempo, ressignificarem-se em termos identitários e moverem-se segundo estratégias formais e informais para garantir a permanência na universidade. Confrontar essas diferentes dimensões pode ser um dos caminhos para compreendermos não apenas o significado dessas medidas, mas também o de uma nova¹ presença de estudantes negros e negras no espaço universitário brasileiro.

Com vistas a assegurar a permanência (e, especialmente, uma permanência de qualidade) de estudantes negros(as) no ensino superior, um dos primeiros interrogativos que costuma vir à mente se refere à necessidade de entendermos como tais experiências e estratégias se definem. Mais que isso, é preciso ver em que medida tais experiências e estratégias se articulam e se de maneira institucionalizada ou não. Além disso, importa considerar possíveis modalidades informais que, antes do ingresso na universidade, se delineiam, em termos de formação de redes de solidariedade.

A identificação e a compreensão de práticas, métodos e experiências (exitosas ou não) podem, entre outras coisas, fornecer subsídios para a formulação de políticas para a ampliação das possibilidades, de um lado, de permanência de jovens negros(as) no ensino superior e, de outro, de inserção qualificada nos demais campos sociais da sociedade, a fim de possibilitar-lhes oportunidades de mobilidade social.

¹ "Nova presença" porque, onde adotadas políticas de inclusão universitária de negros(as), ela não seria mais tão esmagadoramente minoritária, mas garantida e qualificada por instrumentos institucionais de acesso. Tal presença, evidentemente, se articula com a de negros(as) que lá entraram antes que medidas afirmativas tivessem lugar e que não podem jamais ser esquecidos(as) no âmbito de pesquisas sobre a permanência de negros(as) no ensino superior.

Além disso, é fundamental refletir acerca dessa nova presença negra na universidade brasileira e seu potencial de transformar um campo que, até agora, constituiu um espaço de formação de profissionais de esmagadora maioria não-negra, em uma sociedade que, historicamente, insistiu em valorizar um único componente civilizatório – simultaneamente, branco, masculino e heterossexual. Assim, tal valorização contribui para não só configurar trajetórias educacionais e escolhas profissionais, mas, sobretudo, reificar e ulteriormente discriminar todos aqueles e aquelas que não correspondessem às disposições do arsenal (a um só tempo, ainda que de maneira variada) racista, sexista, homofóbico e heteronormativo.²

Desse modo, é preciso refletir acerca do impacto social e do significado da entrada cada vez maior de um contingente populacional que esteve aliado da possibilidade de aceder em grande número à universidade, que, assim, também se configurou como um espaço de reprodução, ampliação e institucionalização do racismo e, por conseguinte, um importante elemento na estruturação, preservação e atualização de um padrão de relações sociais iníquo, pois hierarquizado, discriminatório, excludente e cravado de disposições socioculturais desumanizantes e naturalizadoras.

É supérfluo lembrar que a universidade brasileira não cumpre tal papel isoladamente. Foi na trama de suas práticas educacionais, políticas e administrativas, tecida na articulação com outros setores da sociedade, que ela prestou importante contribuição para a construção social da invisibilidade da diversidade étnica e racial (e não somente essas) da população brasileira, baseando-se, entre outros fatores, em formulações e enunciações que ainda insistem em urdir e articular conjuntos de representações segundo as quais haveria, no país, uma *homogeneidade étnico-racial*, fruto de uma *miscigenação bem-sucedida*, ao sabor da *democracia racial*.

Importa agora, tanto em termos científico-acadêmicos quanto de políticas públicas, reconhecer a diversidade, promover a pluralidade dinâmica de suas manifestações e manter uma postura crítica tanto no que concerne às relações de

² Marcadores identitários relativos a *cor, raça, etnia, corpo* não se constroem separadamente e sem fortes ressonâncias sociais concernentes a outros marcadores sociais, como *sexo, gênero, orientação sexual, idade, condição físico-mental, classe, origem* (social, geográfica etc.), entre outros. Tanto estes quanto aqueles não poderiam ser considerados de maneira isolada e sem levar em consideração os contextos de produção de seus significados, os múltiplos nexos que estabelecem entre si e os mútuos efeitos que produzem. Deborah Britzman (2003) observa: “o corpo não pode ser vivido a prestações”, e, considerados em conjunto, “os marcadores do corpo agem uns sobre os outros de maneira que se afiguram imprevisíveis e surpreendentes”. Assim, é preciso também dedicar particular atenção a processos de construção de identidades étnicas, raciais ou racializadas, pois esses tendem a se dar em torno da produção e da circulação de representações sociais naturalizadoras não apenas acerca ou a partir das noções de etnia e de raça, mas também das de corpo, gênero e sexualidade, entre outras. Nesse caso, racismo, sexismo e homofobia podem se encontrar e se reforçar.

poder historicamente construídas, quanto às que o próprio enfrentamento da situação de opressão pode reconfigurar ou produzir.

A diversidade, como fenômeno ou conceito, estende-se muito além da negritude, da afrodescendência, bem como de qualquer idéia de *raça*, de *origem étnica* ou de pertença sociocultural. Ela diz respeito às variedades das (e às variações nas) histórias pregressas de indivíduos e grupos, condições socioeconômicas, trajetórias sociais, *status*, origens geográficas, deslocamentos territoriais, gênero, orientação afetivo-sexual, visões de mundo, práticas culturais, crenças, religiões etc.

No âmbito dos desafios e dos esforços voltados a promover pesquisas com vistas à formulação de políticas públicas na área da educação de jovens que tenham como meta a promoção da igualdade e a valorização da diversidade, é preciso, antes de tudo, reter que as reflexões e análises devem se produzir a partir de horizontes necessariamente críticos em relação ao panorama histórico e o cenário social atual. Uma postura desmistificadora em relação às medidas que se podem adotar para a superação das iniquidades mostra-se igualmente indispensável.

No caso dos estudos sobre experiências e estratégias (formais e informais) de permanência de estudantes negros(as) (beneficiados(as) ou não por medidas de ação afirmativa em universidades públicas brasileiras), é importante refletir sobre a qualidade dessa permanência e os desafios que eles/elas, suas comunidades e o mundo acadêmico passam a enfrentar na medida em que se cobram esforços para a promoção de um mundo social mais solidário e reconhecedor da diversidade.

Ao mesmo tempo, parece indispensável refletir sobre o significado da maior presença negra e seus possíveis efeitos em todo o universo acadêmico nacional. Tais efeitos, em primeiro lugar, poderão apresentar, por exemplo, implicações no que concerne à vida cotidiana na universidade, às suas ambiências, à qualidade das interações entre diferentes agentes que a povoam e as possibilidades de novas convergências ou conflitos entre (e no interior de) seus diversificados contingentes, ora mais ora menos definidos em termos raciais,³ sociais, econômicos e aculturais. Em que medida a adoção de ações afirmativas no ensino superior incide sobre a vivência, o padrão de sociabilidade e a percepção das relações raciais na sociedade brasileira como um todo e, especialmente, nas universidades? Que mudanças tais ações e os discursos que em torno delas se fazem produzem

³ Aqui, adota-se uma visão construcionista de identidade, de modo que as noções de *raça*, *etnia*, *cor*, *sexo* não são entendidas como essências naturais, fixas, a-históricas, mas sim como realidades construídas (também desconstruídas e reconstruídas) socialmente, ao sabor de relações de poder e que geram efeitos de poder. Ver: Silva (2000); Hall (1996 e 1999).

no terreno da compreensão acerca da existência ou da percepção de tratamento diferenciado entre negros(as) e não-negros(as) na sociedade em geral e na universidade em particular? Que reelaborações discursivas se encontram em curso? Que espaço tais reelaborações encontram para circular? Que recepção elas têm tido e que efeitos têm surtido sobre os processos de (re)configuração identitária dos diferentes grupos e subgrupos presentes nas universidades? Que nexos tais (re)configurações mantêm com as dinâmicas de construção de relações de poder, hierarquias e classificações sociais? Que efeitos todo esse processo tem tido sobre as possíveis reatualizações do mito da democracia brasileira?⁴

Além disso, parece importante considerar aspectos tanto assistenciais (em termos econômicos e até jurídicos) quanto didático-pedagógicos em face da entrada de estudantes cotistas com distintas trajetórias sociais, em geral, e educacionais e formativas, em particular. Mais especificamente, em relação a estes últimos e em razão dessa nova presença negra, verifica-se a necessidade de se promover alterações nos conteúdos programáticos das disciplinas e nas grades curriculares, com vistas a criar possibilidades para a livre busca e constituição de identidades sócio-raciais não hierarquizadas e para a legítima expressão das diferenças culturais, possibilitando a troca de experiências, para ampliar e aprofundar a reflexão sobre o padrão das relações sociais e raciais no Brasil e no mundo, enfrentar o racismo e seus efeitos e, enfim, promover a diversidade e a igualdade. Isso sem mencionar a necessidade de se considerar o impacto que a entrada e a contribuição de novos contingentes populacionais nas universidades poderão promover tanto na constituição de referências simbólicas a seus grupos e suas comunidades culturais quanto naquelas comunidades universitárias ainda refratárias à valorização da diversidade racial, quer no seu interior, quer na sociedade brasileira no seu complexo.

Ao se falar de busca de identidades e de livre e igualitária expressão de diferenças culturais ao lado de profundas clivagens raciais e sociais, é preciso lembrar que uma certa tradição da crítica social brasileira apresenta-se fortemente tributária ao pensamento freyriano, nas suas variadas nuances. Entre tantos nomes, pode-se mencionar o de Roberto Da Matta (1997), para quem a nacionalidade brasileira na sua dimensão étnico-racial veio se construindo em um espaço de representação demarcado

⁴ No Brasil, uma produção científica direta ou indiretamente ligada a essas reflexões vem tomando maior fôlego e pode servir mais que como importante subsídio para os estudiosos de políticas sociais e relações raciais. Por exemplo: Bernardino (2002; 2004); Gomes e Martins (2004); Guimarães (2003); Miranda e Aguiar, Di Pierro (2004); Oliveira (2003a; 2003b); Queiroz (2000; 2002; 2004); Santos e Lobato (2003). Silva (2003); Silva e Silvério (2003); Silvério (2002); Siss (2003); Teixeira (2003a). Ver também os artigos publicados no periódico *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, 2004. Sobre a história e debate acerca do alcance das políticas e dos programas de ação afirmativa, cf.: Belz (1991); Mills (1994); West (1994); Bowen e Bok (2004), entre outros.

por três pólos raciais (o branco, o negro e o índio), que, embora mantidos como referência, teriam sido caprichosamente diluídos ou afastados, produzindo uma mestiçagem que nos tornaria peculiares como nação. Não é difícil admitir que a mestiçagem não é atributo único da sociedade brasileira e que fortes mecanismos discriminatórios produzem, desde o período colonial, clivagens de todas as ordens, separando, segregando, desqualificando, desumanizando contingentes humanos inteiros em razão de suas aparências físicas e de suas condições sociais e culturais (econômicas, culturais, territoriais, de gênero e orientação afetivo-sexual etc.). E mais: onde quer que lógicas discriminatórias do ponto de vista racial tenham sido postas em prática, a representação e a identificação do “outro” nunca constituíram um ponto pacífico, e muitos dos seus potenciais alvos souberam empreender estratégias criativas para tentar escapar delas ou, senão, pelo menos, afrouxar-lhes as amarras.

Por outro lado, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2000) defende que a maneira de definir-se étnico-racialmente apontada por Da Matta se encontraria em crise: as pessoas estariam, agora, em busca de uma identificação apoiada na recriação de pólos dos quais antes se procurava afastar. O fenômeno, certamente, não atingiu proporções massivas, mas, segundo ele, indicaria movimentos de reagrupamento:

[...] o branco de classe média busca sua segunda nacionalidade na Europa, nos Estados Unidos (...) – ou recria uma xenofobia regional racializada –; o negro constrói uma África imaginária para traçar a sua ascendência, ou busca os Estados Unidos como Meca afro-americana; os índios recriam a sua tribo de origem. (2000, ver ainda: SOUZA, 1997).

Ao invés de continuar a ver o país como uma nação mestiça,⁵ Guimarães parece preferir assumir uma posição que defende a distinção identitária sob a égide do multirracialismo.⁶ Para ele, isso no plano cultural significará “o direito de não ser absorvido de modo genérico como ‘brasileiro’ (...). No plano político, significará o direito de reivindicar direitos no nível coletivo da comunidade negra” (GUIMARÃES e HUNTLEY, 2000).⁷

⁵ Para uma discussão acerca do assimilacionismo e do diferencialismo, ver, por exemplo: D’Adesky (2001).

⁶ Para críticas do multiculturalismo liberal, ver, por exemplo: Appiah (1997); Bauman (2003); Calhoun (2001); Gutman (1994); Jacoby (1999); Leghissa e Zoletto (2002); Willinsky (2002); Macedo (1999); Wieviorka (2003); Young (1989).

⁷ Cashmore observa que etnicidade e multiculturalismo “vêm, desde a década de 1970, assumindo o papel de principais alternativas para a sociedade racista – talvez correndo mesmo o risco de se desintegrarem sob esse enorme ônus. É hora, (...) de reavaliar a importância analítica, os objetivos políticos e as implicações morais desses conceitos” (CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*, São Paulo: Summus, 2000).

São posições distintas que merecem ser aprofundadas e debatidas abertamente. De toda sorte, para evitar a “balcanização” (insistentemente apontada por algumas interpretações), na qual grupos, de maneira beligerante, se dividem e se subdividem com base em *verdadeiras* ou *supostas* diferenças e identidades culturais, é necessário que o apelo ao multiculturalismo constitua-se como uma evocação por uma profunda reestruturação e reconceitualização das relações de poder entre e dentro das diversificadas comunidades culturais,⁸ incluindo novas possibilidades de produção e expressão simbólica e novos, contínuos e criativos processos de reconfiguração identitária.⁹ E seria oportuno que tais processos estivessem suficientemente calcados em pressupostos críticos, solidários e pluralistas, de modo que o apelo às *diferenças* não comportem desigualdades, novas clivagens narcísicas e separatistas; e que o apelo à *igualdade* não enseje a homogeneização. Para tanto, vale lembrar a feliz formulação do princípio multicultural de igualdade e de diferença por Boaventura de Sousa Santos (2001): “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (TOURAINÉ, 1997).

É preciso ter sempre em mente, ainda, que as divergências e as sonoras controvérsias em torno das discussões sobre as medidas para enfrentar problemas provocados por racismo, preconceito e discriminação racial devem ser atribuídas, inclusive, à impossibilidade de um consenso sobre a fonte de tais problemas. E não deverá surpreender se a busca por soluções encontrar desavenças e não poucos desafetos dispostos a se demonstrarem bastantes beligerantes, inclusive entre setores posicionados no campo do anti-racismo.¹⁰ Nesse sentido, é necessário identificar e analisar esse tipo de fenômeno e outros a ele correlatos, que podem surgir das mais diferentes maneiras e encontrar as mais diversas formas de tematização e de circulação, produzindo os mais diferentes efeitos e servindo aos mais diferentes propósitos.¹¹

Diante disso, antes que procurar um consenso em torno dos marcos de distinção étnica e racial entre os seres humanos importa envidar esforços para promover ações políticas tanto de enfrentamento do racismo e seus efeitos quanto de promoção da diversidade, da pluralidade e da igualdade entre pessoas e gru-

⁸ Ver Shohat e Stam, 1994.

⁹ Sobre a noção de “comunidade”, ver, por exemplo: Bauman (2003).

¹⁰ Insistir em ver racismo em todas as situações genericamente *desfavoráveis* comporta incorrer no mesmo erro que Judith Butler (2004) detecta entre aqueles(as) que lançam acusações de anti-semitismo de maneira indiscriminada e, com isso, terminam por enfraquecer radicalmente o conceito.

¹¹ Sobre insultos, ver: Guimarães (2002); Flynn (1977); Preston (1987). Para uma breve reflexão sobre relações raciais entre estudantes universitários brasileiros, ver: Machado e Barcelos (2001).

pos dinamicamente definidos e redefinidos em termos raciais, sociais, culturais, sexuais etc. Diante da monumental impossibilidade de se construírem bases convincentes para classificar étnico-racialmente seres humanos, é sempre muito difícil saber onde começa ou termina um grupo *étnico* ou *racial*, ou onde se situa um determinado indivíduo (ROBINSON, 2003). Esquecer isso é arriscar-se a ver enredar-se em falsas polêmicas, como aquelas sobre o uso de fotos de candidatos(as) às cotas no vestibular da Universidade de Brasília de 2004.

De todo modo, no plano da adoção de políticas públicas, o importante não é procurar fixar-se no terreno escorregadio da discussão se determinado indivíduo é ou *não é* branco, negro, indígena, mestiço, etc. com base em um critério ou em outro. Em vez disso, talvez seja mais proveitoso e democrático desestabilizar preceitos normativos preconceituosos, promover a valorização e as potencialidades da diversidade étnico-racial presente do complexo da sociedade brasileira, reconhecendo a enorme gama de meios e alternativas mediante as quais seus diferentes, polifônicos e caleidoscópicos contingentes humanos podem (re)definir a si mesmos e aos demais, continuamente.¹² E, como observa Edson Lopes Cardoso (2004), a resposta política adequada ao apelo em favor da diversidade é o pluralismo. Uma sociedade que se quer democrática não limita a auto-objetivar-se, de maneira complacente, como “tolerante”, mas efetivamente pratica, reconhece, respeita, valoriza e promove sua pluralidade, dando vez e voz e espaço a sua heterogeneidade cultural, em todos os seus espaços, com vistas à equidade no gozo de direitos e na produção e apropriação de recursos (WALZER, 1997).

A valorização da diversidade e da pluralidade racial (e não apenas ela) não somente busca reverter processos históricos de discriminação, mas carrega em si algo com o qual toda a sociedade brasileira poderá beneficiar-se. Não se pode esquecer que, tendo em vista a complexidade das relações sociais e a dimensão relacional das identidades, o que afeta um grupo social diz respeito ao conjunto de uma sociedade, de tal modo que, ao se assegurar, em todos os espaços e em todas as manifestações, lugar a um determinado grupo social, até então dela excluído ou incluído de maneira subalternizada, implica uma transformação global da sociedade em que ele vive. Desse modo, políticas de ação afirmativa para garantir uma maior presença de negros(as), indígenas e outros grupos populacionais nas escolas, nas universidades, na mídia, no mercado de trabalho, na burocracia estatal e, ao mesmo tempo, assegurar-lhes maiores oportunidades e uma renda melhor devem ser

¹² Por uma breve reflexão acerca da necessidade de levar em conta as diversidades que compõem uma mesma cultura, ver: Teodoro (1987).

encaradas e empreendidas como medidas concretas voltadas a promover um melhoramento do quadro global de nossa sociedade, uma vez que visam fazer que todos os seus grupos passem a participar dela ativamente e contribuir, de maneira democrática, para sua transformação. Nesse sentido, vale insistir: a diversidade na universidade brasileira, buscada por meio de uma maior presença e uma permanência com qualidade de maiores contingentes negros (e outras minorias políticas), passa a ser vista como um poderoso fator de promoção de um considerável salto de qualidade nos padrões acadêmicos e científicos nacionais¹³.

Tão simplesmente, pode-se afirmar que a diversidade, além de envolver questões de ordem ética, é um recurso social. Com efeito, estudos recentemente divulgados pelas Nações Unidas mostram que a luta contra a pobreza não será vencida enquanto os países não trabalharem para que suas sociedades sejam culturalmente diversificadas e inclusivas (PNUD, 2004). A valorização da diversidade e, portanto, o empenho pela construção de uma sociedade mais solidária, com elevados padrões éticos, pluralista e livre de preconceitos, configuram-se fatores de fortalecimento da própria sociedade.

No caso da experiência universitária nos Estados Unidos, educadores vêm frisando, há mais de 150 anos, o valor educacional da diversidade, na medida em que já se considerava essencial à aprendizagem a associação e o convívio direto entre indivíduos dessemelhantes (BARTH, 1990). Inicialmente, pensava-se ali a diversidade sobretudo como diferença de idéias e opiniões; depois o conceito foi ampliado, passando a incluir a geografia, a religião, o país ou a região natal, a criação, a situação econômica, o gênero, a orientação afetivo-sexual e a raça. Todavia, William G. Bowen e Derek Bok observam que, em termos quantitativos, é difícil encontrar provas sistemáticas dos efeitos da diversidade educacional, porque, entre outras questões, a definição, a mensuração e a análise são muito complexas nessa área. “Alguns processos circulares evidenciam-se por toda parte, e separar causa e efeito é extremamente difícil: os estudantes mais predispostos a se beneficiar da diversidade são os que mais tendem a relatar seus efeitos benéficos, e é bem possível que as atitudes positivas para com ela alterem as percepções do que se ganhou com a experiência universitária” (2004). Porém, os autores apontam que, até mesmo no caso de abordagens de cunho quantitativo, é possível contornar certos obstáculos levando-se em conta:

¹³ Por isso, no caso dos EUA, em um momento em que as políticas de ações afirmativas sofriam fortes críticas, vieram em sua defesa as suas forças armadas. No caso brasileiro, é inegável o salto de qualidade verificado no futebol a partir da entrada de jogadores negros. Ver, por exemplo, o clássico: Filho, 2003.

- 1) a importância atribuída às relações raciais pelos(as) estudantes;
- 2) suas percepções acerca da contribuição trazida por seus estudos de graduação e pós-graduação para essa área;
- 3) a extensão relatada das interações entre indivíduos de raças, etnias, crenças e situações socioeconômicas diferentes; e
- 4) a visão dos/das matriculandos(as) sobre os esforços que as universidades têm feito para diversificar sua população de estudantes.

Os autores enfatizam a necessidade de se compreender detalhadamente o universo acadêmico, as carreiras escolhidas e as histórias de vida (pessoal, acadêmica e profissional) dos(das) estudantes¹⁴. E embora se refiram ao contingente populacional dos estudantes das universidades estadunidenses ditas “academicamente seletivas”, o(a) estudioso(a) brasileiro(a) pode levar em conta tais orientações, adequando-as, tendo em vista, entre outros aspectos, as peculiaridades dos padrões e das dinâmicas das relações raciais, além das especificidades locais e regionais.

Ao lado disso, é preciso reter que se costuma esquecer que os vestibulares foram instituídos no Brasil para excluir pessoas. Após a sua instituição no país, pessoas idôneas para cursarem o ensino superior passaram a ser impedidas de entrar na universidade brasileira, em virtude da adoção de um mecanismo simples e perverso de barreira baseado no número de vagas e na “nota ou ponto de corte”.¹⁵ E não é tudo: negros(as), mulheres, determinadas minorias sexuais, pessoas oriundas dos setores populares têm tido um acesso restrito à universidade graças à atuação de mecanismos pré-seletivos, diante dos dispositivos presentes em uma

¹⁴ É perfeitamente previsível que, diante da necessidade de se averiguar o que acontece ou aconteceu com estudantes (para saber, por exemplo, seus rendimentos acadêmicos, se concluíram ou não os cursos, que empregos tiveram, discutir as razões do sucesso ou encontrar explicações para os fracassos e desistências etc.), o(a) pesquisador tenha que lidar, entre outras questões, com a ausência de cadastros atualizados dos endereços de estudantes e ex-estudantes das universidades.

¹⁵ Conforme observa Delcele Mascarenhas de Queiroz (2002), embora uma significativa parcela de estudantes apresente o desempenho exigido, não têm direito de ingressar na universidade, em decorrência do limitado número de vagas que é oferecido. Ela analisou a performance dos candidatos *pretos e pardos* aprovados no vestibular de 2001 da Universidade Federal da Bahia para cursos considerados de elevado prestígio social. Essa opção partia do pressuposto de que, sendo essas carreiras as mais valorizadas, eram também as mais disputadas e a elas concorreriam candidatos(as) com maior desempenho educacional. Os números apresentados, então recortados pela informação se o(a) candidato(a) era oriundo(a) de escolas públicas ou particulares, demonstram que 743 candidatos *pretos e pardos* oriundos de escolas públicas foram aprovados em cursos altamente valorizados, mas apenas 167 deles foram classificados, enquanto os demais 576, apesar de aprovados, não puderam ingressar. A autora sublinha que não se tratou de “uma perda irrisória para um segmento social com a história de exclusão que tem o negro brasileiro”. Foram 576 estudantes que, depois de romper todas as barreiras que um negro tem de ultrapassar até chegar às portas da universidade e, mesmo tendo preenchido, plenamente, todos os seletivíssimos requisitos exigidos para a sua aprovação, foram impedidos de ser médicos, advogados, odontólogos, administradores, engenheiros, arquitetos, psicólogos. São estudantes que, ao não poderem realizar o curso para o qual foram aprovados, perderam a oportunidade, entre outras, de cumprir o papel de referência para o seu grupo racial, tão carente dessas imagens.

estrutura social tremendamente desigual em termos de renda, oportunidades, expectativas e definições de papéis.¹⁶

Tal fato, sem ser percebido na sua processualidade sócio-histórica e na sua dimensão excludente, fez que contingentes humanos inteiros apartados daquele espaço, embora idôneos para freqüentá-lo, passassem a acreditar-se inidôneos, imerecedores e, portanto, culpados pela sua exclusão. As atribuições das responsabilidades passaram de um sistema discriminatório para o indivíduo discriminado. A “violência simbólica” (BOURDIEU, 1992) instaurou-se aí com sua força e eficiência: a vítima da exclusão crê-se culpada por ela. Disso também deriva toda uma série de discursos e enunciações construídas a partir de uma representação acerca do *mérito*¹⁷. Quem passa pelo crivo do vestibular teria seu *mérito natural*, quem não passa (mesmo se idôneo) não o teria e seria culpado por isso. Dito isso, é preciso sublinhar: se, por um lado, o vestibular tradicional foi engendrado para excluir, por outro, as cotas e demais medidas de ação afirmativa devem cumprir um papel como instrumentos de inclusão, eficazes para alterar os padrões vigentes de seletividade sócio-racial.¹⁸

O processo de seletividade no ensino superior brasileiro, construído e aperfeiçoado segundo uma lógica não inclusiva, foi responsável pelo recrutamento de seus alunos e sua comunidade docente quase que exclusivamente em um único contingente sócio-racial. Pesquisas feitas na Universidade de São Paulo revelaram que cerca de 70% de seu alunado é oriundo de apenas três

¹⁶ Em um estudo ainda atual, lê-se: “O vestibular, atualmente, realiza sua seleção, na realidade, em duas etapas. A primeira pode ser identificada como pré-seleção (escolha de carreira por ocasião da inscrição no vestibular). Numa segunda etapa, os exames do vestibular realizam uma seleção já dentro de um universo pré-selecionado”. (KLEIN e RIBEIRO 1982).

¹⁷ Como observam Bowen e Bok, dizer que a consideração do mérito deve nortear o processo seletivo equivale a formular perguntas, e não a respondê-las, pois: “Não existem meios mágicos de identificar automaticamente os que merecem ser aceitos, com base em qualidades intrínsecas que os distingam de todos os demais. Os escores de testes e as notas são medidas úteis da capacidade de realizar um bom trabalho, mas não passam disso. Estão longe de ser indicadores infalíveis de outras qualidades que alguns poderiam considerar intrínsecas, como o amor profundo à aprendizagem ou a capacidade de um alto aproveitamento acadêmico. (...) tais medidas quantitativas são ainda menos úteis para responder a outras perguntas pertinentes ao processo de admissão, como prever que candidatos contribuirão mais para suas profissões e suas comunidades em época posterior” (BOWE e BOK, 2004).

¹⁸ Azuete Fogaça observa que os vestibulares não são instrumentos de avaliação da aprendizagem e não têm como objetivo identificar quem sabe ou não, quem tem mérito ou não. Seu propósito maior é eliminar o excesso de candidatos. (...) A definição dos pontos de corte (...) não segue nenhum critério pedagógico que determine qual o mínimo de conhecimentos que um egresso do ensino médio deve ter para que seja considerado apto a fazer um curso superior. Os pontos de corte são ditados, pura e simplesmente, pela relação candidato-vaga, com o objetivo de, em cada curso, eliminar 60% dos candidatos na primeira fase e, na segunda, classificar um número de candidatos igual ao número de vagas oferecidas. Isto significa que, quanto maior a relação candidato-vaga, mais alto será o ponto de corte; de outro lado, quer dizer que a reprovação ou a não-classificação não representam, necessariamente, falta de mérito. Os cursos de medicina são magníficos exemplos: como a oferta de vagas não cresce na mesma proporção do número de jovens que os procuram, os pontos de corte são cada vez mais altos, eliminando candidatos que possuem plenas condições de freqüentar aqueles cursos (FOGAÇA, 2004).

bairros da capital paulista.¹⁹ Quantas vocações foram desperdiçadas? Quantos talentos perdidos? Quantas possibilidades desbaratadas? Quantas novas contribuições deixaram de ser dadas? A nova entrada de estudantes negros(as) na universidade brasileira, graças às mais variadas adoções de medidas de ação afirmativa, introduz aí uma potencial mudança, abre novas possibilidades não apenas a contingentes até agora impossibilitados de povoarem aquele espaço na condição de estudantes, professores(as) ou pesquisadores(as), mas o faz à medida que traz para dentro da academia a possibilidade de novos olhares, diferentes anseios, novas esperanças, a induz a produzir novos conhecimentos e abrir novos horizontes sociais, políticos, econômicos, culturais, em benefício de um país que até hoje tem dificuldade de reconhecer a humanidade de uma enorme parcela de sua população. Importa, portanto, investigar as possibilidades da construção de canais para a expressão democrática de novos olhares, seus anseios, esperanças, saberes e dúvidas.

Bowen e Bok insistem em estudos sistemáticos que demonstrem os efeitos educacionais da diversidade. Os autores notam que “não há como negar a impressão predominantemente favorável [nos EUA], compartilhada por estudantes de todas as raças, sobre o valor da contribuição da diversidade na educação” (BOWEN e BOK, 2004). Recentes estudos realizados em países que adotaram programas de ação afirmativa nas escolas defendem que a diversidade étnica e racial é um fator que incide positivamente sobre o processo educativo e na pesquisa. No caso brasileiro,²⁰ a presença, nas salas de aula e nos espaços de pesquisa, de um número significativo de negros(as), até agora excluídos(as), configura-se uma excelente oportunidade para, entre outras coisas, se revisarem e ampliam teorias e conteúdos estabelecidos e naturalizados de inúmeras disciplinas dos cursos.²¹

Além da importante desmistificação de concepções preconceituosas que povoam representações e orientam práticas cotidianas opressivas (até mesmo, dentro dos grupos raciais), a presença de negros(as) nas universidades brasileiras traz consigo a carga de experiências que apresentam mais do que um mero po-

¹⁹ A USP, que, excetuando-se a Universidade Paulista de Medicina, é a única universidade pública na capital, contava nas suas fileiras de estudantes, em 2001, com 8,3% de negros (7% de “pardos” e 1,3% de “pretos”). Um estudo recente mostrou que a maior parte dos(as) que se inscrevem no vestibular da USP tem o mesmo perfil daqueles(as) que entram na instituição: são brancos(as), não trabalham, têm acesso à internet, estudaram em escolas particulares e fizeram ao menos um ano de cursinho pré-vestibular. Menos de um quarto dos 400 mil estudantes do estado que concluem o ensino médio na rede pública se inscrevem nos vestibulares da USP, da Unicamp e da Unesp (*Folha de S. Paulo*, 29/03/2004).

²⁰ Ver, por exemplo: Dayrel (1996); Gomes (2003).

²¹ Isso sem mencionar a clássica “hipótese do contato”, segundo a qual, o contato interpessoal pode, em certa medida, desfazer estereótipos e, por conseguinte, reduzir preconceitos. Ver: Allport (1979); Mazza-ra (1997).

tencial de questionamento intelectual de variadas disciplinas dos cursos universitários. Junto com a presença física de estudantes socialmente definidos(as) como negros(as), entram também olhares cujas perspectivas pode não ser necessariamente as postas pela branquitude, que reproduzem uma ótica etnocêntrica, predominantemente ocidentalizante, européia ou norte-americana (inclusive na adoção de modelos multiculturalistas conservadores).²² Isso configurará um grande desafio para professores(as) e estudantes, o que poderá implicar um ganho imenso para todos(as). Novas especializações, novas áreas de pesquisa, e disciplinas e cursos de pós-graduação haverão de surgir como resultado de convivência inter-racial nova e pautada em princípios pluralistas e emancipatórios.²³

Vale, então, insistir. O(a) estudioso(a), diante desse quadro, vê-se instado/a a se indagar quer acerca dessas potencialidades que a entrada de contingentes expressivos de estudantes negros(as) acarreta, quer sobre os meios de concretização dessas potencialidades. Deve analisar suas possibilidades, suas dificuldades. Mapear experiências exitosas e verificar as razões dos fracassos de outras. Pensar em propostas de políticas públicas mais abrangentes para garantir o bom sucesso dessas potencialidades. Em outras palavras: pensar criticamente a *questão universitária* a partir do prisma do questionamento das relações sócio-raciais vigentes significa ver a entrada de maiores contingentes negros na universidade como um vetor de alto poder transformador dessa mesma universidade e, ao mesmo tempo, estudar meios para a realização dessa transformação em sentido inovadoramente democrático e pluralista.

O desafio da manutenção de um(a) estudante na universidade (mesmo na pública, onde o estado de carência ou indigência infra-estrutural obriga os(as) estudantes a comprarem parte dos equipamentos e materiais que deverão usar) é algo que, obviamente, se põe a todo o alunado, marcadamente àquele mais pobre. Sobretudo no caso daqueles cursos que requerem dos estudantes altos investimentos em equipamentos pessoais (computadores, estetoscópios, publicações importadas etc.) e exijam deles dedicação praticamente exclusiva. Mas deve ser igualmente

²² Rita Laura Segato (2003) observa que, com frequência, as lutas pelo reconhecimento de direitos à diferença a partir da perspectiva das “políticas de identidade” se reduzem a meros “recursos de admissão” dentro do sistema, perdendo-se de vista a necessidade de se questionar e de transformar o sistema.

²³ No Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial, constituído por determinação do MEC e da Secretaria Especial para Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em setembro de 2003, lê-se: “pode-se sustentar com segurança que as ações afirmativas permitirão a retomada da produção de um conhecimento endógeno, ancorado na experiência social e histórica específica da nação brasileira. As universidades brasileiras se distanciaram perigosamente desse compromisso, daí a necessidade de iniciar um processo de integração racial capaz de superar a homogeneização elitizadora, tanto no perfil racial quanto nos valores, que têm caracterizado a nossa comunidade universitária desde a sua origem” (GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL, 2003).

óbvio que, à medida que a adoção de cotas para afrodescendentes fica rigorosamente vinculada ao fato de esse(a) cotista dever ser oriundo(a) da escola pública e/ou não possuir renda mensal que ultrapasse um certo teto, o(a) afrodescendente cotista e a sua universidade são levados(as) a enfrentar desafios cada vez maiores para que lhe sejam asseguradas a permanência e uma formação de qualidade. Evidentemente, isso não deve ser encarado como um problema do(a) cotista, mas configura-se um desafio para todos os(as) formuladores(as) de políticas públicas na área da educação superior.

Por exemplo, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), onde, conforme o edital para o vestibular de 2005, a renda familiar *per capita* de candidato(a) às cotas não podia superar 520 reais mensais, pode atingir contornos dramáticos: calcula-se que, dentro de pouco mais de dois anos, quando estudantes cotistas constituirão a metade do seu corpo discente de graduação, a universidade terá mais de 10 mil estudantes carentes, sem meios para arcar sozinha com o sistema de cotas e com todas as políticas de assistência estudantil que deveria acompanhá-lo. Pensar em formas criativas de financiamento desse sistema é tarefa urgente (Uerj, 2004).²⁴ Obviamente, ao lado de investimentos nessas universidades para garantir a qualidade do ensino e da produção científica, o acesso e a permanência de todos(as) os(as) estudantes, será preciso planejar e implementar políticas de investimento na qualidade da educação básica.

Não seria razoável tomar, desde já, o caso da Uerj como paradigmático no terreno das ações afirmativas no ensino universitário brasileiro. No entanto, tal experiência inovadora merece atenção, pois as dificuldades vividas pela Uerj, no que respeita à disponibilidade de recursos, não podem estar distantes das experimentadas por outras universidades brasileiras.

²⁴ A Uerj destinou, para o vestibular de 2004, 20% de suas vagas para afrodescendentes, 20% para estudantes da rede pública de ensino e 5% para portadores de necessidades especiais ou oriundos de povos indígenas – todos submetidos ao critério de carência, fixado em anteriormente de 300 reais (atualmente em 500 reais) de renda familiar *per capita* e, portanto, alunos potencialmente com menor acesso a bens culturais e educacionais. A Seppir defende que os projetos de lei de cotas devam ser acompanhados de um programa de incentivo à permanência dos alunos carentes, que, estima-se, deverá custar entre 50 e 60 milhões de reais, para o custeio de moradia, alimentação, transporte e material (*Folha de S. Paulo*, 15/05/04). É importante reter que, entre os universitários brasileiros, quase metade estudou exclusivamente em escolas públicas e 71% provêm de famílias com renda média de até 10 salários mínimos. E mais: segundo dados da Pnad/IBGE, de 2002, 38% do alunado das universidades públicas têm renda familiar *per capita* inferior a dois salários mínimos, ao passo que nas universidades privadas eles são apenas 24%. Nessa mesma pesquisa, no ensino superior público, 28% dos estudantes se declararam “pretos” ou “pardos”, enquanto no ensino privado o percentual caía para 15% (FLORENTINO, 2004; BRITO, 2004). A universidade pública, por mais discriminatória que seja em relação à população negra, ainda o é menos do que as instituições privadas de ensino superior. Eis aí mais uma razão para que os pesquisadores se atentem à necessidade de refletir acerca das possibilidades de expansão do ensino público e gratuito no âmbito do delineamento de estratégias de inclusão sócio-racial e de promoção da diversidade no ensino superior brasileiro.

Em tempos de reforma universitária, quando nem mesmo as instituições federais – que lograram a construção de seus parques de graduação e de pesquisa numa época em que havia investimentos de peso no ensino superior – querem assumir o financiamento de estudantes carentes, torna-se necessária uma ampla discussão acerca dos moldes em que será praticada a política de cotas na Uerj.

(...) A Uerj se ressentida, hoje, de Políticas de Estado que viabilizem a permanência, sustentando as políticas de acesso já implementadas, pois que não há sinalização do poder público na direção de políticas consistentes de longo prazo. Isso significa alunos sem bolsa, sem condições de frequência, sem condições de alimentação e de estudo. Para a instituição, pode vir a significar o aumento no tempo de integralização dos cursos e, assim, uma menor capacidade de atendimento aos estudantes (Uerj, 2004).²⁵

É preciso ter em mente tal quadro de dificuldades e verificar, em cada plano de observação escolhido, quanto há de comum e de específico com relação a ele, tendo em vista a formulação de políticas públicas de inserção e permanência com qualidade de negros(as) nas universidades brasileiras.

Tais políticas precisam ser mais bem concebidas para que tenham maior eficácia. Para isso, é fundamental que se conheçam, de forma mais profunda, as virtudes e os limites das experiências institucionais já em curso ou em fase de implementação. O cenário já apresenta uma considerável variedade de situações, cujas possibilidades e potencialidades podem depender, também, do grau de articulação dos movimentos sociais organizados e da qualidade do apoio político que tais medidas podem receber por parte da sociedade em geral. Dependerão, ainda, do sustento concreto que frações (organizadas ou não) da sociedade poderão oferecer, com adoção de iniciativas (isoladas ou não) que apontem para a construção (ainda que precária) de redes de solidariedade que ensejem, facilitem ou garantam a estudantes negros(as) e carentes não apenas o acesso, mas a permanência na universidade, no estabelecimento de trajetórias que apontem para sua ascensão social, reconfigurações identitárias e alterações nos padrões das relações raciais no interior e fora dos *Campi* universitários.²⁶

²⁵ Ali se indica que são necessários: laboratórios de informática, com acesso à internet, para estudo e pesquisa, em todos os *Campi*; modernização e ampliação do acervo e do horário de funcionamento das bibliotecas; ticket-alimentação; vale-transporte; material de uso pessoal e específico para estudantes de determinados cursos (Odontologia, Medicina, Desenho Industrial, Geografia); alojamento; bolsas de estudos (a todos(as) os(as) carentes) e aporte orçamentário para isso.

²⁶ Para um estudo acerca do papel dessas redes de solidariedade para a manutenção de estudantes negros(as) no ensino superior, ver Teixeira (2003a). A autora, mesmo reconhecendo a importância de tais redes, identifica nelas um dispositivo de manutenção dos padrões de desigualdades raciais no país, pois "a forma como está estruturada a sociedade brasileira faz que se perpetuem os mecanismos que levam à ascensão social das camadas discriminadas, via rede de relações, em grande parte informais e pessoais, de ajuda e amizade, que só alguns conseguem estabelecer" (TEIXEIRA, 2000).

De todo modo, tendo em vista a complexidade do quadro e das tecnologias de políticas públicas disponíveis ou desejáveis, é preciso ressaltar que não se defende aqui o abandono ou o arrefecimento, por parte do Estado brasileiro, de políticas sociais universais em nome de sua incapacidade histórico-política de promover programas de tal alcance com vistas à redução das desigualdades sociais. Uma efetiva universalização das políticas sociais não só é desejável, mas deve contemplar no seu interior medidas que promovam a melhoria das condições existenciais dos grupos sociais que até agora permaneceram à margem delas, combatendo desigualdades e garantindo cidadania.

Até o presente momento, conforme observou Laura Tavares Soares, os recursos gastos em políticas públicas nomeadamente “universais” vêm sendo apropriados (e concentrados) de uma forma etno-racialmente determinada e, para piorar, a adoção de medidas “focalizadas”, feita segundo a lógica neoliberal e articulada com políticas econômicas monetaristas ortodoxas, deixa de fora os que sempre estiveram de fora:

[...] quando (...) princípios de universalidade e do direito não são garantidos, as chamadas políticas de inclusão correm um sério risco de se transformarem em políticas pobres para pobres, cuja estratégia de focalização deixa de fora boa parte dos próprios pobres que ela pretende cobrir, bem como aqueles setores historicamente já discriminados, (...) mulheres e negros (SENADO FEDERAL, 2003).

Segundo Sueli Carneiro (2003), para as políticas universalistas poderem corresponder à sua concepção ideal, é preciso reconhecer “os fatores que vêm determinando a reprodução das desigualdades e tomar a focalização como um instrumento de correção desses desvios históricos e não como alternativa de política social”.

É preciso, assim, refletir sobre os efeitos para os quais pode apontar a adoção de políticas de inserção universitária baseada em ações focalizadas, centradas em reservas de vagas, e que estejam (ou não) associadas ao abandono ou o arrefecimento de políticas universais. É necessário indagar que efeitos a adoção de *políticas de combate à pobreza* e a implementação de medidas de ação afirmativa podem produzir frente ao esgarçamento do tecido social resultante de políticas neoliberalizantes.

Justamente por isso, é preciso também não ignorar que, nos EUA, conforme observam Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant, em “um contexto de descompromisso

maciço e multiforme do Estado” e de crescimento generalizado das desigualdades nestas últimas décadas, a crise da mitologia nacional do “sonho americano” está encoberta (ou pelo menos esteve até a administração Clinton) por um registro ostensivamente “étnico” (essencialista). Registro este que, ao contrário do que muitos poderiam supor, não está efetivamente voltado ao reconhecimento dos grupos e das culturas marginalizadas, mas, antes, ao acesso a instrumentos de produção e reprodução das classes média e superior (BOURDIEU, 1998).²⁷

Ao lado disso, considere-se a insistência da mídia brasileira em construir um quadro representacional no qual estudantes cotistas seriam *despreparados(as)* (ou “menos preparado(as)”) para o ensino superior.²⁸ As diferenças na modalidade de seleção comportariam diferenças na origem de candidatos(as) que, por si sós, implicariam um inadmissível desnível educacional e cultural entre estudantes. A heterogeneidade da origem sócio-racial produziria a heterogeneidade de rendimentos acadêmicos, que, por fim, colocaria em risco a formação de todos, com a *queda da qualidade do ensino*. A este ponto, por mais que seja óbvio, é preciso lembrar que a crise qualitativa do ensino brasileiro começou no fim dos anos 1970, no ensino fundamental, chegou ao ensino médio no fim dos anos 1980 e se faz presente, desde a década de 1990, no ensino superior. As universidades brasileiras (com ou sem reservas de vagas) se ressentem desse processo²⁹. Além disso, cada educador(a) reconhece que o desnível cultural e educacional sempre caracterizou toda sala de aula. As cotas não podem ter criado condições que lhe são anteriores. No entanto, tais crenças, insistentemente divulgadas na mídia, produzem efeitos que precisariam ser prevenidos, detectados e superados.

De toda sorte, tendo em vista o longo processo de deteriorização da qualidade e das condições do ensino universitário e a chegada de novos contingentes estudantis por meio de instrumentos de reservas de vagas, caberia verificar se (e em que medida) as cotas podem manter nexos com o agravamento ou o desnivelamento que, de todo modo, vinha se delineando e caracterizando cada

²⁷ Para a crítica deste texto, ver número especial da revista *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, n. 1, 2002.

²⁸ Sobre mídia e racismo no Brasil, ver, por exemplo: Araújo (2000); Cardoso (1992); Dadesky (2001); Junqueira (2002); Lima (1989 e 1992); Pereira (2001); Ramos (2002); Sodré (1999). Ver ainda: Campbell (1995); Dines e Humez (1995).

²⁹ A universidade pública brasileira Xestá em cise há mais de uma década e, embora ainda seja melhor que a maioria das universidades privadas, vem perdendo qualidade. E, por esta dura realidade, não se pode culpar nem os pobres, nem os negros e nem aqueles que se originam das escolas públicas. Ela é produto, principalmente, de uma continuada contenção dos gastos com o ensino superior público, a pretexto de que o governo não podia aumentar os gastos com a educação básica porque era obrigado a manter uma universidade cara e ineficiente. E a mesma sociedade que fechou os olhos a este processo, apela agora para a questão da qualidade para justificar a oposição à ampliação das oportunidades de ingresso para os segmentos historicamente excluídosX(FOGAÇA, 2004).

vez mais a realidade da sala de aula de nossas universidades. Em que medida as crenças que põem em dúvida as capacidades intelectuais de estudantes cotistas podem encontrar eco entre diferentes agentes da comunidade universitária? Que conflitos podem produzir ou potencializar? Que efeitos podem produzir no aproveitamento acadêmico desses(as) estudantes? Os conflitos que podem surgir daí apontariam uma mudança nos padrões do “racismo à brasileira”? (TELLES, 2003).

Mesmo não existindo relação biunívoca entre desempenho no vestibular e rendimento acadêmico, a possibilidade de que cotistas poderão apresentar, ao ingressarem na universidade, taxas de aproveitamento inferiores aos não cotistas requer, de todo modo, avaliação mais atenta. Bowen e Bok observam que boa parte das universidades estadunidenses, diante do “sub-aproveitamento” de estudantes negros(as), não empreende sérios esforços para que venham a apresentar desempenhos à altura de suas capacidades, para que cada estudante realize a plenitude de seu potencial. Os autores lembram que as notas universitárias não constituem uma medida plena das conquistas educacionais, nem determinam as realizações futuras na vida. Se, de um lado, o desempenho na graduação influencia efetivamente as oportunidades de estudantes frequentarem cursos de pós-graduação e seguirem suas carreiras, por outro, os autores perguntam: “quão fortes são essas influências e que efeitos têm elas no que os estudantes das minorias e os não minoritários realizam nos anos subseqüentes à formatura?” (BOWEN; BOK, 2004). É preciso reter que a eficácia dos processos de admissão e a dos currículos educacionais transcendem a graduação e os muros das universidades, devendo ser pensadas e testadas no que concerne, por exemplo, à contribuição efetiva dos(as) graduados(as) às suas profissões e comunidades.³⁰

É necessário também investigar em que medida recortes de gênero produzem diferenciações, tanto nas atitudes e percepções diante da diversidade em si,³¹ quanto nas dificuldades enfrentadas e distinções nas estratégias utilizadas por estudantes negros(as) para garantirem-se o acesso e a permanência no ensino superior. Afinal, nunca é demais lembrar que a população feminina brasileira vem constituindo um perfil diferenciado em relação à educação. São várias as razões. Vale mencionar, por exemplo, que a população feminina vem frequentando

³⁰ Martin Luther King, considerado um dos maiores oradores do século passado, não apresentou bom desempenho no teste verbal do Exame Protocolar de Pós-graduação. Ver: Cross (1997).

³¹ No caso dos EUA, verificam-se grandes diferenças nas atitudes de homens e mulheres diante da diversidade: elas (brancas e negras) se mostram mais propensas a enfatizar a importância de se levar em conta as relações raciais. Vale notar que a profissão dos entrevistados também é uma variável a ser considerada: médicos (brancos e negros) tendem a dar mais valor do que os advogados à capacidade de se “conviver bem com pessoas de raças e culturas diferentes”. Ver: Appiah (1997).

a escola por mais tempo do que a masculina, sobretudo no ensino fundamental e médio, e a sua parcela branca apresenta ingressos expressivos no nível superior. Esse ganho na instrução por parte da porção feminina (no caso da branca, mas marcadamente no da negra) não tem correspondido a melhores oportunidades de inserção ou de melhores rendimentos no mercado de trabalho (DIEESE, 2001a).

Nesse sentido, o quadro das dificuldades enfrentadas e das estratégias utilizadas por estudantes negros(as) deve ser pensado a partir, por exemplo, do seguinte:

- 1) porção expressiva do estudantado, branco e negro, continuará seus estudos universitários na condição de *estudantes trabalhadores(as)*;
- 2) o *risco de desocupação* afeta mais significativamente mulheres com nível de escolaridade intermediário,³² onde situa-se a maioria das jovens candidatas ao ensino superior, que terão, portanto, maiores dificuldades para se manterem nos cursos;
- 3) apesar da diversificação na atual participação feminina no mercado de trabalho (DIEESE, 2003a, 2003b), a segmentação ou a segregação desse mercado baseada no gênero é responsável pela concentração de mulheres em setores de atividades com menores níveis de remuneração e estabilidade, fazendo que a maioria continue a ocupar posições no setor informal;
- 4) sutis, mas poderosos, mecanismos racialmente discriminatórios produzem uma sub-remuneração e uma subutilização da mão-de-obra negra, masculina ou feminina, qualificada ou não (HERINGER, 2002), e fica a grande parte da parcela feminina negra confinada principalmente no emprego doméstico;³³
- 5) no tocante ainda a salários, duas negras e meia equivalem a um homem branco (DIEESE, 2001b e 2002). Mulheres negras recebem 55% menos do que mulheres não negras e apresentam maiores taxas de desemprego, e 60% das famílias chefiadas por mulheres negras têm renda inferior a um salário mínimo (ARTICULAÇÃO DE MULHERES BRASILEIRAS,

³² Nos anos 1990, as taxas de desemprego das mulheres portadoras de diplomas do ensino médio praticamente dobraram em relação às altamente escolarizadas. Ver: Guimarães (2001).

³³ O emprego doméstico é o segundo em importância na ocupação feminina, em geral, e o primeiro entre as trabalhadoras negras (DIEESE 2001a). Segundo dados do IBGE (2001), são empregadas domésticas 40% das mulheres negras e 15% das brancas. Vale sublinhar que o emprego doméstico é o que apresenta os menores rendimentos entre as ocupações precárias, os menores níveis de vínculo formal e, não raro, jornadas de trabalho irregulares, efetuadas em más condições.

2001). A hierarquia salarial fica então estabelecida: no topo o homem branco, seguido pela mulher branca, depois vem o homem negro e, por fim, a mulher negra;³⁴

- 6) as transformações no mundo do trabalho apontam para um quadro em que antigas defasagens entre homens e mulheres e entre brancos(as) e negros(as) vêm se somar à criação de novos mecanismos de desigualdade. A flexibilização/precarização do mercado de trabalho, o cancelamento de postos de trabalho, o crescimento dos desempregos estrutural e tecnológico e o surgimento de novas ocupações e vocações empresariais afetam diferentemente estes contingentes;³⁵ e
- 7) a ausência ou a precariedade de redes pessoais de solidariedade que garantam ou facilitem a estudantes negros(as) o acesso a melhores oportunidades de emprego e/ou de permanência na universidade até mesmo sem terem que trabalhar.

Esse cenário faz que estudantes negros(as) (e, especialmente, as estudantes trabalhadoras negras) postulantes a um diploma universitário tenham que fazer frente a um sem-número de agudas dificuldades, que devem, meticolosamente, ser levadas em consideração em pesquisas voltadas a analisar a permanência desses estudantes no ensino superior brasileiro.³⁶ É preciso identificar e analisar as nuances desse cenário, estudar as experiências e as estratégias adotadas pelos atores e instituições nele inseridos para garantirem-se melhores resultados.

Neste íterim, é oportuno analisar que efeitos os processos de reprodução ou de transformação social em curso no campo universitário brasileiro têm surtido na construção das expectativas dos agentes do campo universitário e como estas últimas têm servido para legitimar, acirrar ou transformar o quadro de opressão social, racial e de gênero no interior do cenário acadêmico e na sociedade brasileira no seu complexo.

³⁴ A distância salarial entre os gêneros e as raças explica-se, sobretudo, pela discriminação e não se verifica em razão das capacidades produtivas. Uma vez que, a partir de cada um dos contingentes raciais, as mulheres apresentam maiores níveis de escolaridade, a especialização delas em determinados tipos de profissões e ocupações consideradas femininas (e que, não por acaso, são as de mais baixos níveis salariais) só se explica em decorrência de um deslocamento (na discriminação) do número de anos de escolaridade para o tipo de escolaridade. Tais mecanismos discriminatórios (que por sua sutileza são chamados de “barreiras ou tetos de cristal”) limitam as possibilidades de formação profissional das mulheres nos mercados de trabalho e, por conseguinte, impedem a livre construção de trajetórias baseadas nas necessidades, nas competências e nos desejos dessas mulheres. Ver, por exemplo: Yannoulas (2002).

³⁵ FIG/CIDA (2000); Capellin, Delgado e Soares (2000).

³⁶ Dados sobre evasão de estudantes universitários(as) negros(as) no Brasil são ainda incipientes. Ver, por exemplo: Teixeira (2003b).

Nesse sentido, é preciso lembrar que, no país, desigualdades curriculares (desde o ensino fundamental e médio) vêm progressivamente acirrando-se, por meio da escolha de cursos que norteiam e limitam trajetórias escolares e formativas, em razão do valor que lhes é atribuído e pela composição dos seus públicos preferenciais, em termos sociais, raciais e de gênero. Não é um acaso que as ocupações femininas costumam apresentar vínculos estreitos com as funções de reprodução social e cultural ligadas ao universo doméstico (YANNOULAS, 2002) e que grandes contingentes femininos ainda orientam suas estratégias escolares em direção a cursos mais ligados às atividades relativas à reprodução material e simbólica das outras pessoas, ou seja, alimentação, educação das crianças, assistência aos idosos, cuidados de higiene etc.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que, no Brasil, como lembra Milton Santos, onde o trabalho do negro foi, desde o início da história econômica, essencial à manutenção do bem-estar das classes dominantes, e onde gestou-se (e vem se perpetuando) uma ética conservadora, produtora de convicções escravocratas arraigadas, que “mantêm estereótipos que ultrapassam os limites do simbólico e têm incidência sobre os demais aspectos das relações sociais” (SANTOS, 2002). Não surpreende, portanto, que, em decorrência de sutis, complexos e profundos processos de “violência simbólica”, em um cenário de ausência de políticas de ação afirmativa, expressivos contingentes negros orientem suas estratégias formativas universitárias em relação a cursos profissionalizantes, noturnos e, nas universidades, dirijam-se majoritariamente para cursos socialmente reconhecidos como de médio ou baixo prestígio, como História, Geografia e Letras.³⁷ É importante deter-se sobre esses aspectos para estudar se tal fenômeno, diante da adoção de ações afirmativas em prol da população negra, ainda apresenta essa mesma regularidade sócio-histórica. Ao mesmo tempo, ele deverá sondar suas possíveis transformações, a curto prazo, e, onde possível, traçar perspectivas quanto ao médio e longo prazos.

Ademais, é preciso considerar que, nos vestibulares em que se adotaram cotas, houve casos de alunos antes *socialmente brancos* que tiraram a foto do *bisavô negro* do armário e passaram a autodeclarar-se negros(as) a fim de concorrerem pelas cotas de afrodescendentes. Depois de aprovados, como passam esses estudantes a se autodeclarar e como em geral são vistos pelos demais? É possível que o cenário a se formar aí seja bastante variado e até inusitado. É preciso verifi-

³⁷ Segundo dados do Inep, obtidos a partir do questionário socioeconômico do ENEM, o curso que tem maior índice de participação de negros é o de História, com 8,5% do total de estudantes. Em seguida vêm Geografia (6,5%) e Letras (5,6%). A menor taxa: Odontologia (0,8%).

car potenciais situações de conflito (não apenas interior, identitário no plano íntimo; mas entre diferentes grupos) e estudá-las com a devida atenção. Ao lado disso, é oportuno que se proponham, inclusive, possíveis medidas para o enfrentamento de tais conflitos. Essas podem ser pensadas, por exemplo, tanto no plano dos critérios adotáveis para a *identificação* dos candidatos concorrentes como cotistas, quanto no que concerne os conflitos próprios da convivência cotidiana.

Seria possível identificar a gênese de ressentimentos por partes de estudantes (brancos(as) ou não) que, habituados(as) a uma presença reduzida e não empoderada de negros(as) nas universidades brasileiras, sintam-se incomodados ou até mesmo ameaçados diante da possibilidade de aumento do contingente afrodescendente no interior delas? Que experiências já estão sendo adotadas para fazer frente a isso? Que efeitos têm produzido? Que comparações internacionais podem ser feitas?

Entre tantos outros importantes aspectos que poderiam ainda ser aqui mencionados e melhor explorados, vale, ainda, sublinhar que, na perspectiva de se formar cidadãos dentro de uma perspectiva inclusiva, é preciso desmistificar todo discurso e prática educacional orientado predominantemente pela valorização da *formação para o mercado*, sob pena de se continuar a nutrir diversas lógicas de opressão e de segregação, sobretudo raciais e de gênero. O *mercado* é apenas uma das porções importantes de uma sociedade, e, não raro, ao se referirem a ele, muitos entendem uma série muito limitada e circunscrita de interesses e posições, que, embora dinâmicos, não são os mesmos em uma sociedade no seu complexo e, de todo modo, constituem-se de mecanismos poderosos de alargamento dos abismos sociais entre negros(as) e não-negros(as). Importa lembrar que, como ressaltava Milton Santos, ao contrário do que apregoam alguns, a figura do cidadão não se encerra na do Consumidor e tampouco na do eleitor. Estes últimos podem existir sem que o primeiro tenha lugar (SANTOS, 1987). Sem realizar inteiramente suas potencialidades como participante ativo e dinâmico de uma comunidade, o ator social tem sua individualidade limitada e fica com possibilidades reduzidas de estabelecer encontros interpessoais diretos, livres e enriquecedores. Tal estado de alienação social, especialmente em um contexto como o brasileiro, relaciona-se fortemente com a produção de representações, sentidos e práticas sociais marcadas pelo racismo, preconceito e discriminação.

O enfrentamento do racismo e das diferentes formas de discriminação requer uma luta pela conquista de cidadania plena, igualitária, libertária, plural, participativa e constantemente renovada. Neste sentido, entre outros aspectos, é fun-

damental reter que a universidade deve cumprir seu papel articulador na conquista e na garantia dos direitos à educação, ao trabalho e às demais esferas da experiência humana, contribuindo de maneira decisiva para assegurar a todo cidadão uma inserção digna e participativa no mundo social. Uma educação de qualidade, libertária, pluralista, que reconheça e enseje a multiplicidade das escolhas e das vivências. Uma educação para a vida, nas suas mais variadas dimensões. Uma formação que proporcione a cidadãos(ãs), de um lado, um trabalho valorizado e reconhecido com salário compatível com a sua importância social e que, de outro, lhe permita, sem qualquer distinção discriminatória, valorizar e respeitar as diferenças, superar desigualdades, criar e aproveitar oportunidades para o desenvolvimento pessoal e coletivo, bem como dispor de tempo para aprimorar-se, viver, sonhar, desejar e realizar-se juntamente com todos(as) aqueles(as) empenhados(as) na transformação social, nos seus mais variados e surpreendentes aspectos.

Rogério Diniz Junqueira³⁸

³⁸ Rogério Diniz Junqueira é doutor em *Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas* pela Universidade de Milão/Macerata – Itália, responsável pela implementação do programa Brasil sem Homofobia no Ministério da Educação.

Referências

- ALLPORT, G. W. *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1979.
- APPIAH, K. A. *The multiculturalist misunderstanding*. New York Review of Books. [S.l.: s.n.], v. 44, n. 15, 1997, p. 30-36.
- ARAÚJO, Z. Z. *A Negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Senac, 2000.
- ARTICULAÇÃO DE MULHERES BRASILEIRAS. *Mulheres Negras: um retrato da discriminação racial no Brasil*. Brasília: [s.n], maio, 2001.
- BARTH, R. *A personal vision of a good school*. [S.l]: Phi Delta Kappan, n. 71, 1990, p. 514-515.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BELZ, H. *Equality Transformed: a quarter-century of affirmation*. New York: Transaction, 1991.
- BERNARDINO, J. *Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial*. Estudos Afro-Asiáticos. [S.l.: s.n.], ano 24, n. 2, 2002, p. 247-273.
- _____. (Org.). *Levando Raça a Sério*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BOURDIEU, P. *Réponses*. Paris: Séuil, 1992.
- _____. Prefácio: *Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOWEN, W. G. ; BOK, D. *O Curso do Rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- BRITO, C. H. *Universidade Pública: o mito do elitismo*. O Estado de São Paulo, São Paulo, 18/1/2004.
- BRITZMAN, D. *A Diferença em Tom Menor: algumas modulações da história da memória e da comunidade*. In: WARE, V. (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BUTLER, J. *A Acusação de Anti-Semitismo: os judeus, Israel, e os riscos da crítica pública. Um ponto de vista americano?*. In: BALIBAR, É. et al. *Anti-semitismo: a intolerável chantagem; Israel-Palestina, um "affaire" francês?*. Rio de Janeiro: Anima, 2004.

CALHOUN, C. *Multiculturalismo e Nacionalismo, ou por que sentir-se em casa não substituiu o espaço público*. In: MENDES, C. (Coord.) ; SOARES, L. E. (Ed.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CAMPBELL, C. *Race, myth and news*. London: Sage, 1995.

CAPELLIN, P. ; DELGADO, D. ; SOARES, V. (Orgs.). *Mulher e Trabalho: experiências de ação afirmativa*. São Paulo: ELAS/Boitempo, 2000.

CARDOSO, E. L. *Bruxas, Espíritos e Outros Bichos*. Belo Horizonte: Mazza, 1992.

_____. *Relações Raciais: mídia e política [palestra para o grupo de estudos sobre violência, racismo e mídia no brasil]*. Brasília: [s.n], 7/6/2004.

CARNEIRO, S. *Focalização x Universalização. Correio Braziliense*, Brasília, 2003.

CROSS, T. ; SLATER, R. B. Why the end of affirmative action would exclude all but a very few blacks from america's leading universities and graduate schools. *Journal of blacks in higher education*. [S.l.: s.n], v. 17 (Fall), 1997.

D'ADESKY, J. *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DA MATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. 5. ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 58-85.

DAYREL, J. (Org.). *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DIEESE. *A Situação do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Dieese, 2001a.

_____. *Inserção das Mulheres no Mercado de Trabalho da Região Metropolitana de São Paulo. Mulher no Mercado de Trabalho: um olhar sobre as desigualdades raciais. Mulher e trabalho*. São Paulo: [s.n], n. 4, jun., 2001b.

_____. *A Desigualdade Racial no Mercado de Trabalho. Boletim do Dieese*. [S.l.: s.n], Edição especial, nov., 2002.

_____. A situação das Mulheres em Mercados de Trabalho Metropolitanos. *Boletim Dieese*. [S.l.: s.n], mar. 2003a.

_____. *Negociação Coletiva e Equidade de Gênero no Brasil. Pesquisa Dieese*. [S.l.: s.n], n. 17, ago. 2003b.

DINES, G. ; HUMEZ, H. (Eds.). *Gender, Race and Class in Media*. London: Sage, 1995.

FIG/CIDA. *Gênero no Mundo do Trabalho*. In: I ENCONTRO DE INTERCÂMBIO DE EXPERIÊNCIAS DO FUNDO DE GÊNERO NO BRASIL. Brasília: [s.n], 2000.

FILHO, M. *O Negro no Futebol Brasileiro*. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

FLORENTINO, M. *O Ministro da Educação Sabe*. Folha de S. Paulo: [s.n], 4/2/2004.

FLYNN, C. *Insult and Society: Patterns of Comparative Interaction*. Port Washington. New York: Kennikat Press, 1977.

FOGAÇA, A. A culpa é dos Negros e dos Pobres? *O Globo*, Rio de Janeiro, 2004.

GOMES, N. G. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In: _____. *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: MEC, 2003, p. 68-76.

GOMES, N. L. ; MARTINS, A. A. (Orgs.). *Afirmando Direitos: Acesso e Permanência de Jovens Negros na Universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL. *Análises e Propostas para o Estabelecimento de Políticas Públicas de Ação Afirmativa que Permita o Acesso e a Permanência de Negros nas Instituições de Ensino Superior*. Brasília: [s.n], dez., 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. *Acesso de Negros às Universidades Públicas*. Cadernos de Pesquisa, [S.l.: s.n], n. 118, mar., p. 247-268, 2003.

_____. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. ; HUNTLEY, L. (Orgs.). *Tirando a Máscara: ensaios sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUIMARÃES, N. A. Laboriosas mas redundantes. *Revista Estudos Feministas*, [S.l.], v. 9, n. 1, 2001.

GUTMAN, A. (Ed.). *Multiculturalism: examining the politics of recognition*, expanded edition, Princeton: Princeton UP, 1994.

HALL, S. *Identidade Cultural e Diáspora*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, [S.I.], n. 24, 1996.

_____. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HERINGER, R. *Políticas de Promoção da Igualdade no Mercado de Trabalho Brasileiro: perspectivas pós-Durban*. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Caxambu: [s.n.], 2002.

JACOBY, R. *The End of Utopia: politics and culture in an age of apathy*. New York: Basic Books, 1999.

JUNQUEIRA, R. D. Discriminação Racial, Políticas de Ação Afirmativa, Universidade e Mídia. Linhas críticas, v. 8, n. 14, jan./jun., p. 139-153, 2002.

KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. *A divisão Interna da Universidade: posição social das carreiras*. *Educação e seleção*, n. 5, jan./jun., 1982.

LEGHISSA, G. ; ZOLETTO, G. (a cura di). *Aut Aut* (Gli equivoci del multiculturalismo), n. 312, nov./dic., 2002.

LIMA, S. M. C. Reflexões do Racismo à Brasileira na Mídia. *Revista USP*, n. 32, dez./fev., 1989.

_____. *Preconceito Anunciado*. Comunicação e artes. [S.I.], n. 27, mai., 1992.

MACEDO, S. *Diversity and Distrust: civic education in a multicultural democracy*. Cambridge: Harvard UP, 1999.

MACHADO, E. A. ; BARCELOS, L. C. *Relações Raciais Entre Universitários no Rio de Janeiro*. Estudos Afro-Asiáticos. [S.I.], ano 23, n. 2, p. 255-290, 2001.

MAZZARA, B. M. *Stereotipi e Pregiudizi*. Bologna: Il Mulino, 1997.

MILLS, N. (Ed.). *Debating Affirmative Action: race, gender, ethnicity and the politics of inclusion*. New York: Delta Books, 1994.

MIRANDA, C. ; AGUIAR, F. L. ; DI PIERRO, M. C. (Orgs.). *Bibliografia Básica Sobre Relações Raciais e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, I. (Org.). *Relações Raciais e Educação: Novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. ; SILVA, P. B. (Orgs.). *Identidade Negra: Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: ANPED, São Paulo: Ação Educativa, 2003.

PEREIRA, J. B. B. *Cor, Profissão e Mobilidade: o Negro e o Rádio de São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2001.

Pnud. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004*. Pnud, 2004.

PRESTON, K. ; STANLEY, K. *What's the worst thing...? Gender-Directed Insults*. New York: Sex Roles, v. XVII, n. 3-4, 1987, p. 209-219.

QUEIROZ, D. M. *Universidade e Desigualdade: Brancos e Negros no Ensino Superior*. Brasília: Líber Livro, 2004.

_____. (Coord.). *O negro na Universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002.

_____. et al. (Orgs.). *Educação, Racismo e Anti-Racismo*. Salvador: Novos Toques, 2000.

RAMOS, S. (Org.). *Mídia e Racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

ROBINSON, E. *Coberturas de Temas Raciais* [palestra: Correio Braziliense]. Brasília, 15/5/2003.

SANTOS, B. S. *A Cor do Tempo Quando Foge: crônicas 1985-2000*. Porto: Afrontamento, 2001.

SANTOS, M. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

_____. *O País Distorcido*. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, R. E. ; LOBATO, F. (Orgs.). *Ações Afirmativas: políticas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SEGATO, R. L. *Las Estructuras Elementales de la Violencia: Ensayos sobre Género entre la Antropología, el Psicoanálisis y los Derechos Humanos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SENADO FEDERAL. *Reformas: Raça, Gênero e Políticas de Inclusão Social*. In: SENADOR PAULO PAIM. SEMINÁRIO REALIZADO NA COMISSÃO DE CONSTI-

TUIÇÃO, JUSTIÇA E CIDADANIA DO SENADO FEDERAL. Brasília: Senado Federal, 13/5/2003, p. 103-105.

SHOHAT, E.; STAM R. *Unthinking Eurocentrism*. New York: Routledge, 1994.

SILVA, C. (Org.). *Ações Afirmativas em Educação: Experiências Brasileiras*. São Paulo: Selo Negro, 2003.

SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. (Orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a Justiça Simbólica e a Justiça Econômica*. Brasília: Inep, 2003.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVÉRIO, V. R. Ação Afirmativa e o Combate ao Racismo Institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, nov., 2002, p. 219-246.

SISS, A. *Afrobrasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: Razões Históricas*. Rio de Janeiro, Niterói: UFF, 2003.

SODRÉ, M. *Claros e Escuros: Identidade, Povo e Mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, J. (Org.). *Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

TEIXEIRA, M. P. *Identidade Racial e Universidade Pública no Rio de Janeiro*. In: QUEIROZ, D. M. et al. (Orgs.). *Educação, Racismo e Anti-Racismo*. Salvador: Novos Toques, 2000.

_____. *Negros na Universidade: Identidade e Trajetórias de Ascensão Social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003a.

_____. *Negros Egressos de uma Universidade Pública*. In: OLIVEIRA, I. (Org.). *Relações Raciais e Educação: Novos Desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

TELLES, E. *Racismo à Brasileira*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

TEODORO, M. L. Identidade, Cultura e Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, nov., 1987, p. 46-50.

TOURAINÉ, A. *Eguaglianza e Diversità: i nuovi compiti della democrazia*. Bari: Laterza, 1997.

Uerj. *Acesso à Universidade por meio de Ações Afirmativas: Estudo da Situação dos Estudantes com Matrículas em 2003 e 2004*. Rio de Janeiro: Uerj, junho, 2004.

WALZER, M. *On tolleration*. New Haven: Yale University Press, 1997.

WEST, C. *Questão de Raça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 81-85.

WIEVIORKA, M. *La Differenza Culturale: una Prospettiva Sociologica*. 2. ed., Roma: Laterza, 2003.

WILLINSKY, J. *Política Educacional da Identidade e do Multiculturalismo*. Cadernos de Pesquisa, n. 117, nov., 2002, p. 29-52.

YANNOULAS, S. C. *Dossiê: Políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho*. Brasília: CFEMEA, FIG/CIDA, 2002.

YOUNG, I. M. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton UP, 1989.

Região Nordeste

Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA

Dyane Brito Reis*

Este artigo é resultado da Pesquisa Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior, desenvolvida na Universidade Federal da Bahia, sob orientação e supervisão do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Neste trabalho buscamos discutir as ações afirmativas, no centro das quais estão as cotas como política de acesso da população negra ao ensino superior, buscando entender como as experiências e estratégias que se definem e se articulam, seja de maneira institucionalizada ou não, podem assegurar a permanência dos estudantes negros no ensino superior e qual o significado desta presença na Universidade Pública Brasileira.

O debate que hoje é travado sobre as ações afirmativas e, em particular, a política de reserva de vagas na Universidade, traz em seu cerne a questão sobre quem é sujeito de direito no Brasil. Este debate expõe o sistema hierárquico-social praticado no Brasil, fundado no que Guimarães (1995) denominou *dicotomia preto-branco*. Essa dicotomia serviu, desde o início da formação da sociedade brasileira, para demarcar a distância entre privilégios, direitos, deveres e privações.

As oportunidades entre negros e brancos não se deram de forma igualitária, e isto se refletiu também na realidade educacional. O espaço acadêmico é, atualmente,

* Socióloga, mestre em Ciências Sociais, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

onde esta realidade se expressa com maior intensidade. Partindo dessa idéia, muitas Universidades – algumas vezes pressionadas por movimentos organizados, como é o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – implantaram o sistema de cotas.

Muitos debates foram e estão sendo travados, na sociedade baiana, em torno dessa implementação. Não se pode negar que parte do dissenso com relação ao desenvolvimento de políticas particularistas está no uso da categoria raça como critério classificatório, já que vai ao encontro dos ideais de democracia racial. Também não podemos deixar de lado os efeitos que essa discussão traz nas reatualizações deste mito (o da democracia racial), que não somente firmou raízes na nossa cultura como também foi articulado para a construção da Nação. A democracia racial trouxe a crença de que a raça não tem importância para a definição de oportunidades. O anti-racismo que se desenvolveu no Brasil, por sua vez, consistia em não falar em raça para evitar qualquer problema racial. Sendo assim, denunciar o racismo e propor políticas sensíveis à raça é um grande desafio posto neste país.

No Brasil, o termo *ação afirmativa* ainda é muito recente e desconhecido para grande parte dos brasileiros, tanto em termos de concepção quanto em suas múltiplas formas de implementação. O que pretendemos demonstrar é que existe uma *cegueira racial* que impede, ou dificulta, uma discussão profunda sobre as relações raciais brasileiras e, mais que isso, inibe ou tenta impedir a implementação de políticas públicas com base na raça. Essa situação se agrava se não temos um sólido campo de discussão sobre as ações afirmativas na esfera científica. Assim, propomo-nos aqui a sistematizar e analisar as experiências de acesso e permanência da população negra, em curso na Universidade Federal da Bahia, refletindo sobre o impacto dessa nova presença no momento atual.

Discutindo as políticas de ações afirmativas

No Brasil a discussão sobre ações afirmativas é muito recente e tem girado, basicamente, em torno de um dos seus pilares, que é o sistema de cotas nas Universidades; contudo, fazem-se necessários alguns esclarecimentos.

As ações afirmativas constituem-se como medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais. Assim sendo, pode se afirmar com segurança que as ações afirmativas constituem-se como 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. Vale salientar ainda que o princípio da ação afirmativa encontra seu fundamento, ao contrário do que se pensa ou prega, na reiteração do mérito individual e da igualdade de oportunidades como valores supremos. A desigualdade no acesso e tratamento justifica-se como forma de restituir a igualdade de oportunidades, daí deve ser temporária em sua utilização. Em linhas gerais, a ação afirmativa constitui-se em um mecanismo para promoção da equidade e da integração sociais (PIOVESAN, 2005).

Embora sejam muitas as discussões a respeito das políticas de ações afirmativas, estas já são uma realidade para uma grande parte das universidades públicas brasileiras. Atualmente há alguns programas, leis e projetos do governo federal que incorporam as especificidades étnico-raciais em suas propostas. Fora das Instituições governamentais, grupos e/ou movimentos organizados também têm implementado um trabalho que permite o acesso de jovens negros e carentes ao ensino superior.

Contudo, de modo geral é grande a defasagem, entre alunos negros e não negros, acumulada ao longo da escola primária e secundária, e fortalecida pelas desigualdades sociais. Embora valorosa, as estratégias de acesso não são suficientes, e são necessárias estratégias que assegurem também a permanência *bem-sucedida* destes jovens negros ao ensino superior. Gomes (2004) ressalta a importância da preparação para lidar com jovens e a necessidade de compreensão do universo cultural, das condições socioeconômicas e, sobretudo, da diversidade étnico-racial, já que é este pertencimento que opera como um elemento diferenciador na construção da identidade juvenil e nas oportunidades sociais com as quais os jovens se deparam na vida.

Os dados apresentados por diversos estudos demonstram que somente 2% dos jovens negros (HENRIQUES, 2001) chegam aos cursos superiores, o que levou a ações no sentido de reverter positivamente este quadro. Porém a questão não é somente a entrada dos jovens na Universidade, mas também a sua permanência, e algumas estratégias têm permitido a construção de uma trajetória acadêmica bem-sucedida e, mais que isso, representam a possibilidade de reversão de um quadro social pautado na desigualdade. Vale salientar que essas estratégias tanto podem ser formais (programas de extensão, concessão de bolsas de estudo etc.) como informais (redes de solidariedade de amigos, parentes e comunidade). No primeiro caso, os projetos também podem ser elaborados por grupos ou núcleos universitários que são protagonistas diretos na luta pela institucionalização de ações afirmativas.

Entre as políticas formais de permanência podemos citar as transformações nos currículos, políticas de bolsa e incentivo à pesquisa. Estudos de Gomes (2004)

demonstram que existem especificidades nestes projetos institucionais de permanência, visto que as ações estão voltadas para o “momento de formação”, ou seja, se o aluno se encontra no início, meio ou fim do curso de graduação. Ressalta-se que o chamado “fortalecimento político cultural” está presente em todos os projetos, o que varia são as ações no campo acadêmico. Projetos que trabalham com alunos em início de formação tendem a direcionar o trabalho para a disputa de bolsas disponíveis na Universidade; os projetos que atuam com estudantes em adiantado estágio de formação acadêmica tendem ao envolvimento com núcleos e projetos de pesquisa; já aqueles que lidam com alunos próximos de finalizar a graduação trabalham com o envolvimento acadêmico a caminho da pós-graduação, bem como aparece a concepção da permanência como acesso aos instrumentos de produção do conhecimento.

Há aqui o que Gomes (2004) chamou de “crítica ao discurso hegemônico”, já que ao invés de ver a Universidade como aquisição do diploma de graduação, ao apontarem a busca da formação intelectual em sua plenitude, esses programas/projetos concebem a Universidade como “empoderamento” desses jovens negros. Muitos destes, por sua história familiar ou do seu grupo social, não se vêem como negros ou negras. Isto é uma descoberta propiciada pela construção de uma auto-estima positiva, conhecimentos teóricos sobre a questão racial, laços afetivos e contatos com professores e intelectuais negros. Esta interlocução e o debate é que poderão promover a reflexão e até mesmo a mudança.

A implementação do sistema na UFBA

No caso da Universidade Federal da Bahia, o sistema de reserva de vagas foi implementado em um contexto muito delicado. É importante salientar que a reserva de vagas adotada pela UFBA implicou mudanças significativas na forma de ingresso. O sistema tradicional, até então adotado, era amparado, exclusivamente, no critério da classificação por desempenho na primeira e na segunda fase do vestibular. Desse modo, variáveis como cor,¹ gênero, renda familiar ou origem escolar não tinham nenhum peso no ingresso dos estudantes. O sistema de reserva de vagas, ao contrário do anterior, incorporou candidatos que, oriundos do sistema público de ensino e tendo obtido uma pontuação mínima na primeira fase, passaram a ter condições de competir na segunda fase e, conseqüentemente, ingressar na mais tradicional Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado da Bahia (SANTOS e QUEIROZ, 2006).

¹ Somente a UFBA dispunha, desde 1988, de dados relativos à cor dos estudantes inscritos e selecionados.

A adoção do programa de ações afirmativas na UFBA foi marcada por uma conjuntura nacional e internacional originadora e originada de demandas de movimentos sociais. A primeira das propostas de adoção da política de cotas na UFBA foi encaminhada à reitoria em 2003 por um grupo de estudantes negros (alguns ligados ao Diretório Central dos Estudantes). A reitoria solicitou ao Ceao² que coordenasse as atividades visando à análise da proposta. O Ceafro (programa do Ceao voltado para a educação e cidadania de jovens e adolescentes negros) passou a articular, com entidades da sociedade civil, a elaboração de uma proposta de ação afirmativa para o acesso e permanência da população negra na UFBA. Estava formado então o *Comitê Pró-Cotas*.

O documento entregue ao Reitor era formado por uma pauta de reivindicações, entre as quais a formação de um grupo de trabalho para debater com o comitê o percentual de 40% da reserva de vagas para estudantes negros, a partir do vestibular de 2003. Após a eleição para reitor, o Consepe aprovou a formação de um GT sobre políticas de inclusão social, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação e com a participação de representações docente, discente e técnica. Além da proposta anteriormente encaminhada pelo Comitê Pró-Cotas, foi encaminhado ao GT, pela administração central, uma proposta denominada Programa de Ações Afirmativas: Preparação, Ingresso, Permanência e Pós-Permanência. Foram indicados ainda, pela reitoria, mais dois representantes atendendo às solicitações das organizações indígenas.

Os momentos posteriores foram marcados por muita tensão e embates entre estudantes e reitoria, principalmente no que tange às definições de percentuais. Reações contrárias e favoráveis por parte dos docentes também foram constantes nesse período e de forma virtual. Os argumentos contrários eram os seguintes: o Brasil é um país mestiço; a concepção de descendência no Brasil não se assemelha à dos Estados Unidos *one drop rule*; raça não é um conceito científico; a dificuldade do acesso dos negros às Universidades está baseada na condição de classe (“eles são pobres”); o mérito é a marca de acesso ao sistema de ensino superior; estudantes ingressos pelo sistema de cotas encontrarão dificuldades para estudar nas Universidades porque a escola pública não é de boa qualidade; o sistema de cotas provocará um sistema distintivo na Universidade; cotas são um oportunismo político e uma demagogia; cotas são uma proposta imperialista, estrangeira.

Os professores favoráveis ao sistema de cotas, por sua vez, apontavam que: seria uma forma de dar acesso às populações negras e indígenas além disso, mudaria

² Centro de Estudos Afro-Oriental – Órgão suplementar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA.

a cor da Universidade nos cursos considerados de prestígio. Após intenso debate e muita publicização na imprensa baiana, a reitoria decidiu solicitar às congregações das unidades um posicionamento que adotariam na votação do Conselho Universitário. Apesar de algumas manifestações em contrário, a proposta foi aprovada por maioria, e o vestibular 2005 foi realizado com a reserva de vagas.

Muitos foram e são os entraves encontrados pela Instituição para implantar e manter o sistema de cotas. Ressaltamos as liminares impetradas por estudantes inconformados em ter sido preteridos no processo vestibular. As liminares foram derrubadas e a Universidade avançou nas pesquisas que indicam a atual situação dos estudantes cotistas. Segundo esses dados, em 37 dos 61 cursos oferecidos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), a nota mais alta na primeira fase do vestibular foi de alunos que se inscreveram no sistema de cotas do Programa de Ações Afirmativas. E em oito cursos, incluindo direito e comunicação, a pontuação mais alta foi alcançada por aluno egresso de escola pública. A pesquisa aponta também que em 29 cursos a maior pontuação foi alcançada por aluno negro de escola particular (Prograd).

O perfil do aluno cotista na UFBA e suas estratégias de permanência no Ensino Superior

A partir da aplicação de 101 questionários com estudantes dos mais diversos cursos da Universidade Federal da Bahia, destacamos 76 estudantes ingressos a partir de 2005 pelo sistema de reserva de vagas.³ O perfil desses entrevistados é de estudantes entre 18 e 33 anos de idade que estão fazendo seu primeiro curso superior. Na maioria, tais estudantes são autodeclarados pretos ou pardos, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Ano de nascimento - Cor

| Ano de nascimento | Cor | | | | | Total |
|-------------------|--------|-------|-------|----------|---------|-------|
| | Branco | Preto | Pardo | Indígena | Amarelo | |
| 1973 | | | 1 | | | 1 |
| 1975 | | | 1 | | | 1 |
| 1977 | | 3 | | | | 3 |
| 1979 | | 1 | | | | 1 |
| 1980 | | 1 | | | | 1 |
| 1981 | | 3 | 1 | | | 4 |

³ Trabalharam como Assistentes de Pesquisa os estudantes Lílian Aquino (Mestrado em Estudos Étnicos e Raciais Ceao/UFBA) e Sidnei Silvestre (Graduação em Geografia/UFBA).

| | | | | | | |
|-------|---|----|----|---|---|----|
| 1982 | | 1 | 3 | | | 4 |
| 1983 | | 4 | 2 | | | 6 |
| 1984 | | 8 | 1 | | | 9 |
| 1985 | 1 | 11 | 3 | 1 | | 16 |
| 1986 | 2 | 6 | 4 | 1 | | 13 |
| 1987 | | 7 | 4 | | | 11 |
| 1988 | | 5 | | | 1 | 6 |
| Total | 3 | 50 | 20 | 2 | 1 | 76 |

Fonte: Pesquisa de Campo.

É interessante notar que, embora jovens, esses estudantes estão entrando em seu primeiro curso de graduação em idade mais avançada que seus colegas brancos. São 21 estudantes, dos 76 cotistas entrevistados com idade entre 23 e 33 anos de idade, quando entre os brancos a média de idade para ingressar no curso superior é de 17 a 19 anos. Ainda de acordo com o perfil demonstrado pela pesquisa, a maioria desses estudantes são autodeclarados pretos ou pardos, embora esta autodeclaração não esteja necessariamente vinculada a uma militância política, conforme analisaremos mais tarde. A distribuição por cor e sexo está definida conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Sexo - Cor

| Sexo | Cor | | | | | Total |
|-----------|--------|-------|-------|----------|---------|-------|
| | Branco | Preto | Pardo | Indígena | Amarelo | |
| Masculino | 1 | 28 | 13 | | | 42 |
| Feminino | 2 | 22 | 7 | 2 | 1 | 34 |
| Total | 3 | 50 | 20 | 2 | 1 | 76 |

Fonte: Pesquisa de Campo.

Duas observações são importantes: a primeira é que após ter ingressado pelo sistema de cotas – que permite a reserva de vagas apenas para afro e índio descendentes, cinco (5) entrevistados se autodeclararam brancos ou amarelos. A segunda observação é que, embora amarela seja uma nomenclatura utilizada para definir os asiáticos, esses entrevistados definem como amarelo uma gradação de cor que pensam ter.

Ainda perfilando os estudantes cotistas, pudemos verificar que a maioria é nascida em Salvador, embora haja um número considerável de estudantes vindos de outros municípios baianos.

A maioria desses estudantes vive em famílias com renda média de 1 a 5 salários mínimos/mês e, curiosamente, afirmam que se mantêm na Universidade contando com a ajuda dos pais e de outros membros da família, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Rendimento médio familiar

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1 SM | 10 | 13,2 | 14,9 | 14,9 |
| | 1 A 3 SM | 22 | 28,9 | 32,8 | 47,8 |
| | 3 A 5 SM | 22 | 28,9 | 32,8 | 80,6 |
| | 5 A 7 SM | 9 | 11,8 | 13,4 | 94 |
| | 7 A 9 SM | 3 | 3,9 | 4,5 | 98,5 |
| | Mais de 9 SM | 1 | 1,3 | 1,5 | 100 |
| Total | | 67 | 88,2 | 100 | |
| Missing | System | 9 | 11,8 | | |
| Total | | 76 | 100 | | |

Fonte: Pesquisa de Campo.

Observe-se que quase 15% dos entrevistados vivem em famílias que ganham apenas um salário mínimo; tais estudantes precisam, de fato, desenvolver estratégias que assegurem sua permanência na Universidade, até mesmo porque só poderão se beneficiar das poucas políticas de permanência existentes a partir do segundo semestre do curso. Além disso, na sua maioria, essas políticas de permanência têm duração de dois anos, quando os cursos de graduação duram em média quatro anos.

Os estudantes com renda familiar de um salário mínimo estão mais presentes nos cursos da área de Ciências Humanas, mas aparecem (ainda que timidamente em cursos da área de Ciências Exatas, tais como Química e Arquitetura, e Ciências da Saúde). Já a faixa de maior concentração de estudantes cotistas, um a cinco salários mínimos, possui estudantes em todas as áreas, mas, sobretudo, eles começam a aparecer naquelas consideradas de maior prestígio: Engenharia, Jornalismo, Odontologia, Química e Veterinária; aparecem dois estudantes no curso de Medicina. Valem aqui duas observações: a primeira é que a pesquisa de campo confirma aquilo que muitos estudiosos vêm afirmando: a cor na Universidade mudou, ou seja, o número de estudantes negros que ingressaram na Universidade, sobretudo em alguns cursos, após o sistema de reserva de vagas, é muito alto. Outra observação é que esses estudantes

estão desafiando setores reacionários da sociedade ao entrar em cursos *da elite*, e neste momento o conflito é acirrado, como demonstra o relato de uma aluna do curso de Farmácia Bioquímica que em entrevista menciona o caso de um colega branco que disse durante uma aula: “pobre tem que fazer curso de pobre, afinal como é que estes cotistas vão se manter?”. Respondendo a esta questão, têm-se os seguintes resultados:

Tabela 4 – Manutenção na Universidade⁴

| Valid | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Não respondeu | 7 | 9,2 | 9,2 | 9,2 |
| Ações Diretas | 1 | 1,3 | 1,3 | 10,5 |
| Ajuda dos pais | 30 | 39,5 | 39,5 | 50 |
| Bolsa | 7 | 9,2 | 9,2 | 59,2 |
| Estágio | 2 | 2,6 | 2,6 | 61,8 |
| Família | 16 | 21,1 | 21,1 | 82,9 |
| Lutando | 1 | 1,3 | 1,3 | 84,2 |
| Pais e amigos | 1 | 1,3 | 1,3 | 85,5 |
| Trabalho | 11 | 14,5 | 14,5 | 100 |
| Total | 76 | 100 | 100 | |

Fonte: Pesquisa de Campo.

Note-se que os maiores percentuais estão nos itens: ajuda dos pais e ajuda da família, pois são estas as principais estratégias informais: as redes de solidariedade.

As estratégias informais de permanência

“Concluí o curso Técnico em Contabilidade em uma escola pública de Salvador. Fui para o exército já com segundo grau completo. Completado o tempo, saí do exército e estava bitolado na idéia de que tinha que trabalhar para prover a casa etc. Por cinco anos minha única idéia era trabalhar. Foi aí que soube da Cooperativa (Stive Biko) e me perguntava: será que vou conseguir entrar?”

Naquela época nós já trabalhávamos no bairro com a questão racial, mas de forma muito estereotipada. Fiz uma bateria de entrevistas, eu não tinha difi-

⁴ Os termos aqui utilizados foram cunhados pelos próprios entrevistados, portanto, como “Ações Diretas” entenda-se ações da própria Universidade (UFBA) e “lutando” significa que o entrevistado faz o que pode para permanecer estudando (estágios, pequenos trabalhos, utiliza dinheiro emprestado etc.).

culdade com leitura e escrita e passei no teste. A partir daí outro mundo se aparece: um mundo em que observava como o racismo se estrutura dentro da sociedade. Minha turma foi atípica, porque tínhamos que superar as dificuldades quando descobrimos que a Universidade era um espaço segregado, no qual você não poderia almejar entrar, então a gente tinha que provar que poderia entrar. Todas as experiências que nos foram apresentadas, até então, eram de pessoas que tinham que estudar mais para conseguir permanecer. A Biko foi interessante porque trabalhávamos com Cidadania e Consciência Negra, não ficávamos em cima da física, da química etc. Falávamos sobre Zumbi e outros líderes negros, na escola formal nós não sabíamos disso.

Fiz dois vestibulares: Universidade Católica de Salvador (UCSAL) e UFBA. Passei nas duas. Fui o primeiro membro da família a ingressar na Universidade, não tinha recursos. A manutenção foi o mais difícil. Naquela época entrou pouca gente da Biko na área de humanas, a maioria foi para exatas. Eu sabia que a Universidade deveria dar conta da diversidade do conhecimento, mas ela não leva em conta que esta diversidade está pautada na diversidade dos povos. Ela ignora o povo negro.

A Universidade não se importa com a permanência do estudante, ninguém nunca perguntou como você ia tirar xerox; se você tinha tomado café para agüentar o dia inteiro etc. Chega a ponto de você lutar muito por uma coisa e ter que desistir no meio do caminho, como eu mesmo pensei em desistir. Várias vezes eu pensei: como eu venho na próxima semana? Como eu vou comer na rua?

Não consegui bolsa Pibic. Não consegui bolsa alimentação. Eu me perguntava: Como esta diversidade que está dentro da Universidade sobrevive?”

(Ex-aluno da Cooperativa Stive Biko⁵, Aluno de C. Sociais).

Após o ingresso no ensino superior, outra questão se apresenta: a permanência na Universidade. Em muitos casos, esses estudantes negros são os primei-

⁵ A organização da Cooperativa Educacional Stive Biko, depois Instituto Cultural Beneficente Stive Biko, surgiu por iniciativa de estudantes e professores negros, com o objetivo de “fortalecer a luta contra o racismo, através de uma ação concreta: colaborar com a entrada de jovens negros na Universidade. A Cooperativa foi criada em julho de 1992, organizando o primeiro curso preparatório para o vestibular voltado para ‘afrobrasileiros’ de baixa renda do país. O curso foi oferecido inicialmente num espaço cedido pelo Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal da Bahia – UFBA e seus instrutores trabalhavam voluntariamente. Ao final de 92, por ocasião das provas vestibulares, contavam com 25 alunos e conseguem aprovar 50% destes. A iniciativa e seus primeiros resultados se espalharam pelo Brasil e outras entidades começaram a

ros da família a ingressar na Universidade. Então, a família se reúne para ajudar nos custos de sua manutenção, sobretudo quando o jovem ingressa em cursos de alto prestígio. A Universidade é, para essas famílias, uma possibilidade concreta de mobilidade social e, conseqüentemente, a garantia de um futuro melhor. Daí serem “tecidas” estas redes de solidariedade, aqui chamadas de estratégias informais de permanência.

Toda a discussão das políticas de ações afirmativas na UFBA se deu, prioritariamente, em torno do acesso ao ensino superior. A discussão sobre a permanência só começou a ser pensada depois, e mesmo assim ainda está em fase muito inicial.

Falta à sociedade, aos movimentos negros, discutir a qualidade da permanência. O debate esteve centrado nas cotas, mas cessou. A permanência é importante e tem sido tratada só pelo viés da bolsa-auxílio de R\$ 260,00 que devia ser usada para o material pedagógico, e devido às condições dos estudantes, a bolsa é usada pra tudo, para sobreviver. Além disso, há a tensão constante em perder qualquer disciplina para não perder a bolsa (Estudante da UFBA e membro do Nenu⁶).

Há algumas poucas bolsas para auxiliar na permanência destes estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas. Essas bolsas são provenientes da Fundação Clemente Mariani, Secretaria Municipal da Reparação (que no último dia 30/11/2006 renovou com a UFBA o convênio para apoio à permanência dos estudantes cotistas), e já no fim desta Pesquisa soubemos de um grupo de alunos que foram contemplados com Bolsas da Fundação Palmares. As bolsas, em geral, variam de R\$ 250,00 a R\$ 280,00 e possuem acompanhamento socioeducacional. No caso das bolsas da Secretaria Municipal da Reparação, esta já prevê a extensão do benefício aos estudantes da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet). Entretanto, a quantidade de bolsas que todas essas Instituições patrocinam (cerca de duzentos ao todo) é muito pequena em relação ao universo de estudantes “cotistas” (dois mil estudantes).

Entre os estudantes entrevistados nesta pesquisa, há muitos que trabalham (onze estudantes) e com o salário recebido asseguram a sua permanência. No cruzamento sexo e manutenção na Universidade, encontramos o seguinte resultado:

⁶ Núcleo de Estudantes Negros Universitários – estratégia informal de permanência baseada na ajuda mútua entre os estudantes para garantir sua permanência na UFBA.

Tabela 5 – Sexo - Manutenção na Universidade

| Sexo | Manutenção na Universidade | Ajuda dos pais | Ações diretas | Bolsa | Estágio | Família | Lutando | Pais e amigos | Trabalho | Total |
|-----------|----------------------------|----------------|---------------|-------|---------|---------|---------|---------------|----------|-------|
| Masculino | 4 | 15 | | 4 | 2 | 7 | 1 | | 9 | 42 |
| Feminino | 3 | 15 | 1 | 3 | | 9 | | 1 | 2 | 34 |
| Total | 7 | 30 | 1 | 7 | 2 | 16 | 1 | 1 | 11 | 76 |

Fonte: Pesquisa de Campo.

Está explícita aqui uma questão social e até mesmo cultural, já que para o homem a cobrança social do trabalho na idade adulta é muito maior do que para a mulher, que pode passar mais tempo em casa sendo sustentada pelos pais ou com ajuda da família como um todo. Sendo assim, é maior o número de homens que têm no trabalho a sua fonte de permanência nos estudos, e é maior o número de mulheres que possuem ajuda familiar para garantir sua permanência na Universidade.

Nas entrevistas individuais encontramos um dado interessante: os estudantes cotistas observam o *score global* como uma estratégia extremamente importante, pois, à medida que mantêm seus escores altos estes estudantes têm a possibilidade de se matricular nos primeiros dias e assim escolher matérias e concentrar os horários em apenas um turno e, deste modo, conseguem trabalhar ou estagiar no turno oposto. Este é um dado importante e interessante ao mesmo tempo, porque temos observado as pesquisas desenvolvidas na UFBA afirmarem que: *a média de desempenho dos estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas é superior a dos seus colegas ingressos pelo sistema comum*, e a análise realizada esteve sempre centrada em apenas dois aspectos: I) o de que estes estudantes precisam provar, mais que os outros, a sua capacidade; e II) que estes estudantes se *agarram com todas as forças a esta oportunidade*. É importante notar que em primeiro lugar o sistema de reserva de vagas não deve ser entendido como *oportunidade*, mas como *reparação* a um passado histórico de exclusão e discriminação de alguns grupos sociais; e, em segundo lugar, o *score* deve sim, ser analisado sob a ótica da estratégia informal de permanência, já que ele abre possibilidade de emprego e estágio (a partir da concentração dos horários de aula em um único turno) e mais tarde permite disputar uma vaga de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), como atesta o trecho da entrevista a seguir:

Muita gente falava você é louco, Universidade Federal é pra quem pode. Primeira estratégia: escore. Descobrimos que o escore faz poder escolher a disciplina e arrumar os horários – tudo de manhã ou tudo de tarde. Aí dá pra fazer uns bicos etc. Esta era uma das estratégias, então tinha que estudar, dar conta. Isso terminava fazendo com que a gente confirmasse aquela coisa que os professores diziam que a gente tinha que ralar mais do que os outros, mas por que tinha que ralar mais que os outros? Para poder trabalhar. Eu falo assim, mas as estratégias são cruéis (aluno do curso de Ciências Sociais e ex-aluno da Cooperativa Stive Biko).

O principal questionamento dos estudantes é o pequeno número de estudantes beneficiados com as políticas institucionais que venham garantir a permanência no ensino superior e, ainda, uma ausência, segundo eles, de articulação entre as políticas existentes. Muitos alunos se sentem abandonados pela Instituição ou relegados à própria sorte.

Os programas de permanência em curso, hoje, na UFBA são os seguintes: Brasil Afroatitude, Incentivo à Permanência, Conexões de Saberes, Uniafro e Odara Ô Ilê Awá.

Os programas de permanência não são programas estruturados, há várias políticas, cada uma com um número de cinquenta, setenta estudantes, e se não der certo é problema daqueles estudantes. Não deviam ser políticas isoladas. Cada um destes tem seu objetivo, sua característica particular, os estudantes não se encontram, não há integração. Isso deveria virar programa da Universidade e não ser programas que os estudantes contem com a benevolência dos seus financiadores. Contudo, a Universidade não está descolada da política nacional e ainda é um espaço elitista, e nós estudantes negros e negras estamos aliado deste processo. Uma política que atende trinta estudantes quando em um curso como Ciências Sociais 90% dos estudantes são negros, tem-se uma questão colocada (Aluno do Curso de Ciências Sociais).

Outro estudante, ingresso na UFBA em 1995, mas que participou ativamente da implementação do sistema de reserva de vagas na Universidade, afirma:

[...] desde 2002 viemos discutindo o acesso, mas precisa discutir a permanência, quem quer olhar de perto vê o número dos que entram e dos que permanecem e observe a partir da questão racial (*Sic*). Em Ciências Sociais,

com muitos negros, vejam quantos entram e quantos saem. Os programas de permanência têm que surgir para dar conta do acesso (...), a permanência foi pensada depois, mas é uma coisa de cada vez. Conheço apenas como projeto de permanência o *Tutoria* do Programa *A Cor da Bahia*. Ah! Tem também o Ceao, com o Uniafro. Eu mesmo fiz parte de um acompanhamento de turmas, dando suporte metodológico com o SPSS a estudantes que estavam fazendo pesquisa. Foi até uma devolução, porque eu fui aluno pesquisador da Cor da Bahia.

Tem um dos programas que eu acho fantástico, que é o da bolsa-alimentação que está cada vez mais desaparecendo, se é que já não desapareceu (Sociólogo, ex-aluno da Cooperativa Stive Biko).

De fato, o entrevistado chama atenção para o Programa de Bolsa-Alimentação, que está cada vez mais escasso e a UFBA não tem um Restaurante Universitário (RU) que venda alimentação mais em conta. Nas entrevistas individuais, muitos estudantes disseram que tentaram o auxílio-alimentação, mas não conseguiram. Assim, um método muito utilizado é visitar um colega na Residência Universitária no horário de almoço e dividir a alimentação a que este tem direito como residente.

Devemos observar que alimentação e transporte são também aqui itens básicos para a manutenção na Universidade. Aliás, uma estratégia, inicialmente informal de permanência na UFBA surgiu por conta destes aspectos. Refiro-me aqui ao Núcleo de Estudantes Negros Universitários (Nenu). Esses estudantes observaram que se não se unissem não conseguiriam permanecer no curso, e começaram fazendo mutirões para se alimentar: levavam marmitas, frutas e outras coisas e dividiam entre si; também dividiam os textos fotocopiados e se ajudavam na área de informática (pois perceberam que muitos deles não tinham domínio nesta área) e nas disciplinas dos cursos de Ciências Sociais, como atesta a fala de uma entrevistada:

[...] quando nós surgimos, a perspectiva era juntarmo-nos para sobrevivermos. Tanto que éramos na maioria calouros. A gente se juntava para procurar meios de permanecer: dividir almoço, transporte, ajudar na informática, tentar bolsa, trabalho e também para estudar juntos. A princípio foi uma experiência de permanência para o grupo (Estudante de Ciências Sociais e membro colegiado do Nenu).

O Nenu cresceu e se manteve buscando estratégias de acesso e permanência da população negra no ensino superior, e assim teve participação ativa na

construção da Política de Cotas da UFBA e foi a primeira entidade estudantil a apresentar formalmente uma proposta de permanência dos estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas, proposta esta que foi elogiada pelos dirigentes da Instituição e pelos membros dos órgãos suplementares, mas não foi implementada. O Nenu não se constitui em uma entidade jurídica, mas é um grupo que tem reconhecimento dentro da Universidade, sobretudo na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Um elemento interessante destacado pelos estudantes do Nenu diz respeito aos referenciais teóricos negros e à História e contribuição dos povos negros no Brasil, tão desconhecidos para boa parte dos estudantes, inclusive àqueles ingressos pelo sistema de reserva de vagas. Neste ponto vale a pena destacar novamente que a autodeclaração como negro ou pardo para acessar o sistema de reserva de vagas, em sua maioria, nada tem a ver com militância política, e até mesmo com conhecimento sobre as questões raciais no Brasil e os problemas advindos dela, mas voltaremos a esta discussão mais tarde. Por conta desse problema, o Nenu propôs e já coloca em prática, internamente, um módulo específico chamado Introdução ao Pensamento Africano (IPA). A proposta é ser um módulo de estudos para os estudantes cotistas da Universidade como um todo, mas por hora tem funcionando como seminários, exibição de vídeos e discussões sobre o tema.

Por ter vindo dos anseios do movimento negro, que são anseios de colocar a Universidade para além da entrada de corpos, nossa proposta foi diferenciada porque pensava em transformação da mentalidade. O mote principal era a introdução do módulo sobre Pensamento Africano. A gente fica amarrado na Universidade com referenciais teóricos que não nos contemplam, mas que são os únicos que nós temos. A gente não quer ser incluído, a gente quer participar e fazer mudanças. Fazer que alguns espaços de privilégios sejam rompidos.

Os entrevistados que fazem parte do Núcleo de Estudantes Negros Universitários têm um discurso muito alinhado e são unânimes em dizer que não pretendem ser a salvação do mundo ou, como disse um entrevistado: “O Nenu não pretende ser Carpinteiro do Universo”, mas ser um agrupamento de estudantes negros que juntos possam garantir a sua permanência e o acesso e permanência de outros negros na Universidade Federal da Bahia, como atesta a seguinte fala:

A gente tenta estabelecer uma irmandade. A gente está sempre se juntando para tentar resolver essas demandas, muita gente diz que o Nenu é fechado, mas a gente não tem pretensão de salvar o mundo, mas queremos fazer o má-

ximo para *salvar os nossos*.⁷ No Nenu só entram negros, nós somos um grupo de estudantes negros e tentamos nos ajudar, criar oportunidades etc.

Contudo, são enfáticos em exigir políticas públicas que garantam a permanência de qualidade nos estudos:

Os Programas Institucionais de Permanência têm que ser fortalecidos, repensados. Não dá pra ficar com as experiências informais que, embora dêem certo, não podemos contar só com isso (Estudante ingresso pelo sistema de cotas).

O Processo de mortalidade escolar

As políticas formais de permanência, se bem estruturadas, podem, de fato, garantir a educação de qualidade aos estudantes. Do contrário, a associação de gênero, raça e classe social contribui para uma seleção perversa, no interior do sistema de ensino, em que os estudantes de determinados segmentos vão sendo eliminados em um processo que Bourdieu e Passeron (1973) denominaram *mortalidade escolar*. Essa mortalidade, vista desde o ensino médio, se torna mais intensa na medida em que progride em direção aos níveis mais avançados do sistema de ensino, que são os mais almejados e, por isso mesmo, alvo de disputas mais acirradas.

Para Bourdieu, os mecanismos de eliminação que atuam durante a carreira escolar expressam mais claramente seus efeitos nefastos no ensino superior, refletindo-se, assim, “nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta, que ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos” (BOURDIEU, 1998). Vale acrescentar que isto depende da cor e da classe social. Nesta nova estrutura que se apresenta nas universidades brasileiras, qual seja: o sistema de reserva de vagas, se não temos uma sólida política de permanência, podemos ter um sistema falido daqui a quatro ou cinco anos, em que pese o fato de mais uma vez as vítimas serem culpadas pelo processo; ou seja, os alunos negros (ingressos pelo sistema de reserva de vagas) podem ser culpabilizados por *não terem sabido responder às oportunidades que lhes foram dadas*, assim como foi feito no período pós-abolição.

Outro elemento que merece destaque é a ausência, nas Instituições de Ensino Superior (IES), de discussões sobre a questão racial no Brasil e na Universidade em particular, sobretudo após a implantação do sistema de reserva de vagas – em que

⁷ Grifo meu.

pese o fato de muitas IES não terem (antes do sistema de reserva de vagas) sequer a informação sobre a condição racial dos alunos que ingressavam nos seus cursos. Tal invisibilidade da raça no Brasil deveria ser rompida no ambiente acadêmico, em particular em alguns cursos – já que na área das Ciências Sociais e algumas outras das Ciências Humanas esta discussão aparece com mais frequência – pois essa invisibilidade funciona como um mecanismo gerador de desigualdades entre os grupos sociais, uma vez que repousa na crença amplamente difundida de que os brasileiros desfrutam de uma situação racial harmoniosa e equilibrada em termos de tratamento e acesso aos bens sociais, ou seja, bens materiais e simbólicos. Conforme Guimarães (1995) salienta, essa visão se constituiu no pós-abolição e reflete o alheamento da sociedade brasileira em relação às questões que afetam o povo brasileiro em geral e aos negros, em particular.

No campo educacional, a condição racial do estudante, como outras categorias de exclusão, irá influenciar seu destino escolar. Para a população negra, esse destino se constrói paulatinamente, desde os momentos mais remotos de escolarização (em geral em escolas públicas de baixa qualidade) até o ensino superior, em situação de enorme desvantagem em relação aos seus colegas de outros segmentos sociais e raciais (QUEIROZ, 2004).

Pudemos observar na pesquisa realizada que ainda são poucas as estratégias formais que possam garantir a permanência dos estudantes no ensino superior, e as estratégias informais não darão conta, por muito tempo, da manutenção de qualidade desses estudantes na Universidade. Nessa perspectiva, tem se dado no sistema educacional um processo perverso de inclusão em que os estudantes precisam a todo o momento driblar os obstáculos à sua manutenção. Essas conclusões sinalizam a urgência de políticas formais que assegurem a permanência de qualidade da população negra no ensino superior, sobretudo naqueles cursos considerados de maior prestígio, onde os estudantes pretos e pardos já começam a aparecer, *mudando a cor da Universidade*, mas não se sabe por quanto tempo conseguirão permanecer.

Considerações finais

Há longos anos, muitos autores e ativistas vêm denunciando a dificuldade posta no Brasil – provocada pelo mito da democracia racial – em se ter uma visão crítica das relações raciais, fato que banalizou as desigualdades entre brancos e negros. Somente nas últimas décadas a sociedade brasileira vem se sensibilizando a essas questões.

Em vários âmbitos da vida, negros e brancos estão desigualmente situados em relação às oportunidades. A adoção de políticas públicas de recorte racial, adotadas pelo Estado brasileiro é, no plano formal, uma correção histórica da situação de exclusão. Representa o reconhecimento do Brasil como uma sociedade racialmente desigual e evidencia a necessidade de combater o tratamento diferenciado dispensado a alguns segmentos raciais. Entre as dimensões prioritárias para o combate a essas desigualdades, a educação se destaca e, nesta pesquisa, foi o fulcro da análise.

Se por um lado a adoção de políticas de cotas permite um acesso considerável de negros à Universidade, por outro, há de se considerar a necessidade de políticas de permanência de qualidade, e esse é o desafio posto às Universidades brasileiras.

Um programa de ações afirmativas exige que se reconheça a diversidade étnico-racial da população brasileira, corrijam-se distorções de tratamento excludente dado aos negros e, principalmente, entenda a questão não como um problema isolado, mas de toda a sociedade brasileira. Outro elemento importante a ser destacado é que os programas de ações afirmativas requerem metas a curto, médio e longo prazos; recursos financeiros e materiais, além de profissionais competentes, abertos à diversidade étnico-racial da nação brasileira. Além disso, entre as funções primordiais da educação superior está o desenvolvimento humano.

A IES que admite o ingresso diferenciado, incluindo reserva de vagas para negros e outras minorias sociais, assume publicamente o seu engajamento nas questões sócio-raciais. Isso não pode ser entendido como favor ou demérito, uma vez que os ingressos terão comprovado competências mínimas para empreender seus estudos em nível superior. Cabe à IES, por sua vez, fornecer apoio material e pedagógico (neste aspecto incluem-se revisões curriculares, seminários, grupos de estudo etc.) para que se cumpra com êxito o percurso acadêmico. Em geral, poucas Universidades têm este tipo de política e o sistema de reserva de vagas ainda é muito recente.

Atualmente, observa-se a utilização maciça – por parte dos estudantes ingressos pelo sistema de cotas – de estratégias informais para a manutenção na Universidade. Essas estratégias vão desde a rede de solidariedade de amigos, vizinhos e parentes que se cotizam para a compra de materiais, transporte e alimentação, até a venda de pequenos lanches em suas unidades de estudo. Nesta pesquisa, chamou a atenção o caso de um estudante que vendia bombom *sonho de valsa* no intervalo das aulas, a fim de garantir o transporte para a faculdade. A estratégia mais utilizada, entretanto, é a busca pelas notas altas a fim de garantir melhores horários nas disciplinas e poder trabalhar e estagiar, além disso, esse *desempenho exemplar* ainda permite disputar uma bolsa de iniciação científica a partir do terceiro ou quarto semestre de

curso. São estratégias inteligentes e, sobretudo, grupais, que têm permitido a estada desses estudantes na Universidade; contudo, não se pode afirmar que esta estada é de qualidade, pois é difícil passar o dia inteiro estudando quando não se tem dinheiro para comer e nem se sabe como chegará à Universidade no dia seguinte.

Muitos estudantes têm falado na possibilidade de uma Pró-Reitoria Especial de Ações Afirmativas. O que ela representa e quais serão suas ações no sentido de garantir uma educação de qualidade a esses novos estudantes (os cotistas) é um assunto a ser muito discutido entre estudantes, dirigentes, movimentos sociais envolvidos no processo e a sociedade com um todo. De fato, ainda observamos certa “apatia” por parte de alguns discentes, pois enquanto alguns grupos estão discutindo políticas de permanência, muitos estudantes estão fora das discussões como se aquilo não lhes dissesse respeito. Outros ainda tentam não se identificar como cotistas, pois temem ser rejeitados ou discriminados pelos colegas. Aliás, a identificação como cotista tem sido uma das campanhas dos movimentos de estudantes negros que buscam construir uma identidade negra positiva, vista como fundamental para a superação dos preconceitos existentes. Esse aspecto é observado, por exemplo, no trabalho realizado nas aulas de Cidadania e Consciência Negra de um dos cursos pré-vestibulares analisados nesta pesquisa e no trabalho realizado pelo Nenu, Cenunba, entre outros e que traz como pressuposto a idéia de que não adiantaria apenas possibilitar ao estudante negro ingressar na Universidade, mas que este deveria conhecer o porquê das Ações Afirmativas e não entendê-las como privilégios, mas como políticas de reparação.

Ao Estado, por sua vez, cabe o papel de prover as instituições públicas do aparato necessário para garantir o Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior.

Referências

AZEVEDO, C. M. M. *Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça?* Cadernos de Pesquisa. São Paulo: [s.n], v. 34, n. 121, p. 213-239, 2004.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

FERNANDES, F. A persistência do passado. In: _____. *O negro no mundo dos brancos*, São Paulo: Difel, 1972.

GOMES, J. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social; a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro; São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, J. B. A recepção do instituto de ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. (Orgs.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na Universidade*. Minas Gerais: Autêntica, 2004.

_____. *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Secad, 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

_____. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 1999.

_____. *A Desigualdade que Anula a Desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil*. In: SOUZA, J. (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 233-242.

HENRIQUES, R. *Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001. (Texto para discussão n. 807).

PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

QUEIROZ, D. M. *Universidade e Desigualdade: Brancos e Negros no Ensino Superior*. Brasília: Liber Livro, 2004.

REIS, D. B. *O Racismo na Determinação da Suspeição Policial: a construção social do suspeito* [dissertação de Mestrado em Ciências Sociais]. Bahia: UFBA, 2001, 200p.

SANTOS, H. et al. *Políticas públicas para a população negra no Brasil*. [S.l.]: ONU, 1999. (Relatório ONU).

SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, J. T. ; QUEIROZ, D. M. Vestibular com cotas: análise em uma Instituição Pública Federal. *Revista da USP*, São Paulo, p. 58-73, 2006. (Dossiê Racismo I).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SERVIÇO DE SELEÇÃO, ORIENTAÇÃO E AVALIAÇÃO. *Manual do Vestibular*. Disponível em: <<http://www.ufba.br>>. Acesso em: 10 set. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. Políticas de inclusão social na UFBA. *Programa de ações afirmativas*. Salvador: UFBA, 2004.

Políticas Públicas para Permanência da População Negra no Ensino Superior: o caso da Uneb

Taynar de Cássia Santos
Pereira*

O presente artigo resulta de uma pesquisa realizada na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), cujo objetivo foi investigar as políticas públicas e as ações para permanência da população negra no ensino superior.¹

A Uneb, como território propício à democratização, faz emergir um ambiente de experiências práticas no cumprimento dos direitos humanos. Nesse cenário, são os próprios *sujeitos novos* oriundos dos movimentos sociais que criam direitos e participam da direção da Instituição, da sociedade e do Estado. Na história de implementação das políticas de ações afirmativas da Universidade do Estado da Bahia os sujeitos sociais negros têm tido participação decisiva no processo de transformação social positiva que garanta a igualdade de oportunidade para população negra. O cumprimento dos dois mandatos da professora Ivete Sacramento, como reitora, por exemplo, parafraseia essa compreensão.

O evento social que consagrou a ex-reitora da Uneb como primeira representação negra a assumir o maior cargo institucional de uma universidade pública revelou, desde o início, o sentido da ação coletiva concebida a partir da emergência

* Mestre em Antropologia Social pela USP.

¹ O levantamento de dados contou com o auxílio da assistente de pesquisa, Magaly Reis, estudante de pós-graduação na área de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

dos interesses coletivos de distintos atores sociais. No ato da primeira eleição para reitora, mais de 65% dos votos foram dos estudantes. Os outros 35% ficaram divididos entre funcionários(as) e corpo docente. Do ponto de vista das demandas dos movimentos sociais negros, é imprescindível a ressalva de que a ex-reitora significou a síntese que a fundamentou: as aspirações do movimento anti-racista calcadas na reivindicação do respeito às diferenças (cultural, étnica, racial: negritude) e a denúncia do racismo como ideologia, baseado no extermínio.

Os atores sociais envolvidos dispõem de um conjunto de *habitus*, tal como, discutido por Pierre Bourdieu, um conjunto de princípios, por meio dos quais podem ser inventadas inúmeras de soluções não necessariamente originárias diretamente de suas condições de produção. Esse conceito forneceu um conjunto de acepções que podem ser utilizadas na prática social dos diversos atores sociais que atuam na Uneb, operando a partir de distintas estratégias. Neste caso, as relações de força entre diferentes agentes sociais que buscam preservar ou melhorar as suas posições se encontram em um campo definido – campo social assim entendido como o lugar onde se adquire um capital específico. Na Instituição Uneb considerou-se o capital cultural, tendo em vista que os recursos de ordem cultural, o próprio conhecimento, se apresenta como o mais disponível nas sociedades urbanas.

Osmundo Pinho e Ângela Figueiredo de Araújo (2002) estão em consonância com as considerações de Bourdieu ao considerarem que o campo acadêmico, nesse contexto, se caracteriza por meio de regras próprias colocadas em jogo de interesses particulares que se desencadeiam por intermediação de estratégias. A disputa entre os concorrentes se processa em torno da legitimidade do que está sendo definido, do que está em jogo. O vínculo estreito estabelecido entre a ordem científica e a ordem social determina a estrutura do campo. É diante de uma rede de instituições e de privilégios que debates atuais como as políticas públicas adentram o interior da academia. É nesse cenário que a discussão sobre as ações afirmativas como política pública, de promoção da igualdade social, pode ser re-contextualizada entre intelectuais e ativistas negros, ampliando o seu significado para melhor (re)estruturar a estratégia de acesso e permanência do estudante negro universitário na graduação e na pós-graduação.

A Uneb como possibilidade de pluralidade cultural e diversidade étnico-racial

A Universidade do Estado da Bahia está organizada de forma *multiCampi*. A instituição está localizada em 24 municípios baianos distribuídos em todas as microrregiões do estado. Seus 29 departamentos oferecem mais de cem cursos, con-

tando as graduações e pós, nas três grandes áreas de conhecimento. Essa forma de organização, visando à interiorização, possibilitou e possibilita a democratização do acesso a um ensino superior de qualidade e gratuito.

Certos fatores encontrados na própria estrutura e funcionamento da Uneb a definem como uma instituição que apresenta algumas singularidades em relação a outras que no Brasil adotaram políticas públicas para universitários negros. A estrutura organizacional da Universidade do Estado da Bahia está composta por: Reitoria, Vice-Reitora, Comissões e Assessorias, Centros e Núcleos e Atos Administrativos. Há mais de dez anos que a maior parte dessas instâncias vêm sendo ocupadas por representações acadêmicas envolvidas com discussões político-sociais, principalmente com a questão racial. Pressupõe-se que na tomada de decisão pela implementação das cotas, pela efetivação dos projetos e programas para permanência do universitário negro, essas esferas têm se articulado como sistemas fechados, utilizando a ideologia da negritude como a sua principal estratégia. O resultado dessas ações políticas influencia, sobretudo, no gerenciamento da igualdade de oportunidades entre parcelas diferenciadas da população brasileira.

A implementação do sistema de cotas na Uneb ocorreu com uma significativa participação dos diversos atores sociais – a começar pelas observações feitas pelos integrantes do conselho, de que seria necessário que a comunidade negra e as suas representações conhecessem profundamente o conteúdo das duas propostas e, por conseguinte, atribuísem críticas e possíveis sugestões a fim da promoção das devidas alterações. De acordo com o que consta no documento e com a aprovação da reitora Ivete Alves do Sacramento, a sugestão foi a convocação de uma Audiência Pública por meio do Conselho Universitário para que assim os encaminhamentos presentes nos dois processos pudessem ser abertamente discutidos. No dia 18 de julho de 2002, a proposta de resolução foi aprovada com 28 votos a favor e três abstenções, sem votos contrários.

As ações políticas e acadêmicas desencadeadas pela Comissão de Ação Afirmativa instituídas pela ex-reitora da Uneb, Ivete Sacramento, é um exemplo para se pensar como as estratégias dos atores sociais negros funcionam no campo acadêmico. Essa comissão tem a função de propor ao Conselho Universitário (Consu), um conjunto de ações articuladas que assegure o funcionamento do sistema de reservas de vagas aos candidatos afrodescendentes implantado na Uneb por meio da Resolução, e promover a institucionalização das condições de permanência, de forma, a que os estudantes ingressos por meio do sistema das cotas tenham condições acadêmicas e socioeconômicas de se manterem nos seus cursos de graduação até a sua finalização.

O documento intitulado de *Programa de Ações Afirmativas: inclusão e igualdade racial na formação de uma nova cultura universitária* se apresenta como um dos resultados de trabalho mais proeminentes que tem sido estrategicamente implementado pela Comissão de Políticas de Ações Afirmativas em um espaço acadêmico, que historicamente vem demonstrando interesses pela democratização e popularização no acesso ao ensino superior de qualidade. O Programa almeja como sua mais relevante realização, implementar na Uneb uma cultura universitária que *estenda-se por todas as instâncias e dimensões que singularizam a identidade e normatizam o funcionamento da nossa Universidade, seja capaz de reforçar a prática da coexistência democrática e aprofundar a representatividade da sua pluralidade cultural e diversidade étnico-racial.*

Reside na intenção do Programa de Ações afirmativas uma das mais notáveis estratégias utilizadas pelos atores sociais negros ao interior das universidades, no sentido da promoção do acesso e permanência do estudante negro no ensino superior, o que implica o desenvolvimento de novos interesses, pensando do ponto de vista do provimento e alcance de diferentes capitais (cultural, econômico, social). A Universidade do Estado da Bahia (Uneb) se descreve como um campo frutífero a fim de apresentarmos uma riqueza de argumentos sobre as experiências formais e informais de permanência da população negra nas universidades públicas brasileiras e as diferentes formas de acesso, enquanto modelo específico dessas políticas.

Até o momento, a pesquisa identificou três projetos desenvolvidos no interior da Uneb que possibilitam a permanência do estudante negro na instituição. Os projetos AfroUneb, Protege e o AMA firmam-se como iniciativas. As três ações são realizadas em parceria e/ou com organismos públicos (féderais, estaduais ou municipais), e/ou com empresas privadas.

A idéia do Protege é buscar parcerias com empresários, ex-alunos bem-sucedidos e governo estadual para que possam oferecer meio salário mínimo a cerca de trezentos alunos carentes das 24 universidades estaduais da Bahia. Trata-se de uma das primeiras iniciativas no país que contribui financeiramente para a inclusão e permanência de estudantes carentes em cursos superiores e resultado de uma ação conjunta entre a Pró-Reitoria de Extensão (ProeX) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e a Associação de Ex-alunos da instituição (UneX). Já o AMA faz parte do programa Afroatitudo, que reúne dez universidades públicas do país e é uma iniciativa dos Ministérios da Educação (MEC) e da Saúde e da Secretaria Especial de Direitos Humanos, com recursos geridos pela Unesco.

A viabilização financeira do programa provém dos recursos oriundos do Ministério da Saúde/Secretaria de Vigilância em Saúde/Programa Nacional de DST – Aids/Unidade Central de Projetos (UCP), componente do Programa Brasil Afro-atitude/Projeto AMA, que visa promoção de políticas afirmativas de inclusão social, e são utilizados por meio da concessão de cinquenta bolsas a estudantes da Uneb, no valor mensal de R\$ 241,55 (duzentos e quarenta e um reais e cinquenta e cinco centavos), com duração de doze meses.

Em atividade desde dezembro de 2005, o Programa Afrouneb desenvolve ações voltadas para a institucionalização, na Uneb, de uma cultura universitária que aprofunde e consolide nesta instituição atividades acadêmicas, práticas político-educacionais, princípios ético-relacionais e outras ações correlatas que sirvam como fundamentos para a construção da igualdade étnico-racial e para a positivação social da diversidade como marca da nossa riqueza cultural e civilizatória. Esse Programa é orientado pelas concepções práticas e conceituais do que, contemporaneamente, nomeamos ações afirmativas.

Desde o seu início, esse Programa tem como um dos seus objetivos aprofundar o compromisso da Uneb com a difusão dessas concepções práticas e conceituais, no universo mais amplo da sociedade baiana, por meio da inserção parceira nos sistemas municipais de educação básica, pública do estado, da produção e distribuição de material didático e de orientações metodológicas, bem como da elaboração e promoção de atividades formativas, especialmente voltadas para os professores do ensino fundamental. As ações hoje em execução envolvem diretamente cinco municípios do Estado da Bahia, a saber: Salvador (capital); Santo Antonio de Jesus (recôncavo baiano); Itaberaba (Chapada Diamantina); Senhor do Bonfim (Sertão) e Alagoinhas (Agreste). Indiretamente, as referidas ações envolverão todo o Estado da Bahia, com a distribuição do material didático produzido.

No Uniafro, para ajuda de custo de estudos foram selecionados 49 estudantes afrobrasileiros, que estão atuando diretamente em um dos grupos de trabalho organizados por atividade, sob a coordenação de um professor da Universidade. Os grupos encontram-se em pleno funcionamento, na construção dos projetos e/ou materiais (a depender da meta de cada GT). A ajuda de custo é no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) por mês, durante o período de dez meses.

O debate sobre as ações afirmativas já se fez presente no interior do movimento social negro desde a década de 1930. As ações políticas desencadeadas pelos intelectuais orgânicos negros denunciavam a ineficácia do mito da democracia racial ainda que se apoiassem no argumento de que o racismo e a discriminação

se derivavam apenas da estrutura de classe. A partir das colaborações de Vera Benedito (2002) pode-se notar que já nos anos 1980 e início dos 1990 a discussão adentrava o universo político de outros movimentos sociais progressistas. Enquanto isso, a questão raça como um dos fatores fundamentais da hierarquização social deixava de ser enfatizada, o que favoreceu um estado racialmente hegemônico e contribuiu para articulação de um desvio conceitual ampliado acerca dessas políticas públicas.

É bem verdade, como admite Vera Benedito (2002), que no fim dos anos 1990 e início do século XXI, o debate sobre o tema das ações afirmativas estava apenas sendo introduzido no Brasil. Inexistia, nesse cenário, um projeto fundamentado oriundo dos movimentos sociais negros para a inserção de políticas públicas de ação afirmativa nas universidades. “As ações afirmativas constituem, por um lado, um conjunto de políticas públicas aplicadas com relativo êxito nos Estados Unidos, desde a década de 60, e nas décadas seguintes, em países da União Européia, Ásia e África para corrigir desigualdades de raça, classe, religião e gênero” (BENEDITO, 2002).

Em princípio, vale ressaltar que a preocupação por implementar medidas de impacto social que equalizem a situação social entre grupos de indivíduos étnicos e racialmente diferentes, oportunizando a permanência da população negra nas universidades públicas, colocou a comissão de professores sob a reflexão e debate, mais bem apurado, a respeito das políticas públicas de ação afirmativa. Esse avanço, em termos conceituais e teóricos por parte do grupo de docentes da Uneb incidiu, sobretudo, na criação de objetivos, metas, planos de ação e orçamento, tal como se insere no Programa de Ação Afirmativa.

Nessa linha de abordagem do tema, importante contribuição Vera Benedito oferece ao distinguir ações afirmativas como políticas públicas, contrastando-as com as políticas de diversidade motivadas pelo setor privado, ao mesmo tempo em que elucida a função do Estado para a execução de tais medidas. O percurso desenvolvido para a inserção das cotas, como política pública de ação afirmativa na Uneb, traduz na própria Resolução e Parecer de aprovação do sistema o envolvimento do Estado e o diálogo deste setor com os movimentos sociais e instituições universitárias.

Guardadas as devidas proporções entre os vários países que adotaram políticas de ações afirmativas, emerge um ponto em comum, que são políticas públicas, ou seja, políticas que emanam do Estado. Via de regra, a adoção de ação

afirmativa requer a existência de um Estado politicamente forte que tenha a capacidade primordial de monitorar e sancionar a implementação dessas políticas (BENEDITO, 2002).

Merece destaque o fato de que as ações políticas que os movimentos sociais negros vêm desencadeando sobre as ações afirmativas retomam a década de 1970 do último século. De acordo com Vera Benedito, nesse contexto, os ativistas do movimento negro tentavam, de todo modo, uma associação histórica em relação à hegemonia racial entre os Estados Unidos e Brasil: “Entendia-se que a acumulação de capital, no âmbito global, estava ancorada na divisão internacional do trabalho aliada aos mecanismos de opressão de classe, raça e gênero” (BENEDITO, 2002).

A realidade racial brasileira, do ponto de vista das desigualdades, foi explicitada, de acordo com Antônio Sérgio Guimarães (2003), durante os anos 1980 e meados dos anos 1990, antes da posse do presidente Fernando Henrique Cardoso. Mobilizações como o centenário da falsa abolição (1988) e os trezentos anos de morte de Zumbi dos Palmares (1995) possibilitaram a disseminação do debate racial no Brasil. Isto associado ao fato de se ter um movimento significativo de ONGs pertencentes ao movimento social negro em torno da denúncia e da perseguição legal de atos de discriminação assegurado principalmente nas disposições transitórias da Constituição de 1988. “Foi justamente o esgotamento da estratégia de combate às desigualdades por meio da punição da discriminação racial que levou entidades negras a demandar por políticas de ação afirmativa” (GUIMARÃES, 2003).

De todo modo, a luta dos movimentos sociais negros ao longo dos anos tem sido pela inserção da população negra em todas as instâncias da vida nacional – saúde, educação, lazer, mídia ou meios de comunicação e, principalmente, no campo da educação. O setor educacional brasileiro sempre foi alvo de críticas e denúncia por parte do ator social negro no que se refere ao processo de exclusão de fração significativa da população brasileira ao acesso por um ensino de qualidade. Logo, há de considerar uma convivência simultânea ao invés do esgotamento das estratégias elaboradas pelos movimentos sociais negros a partir de um conjunto de medidas que visem à igualdade de oportunidades e fim da discriminação dos segmentos sócio-raciais desfavorecidos dos bens nacionais.

Ações institucionais na Uneb: acesso e permanência

As políticas de permanência do estudante negro e a sua consolidação, como enfatizado por Emerson Santos (2005), abarcam uma série de transformações na estrutura e no funcionamento das universidades públicas: qualidade na formação acadêmica e capilarização da discussão por todas as instâncias, mobilizando uma coletividade criticamente em torno de uma lógica da exclusão social. Essa ação, assim experimentada, reacende a discussão sobre racismo institucional nas universidades públicas no contexto brasileiro. No caso das políticas públicas, o racismo institucional ganha forma no interior dos organismos sociais, sobretudo pela fixidez de comportamento negativo frente à proposta de implementação das políticas de ação afirmativa. Entende-se que a institucionalização de algumas ações provenientes dos agentes sociais negros no interior da Uneb pode modificar o campo acadêmico. Assim se definem as ações institucionais do Programa de Ação afirmativa da Uneb:

a) Ações institucionais

- 1) Introdução dos princípios da Pluralidade Cultural e do anti-racismo no Projeto Político-Pedagógico da Uneb e, conseqüentemente nos seus Projetos de Curso de Graduação e de Pós-Graduação.
- 2) Criação de uma Coordenação-Geral do Programa de Ações Afirmativas da Uneb, composta por um coordenador, uma secretária e três assessores técnicos.
- 3) Criação de um banco de dados sob a responsabilidade da Coordenação-Geral do Programa, com suporte administrativo, capacidade técnica e acadêmica suficiente para armazenar, tratar e sistematizar toda a memória qualitativa e quantitativa do sistema de cotas e do referido Programa, na sua totalidade.
- 4) Criação de um Conselho Consultivo do Programa de Ações Afirmativas da Uneb, com representantes de todos os Departamentos, do Cepaia, das Pró-Reitoriais, do Sintest, da Adunep, do DCE, do Programa Rede Uneb 2000 e do Programa de Formação dos Professores de 5^a a 8^a séries.
- 5) Criação, em cada Departamento, de Comissões Setoriais do Programa de Ações Afirmativas da Uneb.

- 6) Instituição de critérios de pontuação adicional, adotando o princípio da Ação Afirmativa, na classificação de projetos que concorram aos Editais relativos a todos os Programas Institucionais de Pesquisa, Extensão e Ensino da Uneb (Pibic, Picin, Profic, Proap, Publique, Monitoria de Ensino, Monitoria de Extensão e outros).
 - 7) Elaboração de um Censo Étnico-Racial na Uneb envolvendo os três segmentos.
 - 8) Formalização do compromisso dos estudantes ingressos por meio do Sistema de Cotas em colaborar com o desenvolvimento do Programa de Ações Afirmativas durante a realização dos seus respectivos cursos e por mais um ano após a conclusão dos mesmos.
 - 9) Implantação nas Secretarias Acadêmicas de todos os Departamentos de um Sistema de Acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes ingressos por meio do sistema de cotas, sob a coordenação das respectivas Comissões Setoriais.
 - 10) Implantação nos Departamentos, de formas de apoio tutorial (laboratório itinerante) na eventualidade de problemas de desempenho acadêmico.
- b) Ações de apoio econômico-social
- 1) Criação de um Programa de Bolsas de Estudos para estudantes comprovadamente carentes, adotando como critério de classificação a renda mensal familiar.
 - 2) Criação de Restaurantes Universitários nos *Campi* ou, quando for o caso, um sistema de subsídios para os gastos com alimentação, voltado para os alunos comprovadamente carentes.
 - 3) Criação, em todos os *Campi*, de um sistema de subsídios para os gastos com cópias, voltado para os alunos comprovadamente carentes.
 - 4) Implantação de residências universitárias em todos os *Campi*.
 - 5) Criação de Centros de Convivência Estudantil em todos os *Campi*.

O que os dados revelam

A idéia proposta é analisar algumas tabelas concedidas pela Comissão Permanente de Vestibular (Copeve), Secretária Geral de Cursos (SGC), re-interpretadas pelo Programa de Ação Afirmativa, Inclusão e Igualdade Racial na formação de uma nova cultura universitária.

No processo seletivo da Uneb, o critério de eliminação/classificação é o mesmo aplicado tanto para os optantes quanto para os não optantes pelo sistema de cotas. Neste processo de seleção são eliminados os que faltaram a qualquer uma das provas; os que não atingiram o rendimento mínimo estabelecido para a prova de Língua Portuguesa na 1ª Etapa os que não alcançaram ½ desvio; e padrão exigido na 2ª Etapa.

Tabela 1 – Distribuição total dos candidatos classificados e convocados, segundo a diferença de opção – ano 2003

| | 40% (Vagas) | % | 60% (Vagas) | % |
|---------------|-------------|--------|-------------|--------|
| Classificados | 8054 | 84,02 | 19810 | 89,61 |
| Convocados | 1532 | 15,98 | 2297 | 10,39 |
| Totais | 9586 | 100,00 | 22107 | 100,00 |

FONTE: Uneb/Copeve.

Aqui, cabe a observação de que a quantidade de candidatos que optaram pelas cotas em relação aos que não optaram e foram assim classificados, em termos percentuais, apresentou o maior nível de ingresso na universidade, 15,98% em relação a 10,39%, ainda que este último contenha 60% de vagas. Logo, se adverte que a quotização de vagas para afrodescendentes na Uneb em 40% nada inibe a possibilidade de qualquer jovem pertencente a outro grupo ingressar na Universidade. Ao mesmo tempo, verifica-se certa otimização do sistema de cotas por parte dos optantes, uma vez que as oportunidades para o acesso à universidade têm sido, aos poucos, garantidas.

Tabela 2 – Porcentagem de candidatos inscritos de acordo com a extensão de freqüência ao tipo de ensino médio, segundo a cor – ano 2003

| | Preto | Pardo | Branco | Indígena | Amarelo |
|---|-------|-------|--------|----------|---------|
| A | 76,78 | 67,97 | 58,55 | 69,03 | 62,19 |
| B | 4,56 | 5,08 | 5,69 | 5,64 | 5,62 |
| C | 13,91 | 21,03 | 28,38 | 16,69 | 24,32 |
| D | 2,92 | 3,72 | 4,62 | 4,68 | 4,88 |
| E | 1,83 | 2,20 | 2,76 | 3,96 | 2,99 |

FONTE: Copeve/Uneb. A = todo em escola pública; B = maior parte em escola pública; C = todo em escola particular; D = maior parte em escola particular; E = metade em escola pública, metade em escola particular.

Os dados organizados na Tabela 2 sinalizam que, de modo geral, os estudantes que adentram a Uneb são provenientes de escola públicas, sendo que os pretos ocupam a maior posição, 76,78%, dentro do universo daqueles que freqüentam todo ensino médio em escola pública. Já os brancos representam a maior fração (28,38%) para aqueles que freqüentaram todo ensino médio em escola particular.

Sem precisar a discussão em torno da qualidade de ensino das escolas públicas na cidade de Salvador, merece destaque a função que os cursinhos para negros e carentes têm exercido na trajetória escolar dos alunos oriundos de escolas públicas.

A estratégia utilizada, pelos movimentos sociais negros, para a reversão de uma posição subordinada em relação aos brancos, tanto por meio dos cursinhos dos núcleos de estudantes negros como pelo sistema de cotas e programas para permanência, torna-se uma medida fundamental, justamente quando os dados começam a apontar a condição de vantagem a que os brancos concorrem ao vestibular em relação à população negra. Como bem indica a Tabela 2, os brancos aparecem como maioria que passa parte de sua vida sendo preparada em escolas particulares para enfrentar o vestibular: brancos 35,76%; amarelos 32,19%; pardos 26,95%; indígenas 25,33% e pretos 18,66%.

Tabela 3 – Porcentagem dos candidatos inscritos e dos matriculados por renda mensal familiar, segundo a diferença de opção – ano 2003

| | Inscritos | | Matriculados | |
|---------------------------------|-----------|-------|--------------|-------|
| | 40% | 60% | 40% | 60% |
| Até 1 salário mínimo | 11,87 | 7,06 | 8,56 | 4,91 |
| + de 1 até 3 salários mínimos | 41,56 | 28,50 | 41,01 | 27,96 |
| + de 3 até 5 salários mínimos | 22,46 | 22,58 | 23,01 | 22,07 |
| + de 5 até 10 salários mínimos | 20,10 | 28,86 | 23,28 | 29,80 |
| + de 10 até 20 salários mínimos | 3,52 | 10,48 | 3,68 | 12,28 |
| + de 20 salários mínimos | 0,49 | 2,52 | 0,46 | 2,98 |

FONTE: Copeve/Uneb.

Verifica-se que a situação socioeconômica dos alunos que optaram pelas cotas concentra-se na faixa de renda familiar mensal entre + de um até três salários mínimos. Aqui é onde se insere o estudante beneficiado pelos programas Protege, AMA e Afrouneb. Para os candidatos que não fizeram opção pelas cotas, observa-se uma significativa concentração na faixa de renda entre + de cinco até dez salários mínimos.

Torna-se bastante evidente que o universo acadêmico da Universidade do Estado da Bahia é composto majoritariamente por estudantes pobres. Na medida em que a renda familiar vai aumentando, chegando a até vinte salários mínimos, a representação dos estudantes inscritos e matriculados vai baixando e alcança 1%. Cabe acrescentar a ausência de uma população rica de extrema significância entre os estudantes atendidos pelas cotas.

Quanto à pesquisa, considera-se que a internet dinamiza os estudos, possibilitando nos dias de hoje uma maior informação, inserindo o estudante no contexto mundial. Isto possibilita uma preparação satisfatória para o ingresso na universidade. Os dados confirmam esse posicionamento. Para os dois grupos, inscritos e matriculados, tanto os estudantes que fizeram opção pelas cotas quanto os não optantes, é crescente a porcentagem dos que tiveram acesso à internet.

Tabela 4 – Porcentagem dos candidatos inscritos e dos matriculados de acordo com o acesso à internet, segundo a diferença de opção – ano 2003

| | Inscritos | | Matriculados | |
|---------------------------|-----------|-------|--------------|-------|
| | 40% | 60% | 40% | 60% |
| Tem acesso à internet | 54,02 | 64,69 | 56,78 | 65,26 |
| Não tem acesso à internet | 45,98 | 35,31 | 43,22 | 34,74 |

FONTE: Uneb/Copeve.

É interessante ressaltar que durante a convivência desses alunos no ambiente dos programas para permanência, a consulta à internet torna-se ainda mais acessível. Esta forma de comunicação desencadeia a criação de redes de interação entre os alunos, de maneira que se originem grupos de discussão sobre distintas temáticas, inclusive sobre a cultura africana e afrobrasileira. Esse mecanismo também facilita os contatos entre os diversos setores, o que vem a calhar na construção de seminários, debates e palestras.

Pode se indicar ainda, uma vez que se associam os três indicadores, renda mensal familiar, estabelecimento de ensino médio e condição de acesso à internet, que as condições desiguais nas quais se inserem os grupos sociais racialmente definidos se colocam como fator estruturalmente determinante em relação às dificuldades ou ao acesso do candidato negro ao ensino superior.

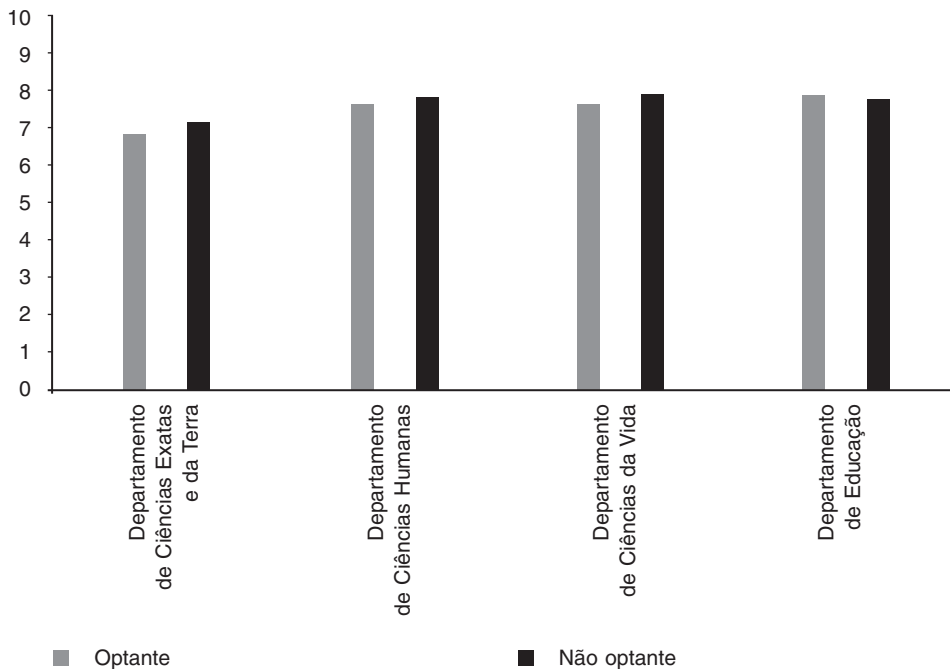
Os cursinhos universitários para negros e carentes têm exercido papel fundamental para a preparação bem-sucedida nas matérias básicas que constituem as provas de vestibular, bem como na motivação pessoal a fim de que os estudantes negros e carentes alcancem o ensino superior. Esse comportamento demonstra o quanto os laços de solidariedade enunciam um possível espaço comunitário entre a população negra e distintos setores da vida nacional.

As relações de forças que se descrevem no espaço da Universidade do Estado da Bahia expressam, com exatidão, certo protagonismo negro juvenil. Os estudantes adentram a Uneb e se organizam em núcleos de estudantes como o Ubuntu, localizado no *Campus I*, em Salvador, objetivando melhorar a posição da população negra no ensino superior.

Analisando a área de educação, nota-se que em todas as suas modalidades o nível de desempenho dos alunos que optaram pelas cotas em todo supera ou equivale àqueles não optantes: Pedagogia – Habilitação em Gestão e Coordenação

Escolar (8,4% em relação a 8,2%); Pedagogia – Habilitação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental (8,4% em relação a 8,4%) e Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil (7,3% em relação a 7%). O Gráfico 1 demonstra que a média de desempenho por departamentos entre optantes e não optantes estão em equivalência.

Gráfico 1 – Comparativo do desempenho dos discentes optantes e não optantes. *Campus I – Salvador*



Em princípio, verifica-se que o sistema de cotas em nada tem comprometido a qualidade de ensino na educação de nível superior. Muito pelo contrário, a média de desempenho dos alunos optantes pode operar como quadro demonstrativo no que se refere ao sucesso do aprendizado do estudante na Universidade do Estado da Bahia. Essa realidade se estende em outros cursos além do campo da Educação: Nas áreas das Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Ciências da Vida. As interpretações acerca do nível de desempenho de estudantes ingressos por ações afirmativas devem ser cuidadosamente analisadas. Para Antônio Sérgio Guimarães:

[...] a evidência incontestada de elementos de racismo introjetado. Ou seja, o desempenho inferior dos grupos pardos e pretos em todas as classes socioeconômicas (exceto os pardos e pretos da classe A) sugere que há também um elemento subjetivo, talvez um sentimento de baixa auto-confiança que interfere no desempenho dos negros em situação de grande competição, tal como ocorre com outros grupos oprimidos (GUIMARÃES, 2003).

Os dados fornecidos pela Secretária Geral de Cursos auxiliam no entendimento a respeito da distribuição dos estudantes ingressos na Uneb segundo sexo, em relação à quantidade de vagas optantes e não optantes pelo sistema de cotas.

O número de alunas do sexo feminino que ingressaram não optantes e optantes pelo sistema de cotas, 23 e 14 respectivamente, no curso de Pedagogia em 2005, no *Campus* I, em Salvador, supera todos os outros ingressantes nos demais cursos. Já para os estudantes do sexo masculino, a maioria se encontra acopladas no curso de Administração de Empresas (Noturno), não optantes (22) e optantes (15). Essas representações quantitativas reforçam as antigas considerações sobre a incidência majoritária das mulheres nos campos das Ciências Humanas, Educação e Biológicas, ficando a área de exatas destinada aos homens.

Em muito, pode-se destacar que os Projetos e Programas (AfroUneb, Protege e AMA) para permanência da população negra no ensino superior têm aos poucos colaborado para motivação da auto-confiança e persistência nos estudos universitários no preparo para competição no mercado. Os estudantes pertencentes a esses programas criam territorialidades, lugares onde as identidades (gênero, raça) se refazem e se reconstróem. Identidade aqui é entendida como a própria fonte de significado e experiência de um agrupamento humano; é, portanto, por meio das identidades (nome, gênero, raça e classe social) que ocorre a própria construção de si mesmo e individuação do ator social. Os estudantes pertencentes a esses programas se percebem como indivíduos que reconhecem a sua ação praticada a partir do significado simbólico atribuído a essas próprias ações. Esses significados, no entanto, são motivados por determinados objetivos.

É interessante para a população que compõe as iniciativas para permanência do estudante negro e carente conhecer-se a si própria, em relação a sua cultura local, como também em face da realidade nacional. Percebendo quais são os símbolos culturais, que operam no meio social como dispositivos capazes de despertar nesse segmento emoções de caráter prático que possibilitem ações sociais positivas. No que concerne aos movimentos negros contemporâneos, eles tentam construir

sua negritude a partir da tomada de consciência das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como descendentes de escravizados, sua situação social como grupo estigmatizado e excluído do pleno exercício da cidadania, como grupo cujas culturas e humanidade foram inferiorizadas.

Compreende-se, desse modo, que a auto-descoberta identitária de pessoas desfavorecidas pelos bens econômicos e sociais seja fator indispensável para a inserção na vida nacional. Aparece também como fonte fundamental para se efetivar o exercício pleno da cidadania, possibilitando a construção de projetos políticos de intervenção social na comunidade local.

Considerações finais

Em princípio, devemos considerar que o tratamento teórico e prático dado ao fenômeno das políticas públicas, mais precisamente as iniciativas sociais para permanência do estudante negro no ensino superior, retoma uma questão central: as estratégias manifestadas pelos agentes sociais negros brasileiros, em diferentes conjunturas por igualdade de oportunidade. As políticas de ação afirmativa de acesso e permanência da população negra no ensino superior configuram-se como a própria razão prática oriunda dos agentes sociais negros na luta por igualdade de oportunidade.

Desde a década de 1970, afirma Vera Benedito (2002), os mecanismos de opressão têm sido alicerçados nos aparelhos repressivos do Estado. A violência policial contra os pobres e os negros, a repressão a qualquer tipo de mobilizações provenientes das organizações político-sociais revelava o *modus operandi* daquela época. Nesse cenário, os intelectuais orgânicos negros já desvelavam as multifacetadas do racismo, sobretudo, como a hegemonia racial era utilizada na manutenção de privilégios, desmascarando por sua vez o mito da democracia racial.

A discriminação racial assumia o dispositivo para as reivindicações dos movimentos sociais negros: “a pobreza negra passou a ser tributada às desigualdades de tratamento e de oportunidade de cunho racial (e não apenas a cor)”, (GUIMARÃES, 2003). O mito da democracia racial sucumbia à posição de pobreza em que se encontrava a grande maioria negra, tanto no sentido de inferioridade salarial quanto com relação aos baixos índices de escolaridade da população negra.

Hoje, pode-se considerar que a luta por direitos humanos oriunda dos movimentos sociais negros foi pouco a pouco esfacelando o mito da democracia racial no Brasil. As ações afirmativas como políticas públicas para o acesso e permanên-

cia do negro no ensino superior foram assumidas como uma estratégia dos agentes sociais negros no gerenciamento das desigualdades no país.

Na Universidade do Estado da Bahia, no que tange às ações afirmativas, o campo da produção de conhecimento tem sido redefinido por uma correlação de forças que reúne iniciativas advindas do Estado, empresas privadas, grupos familiares e movimentos sociais. É desse modo que os Programas Uniafro – Ministério da Educação, Afrouneb, o Afroatitudo – Ministério da Saúde e AMA, por exemplo, se constituem como uma ação afirmativa para a população negra nas instituições públicas que têm redefinido ou/e retroalimentado o *habitus* estudantil incidente no domínio individual do conhecimento científico acadêmico, e ao mesmo tempo na descrição coletiva da luta por direitos humanos.

As ações instituídas pelo Programa de Ação Afirmativa na Uneb, creditando o acesso e a permanência dos estudantes negros na Universidade, podem ser assim entendidas como a capacidade que os agentes sociais negros vêm expressando junto a lógica democrática da Uneb a sua razão prática.

Referências

- BENEDITO, V. *Ações Afirmativas à Brasileira: em busca de consenso*. In: *Raça e democracia nas Américas*. Salvador: Cadernos CRH. p. 69-91, n. 36, jul. 2002.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- CASTELLS, M. *O Poder da Identidade: a era da informação, economia, sociedade e cultura*. V. 2. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de apoio a Universidade de São Paulo, 1999.
- _____. *O Acesso de Negros às Universidades Públicas*. In: SILVA, P. B. G. ; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. [S.l]: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), 2003.
- HALL, S. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MUNANGA, K. *Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: Um ponto de vista em defesa das cotas*. Londrina: [s.n], 2002.
- _____. *Negritude, usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.
- PINHO, O. ; FIGUEIREDO, Â. *Idéias fora do lugar e o lugar do negro nas ciências sociais brasileira*. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro: [s.n], n. 1, 2002.
- SANTANA, W. *O Impacto Político das Ações Afirmativas*. In: GOMES, N. L. (Org.) *Tempos de Luta: as Ações Afirmativas no Contexto Brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- SANTOS, R. E. *Políticas de Cotas Raciais nas Universidades Brasileiras: o caso da Uerj*. In: GOMES, N. L. (Org.). *Tempos de luta: as Ações Afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: MEC-Secad, 2006.

As Estratégias de Estar e Permanecer da Juventude Negra na Universidade: representações e percepções dos(as) estudantes da Ufal

José Raimundo J. Santos*

Ainda que o ideal das políticas de ações afirmativas assumam o caráter temporal, é salutar observar que em seu princípio, busca-se promover aos beneficiários dessas políticas a igualdade de oportunidades, o que, em certa medida, visa assegurar aos indivíduos negros a igualdade de condições para acessar as oportunidades. Esse debate surge como fruto da ação coletiva e do envolvimento individual com as políticas demandadas das ações dos movimentos sociais negros dentro e fora das universidades. E, portanto, demanda para cada indivíduo beneficiário dessas políticas o papel de protagonista na constituição de redes solidárias, que assegurem a si e aos seus pares a permanência nas Instituições de Ensino Superior (IES).

O caráter político e acadêmico de manutenção e sucesso das políticas de ações afirmativas deve se constituir como eixo principal das ações destes indivíduos, que, se por um lado devem estar atentos aos encaminhamentos políticos administrativos das instituições promotoras das políticas, por outro não deverão se descuidar da eminência acadêmica evocada no ensino superior, que advoga por qualidade e pesquisa comprometida com a realidade da sociedade brasileira e, em especial, a alagoana.

* Sociólogo, mestre em Ciências Sociais.

No que diz respeito à implantação de políticas de ações afirmativas para o acesso e permanência da população negra no ensino superior, o modelo implantado na Universidade Federal de Alagoas¹ (Ufal) busca, principalmente, possibilitar à população preta e parda a igualdade de condições para a disputa das oportunidades. E, como a única instituição a promover o recorte de gênero na definição da sua política de acesso ao ensino superior, a Ufal destaca-se pela percepção das disparidades de gênero presentes na sociedade brasileira e em especial na alagoana.

É por esta razão, que a Universidade Federal de Alagoas evoca para si um sentimento de pertença a um lugar ou território denominado de Liberdade Palmarina,² percebido como produto e reflexo do princípio ideológico motriz de Palmares ou, como observa o Neab/Ufal, nossa referência, como instituições comprometidas com a construção de uma nova sociedade é a experiência Quilombola dos Palmares, que, em solo alagoano, forjou o mais significativo projeto de sociedade anticolonial existente no período. *A experiência de PALMARES consolidou a possibilidade de construirmos um projeto plural, transétnico e transcultural, anti-racista e efetivamente democrático* [grifo meu].

As Políticas de Ações Afirmativas tal como concebidas no Seminário *Políticas Públicas de Ações Afirmativas para a Educação Superior em Alagoas para Afrodescendentes* (maio de 2003), são compreendidas como:

[...] medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização de grupos sociais decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros, até que se atinja a igualdade de competitividade (FCP, 2001).

¹ A Universidade Federal de Alagoas, criada em 25 de janeiro de 1961, tem sua origem na fusão e nas reivindicações dos discentes e docentes das Faculdades de Direito (1933), Medicina (1951), Filosofia (1952), Economia (1955) e Odontologia (1957), como também nas reivindicações de parlamentares e da sociedade alagoana. Constitui-se como a maior instituição pública de ensino superior do estado, reivindicando para si a responsabilidade no desenvolvimento de estudos e pesquisas focados na realidade local e em prol do desenvolvimento do estado.

² A expressão “Liberdade Palmarina” é aqui compreendida como um sentimento topofílico de pertença a um lugar, no qual as referências históricas e identitárias caracterizam os indivíduos e as instituições aí inseridas que, neste caso, estão associadas ao Quilombo de Palmares e sua importância para a luta em prol da liberdade da população negra no Brasil.

Portanto, tal como Palmares, as políticas de ações afirmativas buscam assegurar e restabelecer nos grupos socialmente marginalizados a auto-estima, devolvendo-lhes as condições e as possibilidades de enfrentamento dos estigmas e estereótipos socialmente impostos, resgatando a identidade e reafirmando a igualdade tal como previsto na Carta Magna do país.

Caminhos e descaminhos

A caracterização dos estudantes que contribuiriam no desenvolvimento deste estudo³ assume aqui duas perspectivas metodológicas circunscritas pelas especificidades da Universidade em observação: a primeira constitui-se pelo recorte do mecanismo de acesso, se cotista ou não; a segunda propõe-se pelo recorte de gênero, atendendo a uma característica da Ufal que delibera nas suas políticas de ações afirmativas⁴ um recorte específico de raça e, principalmente de gênero, estabelecendo o percentual de 60% para as mulheres que se autodeclararem pretas ou pardas.

Partindo do mecanismo de acesso para compreender as estratégias de permanência, o questionário estruturou-se em três partes específicas. A primeira buscou constituir um quadro socioeconômico-educacional dos entrevistados e suas famílias, como também, apreender as suas autodeclarações de raça e classe e o processo de preparação para o acesso ao ensino superior; ainda nesta seção, buscou-se identificar as percepções dos alunos acerca das políticas de ações afirmativas em curso no país e, principalmente, perceber como se processam as relações inter-raciais, dentro e fora da universidade; a segunda parte enfatizou de forma genérica as estratégias de permanência desenvolvidas por esses estudantes para permanecerem, com a quali-

³ Este artigo é resultado da Pesquisa de Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior, que visa compreender as estratégias formais e informais desenvolvidas pelos ingressos por meio de políticas de reservas de vagas (cotas), para assegurar sua permanência nas IES. Desenvolvido junto à Universidade Federal de Alagoas, sob orientação e Supervisão do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e Unesco, este trabalho visa discutir as ações afirmativas, e no centro das quais estão as cotas como política de acesso da população negra ao ensino superior, buscando, principalmente, entender quais as estratégias formais e informais utilizadas para assegurar a permanência dos estudantes negros no ensino superior e qual o significado desta presença na Universidade pública brasileira e, em especial, na Universidade Federal de Alagoas.

⁴ No que tange à reserva de vagas para população negra no processo seletivo, o Edital 01/2005 da Comissão Permanente do Vestibular da Ufal, determina: 2.2.10 Reserva de Vagas para População Negra. Será estabelecida uma cota de 20% (vinte por cento) das vagas de cada curso de graduação ofertado pela Ufal, para a população negra segundo a metodologia do IBGE, oriunda exclusivamente e integralmente de escolas do ensino médio públicas. O percentual acima definido será distribuído da seguinte forma: 60% (sessenta por cento) para as mulheres negras e 40% (quarenta por cento) para os homens negros. 2.2.10.1. Declaração para reserva de vagas No momento da inscrição o candidato que optar por concorrer no Processo Seletivo 2005 pela reserva de vagas deverá se autodeclarar preto ou pardo, conforme a metodologia adotada pelo IBGE nas pesquisas do censo populacional, assinando a autodeclaração no verso do requerimento de inscrição e, ainda, comprovar que cursou ou cursa o ensino médio exclusivamente e integralmente, em escola pública.

dade necessária, no ensino superior; a última das seções dirigiu-se especificamente àqueles que se autodeclararam cotistas, enfatizando as relações acadêmicas, as estratégias de permanência e as relações inter e extra-grupais.

A distribuição dos questionários possibilitou uma análise transversal das questões suscitadas nesta pesquisa como norteadoras do estudo, ou seja: como a juventude negra universitária protagoniza laços de solidariedade a fim de assegurar, aos ingressos por cotas, uma permanência com qualidade no ensino superior? O jovem preto ou pardo que usufruiu da reserva de vagas para o acesso ao ensino superior percebe a importância do seu engajamento político e solidário para assegurar a qualidade acadêmica dos “cotistas”? Percebe também o sucesso e manutenção das políticas de ações afirmativas para as gerações futuras?

Portanto, a distribuição dos entrevistados deu-se pela divisão de grupos e de acordo com as indicações fornecidas pelas redes de sociabilidade dos indivíduos inicialmente abordados. A escolha desses interlocutores advém da necessidade de apreender os desdobramentos formais e informais de acesso da população negra no ensino superior, como também da percepção acerca das políticas de ações afirmativas.

O desenvolvimento da pesquisa sobre as estratégias formais e informais de permanência da população negra no ensino superior na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), suscitou a necessidade de um modelo metodológico que de forma transversal demonstrasse o alcance e o debate sobre as políticas de acesso e permanência de estudantes pretos e pardos na universidade. Optou-se por adotar um sistema de indicação por meio das redes de amizade e sociabilidade.

Para tanto, constituiu-se, a partir de estudantes cotistas integrantes de um programa de permanência para estudantes negros na Ufal, o Programa Afroatititude, uma rede de informação que de forma distributiva alcançou diversos espaços e discentes da universidade.

Desta forma, partindo inicialmente dos estudantes envolvidos neste Programa, selecionou-se um total de vinte por cento (20%) dos estudantes bolsistas, estrategicamente distribuídos por gênero e de acordo com o estabelecido pelo Programa de Ações afirmativas da Ufal. Ou seja, foram selecionados dez estudantes, sendo seis mulheres e quatro homens, tal qual o recorte de gênero do Programa de Ações Afirmativas da própria Universidade. O número de estudantes selecionados para comporem o grupo inicial reflete o percentual de vaga reservadas para as cotas na Ufal, dentre os estudantes inseridos no programa, o que representa um universo de 50 alunos.

O fato de a Ufal não possuir um programa de acompanhamento dos estudantes cotistas e de o programa de permanência existente estar estreitamente atrelado ao Afroatitude, conduziu-nos a esta estratégia metodológica a fim de compreendermos como se desenvolvem as discussões no interior da Universidade, como também apreender de que forma estes indivíduos que ingressaram pelo sistema de cotas se relacionam com os demais alunos da Universidade. A intenção era apreender as estratégias de sociabilidade e associação desenvolvidas pelo alunado cotista e perceber de que forma essas redes são manipuladas e utilizadas como uma estratégia de permanência.

Neste sentido, constituíram-se três grupos de classificação:

- 1) O primeiro foi constituído de estudantes cotistas e participantes como bolsistas no programa Afroatitude. Portanto, trata-se de estudantes inseridos num programa de permanência para a população negra alocado na Universidade, que por esta razão foi denominado de *nuclear*;
- 2) O segundo grupo, denominado de *primário*, foi constituído a partir da rede de relações dos estudantes do Grupo Nuclear, cada estudante deste grupo inicial indicou dois amigos para prestarem entrevistas, sendo que um deles deveria ser cotista, preferencialmente de outro curso;
- 3) O grupo *secundário* foi constituído a partir da indicação dos alunos do grupo primário, isto é, cada aluno indicaria um estudante. Neste terceiro grupo o único critério par a indicação foi o curso, que deveria ser diferente.

Essas classificações possibilitam uma análise da inserção acadêmica e social dos estudantes cotistas inseridos num programa de permanência, reconhecido em toda a universidade por ser direcionado exclusivamente para alunos ingressos pelo sistema de reserva de vagas para pretos e pardos no processo seletivo da Ufal.

A Tabela 1 demonstra os grupos de classificação e a freqüência de gênero alcançada na pesquisa. Conseqüentemente, podemos observar a existência de um quarto grupo, onde figuram estudantes reconhecidos na Ufal como lideranças estudantis. Todos os alunos integrantes desse quarto grupo estão ligados diretamente às entidades representativas do movimento estudantil, tanto nos Diretórios ou Centros Acadêmicos, ou no Diretório Central de Estudantes (DCE).

TABELA 1 – Classificação - Acessou a Universidade por Cota - Sexo

| Sexo | Classificação | Acessou a Universidade por cota | | Total |
|-----------|-----------------------|---------------------------------|-----|-------|
| | | Sim | Não | |
| Masculino | Nuclear | 4 | | 4 |
| | Primário | 4 | 4 | 8 |
| | Secundário | 1 | 7 | 8 |
| | Lideranças estudantis | | 8 | 8 |
| Total | | 9 | 19 | 28 |
| Feminino | Nuclear | 6 | | 6 |
| | Primário | 6 | 6 | 12 |
| | Secundário | 4 | 8 | 12 |
| | Lideranças estudantis | | 2 | 2 |
| Total | | 16 | 16 | 32 |

FONTE: Pesquisa de campo.

O modelo metodológico de indicação em rede propiciou uma característica distributiva, principalmente com relação aos cursos e às áreas do conhecimento existentes na Instituição. Nesta perspectiva pode-se observar que a distribuição por gênero adequou-se à distribuição do percentual de reserva de vagas nas políticas de ações afirmativas da Ufal.

Outro elemento que surge do olhar sobre a tabela acima é a distribuição dos cotistas nos demais grupos observados, exceto entre as lideranças estudantis. Observa-se que à medida que os indivíduos se distanciam do grupo nuclear o número de alunos cotistas vem gradativamente diminuindo; no grupo primário há uma incidência de 50%, conforme o recorte metodológico adotado; contudo, no grupo secundário este número se reduz para 25% dos entrevistados.

Contudo, em virtude das condições operacionais para o desenvolvimento da pesquisa, não foi possível construir as múltiplas interseções entre os grupos, o que não nos permite inferir sobre a existência ou não de mecanismo de resistência ao convívio com os cotistas. Ainda assim, torna-se possível observar que a distribuição das indicações nos grupos subseqüentes, principalmente o secundário, que não tem critérios específicos de indicação, o aparecimento de cotistas, neste grupo, reforça a tese de que, assim como no acesso, os indivíduos quando identificados como partes de um grupo, tendem a permanecer dentro de suas redes primárias de sociabilidade, tornando-se endogâmicos e constituindo ali suas estratégias de manutenção e permanência no espaço social.

Outro elemento que caracterizaria essa tese de endogamia nas relações sociais seria a possibilidade de cruzarmos as escolas secundárias de origem desses alunos e percebermos a importância destas no ensino médio alagoano. Este dado, que não se encontra disponível na Ufal, possibilitaria verificarmos se as políticas de cotas estão distribuídas proporcionalmente no estado, ou se reforçam a existência de centros de excelência do ensino público médio que garantem aos seus alunos o acesso à Universidade.

Transitando pela Universidade – percepções e representações do estar ali

Até então, o que se apresenta como substancial na pesquisa é a preservação da posição isolada da Universidade em relação à sociedade – onde na medida em que avança-se nos debates sobre as questões de gênero e raça, surgem novas barreiras e estratégias que fazem ecoar o mito da democracia racial e da morenidade freyreana, destituindo a juventude cotista da possibilidade de perceber-se como parte de uma coletividade que clama por reparações históricas e pela promoção de parâmetros de igualdade de gênero e raça. Parece-me que nas IES esse discurso ganha eco, pois a existência das cotas não conduziu a universidade a debater sobre os índices de desigualdade de que são vítimas mulheres e homens negros na sociedade alagoana, como também na própria Universidade – haja visto o número de docentes identificados como negros nos departamentos e órgãos da Universidade.

Essa situação remonta à máxima de Florestan Fernandes: “o brasileiro tem preconceito de ter preconceito”, à qual acrescento e por esta razão permite que seus olhos sejam ofuscados por uma falsa luz que emana de determinados saberes da universidade e que assegura às elites dominantes a miscigenação como princípio formador da sociedade, destituindo de todo aquele não negro a culpabilidade por não ter e não perceber, entre seus pares – acadêmicos, profissionais e estudantes –, indivíduos de outras cores ou raças, nem tampouco poder aí lhe ser cobrada a consciência do processo histórico de sucateamento das condições necessárias – educação pública, saúde pública, empregabilidade, entre outros – para a igualdade de condições na disputa das oportunidades.

A essa percepção somam-se as estratégias para permanecer na universidade desenvolvidas por esses jovens, que buscam por meio dos mecanismos formais e informais fixar-se dentro da Instituição.

**TABELA 2 – Principal fonte de renda dos últimos seis meses -
Acessou a Universidade por cota - Auto-classificação racial**

| Cor/Raça | Renda dos últimos seis meses | Cotista | | Total |
|--------------|--|-----------|-----------|-----------|
| | | Sim | Não | |
| Branca | Trabalho formal ou informal, com renda comprovada | | 2 | 2 |
| | Aposentadoria ou pensão | | 1 | 1 |
| | Bolsa de Iniciação Científica | | 1 | 1 |
| | Ganhos não comprováveis de membros da família | | 2 | 2 |
| | Bolsa da Ufal – estágio, trabalho, ações afirmativas | | 1 | 1 |
| Total | | | 7 | 7 |
| Preta | Trabalho formal ou informal, com renda comprovada | | 4 | 4 |
| | Trabalho formal ou informal, renda não comprovada | 1 | | 1 |
| | Ganhos não comprováveis de outra pessoa | 2 | 1 | 3 |
| | Ganhos não comprováveis de membros da família | 1 | 2 | 3 |
| | Bolsa da Ufal – estágio, trabalho, ações afirmativas | 10 | 1 | 11 |
| Total | | 14 | 8 | 22 |
| Parda | Trabalho formal ou informal, com renda comprovada | 1 | 2 | 3 |
| | Bolsa de Iniciação Científica | | 1 | 1 |
| | Ganhos não comprováveis de outra pessoa | 1 | 1 | 2 |
| | Ganhos não comprováveis de membros da família | 4 | 7 | 11 |
| | Bolsa da Ufal – estágio, trabalho, ações afirmativas | 4 | | 4 |
| Total | | 10 | 11 | 21 |
| Amarela | Trabalho formal ou informal, com renda comprovada | | 1 | 1 |
| | Ganhos não comprováveis de membros da família | | 2 | 2 |
| | Bolsa da Ufal – estágio, trabalho, ações afirmativas | | 1 | 1 |
| Total | | | 4 | 4 |
| Indígena | Ganhos não comprováveis de membros da família | 1 | | 1 |
| | Bolsa da Ufal – estágio, trabalho, ações afirmativas | | 1 | 1 |
| Total | | 1 | 1 | 2 |
| NS/NR | Trabalho formal ou informal, com renda comprovada | | 1 | 1 |
| | Trabalho formal ou informal, renda não comprovada | | 2 | 2 |
| | Aposentadoria ou pensão | | 1 | 1 |
| Total | | | 4 | 4 |

FONTE: Pesquisa de campo.

Outra questão importante de ressaltar e que está subliminarmente presente na Tabela 2 é a desproporcionalidade de pretos e pardos envolvidos em bolsas de iniciação científica. Os estudantes autodeclarados pretos e pardos associados a bolsas são em sua maioria aqueles que adentraram a universidade por cota e que são bolsistas do Afroatitude; dos 24 estudantes entrevistados e que se declararam negros, apenas um estudante tem bolsa de iniciação científica, e este se vê como pardo e é não cotista. Vale salientar que entre as políticas de permanência anteriores ao sistema de cotas, tais quais bolsa trabalho, bolsa estágio, residência estudantil, restaurante universitário, entre outras, não houve uma redistribuição com a finalidade de atender a esse novo público que ingressa na universidade. O discurso institucional é de seleção pelo mérito acadêmico e, quanto ao modelo de permanência para os estudantes cotistas, afirmam que é necessária uma política específica do MEC a fim de assegurar a continuidade do programa e, para tanto, deveria haver recursos próprios para essa parcela dos discentes.

O último edital Pibic/Ufal/Fapeal que disponibilizou diversas bolsas de iniciação, na área das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, incluindo a Educação, contemplou 61 projetos, entre os quais apenas um tratava da questão de gênero e literatura. Entre os demais, não havia registros de pesquisas que estudavam as relações raciais ou qualquer tema transversal que abarcasse essa temática.

Essa dissociação entre a existência das políticas de ações afirmativas e a inexistência de debates e discussões sobre as desigualdades raciais e os mecanismos de reprodução da violenta exclusão de que são vítimas mulheres e homens negros, revela um descuido por parte dos gestores públicos acerca da necessidade eminente de se produzir saberes para compreendermos a realidade racial alagoana, sobre os mais distintos aspectos.

A inexistência de docentes negros entre os professores alagoanos é de significativa relevância para entender esse vácuo, que acaba por produzir um fator desestimulante para aqueles jovens que adentraram por meio das cotas e que se percebem diferentes daquela morenidade miscigenada freyreana. Para estes jovens, a universidade possui poucos professores negros (segundo os alunos apenas três) e, portanto, inexistente um referencial para prosseguir na conquista, como também um interlocutor para promover as releituras necessárias para o entendimento do negro como ator produtor e protagonista de saberes.

Aliado à inexistência de um significativo número de professores e intelectuais tidos como referenciais e interlocutores dos saberes na universidade, o discurso do mérito é senso comum na sociedade brasileira e em todo e qualquer

meio acadêmico e profissional. O que se percebe nesse discurso é o reforço da individualidade e dos capitais social, cultural e político, que asseguram a cada sujeito candidato a inserir-se em um contexto profissional ou acadêmico um capital de trocas simbólicas que o diferencia daquele eminente concorrente. Nesse contexto, evocar para si o pertencimento a uma coletividade, principalmente aquelas que são deixadas de lado pela sociedade no momento de discussões e debates, tais como ser negro ou homossexual, pode vir a significar um demérito na disputa por um lugar neste espaço social.

Nesse sentido, o discurso comum aos indivíduos nos múltiplos espaços sociais é a atribuição de responsabilidade aos próprios sujeitos pelo sucesso ou insucesso de membros de uma coletividade. Logo, por essa lógica, caberia então aos jovens negros a responsabilidade pela manutenção e conquistas dos espaços na universidade para os estudantes cotistas.

Tal perspectiva não pode ser deixada de lado quando analisamos a inserção do estudante negro na universidade brasileira; percebe-se que muitos dos jovens, quando adentram a universidade e dedicam-se ao universo acadêmico, estendendo-se às pós-graduações e doutorado, são podados de suas coletividades e passam a ser vistos como uma exceção à regra. Essa exceção, contudo, estende-se aos concursos para docentes das universidades públicas, onde esses indivíduos, mesmo de posse do título acadêmico que lhe permite estar ali e desfrutar daquele espaço, não consegue inserir-se como professor. Nesse sentido, não propaga entre os estudantes negros de graduação a perspectiva de crescimento e sucesso no universo científico.⁵

O que os cotistas fazem para permanecer

Dentro da Ufal existe um consenso sobre a necessidade de políticas de reserva de vagas para estudantes negros, com um recorte específico de gênero, pelo menos entre os dirigentes institucionais que aprovaram por unanimidade a proposta encaminhada pelo Neab como diretriz do Programa de Ações Afirmativas da Ufal, que contém três momentos específicos: o acesso, a permanência e o acompanhamento. Contudo, no que tange ao acompanhamento e permanência, a Ufal ainda não desenvolveu uma política específica, visto que os dados sobre os cotistas e sua realidade acadêmica não se encontram disponíveis para verificação.

⁵ CARVALHO, José Jorge. *Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. 2ª ed. Attar Editorial, São Paulo, 2006.

No desenvolvimento da pesquisa de campo se buscou construir a partir dos discursos dos jovens cotistas as estratégias utilizadas e manipuladas por eles para garantir a sua permanência na instituição. Inicialmente focou-se na necessidade de bolsas de permanência para os cotistas e dos mecanismos de seleção para essas bolsas. Assim, foi possível verificar que a grande maioria dos cotistas considera relevante a existência de programas de permanência, como também evidenciam a necessidade de ampliação das vagas disponibilizadas nos programas existentes. Outra questão que emerge é a necessidade de existência de outros programas de permanência que contemplem outros objetos de estudo e que possibilitem uma maior aproximação com as áreas de conhecimento dos estudantes e dos professores, que muitas vezes se encontram atrelados ao programa, mas sem um interesse acadêmico/científico no objeto em estudo.

Contudo, quando indagados sobre as iniciativas individuais em assegurar a permanência na Ufal, participando dos processos seletivos para as bolsas disponibilizadas na Instituição, 52% afirmam nunca terem se inscrito em qualquer programa de bolsas. Esse dado possibilita duas vertentes analíticas; a primeira está associada à participação desses jovens no mercado de trabalho, formal ou informal, o que acarretaria numa redução do tempo de dedicação aos estudos e a uma possível disritmia com relação aos demais colegas; a segunda está associada aos processos de comunicação e divulgação dos processos seletivos, como também às exigências impostas para tal, que impossibilitam o jovem ingresso pelas cotas de competirem em pé de igualdade. Esta última perspectiva está mais próxima da realidade da Ufal, visto que os programas de bolsas, comumente, exigem um rendimento mínimo superior a 8,0 (oito) para concorrer à bolsa, como também é subliminar a necessidade de estar inserido nos espaços sociais acadêmicos em que ocorrerá o processo seletivo e, neste caso específico, a rede de sociabilidade dos indivíduos contribui para o acesso às informações, como também para a escolha dos bolsistas.

Diante de tal indagação observa-se que dentre aqueles que se inscreveram apenas seis foram contemplados com uma bolsa. A Tabela 3 abaixo apresenta este cruzamento, como também apresenta de acordo com o grupo de classificação de cada um.

TABELA 3 – Inscreveu-se para alguma pesquisa e/ou estágio existente em sua universidade - Foi aprovado - Em qual Pesquisa ou estágio

| Pesquisa ou estágio | Inscreveu-se para alguma pesquisa e/ou estágio existente em sua universidade | Foi aprovado | | | Total |
|---------------------|--|--------------|-----|-------|-------|
| | | Sim | Não | NR/NS | |
| Não respondeu | Sim | | 2 | 1 | 3 |
| | Não | | 1 | 11 | 12 |
| | | | | 1 | 1 |
| Total | | | 3 | 13 | 16 |
| Afroatitude | Sim | 4 | 1 | | 5 |
| | Não | | | 1 | 1 |
| Total | | 4 | 1 | 1 | 6 |
| Bolsa trabalho | Sim | | 1 | | 1 |
| Total | | | 1 | | 1 |
| Bolsa Trabalho | Sim | 1 | | | 1 |
| Total | | 1 | | | 1 |
| Neab/Ufal | Sim | 1 | | | 1 |
| Total | | 1 | | | 1 |

FONTE: Pesquisa de campo.

Observa-se a partir da tabela apresentada acima que nenhum dos estudantes cotistas da Ufal participante da pesquisa, possui bolsas de iniciação científica, monitoria ou estágio de pesquisa. Essa percepção associa-se à tese desenvolvida anteriormente de que a inexistência de docentes e pesquisadores negros inibe, quando não impede, uma maior participação de estudantes negros nestes espaços da academia. Um outro dado que se percebe na tabela é que dentre os dez integrantes do grupo nuclear todos bolsistas do Afroatitude, seis deles não o reconhecem como uma bolsa de pesquisa ou estágio, reabilitando assim a necessidade de ampliação de programas que atuem nas diversas áreas do conhecimento e focados nas especialidades dos alunos e professores pesquisadores da IES; como também a necessidade de disciplinas que contemplem a cultura afrobrasileira e as contribuições dos saberes de matriz africana nas diversas áreas do conhecimento.

Partindo da compreensão de que é necessária a constituição de redes de solidariedade para assegurar a qualidade e a manutenção dos estudantes cotistas no ensino superior, verificou-se que 52% afirmam, de alguma forma, não inte-

grarem grupos ou organizações estudantis que tratem das relações raciais e de permanência da juventude negra na universidade; e que 68% não participam de nenhum grupo de estudo em suas áreas ou cursos específicos.

Tabela 4 – Participa de alguma organização estudantil que tenha como foco o debate sobre as relações raciais e a permanência da juventude negra na universidade

| | |
|-------|------|
| Sim | 48% |
| Não | 44% |
| NR/NS | 8% |
| Total | 100% |

FONTE: Pesquisa de campo.

Tabela 5 – Faz parte de algum grupo de estudo ou discussões que lhe assegure um bom desempenho acadêmico

| | |
|---------------|------|
| Sim | 28% |
| Não | 68% |
| Não respondeu | 4% |
| Total | 100% |

FONTE: Pesquisa de campo.

Essa dissociação presente no discurso dos jovens cotistas demonstra que, após o ingresso na Universidade, não ocorreu nenhuma espécie de identificação atrelada à raça ou à forma de ingresso na Instituição. Portanto, verifica-se que a constituição de redes de solidariedade, no caso específico da Ufal, não perpassa pela necessidade de manutenção acadêmica na Instituição, mas está atrelada a outros mecanismos que perpassam pelas condições de sobrevivência dentro e fora da Universidade. Informalmente, os estudantes comentam sobre divisão de alimentação, cópias dos textos, transporte, uso de computador e outras necessidades pelas quais buscam associação com outros estudantes cotistas ou não. Contudo, os falares sobre essas questões demonstraram uma certa resistência por parte do alunado, que percebem nessas trocas uma certa impotência perante o ideal de ser universitário. Mais uma vez, o que advém desse discurso é o reforço da individualidade em detrimento da coletividade.

A perspectiva de associação ou de reflexão coletiva sobre problemas comuns não faz parte da cultura brasileira juvenil, que está associada a um padrão de Consumo cultural que expressa a customização, ou seja, a individualização, da maneira de ser e expressar-se. Este modelo customizado e Consumido vorazmente por grande parcela da juventude dissocia-a dos debates que os identificam como parte de algo maior ou de uma coletividade. Neste sentido, observa-se que quase a totalidade dos nossos entrevistados que se autodeclararam pretos ou pardos não participara de nenhuma entidade do Movimento Negro durante o ensino médio.

Talvez essa perspectiva customizada seja responsável pela dissociação e pela inexistência de redes de solidariedade entre os jovens cotistas da Ufal, que, apesar de reconhecerem que o ingresso na Universidade demanda um poder político para os estudantes, percebem, ainda, uma resistência na constituição de grupos de estudantes negros. Paradoxalmente, esses estudantes percebem um maior acirramento nas relações interpessoais entre os estudantes cotistas e não cotistas.

Tabela 6 – Existe um acirramento nas relações interpessoais entre cotistas e não cotistas

| | |
|-----------------------------|------|
| Discordo plenamente | 8% |
| Discordo | 32% |
| Indiferente/Não tem opinião | 4% |
| Concordo | 40% |
| Concordo plenamente | 16% |
| Total | 100% |

FONTE: Pesquisa de campo.

Contudo, independentemente desta percepção, a existência do Núcleo de Estudantes Negros Universitários (Nenu), como forma de resistência a essas barreiras de convívio, como também ao racismo institucional, é ainda uma batalha reduzida a quatro estudantes, que afirmam não existir quórum para realização das reuniões, nem para tomada de decisões e inserção nos fóruns da Universidade. Para esses estudantes o Movimento Negro alagoano teve significativa importância na consolidação das políticas de ações afirmativas da Ufal. Contudo, apesar deste reconhecimento, não existe nenhuma aproximação entre os jovens que adentraram por cota e o movimento negro alagoano, que percebe uma resistência por parte dos acadêmicos em aproximar-se de uma perspectiva militante e política de atuação na Universidade.

No que tange às relações interpessoais para além dos muros da Universidade, percebe-se que os cotistas passam a gozar de prestígio no interior das famílias e nos grupos de amizades circunscritos aos espaços de moradia e escolares. Esse reconhecimento por parte da família e dos amigos promove um empoderamento desses jovens, que passam a estimular outros jovens a concorrerem a uma vaga no ensino superior.

Tabela 7 – Incentiva outros jovens pretos ou pardos a prestarem vestibular por meio das cotas

| | |
|-------|------|
| Sim | 92% |
| Não | 8% |
| Total | 100% |

FONTE: Pesquisa de campo.

Apesar de os jovens incentivarem a participação de outros jovens circunscritos a seus círculos de amizade no exame vestibular, fazem uma leitura crítica deste modelo de exame como um sistema excludente e que promove uma baixa autoconfiança nas minorias étnicas. As tabelas a seguir reforçam a necessidade de repensar os modelos de inclusão e inserção no ensino superior

Tabela 8 – O exame vestibular, anterior às políticas de reserva de vagas, ainda que subliminarmente, promove uma baixa autoconfiança nas minorias raciais

| | |
|-------|------|
| Sim | 68% |
| Não | 24% |
| NR/NS | 8% |
| Total | 100% |

FONTE: Pesquisa de campo.

Tal percepção já foi apreendida por Mascarenhas (*apud* GUIMARÃES, 2003) em pesquisa desenvolvida em Instituições de Ensino Superior públicas do país, onde se evidenciou que a prática meritocrática estabelecida no sistema de múltipla escolha dos vestibulares no Brasil possibilita uma seleção desigual, privilegiando os indivíduos das classes mais abastadas e de fenótipo branco.

Por outro lado, percebe-se que, entre os estudantes, passa a coexistir uma dissociação da idéia de coletividade em detrimento de uma exacerbação do ideal do merecimento, que resgata a perspectiva customizada e individualizada de inserção nos espaços acadêmicos. Nesta perspectiva, inserir-se como parte de uma coletividade nestes espaços pode significar um demérito e funcionar com um repelente nas formas de associação e convívio social e acadêmico.

Considerações finais

O desvendar na Ufal das Políticas de Ações Afirmativas apresenta um diagnóstico pouco promissor e atrelado aos programas nacionais existentes de permanência da população negra no ensino superior. Verificou-se uma estreita dependência da Instituição, com relação a esses programas para o desenvolvimento das políticas de permanência. A Instituição parece não dispor de uma política própria que busque agregar valores a partir da inserção de novos sujeitos na graduação.

O nomear-se e o incluir-se no território de Liberdade Palmarina não tem uma significação ideológica para os gestores institucionais, representa apenas a apropriação daquilo que demarcou a luta dos negros pela liberdade, de maneira vaga e apolítica. As significações no entorno do que representa Palmares estão dissolvidas no mérito ou demérito de estar na universidade e, conseqüentemente, no discurso subliminar daqueles que de maneira cordial passam aceitar a presença de indivíduos negros na Instituição.

Por essa razão, o desinteresse político em promover novas formas de permanência voltadas exclusivamente para esses novos sujeitos acadêmicos está associado a uma reprodução ideológica dos papéis racialmente definidos na sociedade, que contornados por aspectos econômicos, legitimam a presença de determinados grupos nos espaços sociais de poder, em detrimento de outros, fazendo assim um contínuo retorno à meritocracia.

Desde os mecanismos de acesso até as estratégias de permanência percebe-se, nas universidades brasileiras, uma tentativa de rotular os indivíduos, retirando-lhes o debate político, sobre raça e gênero e, atribuindo-lhes um caráter econômico. Esse foco, ideologicamente propagado na sociedade brasileira, contorna o debate racial, e retira dos jovens ingressos pela reserva de vagas a genealogia de poder que lhe fora repassada pela luta histórica dos negros contra o racismo e as desigualdades raciais, como também, cria no imaginário coletivo, a idéia de que a democratização do ensino superior alcança transversalmente as distintas classes e grupos raciais, e que,

portanto, agora universitários, não mais cotistas ou negros, devem sim constituir um conjunto de saberes, mensurados e qualificados pelos mestre e doutores para que, por meio do mérito, alcancem os degraus da hierarquia acadêmica.

No bojo deste debate está o saber como poder, ou seja, está aquela geografia imaginária que caracteriza a universidade como um território que demanda poder pelo saber, e que, conseqüentemente, retira o indivíduo do anonimato dando-lhe visibilidade social, como também as condições para a disputa do poder representativo no interior dessas instituições. Contudo essas ações apresentam também a possibilidade de transpor a barreira que socialmente fora imposta aos grupos de cor e que anteriormente não lhe permitia a disputa pelas tomadas de decisões nas organizações e no Estado.

O princípio político-dialógico que deveria servir de parâmetro para a definição dos papéis dos sujeitos e das organizações na sociedade está sendo redefinido pela apropriação dos espaços geográficos imaginários que, em momentos não muito distantes, distribuíram poderes de forma estratificada, e agora se encontram defronte novos mecanismos de inclusão dos sujeitos e precisam, assim, reconstruir suas estratégias de poder. A universidade passa a conviver com este paradigma dialógico quando da presença de negros socialmente incluídos na Instituição, por meio de políticas públicas, e percebe que o modelo curricular já não mais atende às especificidades do que se desenvolve no cotidiano da universidade.

Neste sentido, cabe aos sujeitos beneficiados pelo ingresso na Instituição pela da reserva de vagas, o desenvolvimento de práticas e estratégias que consolidem sua presença aí, como também reforcem a necessidade da implementação de ações específicas de permanência que os possibilitem o alcance real de condições para a disputa futura das oportunidades.

Portanto, ainda que motivado por categorias analíticas acerca das estratégias de permanência da população de cor no ensino superior, percebe-se que na Ufal há elementos que restringem essa participação, seja por meio da inexistência de debates acadêmicos sobre a temática, seja pela política institucional que busca na transversalidade econômica promover a isonomia de condições para o desenvolvimento acadêmico entre o alunado; seja, também, pela inexistência de ações coletivas, políticas e acadêmicas, por parte do alunado, que os agreguem no debate racial ou, até mesmo, pela propagação do mito da democracia racial. A Ufal assim constitui-se como um território imaginário de saberes que geram poderes e inquietudes, principalmente quando o foco do debate são as relações raciais e as políticas de ações afirmativas para negras e negros.

As Políticas de Ações Afirmativas da Ufal são especificamente para estudantes pretos e pardos, que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública, ou como bolsista em escola particular. Essa especificidade da Ufal promove uma concorrência endogâmica, isto é, os jovens concorrem entre si, sem, contudo, perderem de vista os pontos de corte estabelecidos pela Instituição. Nessa perspectiva, o modelo vigente na Instituição exclui muitos alunos das escolas públicas que, subtraídos de um *quantum* de pontos, ficam de fora da universidade. Conforme dito anteriormente, mesmo que um aluno obtenha um *quantum* de pontos suficientes que garantam a sua aprovação no sistema convencional, se optante pelo sistema de cotas, não ocorrerá a migração, conseqüentemente, algum não optante com um rendimento menor do que este entrará na Universidade, enquanto algum optante pela cota que alcançou a média do seu grupo não terá esta oportunidade.

A perspectiva acima descrita favorece a perpetuação do mérito, reforçando as capacidades individuais de acesso que são dissociadas das perspectivas coletivas associadas à conquista e ao reforço de uma identidade coletiva negra.

Ainda que de forma endogâmica, o processo adotado, como todo processo seletivo, enfatiza o sucesso e o merecimento. Dele surgirão vencedores e perdedores, ou seja, surgirão vencedores negros em contraposição a perdedores negros, como também vencedores e perdedores não negros. Essa proposição servirá como parâmetro de convívio acadêmico e social na IES, pois independentemente da opção, todos os ali selecionados representam os melhores entre os seus. Esta perspectiva, socialmente aceita e compartilhada no meio acadêmico, é motriz para as políticas de permanência na Instituição, visto que, à exceção do Programa Brasil Afroatitude, que atende exclusivamente a estudantes cotistas, não há nesta Universidade, nenhuma outra forma de assegurar a permanência dos estudantes cotistas.

Visto que as Políticas de Ações Afirmativas surgiram como um instrumento de reparação histórica e de promoção da igualdade racial para a população de origem negra e que se autodeclarem com pertencente a tal grupo, essa perspectiva de auto-identificação deveria servir como um parâmetro para o surgimento de associações e/ou grupos de professores e estudantes interessados em assegurar as políticas de cotas na universidade. Contudo, a história da Universidade brasileira busca universalizar o conhecimento, ao tempo que cria múltiplas individualidades que se dissociam das coletividades a que pertencem. As cotas como mecanismo de acesso partem da noção coletiva do fazer parte de – coletividade negra – para integrar a Universidade como espaço de saber individualizado pelo mérito e dedicação acadêmica, tal como demandados

por ela. Porém, essa relação dialógica não promove as condições necessárias para que o indivíduo se veja como parte da universidade e pertencente a uma coletividade que não seja por ela respaldada. Na universidade, a identidade como princípio norteador e político das tomadas de decisões está dissociada do parâmetro do mérito acadêmico, que deve fazer o indivíduo destacar-se perante seus colegas, provendo-lhes assim, das formas de acessibilidade e poder nos distintos espaços da universidade.

Gaston Bachelard em *A Poética do Espaço* (1998), mais especificamente no capítulo em que utiliza a parábola da casa, por meio da dicotomia ente o sótão e o porão, nos fala das coisas imaginadas e concebidas como recordações de uma vida, família e lugares, quando se refere ao sótão, e descreve o porão como o lugar escuro, o lugar do esquecido, do velho e do quebrado, um lugar onde a noite impera independente do horário do dia, um espaço do medo e das recordações que aterrorizam os mais novos e entristecem os mais experientes. Ambos, o porão e o sótão, se ligam à casa pelas escadas, a primeira desce e remonta àquilo que se pretende esquecer, mesmo quando atribuímos objetividade ao porão, as sombras da luz artificial nos lembram das fraquezas e dos medos que não compartilhamos com quem está na casa. A outra é ascendente e conduz aos espaços da lembrança e do compartilhado, lá se desbravam os céus e a amplitude que o olhar pode alcançar, ali é permitido o vôo da imaginação rumo às aventuras infantis ou aos devaneios adultos, esta escada todos querem subir, contudo, o compartilhar é quase sempre restrito. Entre o sótão e o porão existe a sala, lugar da visita, lugar arrumado e à espera de alguém com quem se pretende compartilhar a casa, não as coisas do porão, mas, sobretudo, os momentos do sótão.

A universidade é a sala na casa do saber, está repleta de escadas que conduzem a inúmeros porões e sótãos, e é neste espaço imaginário, no limiar entre o sótão e o porão, que o saber é individualizado e regido pela pauta do merecimento. É aí onde cada um de nós se vê destituído da coletividade que o impulsionou no cotidiano da cidade, fazendo progredir e seguir adiante.

Portanto, a universidade é este espaço antes imaginário aos habitantes dos porões da sociedade brasileira, que se apresenta como uma possibilidade de re-significação dos espaços do porão e do sótão dos saberes, o que, conseqüentemente, significa um refazer do ser, que pela coletividade se viu em condições de acessar ao ensino superior e agora, dentro desta casa, busca as condições de permanecer ali, sem, contudo, ser visto como um móvel, esquecido no canto da parede, individualizado e destituído do seu referencial de existir como parte de uma coletividade.

Referências

BERNARDINO, J; GALDINO, D. *Levando Raça a Sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção Políticas da Cor).

BERTÚLIO, D. L. L. O novo direito velho: racismo e direito. In: Wolkmer, A. C.; Leite, J. R. M. (Orgs). *Os novos direitos no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2003.

CARDIA, N. Direitos Humanos e Exclusão Moral. In: *Os direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência/Comissão Teotônio Vilela, 1995.

CASTELLS, M. *O Poder da Identidade*. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt, 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRY, P. *A Persistência da Raça. Ensaios Antropológicos sobre o Brasil e a África Austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GIDDENS, A. *As Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva, 1996.

GOMES, J. B. O Debate Constitucional sobre as Ações Afirmativas. In: SANTOS, R. E; LOBATO, F. (Orgs.). *Ações Afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Políticas da Cor).

GOMES, N. L. ; MARTINS, A. A. (Orgs.). *Afirmando Direitos: Acesso e permanência de jovens negros na Universidade*. Minas Gerais: Autêntica, 2004.

_____. *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Secad. 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com raça em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun., 2003, p. 93-107.

_____. Acesso de Negros às Universidades Públicas. In: SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, V. R. *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep/MEC, 2003.

_____. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (Org.). *Multiculturalismo e Racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15. 1997, p. 233-242.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 10. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HENRIQUES, R. *Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001 (Texto para discussão n. 807).

SANTOS, J. R. J. Juventude e cotas: identidade e políticas de ações afirmativas. *Caderno de Resumos do II Fórum de Pesquisa e Extensão*. Salvador: Centro Universitário da Bahia (FIB), 8 a 10 nov. 2005.

_____. Capital social, direitos humanos, participação cívica e exclusão racial. In: 1º FÓRUM DE PESQUISA E EXTENSÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO – FIB, Salvador, 2004. *Atos do 1º Fórum de Pesquisa e Extensão do Centro Universitário – FIB*. Salvador: FIB, 2004. p. 09-10.

_____. Inquietudes: capital social, direitos humanos e questões de raça. *Textos e Contextos*, Salvador: [s.n], v. 1, n. 3, 2005.

MAIO, M. C. O projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo: [s.n], v. 14, n. 41, out. 1999.

_____. Tempo controverso. In: FREYRE, G. ; PROJETO UNESCO. *Tempo Social*, São Paulo: USP, mai. 1999.

PEREIRA, A. M. Um raio em céu azul. Reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro: [s.n], v. 25, n. 3, 2003.

PAIXÃO, M. *Tese guia sintética*. In: Conferência pela promoção da igualdade racial. Rio de Janeiro: [s.n], nov. 2004.

SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Políticas da Cor).

SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep/MEC, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO: COMISSÃO PERMANENTE DO VESTIBULAR. *Edital Vestibular 01/2005*. Maceió: Ufal, 2005. Disponível em: <<http://www.ufal.br/neab>>. Acesso em: 20 de maio 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS ; NÚCLEO DE ESTUDOS AFROBRASILEIRO. Maceió, 2005. Disponível em <<http://www.ufal.br/neab>>. Acesso em: 20 maio 2006.

Região
Centro-Oeste

Universidade Plural, País de Cidadãos: ações afirmativas desafiando paradigmas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Vera Lúcia Benedito*

Afinal, foi na trama de suas práticas educacionais, políticas e administrativas, tecida na articulação com outros setores da sociedade, que a universidade prestou, inclusive, importante contribuição para a construção social da invisibilidade da diversidade étnica e racial da população brasileira, baseando-se, entre outras coisas, em formulações e enunciações que ainda insistem em urdir e articular conjuntos de representações segundo as quais haveria, no país, uma “homogeneidade étnico-racial”, fruto de uma “miscigenação bem-sucedida”, ao sabor do mito da “democracia racial” brasileira.¹

A epígrafe acima reflete com muita propriedade a dimensão com que a experiência étnico-racial é invisibilizada a partir de práticas educacionais instituídas como espelho da sociedade brasileira. O presente artigo caracteriza-se por cinco eixos narrativos: I) traça um breve perfil histórico da defasagem educacional brasileira com viés de cor/raça; II) historiciza políticas compensatórias contingências ao longo de sete décadas; III) explora refe-

* Doutora em Sociologia e Estudos Urbanos pela Michigan State University/EUA.

¹ MEC-Secad (2006).

rências teóricas e conceituais que esclarecem o contexto de mudanças sociais, como a emergência de políticas afirmativas de recorte racial no Brasil; IV) analisa o sistema de reserva de vagas, um dos pilares das políticas afirmativas adotadas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul desde 2004 e V) visibiliza a experiência acadêmica e o significado da presença de estudantes negros(as) naquela instituição. O objetivo final desta reflexão é contribuir para o aperfeiçoamento das políticas afirmativas nas Instituições de Ensino Superior público brasileiro.

Dados qualitativos e quantitativos subsidiaram as discussões a partir da pesquisa de campo realizada nos meses de julho, agosto e outubro de 2006, na sede da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), na cidade de Dourados, localizada no Estado de Mato Grosso do Sul. Os dados quantitativos foram obtidos por meio de mapas, gráficos e tabelas oficiais fornecidos pelo corpo técnico da Universidade, e outros institutos oficiais. Um total de 35 entrevistas constituiu a fonte principal para a obtenção de dados qualitativos por meio da participação de estudantes negros(as) matriculados sob o sistema de reserva de vagas, professores, coordenadores de projetos de extensão, pesquisa e monitoria, estudantes não negros, administradores, técnicos administrativos e representantes de um órgão municipal representante da comunidade negra.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul adotou o sistema de reserva de vagas por meio das Leis 2.589 de 26/12/2002, que estipula 10% de vagas para indígenas, e 2.605 de 06/01/2003 que contempla 20% de estudantes negros.²

A realidade das políticas afirmativas no Brasil, com vistas à inclusão de negros no ensino superior e mercado de trabalho, é uma conquista do movimento social negro em articulação política local, nacional e internacional. O princípio da igualdade de oportunidades tem sido o fio condutor e bandeira política permanente das articulações culturais, políticas e ideológicas que impulsionaram o renascimento de uma imprensa negra, orientou a emergência do Movimento Negro Unificado, ainda durante a vigência do regime militar no final da década de 1970, e abriu caminho para a criação de conselhos de estado, assessorias Afro, organizações não-governamentais negras de projeção nacional e internacional nas décadas seguintes.³

² A terminologia "negro" engloba os grupos socialmente identificados como pretos e pardos segundo critérios da Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

³ É importante salientar que em nome da igualdade de oportunidade, a imprensa negra brasileira renasceu, nos anos 1970, com o lançamento de jornais e periódicos importantes, a exemplo de *Afro-LatinAmérica/Versus*, *Jornegro*, movimentos culturais e políticos de afirmação racial e identitária, os quais desencadearam uma série de ações que culminaram no surgimento de *Cadernos Negros*, e organizações negras em várias cidades brasileiras, tais como: Ilê Ayê, em Salvador; Grupo Palmares, em Porto Alegre; Instituto de Pesquisas e Culturas Negras (IPCN) e Secretaria de Defesa e Promoção da População Afrobrasileira (Seafro) no Rio de Janeiro; Quilombhoje, São Paulo; entre centenas de outras organizações.

O processo de democratização política, em curso desde 1985, permitiu tal avanço, ao mesmo tempo em que o país passou a desempenhar um papel cada vez mais relevante na reestruturação da economia política internacional. Este contexto tem sido marcado pela ascensão do neoliberalismo em escala mundial, com impactos irreversíveis à educação e ao mercado do trabalho, mudanças estas que têm reconfigurado, localmente, arranjos socioeconômicos, políticos e institucionais, assim como as formas pelas quais os movimentos sociais das periferias glocais (global e local) têm respondido a tais transformações.

O Brasil não foi exceção a esta nova modalidade de intervenção política por parte da sociedade civil organizada, tendo em vista a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. O evento galvanizou as aspirações dos movimentos sociais globais e impeliu o governo brasileiro a assinar uma plataforma de compromisso de adoção de políticas de igualdades de oportunidades perante uma audiência global.

Em termos teóricos, políticos e pragmáticos, a Conferência de Durban expôs o significado mais amplo do racismo cotidiano⁴ *vis a vis* os movimentos de “consciência política”⁵ sobre essa realidade, as diversas ‘oportunidades de mobilização’⁶ em curso assim como a convergência das “estruturas de governância”⁷, tais como o intercâmbio de ‘estruturas domésticas’⁸ e instituições internacionais. Se em 2001, o ápice das discussões girava em torno do acesso às Instituições de Ensino Superior, atualmente, o amadurecimento dessas discussões volta-se para a permanência da

⁴ Philomena Essed (1991) “elaborou o conceito racismo cotidiano” em seu trabalho sobre as interseções de gênero e racismo representados no dia-a-dia de mulheres afro-americanas e surinamesas. Esse conceito tem o intuito de dar conta das relações de poder, de dominação e subordinação que permeiam as hierarquias sociais.

⁵ Para Aldon Morris (1992) “consciência política dá expressão a muitas formas de consciência *versus* as estruturas de dominação levadas a efeito por organizações de advocacia de grupos historicamente marginalizados”. Neste sentido, consciência de “raça”, classe e gênero, entre outros, representam tipos de ação coletiva na qual cada domínio corresponde a uma série de ações políticas específicas tomadas por aqueles engajados nas relações de poder e redefinições de identidade grupal. Dependendo das especificidades de tempo, lugar e espaço, estes domínios, “raça”, classe e gênero se sobrepõem permitindo o cruzamento de alianças de classe, raça e gênero, contribuindo assim para processos de pequena e larga escala de mudança social.

⁶ Em Jackie Smith (1995), este conceito “oportunidades de mobilização” é usado para indicar a experiência de comunidades negras americanas nos processos de luta para a adoção de políticas de igualdade de oportunidades. Neste texto, tomo de empréstimo este conceito para refletir sobre o atual processo de luta dos negros brasileiros nas várias organizações não-governamentais negras, as quais procuram apoio nacional e internacional para a adoção de políticas de igualdade de oportunidades nas áreas da educação e mercado de trabalho. Estudos anteriores têm demonstrado que sob circunstâncias políticas desfavoráveis, os negros brasileiros, de tempos em tempos, foram impedidos pelo Estado de se organizarem com base na identidade racial sob a alegação de exerceram atividades subversivas e contrárias ao interesse nacional. Ver, por exemplo, Peter T. Johnson (1972); Mitchell (1985).

⁷ Thomas Risse-Kapen (1995).

⁸ *Ibidem*.

população negra nessas Instituições. E num futuro quase imediato, a questão fundamental dar-se-á em relação ao mercado de trabalho.

Chega-se enfim à equação dialética da representação *versus* políticas distributivas. E, mais importante ainda, a batalha pela adoção de políticas afirmativas na educação e no mercado de trabalho coloca em cheque o atual modelo econômico, altamente excludente, onde a mercantilização da educação já atingiu níveis inconcebíveis de desigualdades de oportunidades (KELLNER, 2004). Apesar do pequeno aumento da oferta de vagas no ensino superior público, nos últimos quatro anos, as instituições privadas são as que concentram a maior porcentagem de estudantes universitários do país, como pode se observar na Tabela 1, segundo pesquisa elaborada por José Luis Petrucelli.

Tabela 1 – Pessoas que freqüentam o ensino superior por tipo de ensino segundo a cor ou raça – Brasil 2000

| Cor ou Raça | Tipo de Ensino Superior | | |
|-------------|-------------------------|-----------------|-------------------|
| | Total | Público | Particular |
| Branca | 2.386.156 (78,8%) | 666.827 (71,0%) | 1.719.329 (82,4%) |
| Preta | 71.986 (2,4%) | 27.304 (2,9%) | 44.682 (2,1%) |
| Amarela | 40.239 (1,3%) | 13.568(1,4%) | 26.671 (1,3%) |
| Parda | 509.482 (16,8%) | 223.937(23,9%) | 285.545 (13,7%) |
| Indígena | 4.714 (0,2%) | 2.047(0,2%) | 2.667 (0,1%) |
| Ignorado | 13.969 (0,5%) | 5.157(0,5%) | 8.812 (0,4%) |
| Total | 3.026.546 (100,0) | 938.840(100,0) | 2.087.706 (100,0) |

Fonte: Censo Demográfico 2000 – PETRUCELLI, José Luis. *O Mapa da Cor no Ensino Superior*. Programa Políticas na Cor na Educação Brasileira. Série Ensaios & Pesquisa, 1. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004, p. 28.

Na Tabela 1, os dados apresentados por Petrucelli, baseados no censo de 2000, são alarmantes porque, como ele mesmo indica, apesar de a população branca constituir 54% do total da população brasileira, ela corresponde a 71,0% e 82,4% respectivamente daqueles que freqüentam o ensino superior público e privado. Em contraste, as populações pretas e pardas, embora constituam 45% da população total, correspondem apenas a 26,8% e 15,8% respectivamente daqueles que estavam matriculados nas Instituições de Ensino Superior pública e privadas no ano 2000. Petrucelli estimou quanto às perspectivas futuras de equalização racial na sociedade

brasileira, com base nos dados do censo daquele ano, que somente daqui a cem anos ou mais este ideal de justiça social se realizaria (PETRUCCELLI, 2004).

Este quadro tem um agravante quando se considera que o gargalo no ensino superior começa a afunilar-se a partir do ensino médio. O estudo acima referenciado revela que de acordo com o censo de 2000, o universo de jovens com 18 ou mais anos de idade concluintes do ensino médio perfazia um total de 17 milhões de brasileiros. Destes, 66% identificaram-se como brancos, e 30% como pretos e pardos. Entretanto, o universo de jovens da mesma faixa etária não concluintes do ensino médio representava um contingente de 88 milhões de jovens, dos quais menos de 53% e 45% compreendiam brancos e pretos/pardos respectivamente. Aqueles que conseguiram freqüentar alguma universidade, na mesma faixa etária, representavam respectivamente 1% de pretos, pardos e indígenas, 4% de brancos e 7% de amarelos (*Ibidem*).

No ano 2000, o IBGE registrou que entre a população de mais de 18 anos de idade 6,2 milhões de negros haviam concluído o ensino fundamental, enquanto somente 798.772 graduaram-se das universidades (WORLD BANK, 2002). Um ano antes, a Pesquisa por Amostragem de Domicílios (Pnad) indicava que de uma população de 60 milhões de negros, de um total de 157 milhões de pessoas, 22% nunca freqüentaram os bancos escolares, ao passo que apenas 9% de brancos se encontravam nas mesmas condições. Enquanto brancos freqüentavam em média seis anos de estudos, negros apresentavam em média quatro anos de estudos, sendo que negros estavam sobre-representados entre os analfabetos.⁹

A consistência das desigualdades na educação com recorte racial tem sido mencionada desde o censo de 1940, o qual salientou que dos 14,8 milhões de pessoas negras no Brasil, 17 mil estavam empregadas em profissões liberais ou de “colarinho-branco”; 20 mil haviam obtido o diploma do ginásio na época, hoje ensino fundamental, e 4 mil haviam obtido o diploma universitário (ANDREWS, 1995).

Apesar de na década de 1970 ter havido uma expansão considerável do ensino superior, o censo de 1980 apontou que de um total de 53,3 milhões de pessoas negras, 1,8 milhões tornaram-se profissionais liberais, enquanto que 1,1 milhão haviam concluído o ensino fundamental e 172 mil obtiveram o diploma universitário. Em termos comparativos, o mesmo censo indicava que dos 64,5 milhões de brancos, 4,4 milhões haviam concluído o ensino fundamental, e 729 mil o terceiro grau, perfazendo um total aproximado de 6 milhões de profissionais liberais em todo o Brasil (*Ibidem*).

⁹ Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/English/noticias/trim99/press1003#HTM-Synthesis>>. Acesso em: 10/3/1999.

Dados mais recentes demonstram que as expansões do ensino médio e superior continuaram nas duas décadas seguintes, mas não o suficiente para incorporar um número cada vez maior de pretos e pardos. Segundo o Censo da Educação Superior conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 2004 havia 4.163.733 alunos matriculados no ensino superior.¹⁰ Deste total, cerca de 1.303.110 representavam os novos estudantes universitários brasileiros. Todavia, os índices percentuais de conclusão estimavam que 9,1% dos alunos brancos terminariam o curso superior naquele ano, enquanto apenas 2,1% de alunos negros percorreriam a mesma trajetória.

Desse panorama estatístico depreende-se que a invisibilidade de pretos e pardos em suas trajetórias de realização educacional ao longo de sessenta anos é sistêmica. Por conseguinte, somente políticas públicas afirmativas na educação de médio e longo prazo poderão diminuir o abismo entre os grupos sócio-raciais, sem perder de vista que, no cômputo geral de realização educacional, o Brasil está longe de alcançar os patamares de desenvolvimento social, a exemplo de Singapura, Malásia, Taiwan, entre outros países com perfil socioeconômico similares.

O sinuoso caminho das políticas afirmativas

Em um texto publicado em 2003, o ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa, observou que, embora no Brasil a teoria sobre ações afirmativas seja recente, a prática de políticas compensatórias tem uma longa e demarcada história. Pelo menos em três ocasiões distintas o governo federal afirmou medidas que beneficiaram um grande contingente do operariado brasileiro, incluindo segmentos da população negra. Uma dessas ocasiões ocorreu em 1931, com a adoção da Lei 5.452/1943 (CLT), conhecida como a Lei da Naturalização do Trabalho, que requeria que pelo menos dois terços dos empregos nas áreas comerciais e industriais fossem ocupados por trabalhadores nacionais. Na época, esses setores eram dominados por trabalhadores estrangeiros, o que inviabilizava a participação de trabalhadores brasileiros nessas áreas da produção econômica.¹¹

A segunda ocasião aconteceu no Estado de São Paulo quando a Frente Negra Brasileira, a primeira organização de direito civis do século XX, logrou êxito em pe-

¹⁰ MEC/Inep. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>.

¹¹ Gomes, J. B. (*op. cit.*) ; Silva Jr. H. Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio da igualdade. In: SILVA; SILVERIO (Orgs.), *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2003, p. 108.

tionar o Presidente da República para que este pressionasse as autoridades locais do Estado de São Paulo para desegregar a Guarda Civil. Assim como no exemplo anterior, entre 1920 e começo da década de 1930, a Guarda Civil empregava preferencialmente estrangeiros nascidos ou descendentes de estrangeiros em sua força de trabalho. Como resultado desta mobilização, duzentos recrutas negros foram incorporados quase que imediatamente na Guarda Civil, e, em 1930, mais quinhentos negros integraram o quadro de trabalhares nesta repartição pública que até então vetava trabalho para negros (BARBOSA, 1998).

A terceira ocasião aconteceu em 1968, na fase áurea do regime militar, quando o governo brasileiro decretou a Lei 5.465/1968, também conhecida como a Lei do Boi. Esta lei estabelecia que as escolas agrícolas secundárias e de ensino superior nas áreas de Agricultura e Veterinária deveriam reservar 50% de vagas para os filhos de fazendeiros, ou trabalhadores rurais desde que estes residissem em áreas rurais. A lei também estipulava que 31% das vagas deveriam ser alocadas para trabalhadores rurais e proprietários cujos filhos residissem em vilas e cidades sem escolas secundárias (SILVA JR., 2003).

Os registros históricos também apontam que durante a vigência do regime militar, em 1968, o então Ministro do Trabalho Jarbas Passarinho enviou uma carta para a confederação das indústrias Consultando-a sobre a possibilidade de reserva entre 10 e 20% de vagas para negros brasileiros, e de acordo com a demanda de cada indústria. A resposta por parte dos líderes da confederação foi positiva, mas por razões ainda desconhecidas, tais recomendações, para que fossem transformadas em leis, se perderam nos labirintos do poder.¹²

No contexto atual, as políticas de ações afirmativas sobre o sistema de reserva de vagas ganham reforço histórico e jurídico, sobretudo, considerando-se a aprovação das Leis 8.112/1990, 8.213/1991 e 8.666/1993 que estabelecem percentuais de reserva de vagas para pessoas com deficiências nos serviços públicos, privados e associações filantrópicas. Da mesma forma, a Lei 9.504/1997, que previa reserva de vagas para mulheres em candidaturas político-partidárias, e a Lei 10.678/2003, que criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial Consubstanciam o compromisso do Estado brasileiro para com as de promoção políticas de igualdade seguindo os princípios da Constituição de 1988 (SILVA JR., 2003).

¹² Informação fornecida pelo ex-Ministro Jarbas Gonçalves Passarinho por meio de troca de *e-mails* com a pesquisadora quando esta coletava dados sobre o assunto para a sua dissertação de doutorado, em 2004. Sobre esse episódio, ver também: GUIMARAES (1999).

Apesar das muitas variações conceituais sobre “ações afirmativas”, neste texto tal conceito engloba, simultaneamente, os aspectos redistributivos e reconhecimento de pertença racial ou identitário. Neste sentido, as ações afirmativas referem-se a um conceito guarda-chuva que abriga uma variedade de ações, visando desde o acesso de estudantes negros e indígenas à universidade como aos diversos programas de permanência que impulsionam a trajetória acadêmica desses estudantes e a conclusão bem-sucedida de seus cursos de graduação. No Brasil, a modalidade de reserva de vagas, popularmente conhecida como “cotas”, é um dos mecanismos adotados para impulsionar acesso de estudantes negros e indígenas ao ensino superior. Em termos gerais, as ações afirmativas objetivam a retenção de talentos nos bancos universitários, os quais num futuro próximo poderão contribuir para o desenvolvimento social, político e econômico do país. Sem essas políticas, alunos oriundos de segmentos sócio-raciais historicamente discriminados e de baixa renda não teriam condições de freqüentar um curso superior. Em termos específicos, a inclusão de alunos negros e indígenas tende a refletir no espaço acadêmico a diversidade étnico-cultural da sociedade como exercício efetivo da igualdade de oportunidades e representação simbólica e substantiva. Embora nesta pesquisa a definição de ações afirmativas enfatize o setor educacional, na verdade, o âmbito dessas políticas públicas engloba também o mercado de trabalho.

O fato de as ações afirmativas trazerem no seu bojo os aspectos redistribuição e reconhecimento de pertença racial/identitária implica mudanças paradigmáticas quanto aos significados dos chamados “novos movimentos sociais”, ou movimentos identitários. Por mais de uma década, postulados teóricos consagrados prescreviam que os novos atores sociais, desprovidos de uma base classista em relação aos meios de produção, reivindicariam tão somente o reconhecimento de pertença identitária (racial, gênero ou de preferência sexual) como se as necessidades básicas para a realização plena da cidadania prescindissem de uma base material de sobrevivência.

O resultado dessa(s) postura(s) teórica(s) e interpretativa(s) não deram conta de dimensionar a complexidade das trajetórias de vida e experiências de grupos socialmente subalternizados. Não conseguiram prever desdobramentos sociais futuros, como, por exemplo, o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos e a utilização da violência como arma de persuasão, a eclosão dos movimentos feministas e estudantis nas décadas de 1970 e 1980, e nem conseguiram explicar adequadamente o alcance global desses movimentos independentemente de tempo, lugar e espaço social, como bem observou o sociólogo norte-americano James Mackee em seus estudos sobre relações raciais nos Estados Unidos (MACKEE, 1993). Similar-

mente, no Brasil, nenhum compêndio sociológico previu a eclosão do movimento social negro em sua fase contemporânea na luta pela adoção de políticas públicas compensatórias. Hoje, contudo, a memória de um passado recente parece indicar que justamente as ausências não dimensionadas pelas ciências sociais no estudo de movimentos e grupos sociais estariam no cerne das mudanças sociais de pequeno, médio e longo alcance.

Não obstante as referências conceituais até aqui apresentadas, neste momento da narrativa proponho a introdução de um aporte teórico-conceitual denominado “Uma Sociologia das Ausências e Uma Sociologia das Emergências” propostas pelo acadêmico Boaventura de Souza Santos, no intuito de explicitar ou visibilizar como as ausências, muito mais do que as presenças, explicam a trajetória de vida e a experiência acadêmica de estudantes negros(as) matriculados sob o sistema de reserva de vagas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Um circuito no tempo dimensiona a persistência da invisibilidade de negros(as) na realização histórica educacional.

O restante deste texto enfatizará a seguinte ordem narrativa: I) contextualização do universo estudantil da UEMS; II) afirmação das experiências acadêmicas de estudantes negros(as) da UEMS, segundo parecer de estudantes, professores, administradores e ativistas; III) discussão das ausências institucionais encontradas na UEMS após a adoção das políticas afirmativas, e sugestões de melhoria das políticas afirmativas em andamento da UEMS; IV) exploração de alguns fundamentos teóricos e conceituais que explicitam o contexto atual dessas experiências; e V) conclusão, a partir de observações adicionais, e prospecções de pesquisas futuras.

Contextualizando o universo estudantil da UEMS

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul está localizada na cidade de Dourados, na região Centro-oeste brasileira. De acordo com os dados do IBGE de 2004, a cidade tem atualmente 179.810 habitantes. Dourados conta ainda com 08 distritos: Guaçu, Indápolis, Itahum, Panambi, Picadinha, São Pedro, Vila Formosa e Vila Vargas.

A UEMS e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul representam as universidades públicas por excelência no estado, muito embora as universidades privadas sejam aquelas que detêm o maior número de alunos matriculados em cursos de graduação, de acordo com os dados do Inep do ano 2000, assim exemplificados:

Tabela 2 – Instituições de Ensino Superior em Mato Grosso do Sul – ano 2000

| Cursos | Instituições estaduais | Instituições federais | Instituições privadas |
|-----------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Graduação | 2.320 | 9.455 | 26.198 |
| Mestrado | - | 133 | - |
| Doutorado | - | - | - |

Fonte: *Resultados e Tendências da Educação Superior – Região Centro-Oeste* (Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, agosto de 2000.

De acordo com os dados do Seplant/Banco de Dados do Estado de Mato Grosso do Sul, em 2003 havia cinco instituições de Ensino Superior em Dourados: Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS – sede); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS – *campus*); Faculdade de Dourados (FAD-particular) e o Instituto de Ensino Superior de Dourados (Iesd) (SEPLANT, 2003).

Nos últimos anos, a UEMS tem aumentando gradativamente o contingente de seus alunos de graduação constituindo-se num importante centro de referência acadêmica. Em 1998 havia 2.019 alunos nos cursos de graduação nas suas 15 unidades: Amambaí, Aquidauana, Cassilândia, Coxim, Dourados, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracajú, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Campo Grande. Atualmente, 6.904 alunos compõem o universo da graduação da UEMS,¹³ dos quais, 762 alunos estão matriculados pelo sistema de reserva de vagas, desde a adoção das políticas afirmativas em 2004. As Leis 2.589 de 26/12/2002 e 2.605 de 6/1/2003 estabelecem 10% e 20% respectivamente das vagas para indígenas e negros, portanto, dos 762 matriculados sob este sistema 162 são indígenas e seiscentos são negros.

A UEMS dispõe de vários programas de ajuda aos seus alunos, entre eles: I) Bolsa de permanência do programa de assistência estudantil pelo PAE/UEMS; e II) Bolsa Moradia; Auxílio-alimentação e projeto Brasil Afroatititude. Com exceção deste último, os demais programas incluem estudantes negros cotistas e não cotistas e também alunos brancos e indígenas. O projeto Brasil Afroatititude é por excelência o programa de ação afirmativa para estudantes negros(as) da UEMS, sendo o que congrega o maior número de alunos bolsistas.

¹³ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. *Resultados e Tendências da Educação Superior: Região Centro-Oeste*. Brasília, Agosto de 2000, p. 24.

Das universidades públicas brasileiras, a UEMS é uma das dez universidades contempladas pelo projeto Brasil Afroatitude, um programa integrado de ações afirmativas para negros. O projeto é caracterizado por parcerias de instituições públicas (público/público) por meio de uma proposta do Programa Nacional de DST/Aids do Ministério da Saúde e universidades que tenham adotado ações afirmativas. Representam as demais instituições públicas parceiras: a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (Seppir), Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC) e Comitê Técnico de Saúde da População Negra do Ministério da Saúde. O referido projeto consiste em “fortalecer a resposta setorial de combate à epidemia e das práticas de implementação de ações afirmativas inclusivas, sustentáveis e permanentes, por meio do apoio a ações diversas nos âmbitos acadêmico e assistência, destinadas a estudantes universitários negros e cotistas, socialmente precarizados”.¹⁴

O projeto oferece bolsas de estudos no valor de R\$ 241,51 (duzentos e quarenta e um reais e cinquenta e um centavos) e é monitorado pela Pró-Reitoria de Ensino por meio do Núcleo de Estudos Étnicos-Raciais (NEER), que se encarrega de desenvolver projetos de monitoria, extensão e pesquisa. Os 577 alunos negros(as) da UEMS fazem parte desse projeto de pesquisa.

Atualmente, o Brasil Afroatitude conta com dezesseis projetos de extensão, onze de pesquisa e um de monitoria. Todos os projetos contam com a supervisão de professores orientadores. Os projetos de extensão envolvem as áreas de Ciências Biológicas e da Saúde, e Humanas e Sociais. São três projetos das áreas de Biológicas e Saúde: I) Trabalhando com a Orientação na Escola; II) Atendimento Multiprofissional ao Paciente Renal Crônico e Transplantado; e III) Brinquedoteca Hospitalar: Terapia Alegria.

As áreas de Humanas e Sociais contam com os seguintes projetos, perfazendo um total de 13: I) Aspectos da teoria da análise do discurso aplicados à reflexão do papel da mulher e da criança na sociedade; II) Os dilemas dos jovens adolescentes das escolas públicas e particulares de Nova Andradina (MS) frente à questão DST/Aids; III) A luta contra o racismo; IV) Identidade: característica essencial da cidadania; V) Ações educativas e a construção da cidadania; VI) Ações educativas e reflexões para a consolidação da dignidade humana; VII) Assistência jurídica aos internos do Lar Ebenezer; VIII) O negro na literatura infantil; IX) Curso prepara-

¹⁴ Documento interno da Secad, o qual analisa o sistema de cotas para estudantes nas universidades brasileiras, s/d.

tório para o vestibular 2006; X) Oficina cinema – história; XI) Mil tons: cidadania e diversidade ética; XII) O negro em Mato Grosso do Sul: entre passado e presente; XIII) Oficina cinema-história.

Os projetos de pesquisa englobam igualmente as áreas Biológicas e da Saúde, Humanas e Sociais. Os 11 projetos de pesquisas são os seguintes: I) A prevenção de doenças sexualmente transmissíveis entre os estudantes do ensino fundamental em Mundo Novo (MS); II) Avaliação para melhoria da qualidade de saúde da família; III) Necessidade de se trabalhar o anti-racismo já nas séries iniciais do ensino fundamental; IV) Direitos humanos, cidadania e democracia: um levantamento bibliográfico da literatura em relação à população negra em Mato Grosso do Sul; V) As cotas para negros na UEMS na perspectiva de estudantes do ensino médio da região sul do estado; VI) A trajetória acadêmica dos alunos cotistas no curso de licenciatura em geografia; VII) No processo de evolução do cinema brasileiro, como o negro é representado?; VIII) A mão-de-obra negra e a questão do trabalho com produtos orgânicos nos municípios de Mato Grosso do Sul; IX) O Negro em Mato Grosso do Sul: entre passado e presente; X) Os alunos negros no ensino fundamental das escolas públicas de Dourados (MS); XI) Análise das principais formas de relação étnico-racial em escolas públicas de Dourados (MS).

Os projetos de monitoria contam com treze alunos participantes. Ao todo são 49 estudantes cotistas engajados em projetos em diversas áreas do conhecimento envolvendo quatro áreas fundamentais: Ciências Biológicas e da Saúde, Humanas e Sociais. Os projetos envolvem uma gama variada de interesses.

Afirmando presença na UEMS segundo a visão de alunos e professores/coordenadores

As políticas afirmativas na UEMS podem ser contabilizadas como êxito relativo a partir da experiência acadêmica de estudantes matriculados sob o sistema de reserva de vagas. A realidade cotidiana e as trajetórias diferenciadas não permitem o uso estereotipado do termo “cotista” como o estudante que entra na universidade pública sem esforço e ainda recebe recursos robustos para permanecerem na universidade. Todos os estudantes entrevistados trabalham e muito. Enquanto metade dos vinte alunos entrevistados conta com algum apoio familiar, a outra metade é arrimo de família e tem de trabalhar em até dois empregos ou subempregos para manterem a si e seus familiares. Dependendo dos cursos em que os estudantes negros(as) estão matriculados o sacrifício pessoal é extraordinário, como é o caso de

um estudante de Enfermagem aposentado que tem dois empregos além de atender à universidade em tempo integral. A família, mulher e filhos, mora em outra cidade porque ele não tem condições de mantê-los em Dourados. Às vezes, este aluno que chamo hipoteticamente de Salvador, quase não dorme nos fins de semana, quando sai de um plantão no hospital onde trabalha para outro. Como outros estudantes, Salvador preferiu não receber bolsa da universidade porque não conseguiria cobrir as necessidades básicas de sua família.

No caso de uma estudante de Turismo, apesar de estar no terceiro ano de faculdade, o único emprego que encontrou, e que pudesse garantir o seu sustento e de sua família, foi o de faxineira de um hotel, numa cidade onde subempregos abundam. Da mesma forma que Salvador, esta estudante estudava meio período, e trabalhava em dois empregos em dias alternados. Na rede hoteleira da cidade não encontrei atendentes negros, assim como nas lojas de departamento, bancos e supermercados. Essas experiências confirmam os estereótipos tradicionais sobre população negra e subemprego. A seguir, alguns comentários são destacados, os quais são complementados com depoimentos de alunos, professores e coordenadores de projetos referentes a cinco aspectos relevantes.

a) Relativo êxito da trajetória acadêmica de estudantes negros(as) na UEMS, e o impacto de sua presença naquela instituição

Todos os estudantes negros(as) entrevistados perceberam suas experiências acadêmicas entre boa e muito boa. Dos vinte estudantes negros(as) ouvidos, pelo menos oito reportaram alguma dificuldade com uma ou outra matéria. Quando perguntados sobre que estratégias formais ou informais eles estariam utilizando para sanar as dificuldades apontadas, em geral, afirmaram recorrer aos colegas de classe e também aos professores. Segundo eles, os professores em nenhum momento foram reticentes ou demonstraram má vontade quando procurados pelos estudantes. A maioria absoluta, de acordo com os estudantes, sempre se dispôs a ajudá-los. Uma aluna observou que uma das dificuldades que os estudantes negros(as) tinham em compreenderem determinadas matérias eram as mesmas demonstradas pelos estudantes matriculados pelo sistema universal. Segundo ela:

Não tem nenhum cotista que pode falar: Ah, eu não acompanho o ritmo do curso. Na nossa sala, não sei se é por questão do projeto Afroatitude, todos estão mais envolvidos, temos muitas brincadeiras entre a gente sobre isso. Nós somos bem enturmados com a sala, a sala nos respeita. Acho que eles (não

cotistas) não têm conhecimento do que sejam as ações afirmativas. Existe esse bloqueio de às vezes eles dizerem: Ah, mas você tem e eu não tenho (bolsa). A gente acompanha a sala em todo o ritmo, desde a questão de notas, realização de procedimento, estágio etc. A gente acompanha o ritmo da sala.

Com referência a essa tensão moderada entre alunos matriculados pelo sistema universal e os matriculados pelo sistema de reserva de vagas, essa estudante reflete:

Essa questão de dizerem: Ah, por que você tem oportunidade e eu não tenho, não é bem assim. Porque a gente tem esse projeto Brasil Afroatitude, a gente não pode concorrer para outras bolsas como do SBPC, Capes e tal. Com isso a gente sai da concorrência contra eles e vai para essa outra Afroatitude, e eu acho que acaba facilitando para eles. E eles têm chance como a gente. Às vezes sai edital e eles não correm atrás, eles não sabem.

b) Dedicção dos professores, coordenadores de projetos, sobretudo, do Núcleo de Estudos Raciais (NEER)

No que se refere ao exemplo mencionado sobre os editais, os estudantes foram categóricos em apontar a dedicação da coordenação do Núcleo de Estudos Raciais, que tem servido de suporte acadêmico fundamental para o êxito acadêmico desses estudantes. Uma aluna assim se manifestou:

Com relação à divulgação desses editais, por exemplo, para a gente participar do projeto Brasil Afroatitude, nós temos uma coordenação. Ela chama, ela avisa: olha tem esse edital de pesquisa, de extensão, de monitoria. Pede para a gente se inscrever. A coordenação está sempre avisando. Agora, com relação aos outros editais, a faculdade lança, ela divulga, mas não sai fazendo propaganda que saiu: Olhem, procurem! Ou olhem, saiu! Na nossa reunião pedagógica, a nossa líder de sala avisa, mas não é direto, não fica mandando, faça, faça. Às vezes passou a época e eles (alunos) não fizeram as inscrições.

Professores questionados sobre a questão de rendimento em sala de aula confirmam essa percepção dos alunos, com um detalhe interessante. Professores, coordenadores de projetos e técnicos administrativos são unânimes em afirmar que o estudante negro não tem problema nenhum. Segundo esses técnicos, estes são mais integrados do que os indígenas. Estes sim constituem num grande problema de integração, como se observa nas seguintes falas:

Com relação ao negro, a diferença não é tão profunda. Você tem diferenças de aprendizado, distorções provenientes do sistema de ensino de onde eles se originaram em função da qualidade do ensino básico, do que outros aspectos. Foi dada a ele uma oportunidade diferente, do que um aluno de classe social mais abastada que fez o ensino médio em escola particular. Mas isto não chega a ser uma questão muito séria, mas tem obviamente problemas de redação, são coisas que não atinge tanto, mas que não atingem tanto quanto em relação ao índio.

c) O acerto das diversas propostas político-pedagógicas

Um das boas surpresas da adoção das políticas afirmativas pela UEMS foram as diversas iniciativas referentes a projetos de pesquisas por um contingente bastante significativo de estudantes negros. Em três anos de experiências com esses projetos, os estudantes estão desenvolvendo uma miríade de propostas inovadoras, muitas decorrentes do projeto Brasil Afroatitude, descrito anteriormente, mas também pelas suas próprias iniciativas de trabalhar temas sociais e políticos com viés racial, o que muito contribuirá para carreiras futuras, caso alguns estudantes resolvam seguir na pós-graduação. Em termos de realizações acadêmicas, é muito relevante tanto para o aperfeiçoamento pessoal quanto o acadêmico a realização de seminários periódicos, onde os estudantes aprendem na prática a escrever artigos, apresentá-los profissionalmente perante uma audiência não familiar. No início de novembro, cerca de trinta estudantes participaram do encontro nacional promovido pelo projeto Brasil Afroatitude, que teve lugar em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Um dos grandes acertos desses projetos consiste na capacitação profissional dos alunos que prestam serviços de pesquisa, extensão e monitoria nas escolas públicas da periferia de Dourados. Projetos voltados para a área da saúde, por exemplo, ensinam jovens da periferia a se precaverem contra doenças sexualmente transmissíveis. Os monitores, por serem bastante jovens, atraem a confiança dos estudantes de ensino médio e muitas vezes vêem nesses jovens universitários um modelo a ser seguido futuramente. Em outros projetos alunos estão conduzindo pesquisas monitoradas por seus professores em áreas de ciências humanas, compreendendo diversas áreas de conhecimento.

Esses projetos têm um valor inestimável na formação profissional desses jovens. Portanto, a própria criatividade de professores e coordenadores de projetos da UEMS propiciou parcerias universidade-ensino médio público de maneira inusitada. Nestas experiências emergem sementes para resolução de problemas futuros, a exemplo da falta de emprego para jovens universitários últimos anos

e recém-formados. Segundo pesquisas recentes, 40% de jovens oriundos de universidades públicas federais abandonam seus cursos universitários, e 52% daqueles que obtiveram um diploma não exercem as funções para as quais se prepararam (DIMENSTEIN, 2006). Esses dados indicam, sem sombras de dúvidas, que o desperdício de potencialidades humanas é inesgotável em nosso país. Na medida em que os ensinos fundamental e médio precisam com urgência melhorar o padrão de qualidade de suas pedagogias, por que não empregar esses jovens estudantes provenientes das universidades públicas de qualidade para trabalhar nessa missão de resgate do ensino público, com salários adequados, seja via bolsa-trabalho para os terceiros e quarto-anistas, ou programas de primeiro emprego com duração média de dois anos para aqueles que terminaram os seus cursos de graduação? Portanto, a adoção de políticas afirmativas na educação pode desencadear processos futuros de qualidade de curta, média e longa duração, além de contribuir para a solução de um dos problemas mais sérios que o país enfrenta atualmente, que consiste no desemprego de milhares de jovens.

d) A auto-estima fortalecida de estudos negros(as) com relação às suas áreas de conhecimento e perspectivas futuras de mobilidade social

Uma característica interessante que emerge do contexto das políticas afirmativas na UEMS é o trabalho de grupo, isto é, de estudar em grupo. Os estudantes se ajudam, fazem grupo de estudo, têm consciência do momento histórico em que todos os olhos estão voltados para eles, e procuram corresponder a uma expectativa verdadeira ou falsa de que merecem de estar na universidade por mérito próprio. O convívio grupal também fortalece uma identidade de classe e não de raça, provavelmente porque o trato do tema ainda é assunto delicado (tabu), porque nas entrevistas muitos reforçaram a idéia de que era preciso se destacar como a *classe negra*, como se vê na fala desta aluna:

No contexto familiar, eu acho assim. Na minha casa, eu sou a mais escurinha, a neguinha. Eu descobri desde pequena que era a pretinha, a neguinha. Quando eu ia fazer teatro eu tinha que ser sempre da África do Sul (risos). A partir daí você começa a descobrir que você tem sempre que ser a escrava, entendeu? Acho que é a partir daí que você começa a se encontrar como um negro, mas eu nunca, antes de entrar para a faculdade, tinha encarado o fato de que um dia estaria defendendo tudo isso. De estar assim lutando por isso, entendeu? Porque do momento que você entra na faculdade, através de um

contexto de cota, você começa querendo ou não a ampliar... Nossa, eu sou negro, e eu preciso representar a minha classe negra quando eu me formar. É por isso que o governo dá essa oportunidade, creio eu, porque quando eu me formar eu vou falar assim: Olha, eu sou negra, sou formada, eu sou enfermeira, entendeu? Porque é assim, representar a classe, digamos assim com... Não, ai, eu escravo? Porque negro tem essa idéia de que negro é escravo. Não, eu sou enfermeira, sou negra. Reconhecer-se assim num contexto de defesa, de luta, foi sim depois da faculdade.

Esse depoimento sobre a defesa de identidade negra revela um outro aspecto das dinâmicas pessoais dos estudantes negros da UEMS: mais da metade dos alunos tinha consciência de que as políticas afirmativas resultaram de uma conquista do movimento social negro, enquanto outra metade atribuía ao governo o advento dessas políticas. Em geral, todos eles percebiam a necessidade de aproveitar a oportunidade para construir um futuro profissional melhor.

e) Reforço da identidade político-pragmática

Parte-se do pressuposto de que identidades raciais são acima de tudo identidades políticas, as quais se manifestam em situações ou condições de confronto ou de guerras de posições. Uma pessoa negra, branca ou indígena assim se define em oposição ou em relação ao outro. Negro, branco ou indígena não são categorias identitárias naturais, eles emergem da interação com o outro, dos processos de construções imaginárias do social. Assim é que no Brasil a pigmentocracia ou hierarquia da cor é uma realidade cotidiana convencionalizada pelas práticas sociais, onde o indivíduo embranquece ou enegrece de acordo com o seu *status*, classe social e realização educacional, e recebe tratamento pessoal de acordo com estes atributos. As ações afirmativas, como políticas públicas, estão mexendo com essa convenção. É interessante notar que nesse processo inicial de consciência política alguns alunos identificam-se segundo *classe* e não *raça*. Talvez seja uma questão de tempo, quando a politização dessa consciência de classe passa a se expressar como consciência racial.

f) O deslocamento do debate sobre o mérito

Das práticas pedagógicas de permanência, a fala dos professores evolui para um outro aspecto igualmente delicado sobre o mérito acadêmico e a instituição do

vestibular. Duas reflexões interessantes aqui apresentadas podem suscitar pesquisas futuras relativas ao ensino superior público:

O vestibular sempre foi uma excrescência, porque você concentra em três dias toda a condição emocional de alguém que estudou a vida toda até então aos 17 e 18 anos. São idades muito tenras para se fazer uma escolha tão importante. Então, a condição emocional interfere muito. O ideal é que você tenha uma avaliação de longo prazo onde outros fatores pudessem ser considerados, como o desempenho acadêmico, a origem do aluno, a fim de que o vestibular pudesse ser mais completo como critério de ingresso. Nós sabemos que o vestibular não é a solução. Entretanto, curso superior não é para todos. É preciso ter mais cursos profissionais.

Outro professor argumenta:

Há alguns anos a gente vem ouvindo que o vestibular não serve como parâmetro. A minha opinião é que já passou da hora de pararmos para pensar neste sistema de seleção que é o vestibular. Se ele não serve como parâmetro para avaliar ou aferir conhecimento e até determinar o sucesso ou o insucesso de um aluno dentro da universidade, então é preciso mudar. Não tenho a resposta, não sei qual seria, mas é preciso parar e discutir esse sistema de seleção.

Já com relação ao mérito e ensino público, outra professora avalia:

Eu acho que o mérito é fundamental, acho que é um direito de todo cidadão. Penso que a parte de ensino privado deveria ser até mais policiada, porque nós sabemos hoje em Campo Grande, isto dito por pessoas que estão vinculadas a âmbito político e educação, que a universidade estadual daqui não foi levada para Campo Grande em virtude de as universidades da rede privada não admitirem porque isto tiraria a sua clientela. Então, nós temos hoje uma capital de Mato Grosso do Sul sem poder de fazer uma extensão do ensino superior. A UEMS, por exemplo, em virtude do ensino privado, não pode ir para Campo Grande. Isto eu acho um crime hediondo, que atenta contra os direitos do cidadão.

Em que pese a excrescência do vestibular, enquanto instituição complementar do ensino médio, ainda não se vislumbrou algum processo em massa de melhoria do ensino público fundamental e médio, e muito menos se cogita em frear a expansão

desmedida de instituição privada de ensino superior no país, como observado na fala de uma das professoras. Para lidar com essa realidade, nas últimas três décadas setores do movimento social negro criaram uma zona de capacitação de excelência para jovens negros e pessoas de baixo poder aquisitivo a fim de que estes compitam em igualdade de condições para o acesso às universidades de acordo com as regras do jogo estabelecidas. A experiência frutificou, centenas de jovens negros e carentes entraram nas universidades. Há de se prestar muita atenção nas articulações em curso por parte de alguns setores da elite brasileira sobre os novos critérios de seleção ao ensino superior com vistas à eliminação do vestibular.

Contabilizando ausências e “ações negativas”¹⁵ na UEMS

O relativo êxito das políticas afirmativas na UEMS requer um olhar cuidadoso, sem ufanismo. Os estudantes negros(as) que ao longo destes três últimos anos se empenharam nos seus estudos e projetos de pesquisa, monitoria ou extensão, assim como aqueles que apesar de não contarem com nenhum outro recurso material e financeiro estão fazendo enorme sacrifício, já justificaram a necessidade de políticas afirmativas na educação. Na ausência de uma reforma universitária profunda que de fato torne as universidades brasileiras plurais e pluri-étnicas na sua totalidade democrática, as políticas afirmativas são imperiosas. Todavia, as inovações trazidas por esse sistema lograrão êxito substantivo na medida em que as ausências observadas forem corrigidas. Isto requer vontade política e compromisso real com um país cidadão.

No cômputo final desta pesquisa, as ausências transcenderam as presenças na UEMS, apesar da vontade política de seus administradores, dedicação de professores, coordenadores de projetos de pesquisa e estudantes negros(as) com base nos seguintes dados:

¹⁵ Neste texto, o uso da expressão *ação negativa* apóia-se no conceito elaborado por José Jorge de Carvalho em seu estudo sobre a exclusão do negro da academia. Este conceito objetiva “retirar da ação afirmativa sua dimensão de eufemismo e recobrar a literalidade conjuntural do seu significado. Se a ação afirmativa surgiu para definir algo de novo, foi justamente para contrapor-se à situação vigente contra os negros até uma geração atrás, qual seja, a de vítimas sistemáticas de ação negativa por parte dos brancos. Sobretudo, em um país como o Brasil, que se jacta ideologicamente de não praticar o padrão de segregação racial característico dos Estados Unidos e da África do Sul, o termo racismo é facilmente tergiversado de modo que se torne extremamente difícil sua aplicação, porque é associado a um incidente singular de abuso verbal ou físico a uma pessoa negra – e sua singularidade é justamente o álibi para que seja minimizado como algo da ordem da paranóia, do mal-entendido, ou da mera intenção jocosa. Para complementar essa atitude racista brasileira quase sempre semanticamente amorfa, e que se define quase que exclusivamente pelo paroxismo da discriminação sem projeto ou precedentes, a idéia de ação negativa aponta mais claramente para o *stress* racial sistemático e consistente sofrido no cotidiano pelos pretos e pardos em sua convivência nos espaços sociais subentendidos (às vezes abertamente) como brancos no Brasil.” (CARVALHO, 2002).

a) Subutilização do sistema de reserva de vagas desde sua adoção em 2004 até o presente

Desde a adoção das políticas afirmativas na UEMS, no começo de 2004 até o fim de 2006, mais de mil estudantes negros(as) aprovados nos vestibulares não estão freqüentando a universidade. Não há relatório ou quaisquer investigações em curso atualmente que dêem conta de tamanho desperdício de experiência humana e social. Os mapas, os dados estatísticos coletados anualmente pelo Departamento Acadêmico, não deixam dúvida quanto a este fenômeno, como as tabelas a seguir demonstram:

Tabela 3 – Vagas oferecidas e percentuais de reserva de vagas

| Ano | Vagas oferecidas | *R.V. PARA negros 20% | R.V. Para indígenas 10% |
|-------|------------------|-----------------------|-------------------------|
| 2004 | 1.660 | 332 | 166 |
| 2005 | 1.750 | 350 | 175 |
| 2006 | 2.200 | 440 | 220 |
| Total | 5.610 | 1.122 | 561 |

Fonte: Sistemas de reservas de Vagas – Levantamento Preliminar – Tabela reconstruída com base no cômputo geral de alunos aprovados, convocados e matriculados na UEMS, de 2004 a 2006.

Obs.: Reserva de Vagas

Tabela 4 – Relação de alunos aprovados, convocados e matriculados

| Ano | Alunos aprovados | | Alunos convocados | | Alunos matriculados | |
|-------|------------------|-----------|-------------------|-----------|---------------------|--------------------|
| | Negros | Indígenas | Negros | Indígenas | Negros | Indígenas |
| 2004 | 287 | 116 | 237 | 78 | 236 | 67 |
| 2005 | 462 | 120 | 317 | 62 | 285 | 56 |
| 2006 | 278 | 145 | 218 | 105 | 119 | 39 |
| Total | 1024 | 381 | 772 | 245 | 640 ⁽¹⁾ | 162 ⁽²⁾ |

Fonte: Sistemas de Reservas de Vagas – Levantamento Preliminar – Tabela reconstruída com base no cômputo geral de alunos aprovados, convocados e matriculados na UEMS, de 2004 a 2006.

(1) Este total não desconsiderou os 40 alunos negros que foram reprovados ou tiveram suas matrículas canceladas entre 2005 e 2006. O total de negros matriculados sob o sistema de reserva de vagas é na realidade de 600 alunos.

(2) Considerando-se os 27 alunos indígenas que foram reprovados ou tiveram suas matrículas canceladas em 2006, apenas 135 alunos indígenas matriculados.

As Tabelas 3 e 4 foram reconstituídas com base nos mapas e tabelas produzidas pelo Departamento Técnico da UEMS, nos quais constam os números de estudantes aprovados, convocados e matriculados desde a adoção das políticas afirmativas em 2004 até 2006. Na Tabela 3, a percentagem de 20% e 10% de reserva de vagas destinadas a estudantes negros e indígenas representa números ideais a partir da oferta de vagas. Deveríamos ter, no fim de 2006, 1.122 estudantes negros(as) e 561 estudantes indígenas. Todavia, quando se observa a realidade numérica, percebe-se que desde o início o desperdício de experiências iniciou seu ciclo avassalador. Observando-se apenas a reserva de vagas para estudantes negros, de um total ideal de 332 de vagas para esse grupo, em 2004, apenas 287 foram aprovados, dos quais 237 foram convocados e somente 236 matricularam-se. Pode-se aventar a hipótese de que 2004 foi o primeiro ano de adoção das políticas afirmativas UEMS, e que muitos estudantes não estavam informados dessa modalidade de acesso à universidade.

No ano seguinte, o inverso aconteceu, o número de alunos aprovados excedeu o limite de reserva de vagas, o que de certa maneira recomporia as perdas do ano anterior. Essa lógica está correta com relação aos alunos aprovados, mas não corresponde à realidade com relação aos alunos matriculados. O que se observa é a perda gradativa de espaço acadêmico para estudantes negros(as). Em 2006 esse ciclo perverso de perdas se acentua e por esta razão há apenas seiscentos estudantes negros matriculados na UEMS pelo sistema de reserva de vagas, ao invés dos 1.122 apontados na Tabela 3. Mais de mil alunos negros com potencial acadêmico deixaram para trás a realização do sonho da realização profissional em uma universidade pública de qualidade. E alunos indígenas também. Pode-se dizer com toda a certeza que um processo sistêmico de produção de desigualdades de oportunidades nasceu concomitantemente com a adoção de políticas afirmativas na UEMS. Quando se considera que essas perdas são transformadas em ganhos para alunos aprovados pelo sistema universal, esta simples constatação desmascara a afirmação corrente entre alunos não negros e também alguns professores de que o sistema de reserva de vagas expropria oportunidades de realização acadêmica daqueles que concorrem à universidade pública pelo sistema universal.

b) Ausência de instrumentos de avaliação internos à própria Instituição

A contar pelas perdas constantes de estudantes negros(as) a partir dos processos de aprovação, convocação e matrícula, é necessário o desenvolvimento de

instrumentos de avaliação internos à própria Instituição que explicitem as causas da não efetivação dessas matrículas. Uma hipótese que talvez pudesse esclarecer este fenômeno residiria na exigüidade de recursos oferecidos pelas atuais bolsas de estudos. Todavia, sem um levantamento concreto e permanente esta simples hipótese não tem uma base verdadeira de identificação. Tais instrumentos de avaliação deveriam ser requisitos do Ministério da Educação para com todas as universidades públicas, estaduais ou federais.

c) Ausência de dados cadastrais com recorte de cor relativo ao corpo docente, discente e sobretudo, os matriculados pelo sistema universal e técnico da Instituição

Essa ausência de dados cadastrais com recorte de cor referente ao corpo docente, discente e administrativo não se justifica mais em tempos de políticas afirmativas na educação. Mesmo se essas políticas não tivessem se tornado uma realidade política no Brasil deste começo de século XXI, o que impede os órgãos públicos deste país de registram seus empregados de acordo com os critérios do IBGE? Campanhas públicas e seminários têm sido realizados pelo país afora há mais de uma década sobre a necessidade de visibilizar a população brasileira em todos os setores e segmentos da vida nacional. Se, periodicamente, indicadores sociais produzidos pelo próprio governo avaliam as disparidades de cor quanto à realização educacional e participação no mercado de trabalho, por que em 2006 ainda estamos lidando com fantasmas da cor?

d) Ausência de padronização dos dados estatísticos pertinentes aos candidatos aprovados, convocados e matriculados pelo sistema de reserva de vagas

Na rotina de medidas urgentes que precisam ser adotadas pelas instituições públicas de ensino superior está a padronização de dados estatísticos os quais ajudam na focalização de problemas a serem corrigidos por essas instituições. É na transparência de seus dados e atos que a universidade se tornará verdadeiramente plural e cidadã. A UEMS caminha nessa direção, mas é preciso melhorar ainda mais seus instrumentos de aferição de suas próprias políticas.

e) Ausência de infra-estrutura adequada (pessoal e material) aliada a um projeto orçamentário autônomo para o funcionamento mais eficiente dos Núcleos de Estudos Raciais, a unidade de suporte das ações afirmativas empreendidas pela UEMS

O Núcleo de Estudos Raciais da UEMS é o pólo galvanizador de ideais e suporte para as políticas afirmativas da instituição. Embora conte com uma funcionária permanente e uma coordenadora, ainda é uma unidade deficiente para lidar com a demanda da população estudantil negra da UEMS. Assim como as Neabs estas unidades precisam se converter em unidades autônomas e com dotação orçamentária própria para agilização de seus projetos. Quando se pensa que há uma demanda externa de unidades de ensino fundamental e médio que constantemente recorrem a essas unidades para suporte na adoção da Lei 10.639, ou mesmo para inovar práticas pedagógicas que possam beneficiar a universidade como um todo, dentro das condições atuais torna-se quase inviável o funcionamento eficiente dessas unidades. Conseqüentemente, os coordenadores estão sempre sobrecarregados com as tarefas da unidade, que procuram atender no melhor de suas habilidades, e também com a carga como docentes. Neste sentido, é preciso repensar uma unidade tão importante como o NEER como uma unidade integral à Universidade e não um setor guetizado pelas administrações públicas, que os conserva como vitrine política como demonstração de boa-vontade. O Núcleo de Estudos Raciais da UEMS, assim como todas as Neabs do país, pode ser um grande pólo galvanizador de criativas e novas potencialidades acadêmicas, haja vista as produções acadêmicas produzidas por estudantes negros(as) na última década. Revitalizar esses núcleos faz parte da pluralização democrática do ensino superior público deste país.

f) Ausência de um projeto permanente de divulgação de resultados de projetos em andamento dos alunos matriculados sob o sistema de reserva de vagas para a comunidade dentro e fora da academia

A UEMS tem se esforçado para democratizar as informações pertinentes às políticas afirmativas na Instituição. Dois grandes eventos foram promovidos em 2005 com vistas a promover a capacitação da comunidade universitária sobre a adoção dessas políticas. O primeiro evento teve lugar em fevereiro e o segundo em julho. Houve a abertura para o debate com a comunidade UEMS, porém, está faltando a continuidade dessas iniciativas. Existem muitos docentes que ainda não se sensibilizaram para o assunto, enquanto outros comentam a necessidade de haver mais discussões, eventos e seminários que possam envolver toda a comunidade dentro e fora da UEMS.

Articulando paradigmas em confronto com a realidade

Em livro lançado recentemente, Boaventura de Souza Santos delinea as bases teóricas e epistemológicas que compõem uma nova área investigativa denominada sociologia das ausências, sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Esses novos pressupostos conceituais dão conta das articulações não hegemônicas que têm caracterizado, historicamente e em nível global, os diversos movimentos sociais anti-sistêmicos em tensão permanente contra os impactos do pensamento único e da globalização neoliberal (SANTOS, 2006).

Boaventura de Souza Santos tem companhia de um outro Santos (2006), o professor Milton Santos, geógrafo renomado, que no ano 2000 já propunha uma outra globalização, a da consciência universal, em que a emergência e a visibilidade de outras visões de mundo, de ser e estar não hegemônicos, pudesse conjugar uma pedagogia da existência, por meio de novas utopias. Enfim, reconhecer que a variedade da experiência humana transcende a imposição do pensamento único estabelecido por cânones científicos das ciências sociais tradicionais oriundos dos centros hegemônicos das culturas ocidentais. Segundo Milton Santos:

[...] é fundamental viver a própria existência como algo de único e verdadeiro, mas também como um paradoxo, obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia. (SANTOS, 2006).

Essa pequena síntese converge para o que Boaventura de Souza Santos denominou de *razão cosmopolita*, uma visão crítica da racionalidade hegemônica que tenta solapar todas as possibilidades alternativas de experiência humana, sobretudo, àquelas subalternizadas por condições de raça/cor, gênero, credo religioso, opções políticas, sexuais etc. Tal *razão cosmopolita* está assentada em um tripé conceitual que nomeia: I) a sociologia das ausências; II) a sociologia das emergências; e III) e o trabalho de tradução. Cada uma dessas referências engloba uma subdivisão, as quais expandem o escopo epistemológico dessa proposição.

Neste texto, extraio apenas alguns fragmentos relevantes para o resultado da pesquisa realizada na UEMS. A sociologia das ausências se ocupa de explorar a diversidade e multiplicidade de experiências sociais disponíveis. Seu fio condutor reside na expansão do presente, assim concebido pelo autor:

Na sociologia das ausências, essa multiplicação e diversificação ocorre pela via da ecologia dos saberes, dos tempos, das diferenças, das escalas e das produções, (...)

na sociologia das ausências o que é ativamente produzido como não existente está disponível aqui e agora, ainda que silenciado, marginalizado ou desqualificado... (SANTOS, 2006).

A sociologia das emergências consiste na contração do futuro, na medida em que se ocupa de investigar as *alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas* (*Ibid*). Em outras palavras, o futuro de possibilidades tende a realizar-se a partir das experiências possíveis concretizadas no presente sem desperdício da experiência humana. O trabalho de tradução demanda o cuidado de expor as experiências concretas e possíveis do presente em seus particularismos, sem que haja, por parte do tradutor, a ambição desnecessária de produzir verdades totalizantes e universais. Não se trata de substituir grandes teorias universais por outras, mas de abrir a possibilidade de expansão da criatividade humana em benefício da própria humanidade. De acordo com Souza Santos:

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que não se esgotam nessas totalidades e partes. Por exemplo, o subalterno tanto dentro como fora da relação da subalternidade (*Ibid*).

Remetendo esses fragmentos conceituais e teóricos à pesquisa sobre a trajetória e experiência de estudantes negros(as) da UEMS, chama-se atenção para a importância do fato novo criado pela adoção das ações afirmativas naquela Instituição – promovido, sobretudo, pela força dos movimentos sociais negros locais em articulação com movimentos negros subnacionais. Esse fato novo tem um caráter anti-hegêmonico, ainda que limitado, dentro das condições possíveis de enfrentamento de um *modus operandi* da sociedade brasileira. A partir de então, a adoção de um sistema de reserva de vagas nas Instituições de Ensino Superior públicas deve servir como ponto de partida para a ampliação das experiências humanas subalternizadas no presente. O significado da presença de um contingente maior de estudantes negros nas universidades públicas acena para o acerto dessa iniciativa, mas este momento presente não pode ter prazo de validade a se esgotar em uma década.

A expansão das possibilidades humanas ainda nem começou a efetivar-se, tendo em vista as ausências do potencial humano representado pelo desperdício de experiências sociais possíveis. Portanto, como diria o outro Santos, Prof. Milton Santos, é na concretude da pedagogia da existência humana realizada no presente que o porvir acenará para a expansão da consciência universal.

Considerações finais

As ciências sociais têm poucos registros referentes à experiência acadêmica de milhares de negros brasileiros por décadas, salvo honrosas exceções (TEIXEIRA, 2003). Emprestando a terminologia de Souza Santos, a “razão metonímica” das ciências sociais brasileiras confinada na ideologia do pensamento único invisibilizou a variedade de experiências sociais das diversas comunidades negras espalhadas pelo Brasil afora, a ponto de somente agora, no século XXI, um contingente significativo de negros estar forçando a expansão dos espaços universitários. Dentro de um ideário dicotômico, negros(as) brasileiros universitários são cotistas, e de dentro deste universo todos recebem bolsas de estudos do governo, constituindo, portanto, um grupo privilegiado, privilégio esse conquistado à custa do mérito e esforços alheios.

Esta pesquisa revelou a falácia dessas argumentações mostrando que, apesar do sistema de reserva de vagas, negros(as) e indígenas estão muito aquém de representar um grupo privilegiado. Muito pelo contrário, mesmo com um percentual de vagas reservado para esses grupos, em três anos de existência desse sistema, há sim uma subutilização dessas vagas. O contingente ausente de estudantes negros(as) é maior que o contingente de alunos presentes e matriculados sob o sistema de reserva de vagas. Por detrás dos números, centenas de alunos aprovados nos vestibulares não tiveram sequer a chance de produzir uma trajetória acadêmica. Ninguém dá conta dessas ausências ou do desperdício dessas experiências humanas e sociais.

Por outro lado, dos 640 estudantes negros(as) que permaneceram, ao cabo de três anos, quarenta desistiram ou foram reprovados. Somente seiscentos estão persistindo em terminar um curso de graduação, e entre esses, uma pequena porcentagem recebe uma bolsa de estudo, e o restante persevera apoiado, sobretudo, por familiares. Aqueles sem apoio de família, mas empregados dentro ou fora da UEMS, estão por um triz. Caso algum evento grave aconteça, seja a perda de emprego ou doença na família, estes são candidatos em potencial para desaparecerem das planilhas estatísticas.

Este universo das políticas afirmativas no ensino superior é muito complexo, pois ao mesmo tempo em que revela aspectos institucionais que requerem imediata

atenção, representam uma fissura de esperança na estrutura sólida das relações de poder da sociedade brasileira. Tendo em vista as trajetórias de vida e experiências acadêmicas bem-sucedidas, as fissuras de esperança requerem expansão com responsabilidade, solidariedade e justiça social. O futuro de um país cidadão requer a expansão do tempo presente, principalmente quando se leva em conta o potencial de realização e criatividade ou o desperdício da experiência humana que a pesquisa na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul tão bem demonstrou. Os conhecimentos oriundos das análises e dados coligidos visaram à ampliação do universo cognitivo sobre as práticas locais desenvolvidas para subsidiarem a adoção de políticas afirmativas no ensino superior. O assunto evasão no ensino superior requer pesquisas complementares. Espera-se que a produção desses novos conhecimentos possa contribuir para o aperfeiçoamento das políticas afirmativas no Brasil.

Referências

ANDREWS, G. R. Black political mobilization in Brazil, 1975-1990. In: _____ ; HAPMAN, H. (Orgs.). *The social construction of democracy, 1870-1990*. New York: New York University Press, 1995, p. 223-224.

BARBOSA, M. *Frente Negra Brasileira: depoimentos*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

CARVALHO, J. J. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: QUEIROZ, D. M. (Org.). *O Negro na Universidade*. Salvador: Programa A cor da Bahia/EDUFBA. 2002, p. 79-99, (Novos Toques, n. 5).

DIMENSTEIN, G. Talentos jogados no lixo. *Folha de São Paulo*. 19 nov. 2006.

ESSED, P. *Understanding Everyday Racism: an interdisciplinary theory*. New York & London: Sage Publication, 1991.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA: Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/english/noticias/trim99/press1003a.htm-synthesis>>. Acesso em: 10/3/1999.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Resultados e Tendências da Educação Superior: Região Centro-Oeste*. Brasília, ago. 2000.

JOHNSON, P. T. Academic Press Censorship Under Military and Civilian Regimes: the argentine and brazilian cases, 1964-1975. In: *Luso-brazilian review*, V. 15, n. 1, 1978, p. 3-25.

KELLNER, D. A Globalização e os Novos Movimentos Sociais: lições para a teoria e a pedagogia crítica. In: BURBULES, N. C. ; TORRES, C. A. (Orgs.), *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p. 195-208.

MACKEE, J. B. *Sociology and the race problem: the failure of a perspective*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press, 1993.

MEC/INEP. Disponível em <<http://inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>.

MEC-Secad. *Permanência da População Negra no Ensino Superior: análise de experiências e estratégias formais e informais de permanência de estudantes negros(as) e o significado de sua presença nas universidades públicas brasileiras* [Termo de referência]. Brasília, 2006, p. 3.

MITCHELL, M. Black and the abertura democrática e race, class and power in Brazil: historical perspectives. In: PIERRE, M. F. (Ed.) *Race, class and power in Brazil*. Los Angeles: Center for afro-american studies, University of California, 1985, p. 95-119.

MORRIS, A. D. Political Consciousness and Collective Action. In: MORRIS, A. D. ; MUELLER, C. M. *Frontiers in social movement theory*. New Haven & London: Yale University Press, 1992, p. 351-373.

PETRUCCELLI, J. L. O mapa da cor no Ensino Superior. Programa políticas na cor na educação brasileira. *Série ensaios & pesquisa*, n. 1. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

RISSE-KAPPEN, T. Bringing Transnational Relations Back. In: *Non-states actors, domestic structures and international institutions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 6-7.

SANTOS, B. S. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SANTOS, M. *Por uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*, 13. ed., Rio de Janeiro: Record, 2006.

SEPLANT/BANCO DE DADOS DO ESTADO – BDE/MS, 2003, p. 5.

SILVA JR., H. Ação Afirmativa para Negros(as) nas Universidades: a concretização do princípio da igualdade. In: SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2003, p. 99-114.

SMITH, J. Transnational Political Processes and The Human Rights Movement. In: KRIESBERG, L., DOBKOWSKI, M., WALLIMAN, I. *Research in Social Movements, Conflicts and Change*. Greenwich: [s.n], v. 18, 1995.

TEIXEIRA, M. P. *O Negro na Universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas/Ford Foundation, 2003.

WORLD BANK. Higher education in Brazil: challenges and options. *A World Bank Country Study*. Washington, D.C: The World Bank, 2002.

Significados da Permanência da População Negra no Ensino Superior: o caso da Universidade Estadual de Goiás

Waldemir Rosa*

Este artigo deriva da pesquisa *Permanência da População Negra no Ensino Superior: o caso da UEG* realizada entre os meses de março e outubro de 2006, e apresenta alguns dos resultados obtidos, sem, contudo, ter a pretensão de esgotá-los. A Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi criada em 16 de abril de 1999 pela lei estadual número 13.456/1999 a partir da integração de 28 faculdades estaduais já existente em Goiás. No período de início da coleta de dados a UEG possuía 31 unidades de ensino e quinze pólos,¹ e a cada ano realiza parcerias para a implantação de novas unidades e de pólos nas regiões ainda não atendidas pela Instituição.

A UEG institui no ano de 2004 o sistema de reserva de vagas, que foi implementado no Processo Seletivo 2006/1 para todos os cursos regulares das unidades que congregam o Sistema Estadual de Ensino Superior. A lei estadual que define a reserva de vagas para ingresso na UEG institui metas de inclusão a serem implementadas em três anos, atingindo sua plenitude em 2007 com 45% das vagas para o ingresso na Instituição destinadas a esse programa distribuídas da seguinte forma:

* Mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB).

¹ Os pólos são unidades da UEG criados para oferecer os cursos de licenciatura plena parcelada. Estes pólos são criados nas cidades onde a licenciatura plena parcelada não podem ser abrigada fisicamente na unidade local da universidade ou pelo fato de não existir uma unidade na região.

20% para negros, 20% para alunos egressos do sistema público de ensino e 5% para alunos indígenas e portadores de necessidades especiais (GOIÁS, 2006). O sistema tem previsão de aplicabilidade durante quinze anos a contar do primeiro vestibular em que entre em vigor.

No vestibular 2006/1 o número total de inscritos foi de 30.128 para 5.005 vagas em 36 cursos regulares de graduação oferecidos nas unidades da UEG. Os candidatos que se inscreveram pelo sistema de cotas somam 11.841, sendo 9.960 pelas cotas para os alunos oriundos das escolas públicas, 1.761 de negros e 111 de indígenas e portadores de necessidades especiais. Foram nove as inscrições indeferidas no processo seletivo com reserva de vagas, motivadas pela falta de documentação necessária à homologação da inscrição (UEG, 2006a).

O número total de alunos e alunas classificadas pelo sistema de cotas na UEG foi de 1.099, nas três modalidades de reserva de vagas, sendo 57,42% de mulheres e 41,77% de homens. Os alunos e alunas que não responderam o quesito sexo no questionário socioeconômico totalizam 0,82%. Com relação ao pertencimento racial dos candidatos e candidatas aprovados no sistema de cotas 31,03% se declaram brancos, 65,43% como negros (28,94% de negros e 36,49% de pardos²), amarelos representam 2% e indígenas 0,64% (UEG, 2006b). Confrontando os dados do pertencimento racial dos cotistas com os referentes ao sexo percebemos que o sistema de cotas na UEG teve as mulheres negras como o principal grupo atendido no Vestibular 2006/1.

Segundo o Censo Estudantil realizado pela UEG, antes da implementação do sistema de reserva de vagas, a Instituição possuía indicadores estatísticos diferentes no que se refere ao pertencimento racial dos alunos e alunas. Esses se definiam, em termos raciais, da seguinte maneira: 55,05% brancos; 15,76% negros; 13,10% amarelos e 2,10% indígenas. Outras categorias raciais representaram 13,35% e os não respondentes do quesito cor/raça representam 0,50% do total (UEG, 2004).

Percebe-se, ao confrontar os dados do Censo Estudantil e do Perfil Socioeconômico-cultural dos alunos aprovados no sistema de cotas no vestibular 2006/1 que o índice de alunos e alunas que se autodeclaram negros e negras é superior. Esse fato pode ser explicado, em parte, pelos percentuais de ingresso dos alunos e alunas oriundos do ensino público na Instituição. Antes do processo de implementação da

² No perfil socioeconômico-cultural dos alunos da UEG as categorias raciais *negro* e *pardo* são apresentadas de forma separada. Consideramos aqui os indicadores do grupo pardo sob a categorização negro objetivando uma padronização às categorias oficiais utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os documentos e órgãos oficiais do governo brasileiro.

política de reserva de vagas, os grupos de alunos e alunas que cursaram o ensino fundamental e médio em sua totalidade no sistema público de ensino representavam 68,46%, e aqueles que cursaram a maior parte nesse sistema representam 18,65%. (*Idem*). Como no sistema de reserva de vagas na UEG os alunos e alunas concorrem primeiramente pelo sistema universal e, se não aprovados, são reavaliados pelo sistema de cotas para os alunos egressos do ensino público, esses candidatos tendem a ser aprovados pelo sistema universal e a não utilizarem o sistema de reserva de vagas – o que ocorreu em menos escala com os alunos e alunas negras graças aos efeitos da discriminação racial inerente ao sistema educacional brasileiro.

Nesses termos, o sistema de reserva de vagas apresenta uma tendência em ser acionado em maior medida pelos alunos e alunas negras. No entanto, não se conclui, a partir dessa realidade, que um programa de cotas sociais, ou destinadas aos alunos e alunas oriundas do sistema público de ensino, supriria a ausência de estudantes negros e negras no ensino superior. As políticas de ações afirmativas racialmente orientadas possuem um impacto mais amplo para inserção da população negra nos campos sociais onde ela não se faz presente.

As cotas são apenas uma das modalidades de políticas de ações afirmativas racialmente orientadas existente no Brasil.³ Na UEG a legislação prevê a necessidade de implementação de políticas de ações afirmativas para a permanência desses alunos cotistas para que o programa obtenha eficiência na inclusão de alunos negros e negras, oriundos de escola pública, indígenas e portadores de necessidades especiais.

As ações afirmativas são compreendidas por Antonio Sérgio Guimarães como “ações públicas ou privadas, ou programas que provêem ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos” (JONES, 1993 *apud*. GUIMARÃES, 2005). Para Guimarães as ações afirmativas geram tanto ações compensatórias aos grupos que sofreram injustiças históricas quanto ações preventivas que buscam estabelecer formas de tratamentos preferenciais para impedir que, em razão de um sistema discriminatório instituído, indivíduos pertencentes a grupos específicos tenham seu acesso a recursos coletivos negado em decorrência desse pertencimento (*idem*). No presente artigo não discutiremos a pertinência, ou não, da adoção de políticas de cotas na UEG, mas os aspectos que devem ser considerados sobre a

³ Maria Aparecida (Cidinha) da Silva argumenta que as ações afirmativas devem ser pensadas para além das cotas e abranger três aspectos: o acesso, a permanência e o sucesso, que correspondem respectivamente ao ingresso na universidade, a permanência com qualidade na instituição e a garantia de inserção no mercado de trabalho após conclusão do curso. Ver Silva, 2003.

eficácia desse programa em combater o racismo institucional existente na sociedade goiana que reflete no funcionamento da Instituição.

Guimarães argumenta que as desigualdades raciais podem ser entendidas como resultado de mecanismos discriminatórios inscritos na operação do sistema social e que funcionam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos (*idem*). A essa modalidade do racismo convencionou-se defini-la como racismo institucional, que se diferencia do racismo individual. Segundo Carmichael e Hamilton, o racismo individual consiste em atos manifestos contra a vida e a propriedade de um indivíduo orientado por motivos raciais e se expressa geralmente de forma violenta. O racismo institucional, por sua vez, orienta-se pelo funcionamento das forças sociais consagradas e respeitadas pela sociedade. Por esse motivo, os mecanismos de discriminação deste não são facilmente identificados pela opinião pública com um ato de violência (CARMICHAEL e HAMILTON, 1967) apesar de assim o serem. As ações afirmativas possuem sua atuação sobre o racismo institucional, ou seja, visam afirmar o direito de acesso a recursos coletivos a membros de grupos sub-representados em razão de mecanismos ilegítimos de discriminação (racial, étnica, sexual) que lhes impedem o acesso (GUIMARÃES, 2005).

O racismo institucional funciona a partir da identificação de atributos diferencialistas da população, permitindo a constituição de subgrupos alvos de comportamentos discriminatórios e que visa tolher-lhes as possibilidades de ascender às posições de poder e de autoridade. No caso em questão, esse subgrupo é a população negra que, por meio de um processo histórico fundado no colonialismo e no escravismo, foi, e continua sendo, sistematicamente obstruída em sua trajetória de ascensão social. Nesse sentido, o debate sobre a validade do conceito de raça para se explicar a realidade brasileira perde sentido, uma vez que as ações afirmativas buscam rever desigualdades materiais e simbólicas objetivas existentes na sociedade. Apesar dessa constatação, faz-se necessária uma precisão do que se entende por raça no contexto dos estudos sociológicos e da implementação de políticas de ações afirmativas.

Uma primeira observação que se faz é que a raça deve ser reconhecida como uma categoria de classificação social que, como todas as demais, permite que a sociedade constitua seus “mapas interpretativos” do mundo.⁴ Ao compreender a raça nessa perspectiva buscamos a sua capacidade de ordenar o mundo social e fazer que os indivíduos apresentem atitudes e comportamentos específicos diante da variação racial.

⁴ Emile Durkheim e Marcel Mauss indicam que as categorias de classificação são os elementos que permitem que os seres humanos ordenem o mundo. Elas relacionam-se, em larga medida, com a definição pela cultura das atitudes que os indivíduos diante das diversas dimensões da realidade (DURKHEIM e MAUSS, 1969).

Este é o ponto de interesse da raça para os estudos das relações raciais, a raça como uma variável capaz de gerar comportamento social e processos de significação.

Na sociedade brasileira, uma das principais variáveis consideradas no sistema de relações raciais é a cor da pele dos indivíduos. Oracy Nogueira (1985), na década de 1950, indica para as especificidades do racismo brasileiro em relação aos Estados Unidos da América. Diz ele que naquele país percebe-se a existência de um racismo de origem, onde a genealogia familiar é o elemento central para definir em que grupo racial um indivíduo se encontra. No caso brasileiro, ele identifica um racismo de marca, onde a genealogia não ocupa uma posição central, mas sim as características fenotípicas. Ou seja, o racismo brasileiro é definido antes pela capacidade de significação da raça e não pela sua suposta existência biológica objetiva.

Para Rita Laura Segato, reconhecer a capacidade de significar da raça é reconhecê-la como signo. Dentro de sua acepção, os signos possuem uma importância fundamental na estruturação dos sistemas sociais, pois estes são os elementos que representam, em atos, as posições estruturais nele contidas (SEGATO, 2005). O fenômeno da existência de raças no Brasil confirma a raça como categoria de controle, uma vez que, enquanto signo, ela existe exclusivamente para marcar posições estruturais do sistema de relações sociais. O potencial subversivo das políticas de ações afirmativas, segundo ela, reside no fato de produzirem um deslocamento da produção de signos na sociedade e, por conseguinte, de sua estrutura hierárquica.

Em suma, se apreendemos a estrutura hierárquica a partir de sua fixação ou grampeamento dos signos em que se representa (...), e se esses signos são também caução de sua reprodução, ao decretar a mobilidade desses signos é possível que alcancemos a estrutura em alguns dos seus pontos de vulnerabilidade e lhe causemos dano. Pode-se pensar que, ao chacoalhar os signos, acabamos por minar, erosionar, desestabilizar a estrutura no seu lentíssimo ritmo de reprodução histórica. Porém, introduzir o signo da pessoa negra em certos cenários onde ele não circulava não basta. É necessário fazê-lo reflexivamente, deliberativamente (*idem*).

A ressalva indicada por Segato sobre a perspicácia de uma inserção reflexiva da raça negra no sistema simbólico refere-se à necessidade de essa presença se converter na formulação de conceitos e categorias que se inscrevam nas narrativas mestras do sistema – a lei, a moral, o costume –, deslocando a percepção da estrutura social como a-histórica e natural (*idem, ibidem*). Nesses termos, a dimensão da busca dos significados da presença negra na UEG torna-se importante.

A população negra no ensino superior: estratégias de permanência

Os dados do perfil socioeconômico-cultural dos cotistas indicam que, em sua maioria, eles não possuem emprego e vivem da renda familiar. O total de alunos cotistas que declaram não possuir salário próprio representa 43,86%, e aqueles que declaram receber um salário mínimo representam 30,94%. Os cotistas que possuem rendimentos próprios de dois a três salários somam 10,01%. Os alunos que declaram receber mais de quatro salários mínimos representam 3,28%. Respostas em branco representam 0,82% do total (UEG, 2006b). A renda familiar representa a principal fonte financiadora dos alunos e alunas cotistas na UEG, o que vai marcar no estabelecimento das estratégias de permanência no ensino superior.

Esses dados indicam ainda que a maioria, 68,06% dos alunos e alunas cotistas, declaram renda familiar de até três salários mínimos. Aqueles que declaram ter renda familiar acima de três salários mínimos representam 30,85%, sendo que a faixa entre quatro e cinco salários mínimos soma 21,29% e a faixa a partir de seis salários mínimos representam 9,56% do total. Respostas em branco somam 0,91% e de marcação múltipla 0,18% do total. As estratégias de permanência no ensino superior dos alunos e alunas cotistas orientadas principalmente pelo núcleo familiar, e os prováveis benefícios dessa permanência, direcionam-se a este grupo, uma vez que o total de alunos cotistas que moram com a própria família representa 89,99% do total, e 72,52% pretendem se manter durante o curso trabalhando sem abandonar o núcleo familiar (*idem*).

Durante o período de realização da pesquisa, a UEG não contava com programas de permanência para os alunos e alunas negras. No entanto, foram encontradas algumas iniciativas, isoladas e de caráter individual, que buscaram criar condições para essa permanência. Uma professora estudiosa das relações raciais estabeleceu como princípio para a seleção de seus bolsistas de iniciação científica⁵ o pertencimento racial e perfil socioeconômico. Sua iniciativa origina-se da constatação de que existiam poucos alunos negros na universidade e que esses apresentavam muitas dificuldades para se manter no curso.

Uma das primeiras coisas, quando eu me tornei professora, foi a de fazer pesquisa. Encontrei pouquíssimos negros que estavam na sala. Infelizmente, só tinha

⁵ O Programa Institucional de Iniciação Científica (Pibic) é vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), que fornece bolsas de pesquisa para alunos e alunas dos cursos de graduação inseridos nos projetos de pesquisa de professores cadastrados na Instituição. A bolsa do Pibic é de validade de um ano, podendo ser prorrogada por até dois anos.

um negro assim, negro preto, e ele tinha muitas dificuldades e eu percebia que eram dificuldades estruturais. Mesmo ele sendo inteligente, brilhante, a situação que ele vivenciava em sala de aula era que tudo que ele falava, a turma criticava e o tratava como se ele tivesse sempre representando o papel do engraçado, e ele não era engraçado. Então, eu sempre busquei fazer o recorte da questão racial nas nossas pesquisas. As notas dele eram umas das mais baixas da turma. Eu poderia fazer uma seleção e pegar alunos que tinham nota altíssima, mas eu optei por fazer esse recorte étnico-racial e social. (professora branca).

Iniciativas como a supracitada representam uma exceção dentro da instituição de ensino, uma vez que, via de regra, a seleção para os programas de bolsas considera apenas o desempenho sem buscar as razões do fracasso acadêmico. Desta forma, acabam por privilegiar alunos com perfis socioeconômicos mais elevados e racialmente identificados como brancos sob a égide de esses possuírem um melhor histórico acadêmico. Essa argumentação esconde os mecanismos de reprodução das desigualdades e da legitimação da dominação dos *mais capazes* sobre os *menos capazes*. Os alunos e alunas negras encontram-se, muitas vezes, em uma situação de desvantagem econômica e são constantemente exotizados e ridicularizados em sala de aula pelos colegas de turma e professores, ao mesmo tempo em que lhes é cobrado rendimento acadêmico similar ou superior para terem acesso a bolsas de estudos, de pesquisa e de permanência.

Nas entrevistas, confirmando o já indicado pelos dados do perfil socioeconômico-cultural dos alunos e alunas, a maioria dos estudantes negros e negras afirmou que o principal mantenedor financeiro de sua permanência no curso superior é o núcleo familiar. Uma aluna negra afirma: “Minha família me ajuda muito sempre que tá podendo, mas a maior parte mesmo é empenho meu”. Na fala da aluna, diante da ausência da Instituição como mantenedora de programas de permanência para alunos e alunas negras e das limitações do grupo familiar em desempenhar essa função, ela expressa seu esforço solitário. Esse sentimento de solidão foi demonstrado por diversos entrevistados e entrevistadas negras, para quem apenas falta apoio à permanência, mas também as experiências acadêmicas que fortaleçam sua identidade racial são raras.

Uma professora negra reconhece que o racismo é um elemento que pode levar o aluno ou aluna negra a abandonar o curso superior, apesar de afirmar que esse não seja o principal motivo para que este abandone o curso. “Influenciar acho que influencia. É lógico que deve acontecer, as pessoas devem sofrer alguma crítica, algum comentário. Sempre tem aqueles engraçadinhos, mas não sei se isso influencia a ponto de

algum aluno deixar de estudar” (professora negra). A sua fala indica o reconhecimento da existência de práticas discriminatórias na Instituição de Ensino, mas minimiza os impactos dessas práticas sobre as estratégias de permanência da população negra.

Uma aluna negra apresenta que, diante de práticas discriminatórias, a população negra tem assumido a estratégia de suportar a dor e o sofrimento infligido pelo racismo. Esse comportamento é resultante da compreensão de que o curso superior é o elemento mais importante.

Às vezes pode até se sentir magoado e tal, ficar meio deprimido. Mas eu acho que é a partir desse ponto que a pessoa vê que as coisas estão assim e ela saber que ela tem que estar ali, persistindo para ver se as coisas mudam. Ali se impondo mesmo, para ver se as coisas vão pra frente (aluna negra).

A fala da aluna baseia-se nos casos em que as pessoas negras conseguem suportar a dor e o sofrimento decorrente do racismo. Além de inserir a dimensão subjetiva das estratégias de permanências, essa aluna indica para a compreensão de que a permanência da população negra no ensino superior se efetiva a um custo emocional maior que para um aluno ou aluna branca. O espaço universitário deixa assim de representar um local de convivência e de experiência intelectuais enriquecedoras para converter-se em um ambiente de dor e sofrimento. Como resultado desse elevado custo emocional pago pela população negra para permanecer no ensino superior, temos, em longo prazo, a formação de uma visão negativa do espaço acadêmico o que tende a desestimular o ingresso de novos alunos e alunas negras, uma vez que as informações que lhe são fornecidas pelos seus pares são relatos de desprazer.

Por esse motivo alguns professores e professoras acreditam que o racismo seja um dos principais elementos causadores da evasão de aluno ou aluna negra do curso superior. Segundo compreensão de uma professora, o racismo institucional existente no ensino superior se encarrega de promover o abandono por parte dos alunos e alunas negras do curso superior.

Eu acho que é fundamental. Nós temos segregação racial no ensino superior porque eles passam por um *stress* racial muito forte, muito grande, que tem impedido até deles concorrerem pelo sistema de cotas. E o mais difícil, que eu vejo de todo é a sordidez do racismo dessa elite acadêmica que fala que se o estudante entrar pelas cotas para negro, ele vai ser mais discriminado, entendeu? Ele vai ser mais discriminado porque aí vão questionar: “Ele não tem capacidade?” (professora branca).

Nesses termos, as estratégias de permanência são influenciadas pelo pertencimento racial dos entrevistados e entrevistadas, e as experiências da população negra nesse campo indicam para a necessidade de criação de uma política de permanência que objetive a constituição de um ambiente social em que a população negra não sofra um maior desgaste emocional para permanecer no ensino superior.

Significados da presença da população negra no ensino superior

Os significados atribuídos à presença da população negra no ensino superior foram bastante diversificados. A significação menos recorrente foi a de reconhecer nessa presença uma positivação da mestiçagem. Para uma diretora de unidades da UEG a presença da população negra no ensino superior representa uma “miscigenação” do ambiente universitário.

Acho muito significativo, inclusive a presença do indígena também, porque eu acho que deve haver uma miscigenação. Nós não podemos achar que a outra pessoa por ter a cor diferente ela é menos inteligente do que o outro que é branco. Isso não existe, porque a inteligência não tem a ver com a cor (Diretora de unidade, mulher branca).

Apesar de a fala da entrevistada indicar para uma confusão entre a noção miscigenação com a de ambiente social multirracial, ela indica elementos importantes. Ao ser interpelada sobre o significado da presença da população negra na universidade, essa presença é reconstruída em um plano narrativo no qual a cor da pele não remete às capacidades intelectuais. Dessa forma, realiza uma manobra discursiva em que a presença na universidade é desvinculada da cor da pele e atribuída à capacidade intelectual.

O Censo Demográfico de 2000 do IBGE indica que o Estado de Goiás possui uma população de 5.004.197 habitantes. Em termos de cor/raça a população goiana se divide em: 50,72% classificados como brancos; 48,01% de negros (4,53% de pretos e 43,48% de pardos); 0,25% classificados como amarelos e 0,29% com indígenas. O total de não declarantes do quesito cor/raça foi de 0,73%. Apesar de a população negra representar 48,01%, o mesmo senso demográfico indica que entre as pessoas que possuem a titulação de graduação estes correspondem a 21,61% do total, enquanto as pessoas brancas representam 77,03%, ficando os outros 1,36% distribuídos entre as demais caracterizações de cor/raça. Esses dados demonstram

a sub-representação da população negra no sistema de ensino superior no Estado de Goiás e uma sobre-representação da população branca.

Deparando-se com a realidade em que um grupo racial está sobre-representado na Universidade desenvolve-se uma compreensão, a partir dos dados oficiais do governo, de que esse grupo seria dotado de maior capacidade intelectual, uma vez que, segundo a fala mencionada anteriormente, a presença na universidade se define não por critérios raciais, mas pela capacidade intelectual. Ao analisar esse discurso não racista percebemos que existe uma argumentação não pronunciada que afirma a superioridade do grupo branco. A superioridade deste, nesses termos, se dá no plano da constituição de um consenso sobre capacidades intelectuais do dominador e do dominado por um lado e no estabelecimento de uma superioridade flexível por outro, onde em todas as associações estabelecidas o grupo branco estará sempre em uma posição de vantagem, mesmo quando o pertencimento racial não é indicado como um elemento primordial da comparação. Neste contexto, o silenciamento sobre a raça configura-se não como uma atuação anti-racista, mas sim como uma defesa dessa posição de superioridade e da legitimação do sistema de desigualdade existente no Brasil.

A legislação que estipula a reserva de vagas na UEG institui também o primeiro mecanismo de silenciamento da raça no espaço acadêmico. No artigo 5º da Lei fica determinado que “as instituições que compõem o Sistema Estadual de Educação Superior deverão divulgar os resultados dos processos seletivos através de lista única, sem especificação dos candidatos beneficiários das cotas fixadas por esta Lei” (GOIÁS, 2006). Esse princípio, antes de converter-se em um mecanismo de proteção da individualidade e do anonimato dos alunos cotistas, representa uma redução do potencial de transformação das políticas de ações afirmativas racialmente orientadas sobre o sistema de relações sociais existente no Brasil (SEGATO, 2005).

Outra significação que nega a racialização das desigualdades sociais brasileiras busca desvalorizar a presença da população negra no ensino superior, argumentando que o principal elemento que deve ser valorizado é a presença do aluno pobre. Neste campo, a variável raça é eliminada do plano interpretativo da realidade social em privilégio exclusivo do pertencimento socioeconômico. Esta é a referência mais explícita da tentativa de silenciar o debate sobre a pertinência das categorias raciais para se pensar as desigualdades materiais existentes na sociedade brasileira. Uma professora afirma que não acha uma conquista a presença da população negra na universidade, mas sim a presença do aluno pobre.

Eu não acho uma conquista, sabe? Eu até entendo, mas eu tiro a questão do negro e negra e deixo o pobre. Acho muito importante ele tá no ensino superior. Eu considero isso uma vitória muito grande o fato deles terem acesso a uma universidade séria, que de fato vai fazê-los ter uma leitura mais crítica do mundo. Eu queria muito que todos eles tivessem acesso a uma boa universidade independente de ser negro ou branco, mas o aluno pobre (professora branca).

Outro professor apresenta opinião similar, mas a fundamenta na prerrogativa de que a solução seria uma boa educação fundamental. A compreensão, nesse caso, é a de que as cotas raciais não resolvem o problema das desigualdades, por isso não representam algo em especial ao inserir a população negra no ensino superior. Nesse caso, o professor não considera que essa presença tenha um significado particular, mas o equivalente a de qualquer aluno.

É o significado de qualquer aluno que esteja buscando conhecimento. Eu acho que o negro está buscando o espaço, eu só questiono essa questão das cotas. Eu acho que a gente tem que mudar as bases no ensino médio e fundamental. Eu acho que a (...) participação do negro dentro da universidade ela é à busca de qualquer outra pessoa (professor branco).

No entanto, a maioria dos professores e professoras reconhece como positiva a presença da população negra no ensino superior. Uma professora argumenta que essa presença é uma justiça, já que o preconceito racial impediu que negros tivessem acesso aos bens coletivos. “Acho muito importante que eles permaneçam, porque os negros fazem parte da história do nosso país. Construíram a história junto com as outras raças, mas com esse histórico de discriminação ele não teve acesso ao trabalho, então eu acho muito importante por isso” (professora branca). A fala da professora remete para uma dimensão simbólica das políticas de cotas pouco citada nas entrevistas, o reconhecimento da presença da população negra no ensino superior como um princípio de justiça social. Ao afirmar que negros e negras contribuíram para a construção do país e foram excluídos da participação nos benefícios materiais dessa construção, ela nos remete à idéia de que o racismo é um dos elementos que estão na base da expropriação capitalista nacional e da consolidação do Estado brasileiro, refutando a noção de que no Brasil o preconceito racial seja benevolente e que as relações sejam harmoniosas.

Uma das principais características da sociedade brasileira, no que se refere às relações raciais, é a recusa em reconhecer as diferenciações étnicas e raciais de sua população,⁶ assumindo para si como auto-representação de uma nação mestiça. No entanto, o racismo brasileiro não se caracteriza exclusivamente pela negação das diferenças. Guimarães ressalta que a partir do fim da década de 1980 o racismo brasileiro passou a ser teorizado como assimilacionista do ponto de vista cultural e excludente do ponto de vista socioeconômico (GUIMARÃES, 2005), fato observado na fala da professora anteriormente citada.

Outra professora afirma que é de grande importância a presença da população negra no ensino superior por causa das experiências de discriminação racial. A sua compreensão é a de que, quando uma pessoa negra busca se inserir no âmbito universitário, a primeira reação é a de duvidar de sua capacidade. Nesses termos, ela compreende que a importância dessa presença não deriva apenas da presença quantitativa da população negra, mas principalmente do êxito que essa população atinge na vida acadêmica.

Eu acho que o significado é importantíssimo, cada um tem que brigar pelo que quer, pelo seu objetivo de vida, pelo que se propôs a fazer independente da raça ou da cor. Mas eu acho um pouco pelo nosso histórico que a gente já sofreu muito preconceito anteriormente e de certa forma tem gente que olha para nós achando que a gente não é capaz, que não consegue. Então isso é mais um motivo para lutar e chegar até o final e provar que é capaz apesar de muita gente achar que não (professora negra).

Entre os alunos também se percebeu variações dos significados atribuídos à presença da população negra no ensino superior. Alguns alunos apresentaram os mesmos elementos indicados pelos professores e professoras para não conferir um significado especial à presença da população negra no ensino superior. Um aluno reconhece que esse é um elemento importante por acreditar que isso é uma prova que a educação pública está melhorando. “Eu acredito que é uma vitória, quero dizer, se eu tenho negros no ensino superior é porque acho que a educação pública que afeta as populações de baixa renda tá fazendo efeito. Porque é lá que concentra a maioria deles” (aluno branco).

A argumentação do aluno, bem como as similares registradas em outras entrevistas, baseia-se em dois pressupostos equivocados. O primeiro é considerar

⁶ Sobre a recusa da sociedade brasileira em considerar as diferenciações étnicas e raciais de sua população, ver SILVÉRIO (2003); GUIMARÃES (2005) e SEGATO (2005).

pobre como quase equivalente de ser negro; apesar de a população negra estar inserida, em sua maior parte, nas camadas de menor poder aquisitivo, a ascensão econômica não elimina o seu pertencimento racial, refutando a tese de equivalência entre os termos. Um segundo equívoco é compreender a educação pública como de péssima qualidade baseada apenas no quesito de aprovação no vestibular. A qualidade de uma educação não pode ser mensurada apenas pela aprovação no vestibular. Os estudos reprodutivistas, no campo da sociologia da educação, já confirmaram, desde a década de 1970, que os sistemas avaliativos no campo educacional não se baseiam em critérios objetivos da cognição humana, mas em padrões de comportamento cultural ligado aos grupos hegemônicos em uma dada sociedade (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

A discussão sobre o mérito acadêmico representa outra importante contribuição à desmistificação do vestibular como elemento válido como avaliador da capacidade intelectual ou de qualidade de ensino.⁷ Nestes termos, faz-se necessário que o debate sobre as políticas de ações afirmativas, na sua modalidade de cotas raciais, desconstrua o mérito individual como elemento legitimador do ingresso no ensino superior, uma vez que tal perspectiva ofusca os motivos do fracasso escolar da população negra.

Apesar dos argumentos contrários, a maioria dos alunos e alunas reconhece que a presença da população negra no ensino superior possui um significado especial. Uma aluna branca realiza uma análise histórica das mudanças ocorridas nos últimos vinte anos para afirmar esse fato e reconhecer o papel do movimento negro nessas mudanças. “Eu acho uma vitória porque, analisando todo o contexto histórico e relacionado à desigualdade de vinte anos atrás, é uma vitória que as [reivindicações] desses movimentos sociais estão sendo bem aplicadas. Por isso que eu falo que a gente está no caminho certo” (aluna branca). Esta opinião também é compartilhada por uma aluna negra cotista, que completa afirmando que a presença da população negra representa uma ascensão social para o negro e a negra brasileiros. “Muito bom, porque, infelizmente, na realidade do Brasil, a maioria dos negros está nas periferias. Então o negro estar na universidade é um modo dele crescer dentro da sociedade” (aluna negra).

A população negra na maioria das entrevistas com alunos e alunas foi associada a posições periféricas e subalternas na sociedade; nesse sentido, a presença dessa população no ensino superior significa uma possibilidade de reelaboração do *lugar do negro* na sociedade. Uma aluna negra afirma que essa presença é “muito

⁷ Sobre o debate a respeito do mérito acadêmico ver Guimarães, 2005.

significativa porque a gente quase não vê pessoas negras formadas (...) isso é uma evolução para população negra” (aluna negra).

A presença da população negra na universidade é um dos primeiros movimentos necessários à reformulação da leitura semântica da cor da pele e a dissociação da pessoa negra a uma posição subalterna na sociedade. Esse processo de reelaboração dos atributos sociais infligidos à população negra é indicado por um aluno negro cotista como um dos principais ganhos da política de cotas.

Eu acho que é bastante importante, porque por mais que alguns tenham vergonha de falar que entraram por sistemas de cotas, essa é a oportunidade que nós estamos tendo de estudar. Devemos aproveitar da melhor forma possível e não deixar passar por simples atribuições que são feitas por outros grupos [raciais] (aluno negro).

O aluno reconhece que se identificar como negro cotista na UEG é difícil. Para muitos alunos e alunas esse receio é devido à associação de atributos negativos à condição de cotista. Esse sistema de associação condiciona que alunos e alunas cotistas sejam coniventes com o processo de invisibilização dos cotistas e de silenciamento da raça existente na UEG, o que dificulta, em larga medida, os deslocamentos necessários à superação do racismo.

A eficiência desse mecanismo de invisibilização dos alunos e alunas cotistas impede que as políticas de ações afirmativas cumpram um dos seus papéis fundamentais, o de reconfigurar o padrão das relações raciais na sociedade brasileira. As referências explícitas de que essa invisibilização seja a garantia da manutenção da “harmonia” das relações raciais na Instituição foram poucas. No entanto, percebe-se no funcionamento da Instituição uma quase neutralização completa da presença desses alunos e alunas cotistas. O seu ingresso não tencionou por mudanças na grade curricular dos cursos, não demandou pela ampliação da rede de assistência estudantil e efetivação na mudança de comportamento da comunidade universitária diante de práticas discriminatórias. O processo de invisibilização que se inicia com o impedimento legal da divulgação do resultado identificando os alunos e alunas cotistas, e perpassa todo o funcionamento da Instituição, diminui a eficácia das políticas de cotas e retarda a necessidade de implementação de uma política de permanência na Instituição.

Referências

- CHARMICHAEL, S. ; HANILTON, C. V. *Poder Negro*. México: Siglo XXI Editores, 1967.
- DURKHEIM, E. ; MAUSS, M. De quelques formes primitives de classification. In: MAUSS, M. *Essais de Sociologie*. Paris: Editions de Minuit, 1969.
- GOIÁS, Estado de. *Lei n° 14.832 de 12 de junho de 2004*. Disponível em <http://www.gabcivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2004/lei_14832.htm>. Acesso em: 28/6/2006.
- GUIMARÃES, A. A. S. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2005. 2ª Edição.
- _____. Como Trabalhar com “raça” em Sociologia. In: *Educação e Pesquisa*, v. 29. n. 1, jan./jun., São Paulo: [s.n], 2003.
- NOGUEIRA, C. M. M. ; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*. Ano 23, n. 78, abr. 2002.
- NOGUEIRA, O. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem: Sugestão de um Quadro de Referência para a Interpretação do Material sobre Relações Raciais no Brasil. In: _____. *Tanto preto, quanto branco: estudos sobre relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1985.
- SEGATO, R. L. *Raça é Signo*. Brasília: Departamento de antropologia, UnB, 2005. (Série Antropologia, n. 372).
- SILVA, M. A. (Cidinha). Ações afirmativas em Educação: um debate para além das cotas. In: _____. *Ações Afirmativas em Educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Ed Summus, 2003.
- Silvério, V. R. O Papel das Ações Afirmativas em Contexto Racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVÉRIO, V. R. ; SILVA, P. B. G. e (Orgs.) *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Relatório Global Censo Universitário Etapa I: Censo estudantil*. Anápolis: UEG, 2004.
- _____. *Relatório estatístico 1º semestre de 2006*. Anápolis: [s.n], 2006a.
- _____. *Dados do Perfil Socioeconômico-cultural dos alunos*. Anápolis: [s.n], 2006b. (mimeo).

Região Sudeste

O Programa Ações Afirmativas na UFMG e os Conflitos em Torno de uma Proposta de Permanência de Estudantes Negros(as)

Marcus Vinícius Fonseca*

Este artigo tem como objetivo tratar da questão relativa à permanência de estudantes negros¹ na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Como se trata de uma instituição que não tem uma política específica de acesso para a população negra, a questão será tratada pela análise de uma experiência que ocorre a partir da atuação de um coletivo de professores e que é denominada de Programa Ações Afirmativas na UFMG. Essa experiência ocorre desde 2002, tem como objetivo possibilitar a permanência de estudantes negros e garantir uma participação da temática racial nos debates sobre a democratização do acesso à UFMG.

Para tratar dessa experiência utilizamos como referência as análises de Boaventura de Sousa Santos em relação às universidades, principalmente no que se refere à crise de legitimidade que tem acometido estas instituições, que cada vez mais são pressionadas para incorporar diferentes grupos sociais.

Para compreender este processo de pressão, utilizamos diferentes materiais de pesquisa que permitiram construir um quadro amplo dos debates travados no

* Doutorando em Educação pela USP.

¹ Não utilizamos a nomenclatura relativa a gênero no texto – negros(as) – com objetivo de facilitar a leitura.

interior da UFMG. Analisamos duas publicações oficiais (*Revista Diversa* e o *Boletim UFMG*) e alguns livros que tratam das questões relativas à UFMG, seus desafios em relação à democratização do acesso e as propostas para o enfrentamento desses desafios.

Realizamos uma entrevista com o Pró-Reitor de Graduação, professor Mauro Mendes Braga, que tem se dedicado ao estudo das questões relativas ao perfil socioeconômico dos alunos da UFMG e é um dos gestores da Instituição que, nos últimos anos, tem participação ativa no debate sobre a democratização da UFMG. Entrevistamos também a professora Nilma Lino Gomes, que é a Coordenadora Geral do Programa Ações Afirmativas e tem atuado sistematicamente na defesa da incorporação da temática racial nos debates sobre a democratização da UFMG.

Foram entrevistadas também quatro estudantes escolhidas a partir de uma escala gradativa de inserção no Programa Ações Afirmativas, ou seja, duas alunas que têm uma inserção recente (um semestre), uma que já tem tempo superior a três semestres e uma aluna egressa que passou pelo Programa e já concluiu seu curso de graduação. A idéia que norteou esta escala foi a tentativa de apreender o nível de interferência do Programa na trajetória acadêmica das estudantes.

Foram utilizados vários documentos disponibilizados pela secretaria do Programa Ações Afirmativas e que dizem respeito a projetos, planejamento e execução de atividades, relatórios de avaliação, livros publicados e consulta ao *site* do Programa. A pesquisa contou com algumas visitas às atividades do Programa e com a aplicação de um questionário que foi distribuído por meio mensagem eletrônica para 75 estudantes e foi respondido e encaminhado da mesma forma por um terço dos estudantes que o receberam.

O resultado da análise será apresentado a partir de dois blocos temáticos: o primeiro gira em torno de uma caracterização do debate sobre a democratização do acesso à UFMG e a participação do Programa Ações Afirmativas neste debate; em seguida, analisamos os aspectos relativos à experiência de permanência de estudantes negros que vem ocorrendo na UFMG e os resultados alcançados em relação aos estudantes.

As questões referentes à atuação do Programa Ações Afirmativas estão diretamente relacionadas ao debate sobre a democratização do acesso a UFMG e há um nível de interferência em relação aos dois temas, ou seja, fazer referência à permanência de estudantes negros significa necessariamente tratar da democratização. Portanto, a separação que construímos neste artigo é apenas para efeito de exposição das idéias e uma forma de dar ênfase à atuação do Programa Ações Afirmativas na UFMG que, como veremos, mesmo diante de uma série de limita-

ções, vem ajudando a promover mudanças importantes na cultura institucional da Universidade.

O Programa Ações Afirmativas e o debate sobre democratização do acesso a UFMG

A Universidade Federal de Minas Gerais foi fundada em 1927 e é uma das mais antigas universidades brasileiras. O seu processo de criação está ligado a uma proposta de modernização da sociedade que se vinculava a uma noção de liberalismo que concebia a universidade como uma instituição necessária para a formação de grupos dirigentes. Era um projeto que estava ligado a idéias que estiveram em voga na primeira metade do século XX e que articulava a educação primária e a de nível superior como estruturas indispensáveis ao desenvolvimento do país. Dentro dessa articulação, cabia à educação primária alfabetizar as massas urbanas e às universidades formar os setores dirigentes que seriam responsáveis pela modernização do país (VEIGA, 1987).

Ao longo dos seus quase oitenta anos de existência, a UFMG se manteve relativamente fiel a este ideário e conciliou seu processo de crescimento e consolidação com uma ausência de preocupações em relação à incorporação dos grupos sociais para os quais ela não foi inicialmente planejada. O elitismo que um dia foi a proposta de modernização de um grupo situado em um determinado momento da história, tornou-se parte de sua identidade como instituição. Dessa forma, conserva, até os dias atuais, parte do ideário que motivou sua criação e possui um perfil que a coloca em descompasso com aquele que caracteriza a sociedade brasileira em termos econômicos, sociais e raciais.

Por outro lado, a idéia de democracia e de igualdade tem cada vez mais se enraizado na sociedade brasileira e orientado a ação dos mais diversos grupos sociais. Essa experiência caminha na direção do estabelecimento de um consenso que afirma a necessidade de enfrentamento dos padrões de exclusão e desigualdade que marcaram a história do país. Esse movimento se desenvolve em direção oposta à cultura de instituições como a UFMG e tende a gerar conflitos que se dão em torno da reivindicação de um processo de democratização que amplie a participação dos mais diferentes grupos sociais na Instituição.

Responder a essa pressão pela democratização é um elemento básico para a legitimidade das universidades e, segundo Boaventura de Sousa Santos, é um dos principais desafios dessas instituições no mundo contemporâneo:

A crise de legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores, altas. Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a. Por isso, a sua função tradicional de produzir conhecimentos e de os transmitir a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos das suas origens sociais, quer em termos dos seus destinos profissionais e de modo a impedir a sua queda de *status*, passa a ser duplicada por estoutra de produzir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas com vista a promover a sua ascensão social (SANTOS, 1995).

Esse tipo de conflito faz parte da trajetória recente da UFMG e vêem atingindo níveis que o coloca no centro da vida universitária, exigindo soluções que passaram a responder pelo seu destino como instituição. A questão da democratização tornou-se um tema freqüente nos seus debates internos e tem desafiado os gestores e a comunidade acadêmica a construir respostas que sinalizem em direção contrária ao elitismo que a acompanha.

Tal processo está relacionado às demandas colocadas por dois grupos sociais: estudantes das camadas populares e grupos racialmente discriminados, destacadamente os negros. Esses dois grupos têm dominado o debate em torno do processo de democratização da UFMG e há um reconhecimento quanto à necessidade de incorporação de ambos por parte da Instituição.

Isto pode ser constatado a partir do Censo Socioeconômico dos Alunos da Graduação da UFMG que, entre outras coisas, registra o perfil dos estudantes em relação à escola de origem e ao pertencimento racial. Segundo o Censo, pouco mais de um terço dos estudantes, 38%, são egressos de escolas públicas. Os que se declaram brancos são 67% e estão representados em proporção muito superior aos negros, que são 26% do total de estudantes.

A partir da disparidade representada por esses e outros dados que se referem às condições socioeconômicas dos estudantes, a própria UFMG define da seguinte forma o perfil do seu alunado:

De uma maneira geral, o retrato do estudante da UFMG desenhado pelo Censo é o seguinte: ele é de classe média; cursou ensino médio diurno e não profissional; veio principalmente da escola média privada, mas quase 40% é

egresso da escola pública; é solteiro; autodeclara-se da raça branca; tem, em média, 20 anos (ou até 24) e passou no vestibular pouco tempo depois de concluir o terceiro ano. Esse aluno típico não trabalhava quando se candidatou ao concurso (1/4 trabalhava), reside no estado, e pelo menos um dos pais tem curso superior. Os homens ainda representam pequena maioria, cerca de 53%, embora maior parte dos inscritos no Vestibular, 57%, seja do sexo feminino.²

A construção do censo socioeconômico dos estudantes reflete a necessidade que tem a Instituição de conhecer e monitorar o perfil do seu alunado. A produção de diagnósticos desta natureza tem ocorrido com frequência e eles vêm reafirmando o padrão de desigualdade entre os estudantes e a necessidade de iniciativas que tornem o acesso à UFMG mais democrático.

No ano de 2003, a UFMG, com apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), tornou públicas as suas preocupações com a questão da democratização organizando o seminário *Ampliação do acesso à universidade pública: uma urgência democrática*. Esse seminário discutiu o tema da democratização de uma forma ampla e a partir da experiência de várias instituições; nele também foi apresentada a proposta de democratização da UFMG, que passou a ser difundida em meio à comunidade acadêmica como forma de corrigir as distorções em relação ao perfil do alunado.

A proposta foi apresentada por meio de um trabalho assinado por quatro professores ligados à direção da Instituição e que compunham uma comissão que foi designada pela reitoria para estudar a questão da democratização do acesso.³ No seminário, essa comissão apresentou o trabalho *Cursos Noturnos: uma alternativa para a inclusão social no ensino superior brasileiro* (estudo de caso da UFMG). O objetivo era tratar de uma estratégia de inclusão social que tinha como referência a situação da UFMG, mas que poderia ser parâmetro para uma ampla política de inclusão no ensino superior brasileiro.

Segundo os dados apresentados em relação ao estudo de caso da UFMG, o fator socioeconômico é um elemento determinante no vestibular e opera em níveis mais elevados do que a raça, ou seja, o que determina o sucesso no vestibular é o fato de os alunos serem originários de escolas públicas ou particulares. Os alunos das

² Disponível em <<http://www.ufmg.br/censo/index.html>>.

³ Antônio Emílio Angueth Araújo, Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Mauro Mendes Braga (atual Pró-Reitor de Graduação UFMG), Ricardo Fenati.

escolas particulares têm chances muito superiores aos seus concorrentes de escolas públicas. Dessa forma, a comissão conclui que a democratização deveria ocorrer a partir de um aumento de alunos originários de escolas públicas e, por meio destes, aumentaria também o contingente de negros. O estudo revela ainda que os egressos de escolas públicas (e negros) têm uma opção preferencial pelo ensino noturno, portanto, a proposta de democratização apresenta como caminho para resolução dos problemas do acesso é a expansão de vagas nos cursos noturnos.

Essa proposta é apresentada como uma alternativa à reserva de vagas pelas cotas sociais ou raciais, pois aumentaria o número de egressos de escolas públicas e negros sem ofender o princípio do mérito, já que todos seriam submetidos ao mesmo concurso de vestibular.

A proposta é acompanhada por alguns estudos que procuram demonstrar que não há diferenças entre a qualidade do ensino ofertado nos cursos diurno e no noturno. Essa conclusão foi construída a partir de uma comparação entre as notas obtidas pelos estudantes nos processos de avaliação do ensino superior conduzidos pelo Ministério da Educação. Quando se compara a nota obtida pelos alunos dos cursos que funcionam no diurno e no noturno as diferenças são inexpressivas, e isto indicaria a igualdade de qualidade do ensino ofertado nos dois turnos.

No entanto, as alunas que foram entrevistadas para esta pesquisa apontam muitas diferenças entre a qualidade do ensino nos dois turnos. Segundo elas, há um funcionamento precário da estrutura do *campus* no turno da noite (bibliotecas, órgãos burocráticos, praça de serviços, estrutura de transporte) e também uma diferença em relação às atividades acadêmicas. As atividades acadêmicas (como grupos de pesquisas, palestras, defesas de teses e dissertações) ocorrem em geral no diurno, e mesmo o conteúdo das disciplinas que são ofertadas nos dois turnos é diferenciado, pois, segundo elas, os professores alegam que o fato de haver, no noturno, um grande número de alunos que trabalham impede um nível de elaboração maior do conteúdo das disciplinas.

As questões levantadas pelas alunas são reais e, pelo menos no que se refere ao acesso à infra-estrutura do *campus*, puderam ser constatadas em algumas visitas que fizemos à UFMG durante o período da noite. Por outro lado, a própria reitora Ana Lúcia Gazolla, quando assumiu seu mandato, em 2002, tinha como uma de suas propostas diminuir a diferença entre a qualidade dos cursos do diurno e do noturno.

A proposta de democratização por meio da expansão de vagas nos cursos noturnos é uma tentativa de resolver o problema da desigualdade de acesso, assumindo

os padrões de desigualdade que estão estabelecidos no interior da UFMG. Uma proposta de democratização que opera a partir da definição de turnos que sejam preferenciais para determinados grupos é a formalização de uma outra desigualdade que na verdade deveria ser combatida.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (1995), há uma dificuldade das universidades em se situar diante do mundo moderno, pois existe uma contradição entre o ideário de igualdade da modernidade e as universidades, que demonstram certa dificuldade de incorporar esse princípio como um elemento básico de sua existência. No mundo moderno, sobretudo no século XX, houve uma pressão social em relação ao acesso às universidades, e isto resultou em um desenvolvimento contraditório, que ocorreu pela incorporação de grupos sociais historicamente excluídos destes espaços, mas sem uma alteração efetiva do padrão de elitismo dessas instituições. Desse modo, a universidade procurou satisfazer as exigências de democracia sem com isso incorporar plenamente a idéia de igualdade. Isto implicou uma estratificação das universidades segundo o tipo de conhecimento produzido, a existência de universidades distintas – de elite e de massas –, cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, enfim, um conjunto de divisões que são construídas a partir da composição e da origem social do público universitário.

A proposta de democratização da UFMG pela expansão de vagas nos cursos noturnos representa a satisfação do princípio da democracia sem que seja de fato levada em conta a idéia de igualdade. A contraposição do funcionamento do noturno e do diurno seria oficializada e a Universidade assumiria que caminha em direção a uma existência que se daria a partir de dois modelos: um, que aconteceria no diurno, atenderia prioritariamente alunos brancos das classes mais abastadas, que freqüentariam uma universidade com uma ótima infra-estrutura, vinculada à pós-graduação, à pesquisa e ao ensino de excelência; outra, prioritariamente para pobres e negros, que ocorreria a partir dos cursos que podem funcionar à noite, com um sub-aproveitamento da infra-estrutura do *campus*, com vínculos precários com a pós-graduação e com a pesquisa, entre outras coisa.

A proposta que passa a representar oficialmente a UFMG em relação à democratização é a expansão de vagas por meio dos cursos noturnos. Essa proposta foi aprovada pelo Conselho Universitário, em 2003, e passou a ser difundida dentro e fora da Universidade. Um dos canais de divulgação é a *Revista Diversa*, que é publicada a cada semestre e está a cargo da Diretoria de Divulgação e Comunicação Social e da Comissão Permanente do Vestibular, ambas vinculadas à reitoria da UFMG.

Essa revista foi criada em 2002, com o propósito de ser um canal de comunicação entre a universidade e a sociedade.⁴ Um dos aspectos mais presentes nesta publicação é a questão relativa à democratização, que é recorrentemente apresentada em matérias que defendem o poder de inclusão social pela expansão de vagas no ensino noturno como uma alternativa a uma política de reserva de vagas.

A recorrência e a forma como a questão é colocada na *Revista Diversa* demonstram que essa publicação é utilizada como uma forma de obter reconhecimento e legitimidade perante a sociedade, pois há uma preocupação em demonstrar que a UFMG é uma instituição de ponta, que produz conhecimentos em diferentes áreas e que este conhecimento tem relevância social. Há, também, a preocupação de demonstrar que a UFMG tem problemas em relação ao acesso de determinados grupos, mas que medidas estão sendo pensadas para democratizar a Instituição.

A revista apresenta o posicionamento do núcleo dirigente da UFMG, reafirmando em cada edição a necessidade de expansão do número de vagas nos cursos noturnos e seu potencial de inclusão sem abrir mão do mérito. Por outro lado, critica a proposta de cotas raciais e sociais previstas no projeto de lei para reforma universitária, que é tratada como uma ofensa à autonomia das universidades. O posicionamento apresentado na revista é que caberia ao governo estabelecer diretrizes e metas que reforçassem a necessidade de democratização do acesso sem, contudo, ofender a autonomia, de modo que cada instituição pudesse escolher o melhor caminho para o cumprimento dessa tarefa.

A *Revista Diversa* trata o tema da democratização apenas do ponto de vista do núcleo dirigente da UFMG. Mas é possível encontrar em outros espaços manifestações que são muito mais amplas e que revelam que há na comunidade acadêmica uma pluralidade de idéias em relação à questão da democratização.

Um desses espaços é o *Boletim UFMG*, que é um informativo semanal, publicado desde 1974, e que se propõe a registrar as principais atividades que ocorrem na Universidade.⁵ Trata-se de um informativo que tem uma circulação interna e é

⁴ Entre 2002 e 2006, foram publicadas nove edições dessa revista, cada número possui um eixo temático específico que na maioria das vezes está relacionado ao processo de produção do conhecimento na UFMG. A partir da edição de número 2, há uma mudança na proposta inicial e a revista inaugura uma seção cujo objetivo é tratar de questões que “requerem uma atenção especial, independente do eixo temático da revista”. Essas questões que requerem uma atenção especial são basicamente aquelas que se referem à democratização da UFMG, que passa a ser um tema recorrente em todas as edições.

⁵ Para realizar a Consulta foram analisados os boletins publicados nos últimos seis anos. Esse período foi escolhido porque permite a análise dos três últimos reitores que ocuparam a direção da Instituição: os dois últimos anos do reitorado do professor Francisco César de Sá Barreto (1998-2002), todo o período em que a Instituição esteve sob a direção da professora Anna Lúcia Gazolla (2002-2006) e o início do reitorado do professor Ronaldo Tadeu Pena (2006-2010). Isto representou a Consulta em 239 edições – de uma total de 1.552.

distribuído em todas as unidades da UFMG. Também é publicado pela Diretoria de Divulgação e Comunicação Social, mas possui um formato diferente da *Revista Diversa*, pois, entre outras coisas, permite a qualquer membro da comunidade acadêmica escrever sobre assuntos que dizem respeito à Universidade.

Os professores do Programa Ações Afirmativas se valem dessa abertura e utilizam esse informativo para divulgar suas atividades. Com frequência, publicaram artigos sobre a questão das ações afirmativas defendendo sua importância no processo de democratização do ensino superior. O próprio surgimento de informações relacionadas a esse tema no *Boletim UFMG* está ligado ao Programa Ações Afirmativas. Analisamos todas as edições dos últimos seis anos e constatamos que é a partir de 2002, como a criação do Programa Ações Afirmativas, que informações sobre esse tema começaram a ser publicadas.

O *Boletim UFMG* possui uma seção que se chama *Opinião*, que publica artigos de membros da comunidade acadêmica sobre os mais diferentes assuntos. Dentro dessa seção, ocorre um intenso debate sobre a questão da democratização do ensino superior, principalmente sobre as cotas e sua inserção na proposta de reforma universitária.

O *Boletim* reserva para si o direito de reproduzir artigos que foram publicados em jornais e revistas de grande circulação e que tratam de temas importantes sobre a educação. Com alguma regularidade, há a reprodução de artigos que são assinados por intelectuais e que foram publicados em jornais de grande circulação, tratando da questão dos negros no ensino superior. Chama atenção o fato de que a maioria dos artigos que foi reproduzida pelo *Boletim* são contrários às cotas. Essa postura editorial chegou mesmo a ser questionada pela Coordenadora do Programa Ações Afirmativas. Na entrevista que concedeu para esta pesquisa ela registra da seguinte forma seus questionamentos:

O próprio *Boletim* começou durante um tempo a soltar muitos artigos contrários às cotas, mas artigos de outros profissionais... eu me lembro que uma vez eu mandei um *e-mail* para a redação do *Boletim* falando: tenho observado que o tema é um tema que está tendo destaque, só que eu acho que está sendo de uma única mão, porque vocês estão colocando artigos de professores, intelectuais contrários e eu não estou vendo os artigos que defendem. E mandei um artigo para eles colocarem. O *Boletim* me respondeu falando que era porque não chegava esse tipo de artigo para eles, mas que eles tinham todo interesse de colocar o debate de diferentes ângulos. Eu observei também que eles começaram a fazer um certo contraponto depois disso.

O *Boletim* se tornou um espaço de disputa em torno da questão das cotas, e os professores ligados ao Programa Ações Afirmativas utilizaram com frequência as páginas desse informativo para divulgar suas idéias e para debater com os membros da comunidade acadêmica. Há posicionamentos como o da professora Nilma Lino Gomes, que colocou em questão a conduta do editorial, mas há também o posicionamento de outros professores do Programa que polemizam com membros da comunidade acadêmica que se posicionam contrários às ações afirmativas. Há também um grupo de professores da UFMG que se manifestou por meio do *Boletim* e tem uma posição favorável às cotas sociais – para alunos de escolas públicas – e se mostrou aberto a uma discussão sobre a questão racial.

Portanto, ao contrário da *Revista Diversa* que apresenta apenas a posição da direção, no *Boletim UFMG* há um intenso debate sobre a questão do acesso ao ensino superior e que se dá por diversos posicionamentos. Esses posicionamentos giram em torno das propostas que orientam o debate nacional, ou seja, as ações afirmativas e dentro delas as cotas raciais e sociais como uma forma de corrigir as distorções relativas ao público das universidades brasileiras.

A proposta construída pela direção da UFMG, que defende a expansão do número de vagas, é uma tentativa de oferecer uma alternativa em relação aos elementos que têm conduzido o debate nacional, mas a pressão interna e externa em relação à democratização vem promovendo deslocamentos que começam a indicar a possibilidade de se considerar outros mecanismos de inclusão.

O *Boletim UFMG* é um espaço onde é possível detectar elementos que compõem esse movimento de pressão, mas, na verdade, ele está em todos os espaços que se propõem a discutir de forma aberta os rumos da Universidade. Na campanha para escolha da nova reitoria, em 2005, este foi um dos temas que se impôs ao debate, sendo inclusive uma das propostas de um dos grupos que concorria na eleição. A chapa que apresentou esta proposta não foi eleita, mas teve mais de 20% dos votos.⁶

O professor Ronaldo Tadeu Pena, eleito reitor para a gestão 2006/2010, foi o Pró-reitor de Planejamento e Desenvolvimento durante o reitorado da professora Ana Lúcia Gazolla e de certa forma se propõe a dar continuidade ao trabalho da gestão que o antecedeu, principalmente no que se refere à proposta de democratização. Assim sendo, reafirma a necessidade de continuar a expansão de vagas nos cursos noturnos, mas começa também a considerar outras possibilidades, entre elas, cotas sociais.

⁶ Uma das coordenadoras do Programa Ações Afirmativas, a professora Antonia Vitória Aranha, concorreu como vice-reitora nesta chapa.

A idéia de cotas sociais foi apresentada pelo Reitor na posse da diretoria da Faculdade de Medicina e, em princípio, seria aplicada apenas neste curso por meio da reserva de algo em torno de 80 vagas para egressos de escolas públicas.⁷

Isso revela que há uma abertura em relação às chamadas cotas sociais, mas o mesmo não pode ser dito em relação à questão racial. As propostas de reserva de vagas que começam a ser consideradas não levam em conta a questão racial, e a gestão atual parece disposta a manter um certo isolamento para o Programa Ações Afirmativas. Tivemos a oportunidade de ver como esse isolamento se deu na *Revista Diversa*, que se mostrou aberta para o tratamento da questão da democratização do acesso, mas apresentando apenas o ponto de vista da direção da UFMG. Somente em 2005 essa revista apresentou as atividades exercidas pelo Programa Ações Afirmativas no interior da UFMG, registrando seu crescimento e sua vinculação com dois programas do Ministério da Educação – o Conexões de Saberes e o Uniafro.

Quando perguntamos à professora Nilma Lino Gomes sobre o tratamento da direção da UFMG em relação ao Programa, ela confirma esta tentativa de isolamento:

Agora, do ponto de vista da Instituição UFMG, eu acho que não, acho que ainda continua muito duro. Por que eu falo isso? Não é uma avaliação subjetiva de julgamento, não, eu digo pelo trato institucional. Por exemplo, nós fizemos uma reunião com a reitoria, depois nós tentamos marcar várias reuniões com a gestão antiga e não conseguimos mais (...), nós tentamos várias vezes falar com a própria Gazolla e ela nunca nos recebeu, sempre mandava o vice-reitor nos receber. Então você vai percebendo que institucionalmente têm problemas no trato, no recebimento.

Há indícios que apontam para o fato de que essa postura tem desdobramentos na gestão atual, pois uma das perguntas que dirigimos ao Pró-Reitor de Graduação foi sobre a maneira como o Programa Ações Afirmativas é visto pela direção, segundo ele: “qualquer ação que visa à permanência de estudantes na universidade é muito bem-vinda. Eu tenho notícias de que o pessoal da FAE tem conseguido muito sucesso em suas ações, e isso nos deixa alegres, felizes”. Em seguida a essa breve consideração que não ultrapassou três linhas, o Pró-Reitor falou detidamente das ações da Fundação Mendes Pimentel (Fump), que tem como objetivo amparar estudantes carentes.

⁷ No curso de medicina são ofertadas 320 vagas por ano.

Como alguém que se preocupa com o tema relativo ao acesso de grupos desfavorecidos às universidades públicas, o Pró-Reitor de Graduação conhece em profundidade várias experiências de acesso e permanência que estão em curso no país e fez considerações em relação a elas. No entanto, o Programa Ações Afirmativas, que é uma experiência de permanência que ocorre com regularidade no interior da UFMG, foi tratado de forma muito superficial. O Pró-Reitor foi absolutamente econômico ao se referir ao Programa e praticamente se absteve de julgar ou qualificar sua opinião em relação a uma iniciativa que ocorre no interior da Instituição que ele representa.

Tal fato indica que no deslocamento que vem ocorrendo no discurso mais recente da direção da UFMG ainda não há uma abertura para levar em consideração a questão do acesso e da permanência de estudantes negros e que ainda há um certo nível de resistência para as atividades do Programa Ações Afirmativas. Essa resistência seria parte de uma estratégia para deter o avanço das discussões relativas à questão racial, mantendo a discussão sobre a democratização dentro de um nível de entendimento que a deixaria circunscrita aos limites da questão social, tendo como referência básica os estudantes egressos de escolas públicas.

Surgimento e consolidação do Programa Ações Afirmativas na UFMG

O Programa Ações Afirmativas na UFMG foi instituído a partir de uma iniciativa nacional que se deu por meio de um concurso criado pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Ford, intitulado Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. Nesse concurso foram selecionados para financiamento 27 projetos de ações afirmativas com objetivo de garantir acesso e/ou permanência de grupos tradicionalmente excluídos do ensino superior. Um dos projetos selecionados foi o Ações Afirmativas na UFMG que, teve início em 2002, permaneceu durante dois anos vinculado a esse concurso e posteriormente evoluiu para a condição de um programa de extensão, ensino e pesquisa, passando a contar com várias parcerias que fizeram dele uma das experiências mais regulares de permanência de estudantes negros no ensino superior brasileiro.

O Programa tem como proposta atuar com estudantes negros prioritariamente pobres que, independentemente de qualquer iniciativa institucional, conseguiram ingressar na UFMG. Ele se estrutura a partir de duas linhas de ação: a primeira envolve atividades para apoiar estudantes negros da graduação visando seu aprimoramento

acadêmico com vista à sua entrada na pós-graduação; e a segunda, por uma série de atividades que têm como objetivo o desenvolvimento da identidade étnico-racial.

A sede do Programa está na Faculdade de Educação (FAE/UFMG) e ele é gerido por um coletivo de treze professores, sendo que dez deles são desta unidade. Diferente da maioria dos chamados Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (Neab), que na maioria das vezes se caracterizam por serem conduzidos por pesquisadores negros envolvidos com a temática racial, o Programa Ações Afirmativas na UFMG é heterogêneo do ponto de vista racial, contando com a participação de professores negros e brancos com diferentes níveis de envolvimento com a temática racial como foco de pesquisa.

O número de professores ligados à Faculdade de Educação indica que esta unidade é mais do que sede do Programa, funcionando também como núcleo a partir do qual ele opera. Isso pode ser constatado à medida que percebemos que grande parte de suas ações ocorre nas dependências da FAE/UFMG e a partir do uso dos recursos materiais dessa unidade (salas de aula, computadores, auditórios etc.).

Tal nível de concentração das atividades na Faculdade de Educação é um elemento que indica os conflitos institucionais em torno das questões relativas à permanência e ao acesso de estudantes negros na UFMG, pois é constantemente reafirmado pelas pessoas envolvidas com o Programa que as ações afirmativas ocorrem *na* UFMG, mas não são *da* UFMG: “o nosso desejo maior é que o Ações Afirmativas na UFMG deixe de ser um programa específico de extensão e seja incorporado pela UFMG enquanto um programa institucional, vinculado à reitoria, com recursos para bolsas, abertura de editais, tornando-se, de fato, uma proposta de permanência da UFMG e não somente na UFMG, como tem sido até o momento.” (GOMES e MARTINS, 2004).

O Programa Ações Afirmativas possui relações com diferentes segmentos da universidade, o que se dá por meio de parcerias com órgãos como a Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa, Fundação Mendes Pimentel (Fump) Fundação de Desenvolvimento de Pesquisa (Fundep). Essas parcerias são importantes para seu reconhecimento institucional, auxiliam na sua manutenção e representam uma forma de envolver a universidade, criando um comprometimento da Instituição com a questão da permanência.

O nível de atendimento aos alunos da Instituição indica os limites do Programa e a necessidade dessa estratégia que tenta implicar a UFMG em suas atividades. Nos seus quatro anos de existência, o Programa Ações Afirmativas atendeu, segundo

cálculos dos coordenadores, cerca de duzentos alunos. Isto representa um universo muito pequeno diante dos alunos da graduação da UFMG, que são no total 22.202 estudantes. É praticamente impossível a um programa dessa natureza atuar de forma a modificar o perfil racial da universidade. Portanto, envolver a UFMG é uma tentativa de fazer que ela crie uma política de acesso e permanência que seja capaz de aproximar seu perfil racial daquele que caracteriza a sociedade brasileira.

Além de um nível muito baixo de atendimento, há uma concentração em relação aos estudantes dos cursos da área de ciências humanas. Os estudantes atendidos vêm prioritariamente dos seguintes cursos: Pedagogia, Letras, Biblioteconomia, Geografia, História, Filosofia, Artes Cênicas e Psicologia. Esse nível de concentração em torno da área de humanas pode ser atribuído ao fato de que os estudantes negros da universidade estão em grande parte nestes cursos e, também, ao fato de as atividades ocorrerem na Faculdade de Educação, o que torna o Programa mais próximo dos cursos de licenciatura. Por outro lado, as atividades desenvolvidas pelo Programa Ações Afirmativas são de natureza acadêmica e isso também gera uma atração sobre estudantes de cursos que têm afinidade com os temas relativos à questão racial.

Embora opere a partir desses limites, o Programa Ações Afirmativas cumpre um papel importante em relação a mudanças na cultura institucional e também em relação aos estudantes que são atendidos. O Programa desenvolve uma série de atividades que possibilitam aos estudantes negros um fortalecimento acadêmico e um conjunto de atividades que permitem à Universidade como um todo ampliar sua compreensão e participação no debate sobre a questão racial.

Nos dois primeiros anos, quando esteve vinculado ao concurso Políticas da Cor, a atuação do Programa se deu por meio de cursos de aperfeiçoamento em áreas que, segundo os coordenares, necessitavam de um investimento maior que aquele produzido pelos cursos de graduação. Esses cursos de aperfeiçoamento estavam ligados ao desenvolvimento da competência de pesquisa e ao campo de estudo das relações raciais: leitura e produção de texto, informática, relações raciais na sociedade brasileira, cultura afrobrasileira.

Além dessa atuação junto aos estudantes negros, foram desenvolvidas atividades que atingiram toda a universidade e que permitiram um contato mais amplo da comunidade acadêmica com as questões relativas à temática racial. O Programa desenvolveu um conjunto de atividades abertas à comunidade acadêmica e que tinham como objetivo difundir a idéia de ações afirmativas e as questões relativas à população negra. Essas atividades foram executadas a partir de seminários sobre ações afir-

mativas tratando da questão do acesso e permanência da população negra ao ensino superior e ciclos de debates que contaram com a participação de importantes pesquisadores sobre a temática das relações raciais, entre eles: Kabengele Munanga, Luiza Bairros, Valter Silvério, Lilia Schwarcz, Hédio Silva Junior e Sergio Danilo Pena.

Mesmo durante o período que estava vinculado ao concurso Políticas da Cor, o Programa Ações Afirmativas tinha como estratégia de afirmação a concorrência nos editais internos para atividades de extensão e pesquisa. Isso permitiu manter a produção acadêmica e a possibilidade de atender os alunos por meio do suporte material proporcionado por bolsas de estudo.

A dinâmica do trabalho exercido pelo Programa Ações Afirmativas está fortemente centrada na sua capacidade de aprovar projetos em editais internos e externos que possibilitem a incorporação de estudantes em atividades de extensão e pesquisa. Como o número de editais internos é limitado, isso deixa o Programa dependente de conseguir apoio externo para suas atividades.

O Programa Ações Afirmativas nasceu de uma intervenção externa, pois foi o concurso Políticas da Cor que possibilitou seu surgimento; seu processo de consolidação também vem se dando a partir de iniciativas externas. Foi pela inserção em dois programas do Ministério da Educação – o Conexões de Saberes e o Uniafro –, em 2005, que o Programa pôde ampliar o nível de atendimento aos estudantes. Neste momento, os dois projetos estão entre as principais atividades desenvolvidas pelo Programa, que possui 48 alunos bolsistas: 23 são do Conexões de Saberes, 13 são do Uniafro e os demais possuem outros tipos bolsas.

A demanda por bolsas de estudos é um elemento importante no processo de operacionalização das atividades do Programa Ações Afirmativas na UFMG. É por meio delas que se inicia o vínculo com os estudantes, que podem se desencilhar de outras atividades para se dedicar à formação acadêmica. As bolsas fornecidas giram em torno de trezentos reais e são distribuídas em número limitado, pois dependem sempre da aprovação de projetos nos editais internos ou externos, e isso faz que os estudantes se inscrevam para concorrer de acordo com as necessidades e possibilidades de cada projeto.

Para as alunas que foram entrevistadas, o vínculo com o Programa ocorreu a partir de uma necessidade concreta que girava em torno de um suporte material que garantisse a permanência ou possibilitasse uma dedicação maior à formação acadêmica. Essas alunas vieram de experiências difíceis com o mundo do trabalho e isto as impedia de se dedicarem plenamente a seus respectivos cursos. Nesse sentido, a bolsa aparece como uma possibilidade de estabelecer relações mais efetivas com o universo acadêmico.

As bolsas do Programa Ações Afirmativas criam também possibilidades para alunas que acessam outros programas de permanência, mas que não são formatados a partir de uma articulação com a qualidade acadêmica. É o caso da bolsa-trabalho fornecida pela Fundação Mendes Pimentel (Fump) e que tem como objetivo amparar estudantes carentes a partir da prestação de serviço em alguns órgãos da universidade. Neste tipo de bolsa a permanência é pensada somente em termos socioeconômicos, pois a condição de trabalhador deixa o aluno exposto a uma série de situações que não garante uma dedicação ao seu curso.

A aluna do Curso de Geografia⁸ teve uma experiência difícil com esse tipo de proposta de permanência em uma unidade de trabalho dentro da UFMG:

Eu trabalhava muito, não era reconhecido o meu trabalho. Então assim, eu já tinha muita vontade de sair de lá, mas eu não saí com medo de não ter outra renda para me manter aqui dentro, eu preciso de pegar ônibus, comer, eu preciso de me manter aqui dentro. Então, nesse um ano e meio eu já queria muito sair, para você ter uma idéia, na primeira semana que eu trabalhei lá eu já queria sair, eu senti isso, assim, de cara eu já senti que eu não era bem-vinda lá, mas eu fui suportando isso um ano e meio, eu fiquei lá com medo de perder a bolsa, pois precisava dela.

Segundo o depoimento dessa aluna, ela foi vítima de preconceitos que estavam relacionados a sua condição social e racial e ao fato de ocupar um lugar que não era visto como seu, ou seja, aluna da UFMG. Por outro lado, pode se imaginar que o fato exercerem tarefas que competem aos funcionários geram algumas tensões que colocam trabalhadores e bolsistas em rota de colisão.

Quando o Programa Ações Afirmativas iniciou sua parceria com a Fump ele se mostrou crítico a este tipo de proposta de permanência e suas críticas foram acolhidas por um grupo de profissionais da Fump que, segundo a Coordenadora do Programa, começavam a questionar essa concepção de assistência. Esse grupo, que na época atuava na Fump, criou o conceito de bolsa socioeducacional, em que o aluno fica sob a responsabilidade de um professor coordenador e desempenha tarefas acadêmicas que têm o propósito de articular a permanência com êxito no processo de formação.

Segundo a coordenação do Programa Ações Afirmativas, o grupo que pensava essas questões no interior da Fump foi desarticulado e não houve uma ampliação no

⁸ As alunas que foram entrevistadas não terão os seus nomes revelados e serão denominadas a partir dos seus cursos e, quando pertencerem ao mesmo curso, a partir da ordem em que foram entrevistadas.

número destas bolsas, que são no total quatorze para toda a UFMG. O Programa Ações Afirmativas possui quatro dessas bolsas, sendo que uma delas permitiu que a aluna citada anteriormente deixasse de ter uma bolsa-trabalho para ser bolsista socioeducacional, livrando-se das experiências negativas que teve que suportar durante um ano e meio quando prestava trabalho em uma unidade da UFMG.

Portanto, a questão da permanência não é tratada pelos alunos apenas do ponto de vista socioeconômico, eles têm uma preocupação com a formação. No entanto, nem sempre podem articular permanência e qualidade, sendo por vezes obrigados a se submeterem a experiências que favorecem a permanência, mas que colocam em questão a qualidade dos estudos.

O papel desempenhado pelo auxílio-material pela concessão de bolsas é uma realidade e, hoje, a maioria dos estudantes vinculados ao Programa são bolsistas em alguma atividade de pesquisa ou extensão. Os estudantes e egressos que responderam ao questionário também confirmam essa realidade, pois quase todos foram bolsistas no Programa.

O fato de o auxílio-material ser a primeira forma de vínculo entre os estudantes e o Programa implica a construção de toda uma dinâmica de trabalho que se dá a partir de indivíduos que na maioria das vezes não têm os aspectos da identidade racial desenvolvidos, ou plenamente consolidados.

Muitas vezes a questão sobre o pertencimento racial se apresenta para os estudantes no momento em que há a possibilidade de obter uma bolsa em um dos projetos do Programa Ações Afirmativas. A maioria das estudantes que foram entrevistadas não possuía uma consciência clara do seu pertencimento racial no período anterior a sua inserção no Programa. Isso pode ser percebido com clareza na primeira aluna do Curso de Pedagogia que entrevistamos:

Porque antes até eu identificava minha mãe como negra, eu identificava meu irmão, eu tinha aquela idéia de tonalidade da pele, da cor mesmo, eu não tinha essa... essa idéia da questão racial em termos de uma postura até política, uma postura da identidade. Eu não tinha esta abertura para estes questionamentos. Eu não me questionava, para mim eu ficava ali no meio-termo, nem lá e nem cá, eu tinha este pensamento... uma amiga minha, ela é ex-bolsista do Ações, ela me falou da vaga que estava tendo, aí que eu fui parar realmente para... para (...) que eu me voltei para dentro e me perguntei se eu era negra mesmo, porque um dos pré-requisitos era ser negra para participar da seleção, aí que eu fui começando a me afirmar mesmo.

Essa reelaboração da identidade racial não se dá sem conflitos internos e também com o mundo do qual vêm essas estudantes, sobretudo na esfera familiar. Quando perguntamos sobre a maneira como as famílias reagiram a esta nova forma de se perceberem, as alunas revelaram como sua reelaboração da identidade racial afeta o grupo familiar. Para a primeira aluna entrevistada do Curso de Pedagogia:

Foi assim... foi interessante, porque minha mãe até... até... até hoje ela ainda estranha, porque tem uma dificuldade dela mesma se assumir como negra, pela... pela vivência mesmo que ela teve, a trajetória que ela teve, que não foi muito feliz, eu acho que ela tem essa dificuldade. Aí ela fica... ela fica... ela fica fugindo desse se assumir, ela foge um pouco.

As alunas são, em geral, provenientes de grupos familiares que têm dificuldade em lidar com as questões relativas ao seu pertencimento racial e isto se traduz na forma como chegam à universidade, ou seja, com uma compreensão vaga de sua própria identidade. Isso leva a um conflito que se dá a partir da nova postura assumida na universidade. A aluna do Curso de Geografia demarca com clareza esse conflito com o universo familiar:

Foi muito difícil porque minha família é muito tradicional, muito conservadora. Então, para a família foi meio difícil. Minha mãe, hoje, ela já pensa duas vezes antes de fazer uma brincadeira como ela fazia antes, brincadeira sem graça, passa uma propaganda na televisão ela diz: tinha que ser preto mesmo! Hoje, ela já pensa duas vezes para falar isso perto de mim. Então, foi muito difícil para ela, para minha família, porque chega uma pessoa que começa a entrar em assuntos que não eram tocados dentro de casa. Aí foi meio complicado no início, mas hoje eu até vejo assim uma oportunidade de estar conversando, dela entender, de meu padrasto entender. Isso foi mais difícil, mas hoje, já é uma coisa assim boa que eu já posso conversar, é difícil ainda, não é fácil não, porque você quebrar isso em uma família também, de um ano para cá não vai vir assim, vai sendo aos poucos mesmo, porque isto está muito fundado na família, o preconceito, a localização das coisas. Mas eu já percebo que alguma coisa já esta sendo mudada, assim na minha família, esta forma de lidar comigo, com minha identidade, então, já mudou um pouco, hoje já respeitam mais.

A identidade é uma construção que se faz na relação com o outro, portanto, a confirmação do grupo familiar é um passo fundamental no processo de reelabora-

ção vivenciado pelas estudantes. As duas alunas que citamos anteriormente têm, em termos de tempo, envolvimento diferente com a questão racial. A aluna do Curso de Pedagogia enfrenta as resistências da mãe que tem dificuldade em se assumir, porém, esta aluna está apenas há seis meses envolvida com o tema. A aluna do Curso de Geografia já vem há algum tempo lidando com a questão, pois tem mais de três semestres dentro do Programa e talvez por isso sua família já tenha assimilado algumas questões. Dessa forma, podemos imaginar que há uma tendência de o grupo familiar ir processando as informações e promovendo deslocamentos que caminham para uma relação menos tensa com a questão racial.

É fato que toda uma carga simbólica em torno da identidade racial começa a ser rompida a partir das discussões e práticas em torno das políticas afirmativas, e isso coloca em curso um processo de reelaboração coletiva da identidade negra.

Tal fato já foi constatado inclusive em estudos sobre o vestibular da UFMG. O Pró-Reitor de Graduação disse na entrevista que concedeu para esta pesquisa, que quando se comparam os dados fornecidos por candidatos que, a partir de 2003, fizeram vestibular mais de uma vez, ou seja, que não foram aprovados e prestaram novamente o concurso nos anos seguintes, há uma mudança significativa nas declarações sobre raça. Todos os grupos raciais alteram sua declaração, mas há uma mudança maior em relação aos que se declaram pretos e pardos:

A mudança ocorre em todas as raças. Os brancos mudam menos, cerca de 15%, pretos e pardos um pouco mais, algo como 20% e 25%, respectivamente, e indígenas e amarelos mudam em proporção superior a 60%. Mas, o balanço final da mudança, a direção da mudança, é o aumento de pretos e pardos e a diminuição de amarelos e brancos. A cada ano está acontecendo isso. Porque isso ocorre? Não acho que seja um único fator que possa explicar isto, mas uma conjugação deles. Eu acho, sim, que parte disso decorre do aumento da consciência racial. Pessoas que não se sentem como brancos, mas que resistiam a declarar-se preto ou pardo, estão vencendo essa resistência.

O impacto das políticas de ação afirmativa e a transformação da identidade negra de uma coisa negativa para algo positivo começa a modificar a postura em relação a autodeclaração, sobretudo dos jovens. Acreditamos que a grande maioria dos jovens não tem os aspectos relativos a sua identidade suficientemente trabalhados e possuem um comportamento ambíguo em relação a isso. Provavelmente também há pessoas de má-fé que esperam obter benefícios em uma possível política de cotas e por isso mudam sua classificação; mas estas, no entanto, acreditamos que

representam uma minoria, pois o que de fato está ocorrendo é uma nova forma de a população negra pensar a si mesma.

A trajetória das alunas do Programa Ações Afirmativas demonstra isso muito claramente, pois o ponto de partida para inserção no Programa se dá a partir das necessidades ligadas ao desafio da permanência, mas o ponto de chegada é a construção de uma identidade racial fortemente alicerçada no universo da negritude, que passa a ser um dos pólos de vivência cultural e política dessas jovens.

Por ter clareza dos aspectos ambíguos ligados ao reconhecimento identitário de seus alunos, um dos elementos desenvolvidos pelo Programa Ações Afirmativas está ligado ao fortalecimento da identidade negra. As várias atividades desenvolvidas estão vinculadas a essa intenção e exprimem a própria compreensão que esta questão desempenha no desenvolvimento acadêmico. Não é objetivo do Programa tratar da questão da identidade de modo que haja um comprometimento prévio dos estudantes de se posicionarem como negros ao fim do processo. Segundo a coordenação, a proposta é de ser um espaço que permita o conhecimento, a reflexão e a formação a partir do desenvolvimento de atividades acadêmicas. Dessa forma, acreditam que os estudantes, mesmo lidando ambigualmente com as questões relativas à identidade, possuem um desejo de tratar o tema de forma mais elaborada. Segundo a professora Nilma Lino Gomes é isso que motiva os estudantes a se inserirem no Programa:

Eu diria que esses alunos, quando eles entram, eles estão nesse limiar: eu preciso de uma bolsa sim e olha, este é um Programa que tem um pouco a minha cara, vamos lá para ver! Nós recebemos alunos com diferentes níveis, se é que eu posso dizer assim, de construção de sua identidade, tanto aquele que chega aqui e diz assim: eu sou pardo, sou pardo, sou pardo! Não entende muito essa confusão do que é ser negro, que é ser preto, que é ser pardo e aqui dentro ele vai compreendendo melhor... então, eu fico percebendo que há mudanças no percurso identitário desses alunos, mas eles carregam todas essas ambigüidades...

A postura que orienta o Programa Ações Afirmativas, de tratar o entendimento dos estudantes sobre a identidade como algo que pode estar no campo da ambigüidade, parece pertinente em face da tradição de tratamento da questão racial, no Brasil, e também pelos resultados que são alcançados com os estudantes. Os dados que coletamos por meio da observação, entrevistas e questionários indicam que os estudantes assimilam as questões que são propostas e exibem resultados muito positivos em termos pessoais, acadêmicos e profissionais.

As alunas entrevistadas atribuem ao Programa uma importância fundamental em relação ao seu reconhecimento racial, sendo que o tempo de inserção no Programa determina o nível de desenvoltura com que tratam do tema. As alunas com mais tempo dentro do Programa adquirem uma consciência que extrapola o âmbito da reavaliação pessoal sobre a sua identidade racial e incorporam um posicionamento político que passa a pautar suas ações dentro e fora da universidade. As alunas passam a levar para o espaço da sala de aula o aprendizado teórico que adquirem dentro do Programa e promovem mudanças no tratamento dos conteúdos a partir de um posicionamento acadêmico que, segundo a aluna do Curso de Geografia, interfere na dinâmica dos cursos:

A gente fez um curso de aperfeiçoamento, aquele curso que teve o ano passado no Uniafro, então a gente adquiriu conhecimento e começou a pressionar os professores para estar abordando essas coisas em sala de aula. Porque, de certa forma, a gente vai ser professor e vai ter que trabalhar, porque é lei agora. Então, a gente começou assim a levar trabalhos para serem apresentados em sala de aula, levar questões. Os professores eram contraditórios, começaram a abrir uma discussão, mas não é uma coisa que a unidade abraça, que acha que é isso mesmo... hoje eu avalio assim, na minha sala, o pessoal pelo menos está aberto para escutar o que antes não estava, depois que a gente começou a levar algumas coisas... o professor começa a trabalhar ali e a gente vai colocando coisas também acadêmicas, então, passa a ser um assunto que é da universidade, que é um assunto acadêmico que precisa ser discutido, que precisa ser conversado, nesse sentido a gente tem levado esta questão para a sala de aula onde a gente estuda.

As mudanças se processam também na avaliação que os alunos fazem sobre a discriminação. No questionário, perguntamos se os alunos já haviam se sentido discriminados na universidade: 41% alegaram que sofreram algum tipo de discriminação. Quando qualificaram a forma como foram discriminados se referem ao fato de serem confundidos com funcionários, de serem barrados por porteiros, de serem desqualificados em processos de seleção e avaliação encaminhados por professores e alguns apontaram aspectos institucionais. Para alguns alunos o fato de a universidade reproduzir o padrão de tratamento que a questão racial tem na sociedade brasileira e o fato de não assumir uma postura de combate ao racismo é entendido como discriminação.

Esse nível compreensão da discriminação indica que os alunos passam a ter um entendimento amplo do fenômeno e adquirem a clareza de que ele está

associado a elementos institucionais como, por exemplo, sua ausência na grade curricular dos cursos. Quando perguntamos sobre os principais resultados atingidos pelo Programa, manifestou-se a mesma consciência. Para 37% dos estudantes que responderam ao questionário, o principal resultado do Programa foi a promoção do acesso e da permanência de estudantes negros na universidade. Mas, para 41%, o principal resultado foi a capacitação de multiplicadores na luta pela igualdade racial.

Os alunos se projetaram nas respostas e entendem que são eles mesmos multiplicadores, por isso compreendem que esta é uma das principais funções do Programa. Isso se torna mais claro quando recorremos à pergunta que procurava saber se eles haviam se envolvido com atividades que buscavam a promoção da igualdade racial, 66,6% responderam que sim e listaram a participação nas mais diferentes atividades: participação em cursinhos para negros e carentes, atuação em movimentos sociais, atuação em bibliotecas comunitárias, elaboração de cursos, elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de atividades artísticas, realização de palestras.

As entrevistas revelam que as alunas acreditam que tiveram um desempenho melhor no curso de graduação após a inserção no Programa e, segundo elas, os elementos que determinaram isso foram as atividades acadêmicas de modo geral, a convivência com estudantes de diversas unidades e, sobretudo, o convívio com os professores por meio de um regime diferenciado da relação hierárquica da sala de aula. Quando a aluna do Curso de Geografia entrou para o Programa Ações Afirmativas ela estava no quarto período, e revela que ocorreram mudanças fundamentais em seu comportamento:

No Ações Afirmativas eu cresci muito, eu construí minha identidade. Meu curso do quarto período para cá tem muita diferença, até na forma como eu apresento os trabalhos em sala de aula, como me relaciono com os professores. Hoje eu sinto que eu posso conversar com o professor sem ter aquela relação de superior: ele está lá em cima eu nunca vou alcançar! Então, aqui no Ações eu fui desconstruindo isso, essas coisas que me seguravam muito, e aprendi muito isso aqui, a conversar, apresentar trabalho, a ter um conhecimento mais aprofundado sobre a questão racial, sobre ações afirmativas. Então, isso mudou muito a minha vida, como eu me relaciono aqui dentro e lá fora. Então, isso mudou muito, e para mim foi muito bom, porque você vê uma separação nítida, é muito diferente como você era antes e como você era depois.

O envolvimento com a temática racial opera transformações na forma de lidar com as questões relativas à identidade e a partir daí se processa um conjunto de mudanças que atinge várias áreas, inclusive acadêmicas. Esta é avaliação da Coordenadora em relação aos resultados do Programa:

Então, o quê que eu fico vendo, ele (o Programa) vai sinalizando para a gente que a questão racial é uma questão que abrange tantas outras áreas para além dela, quando você foca a questão racial e a fortalece é como se fosse um raio... aflora tudo. E simplesmente pela seguinte situação, ela, a questão racial, localizada em um programa de ação afirmativa, é o fato de você conseguir uma oportunidade mais igual, investir no potencial deste sujeito e dar condições dele aflorar. E aí afloram tantas outras dimensões da vida dele...

Esse tipo de fortalecimento se mostra eficaz na trajetória dos estudantes durante o processo de formação acadêmica e cria possibilidades de realização pessoal e profissional no período posterior à universidade. Isso pode ser constatado no depoimento da aluna que se formou em biblioteconomia:

Eu me considero um resultado positivo do Ações, eu sei que eu tive todo um desempenho meu, eu formei faz seis meses e já fui aprovada em quatro concursos públicos... então, eu acho que isso também é reflexo do Programa, por exemplo, esta questão de fortalecer o acadêmico, de publicar, quando em um dos concursos tinha um tópico em que as publicações valiam, foi interessante pegar as palestras que a gente fez e isso ser um título, foi uma coisa interessante... E o identitário, assim em qualquer lugar que eu tiver eu sempre vou procurar fazer ações afirmativas; esse é o maior recado, fazer ações afirmativas na minha casa, no meu bairro, no meu trabalho em qualquer lugar. Acho que é isso!

O êxito e a satisfação dos estudantes com seu desempenho e conquistas pode ser percebido tanto em relação àqueles que ainda estão em processo de formação como também para os que já se formaram e se encaminham para o mercado de trabalho, ou prosseguem em uma formação acadêmica em nível mais elevado. Cinco alunos egressos do Programa Ações Afirmativas estão cursando o mestrado em diferentes universidades: um aluno no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFMG, duas alunas no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, um aluno na no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMG e uma aluna na Universidade do Porto, em Portugal.

Quase todos os alunos que responderam ao questionário afirmaram ter interesse em prosseguir seus estudos na pós-graduação no nível de mestrado, apenas dois alunos disseram que pretendem a pós-graduação em nível de especialização. Esses dados indicam uma atuação muito positiva do Programa que surgiu com o propósito de atuar em favor da permanência bem-sucedida de estudantes negros na graduação e de acesso à pós-graduação.

Considerações finais

O Programa Ações Afirmativas na UFMG tem uma experiência de êxito e, apesar dos limites no atendimento, vem cumprindo seu papel de promover a permanência bem-sucedida de estudantes negros na universidade e acesso à pós-graduação. Sua atuação também é positiva no que se refere à promoção de mudança em relação à cultura institucional da UFMG, tanto em termos políticos, e que se refere à questão da democratização do acesso, como também em termos acadêmicos, por meio da promoção do contato da comunidade acadêmica com pesquisas e pesquisadores que trabalham com a temática racial.

Portanto, os dados a que tivemos acesso e os que coletamos por diferentes instrumentos de pesquisa indicam que esta experiência que ocorre na UFMG é muito positiva e deve ser objeto de outras investigações que possam revelar de forma mais clara os diversos dispositivos que são acionados para permanência de estudantes negros na universidade.

Nos últimos anos, vem ocorrendo uma ampliação do número de estudantes negros no ensino superior, e este aumento não vem sendo acompanhado por uma problematização das práticas educacionais tradicionalmente desenvolvida neste nível do ensino. Diante desse quadro, a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG necessita ser conhecida – principalmente em relação ao tratamento da questão identitária – para que possa servir de parâmetro a outras experiências e ao próprio processo de incorporação dos negros às universidades brasileiras.

Referências

BOWEN, W. G., BOK, D. *O Curso do Rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso a universidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BRAGA, M. M., et al. Cursos Noturnos uma Alternativa para a Inclusão Social no Ensino Superior Brasileiro (estudo de caso da UFMG). In: Peixoto, M. C. L. (Org.) *Universidade e Democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

_____. ; PEIXOTO, M. C. L. *Censo Socioeconômico e Étnico dos Estudantes de Graduação da UFMG*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. ; _____. ; TÂNIA F. B. Tendências da Demanda pelo Ensino Superior: estudo de caso da UFMG. *Revista Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, 2001.

GOMES, J. B. B. A Recepção do Instituto das Ações Afirmativas pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. ; MARTINS, A. A. (Org.). *Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros a universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. (Org.). *Tempos de Lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HENRIQUES, R. ; CAVALEIRO, E. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MEC-SECAD. *Permanência da População Negra no Ensino Superior: análise de experiências e estratégias formais e informais de permanência de estudantes negros(as) e o significado de sua presença nas universidades públicas brasileiras* [Termo de Referência]. Brasília: MEC-Secad, 2006.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Revista Caderno de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 117, 2002.

PEIXOTO, M. C. L. (Org.). *Universidade e Democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

PORTES, É. A. O Estudante Pobre na Universidade Federal de Minas Gerais: uma abordagem histórica. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2005.

SANTOS, B. S. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da idéia de Universidade a Universidade de idéias. In: _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-modernidade*. SP: Cortez, 1995.

_____. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

VEIGA, L. et al. UFMG: trajetória de um projeto modernizante (1964-1974). *Revista do Departamento de História da UFMG*. Belo Horizonte: Departamento de História da UFMG, 1987.

Inserção de
Alunos(as)
Negros(as) na
Universidade
Estadual de
Campinas: estudo
de caso do
Programa de Ação
Afirmativa e Inclusão
Social (Paais)

Alessandro de Oliveira Santos*

Existem poucos estudos sobre programas de ação afirmativa no ensino público superior brasileiro, tendo em vista que essa ainda é uma experiência recente no país, incluindo iniciativas como: os cursinhos pré-vestibulares; a oferta de bolsas de estudo; e os sistemas de bonificação e de reserva de vagas no vestibular a partir dos critérios socioeconômico e étnico-racial.

Os estudos de Gomes (2005), Brandão e Oliveira (2005), Augusto Santos (2005), Emerson Santos (2006) e Pedrosa e colaboradores (2006) descrevem a experiência de implantação dos programas de ação afirmativa em universidades públicas brasileiras e destacam como primeiros resultados:

* Doutor em Psicologia, educador da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e psicólogo.

- O aumento do número de candidatos inscritos nos vestibulares pertencentes aos grupos-alvo dos programas e o aumento do número de matriculados desses grupos nos cursos de graduação (SANTOS, 2006; PEDROSA, 2006).
- A melhora do desempenho acadêmico dos alunos beneficiados pelos programas. Eles obtiveram notas maiores que os colegas de classe, conseguiram bolsas de estudo de pesquisa e extensão, ou foram aprovados em exames de programas de pós-graduação *stricto sensu* (GOMES, 2005; SANTOS, 2005; SANTOS, 2006; PEDROSA, 2006).
- O fortalecimento da identidade étnico-racial dos alunos beneficiados pelos programas. Eles ampliaram seu conhecimento sobre relações étnico-raciais e desigualdades e, a partir dos programas, alguns se engajaram ou se organizaram em grupos para participar do debate sobre ações afirmativas nas universidades (GOMES, 2005; BRANDÃO e OLIVEIRA, 2005; SANTOS, 2005).
- A ampliação do interesse das universidades sobre as relações étnico-raciais. Os programas contribuíram para que o corpo diretivo, os alunos e os professores se posicionassem de forma mais qualificada quanto ao debate sobre combate ao racismo e a promoção da igualdade étnico-racial na educação e no mercado de trabalho. Estimuladas pelos programas, algumas universidades também realizaram o censo étnico-racial e incluíram o quesito cor/raça no formulário de inscrição dos candidatos ao vestibular. Os programas também contribuíram para a formação de grupos de pesquisadores dentro das universidades voltados para o estudo das relações étnico-raciais e das ações afirmativas no Brasil (BRANDÃO e OLIVEIRA, 2005; SANTOS, 2005).

Este artigo apresenta os principais resultados de um estudo de caso realizado sobre o Programa de Ações Afirmativas e Inclusão Social (Paais), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)¹. O estudo se propôs a investigar o que é, em que princípios se baseia, como opera e que fins atinge para a população negra o Paais.

Em 2004, o Conselho Universitário da Unicamp, órgão máximo da administração universitária e principal responsável pelo estabelecimento das políticas acadêmicas, aprovou a criação do Paais visando aprimorar a seleção do corpo discente e ampliar a inclusão social na universidade. O programa estabelece que sejam adicionados, na segunda fase do vestibular, trinta pontos às notas finais dos candidatos que cursaram

¹ Este estudo teve a contribuição de Mariana Lebrão Lisboa como assistente de pesquisa.

todo o ensino médio em escolas da rede pública, e mais dez pontos às notas finais daqueles que, entre esses candidatos, se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas. A participação no Paais é opcional. Os candidatos desses grupos devem manifestar interesse em participar do programa no momento da inscrição para o vestibular e, na matrícula, devem apresentar o histórico escolar do ensino médio. Somente candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio ou feito supletivo presencial (Educação de Jovens e Adultos) em escolas da rede pública podem participar.

Outra linha de ação do Paais é o trabalho de monitoria com os alunos beneficiados pelo programa, para que eles divulguem nas escolas públicas informações sobre o vestibular da Unicamp e o Paais. Em duplas, os monitores realizam uma palestra nas escolas contando suas experiências com o vestibular e as características do curso no qual ingressaram. Também exibem um vídeo com informações sobre o Programa e distribuem material informativo sobre a Unicamp. No ano de 2005, os monitores visitaram treze escolas públicas do município de Campinas.

Método

Um estudo de caso consiste na descrição densa do objeto de investigação (seja um indivíduo, organização, comunidade, programa ou evento), a fim de auxiliar na formulação de explicações sobre esse objeto. O Paais foi selecionado para estudo de caso em razão do seu potencial de inserção da população negra no ensino superior.

A primeira etapa do estudo consistiu no levantamento de dados quantitativos, comparando o número de alunos inscritos, o número de alunos aprovados para a segunda fase do vestibular e o número de alunos matriculados na Unicamp entre o biênio 2003/2004 (antes do Paais) e o biênio 2005/2006 (depois do Paais). Esses dados foram disponibilizados pela Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest), órgão da universidade responsável pela realização do vestibular e pelo Paais. A partir dos dados, foram elaboradas tabelas e quadros demonstrativos para mostrar os principais resultados do Paais no que se refere à inserção da população negra na Unicamp. O censo étnico-racial ainda não foi realizado pela Universidade. Desse modo, não foi possível levantar os dados de cor/raça dos alunos, professores e funcionários, somente dos candidatos inscritos no vestibular e dos matriculados a partir de 2003, ano em que o quesito cor/raça passou a ser coletado pela Comvest.

A segunda etapa do estudo consistiu na realização de entrevistas com professores coordenadores do Paais e alunos que ingressaram na universidade por meio do Programa. Pelas entrevistas foi possível coletar informações sobre como eles percebem as relações étnico-raciais, as ações afirmativas e o Paais.

As entrevistas foram gravadas em áudio e conduzidas mediante assinatura pelos entrevistados do documento *Consentimento Livre e Esclarecido*. Foi adotado também o critério da paridade racial entre entrevistadores e entrevistados – ou seja, as entrevistas com pessoas brancas foram conduzidas por um entrevistador branco e as entrevistas com pessoas negras foram realizadas por um entrevistador negro. Partiu-se do pressuposto de que o depoente colocado diante de um interlocutor da mesma cor teria maior confiança e segurança para emitir suas opiniões a respeito das relações étnico-raciais.

No total, foram realizadas onze entrevistas, sendo três com coordenadores, quatro com alunos negros (pretos e pardos) e quatro com alunos brancos. Os estudantes tinham em média vinte anos de idade e foram selecionados entre os cursos das áreas de exatas e biológicas, historicamente mais valorizados socialmente, e da área de humanas, historicamente com maior proporção de alunos negros. Entre os alunos entrevistados três atuavam como monitores do Paaís.

A análise do conteúdo das entrevistas foi desenvolvida em três fases: I) identificação de unidades de significado, que são trechos da entrevista onde se localizam informações sobre os temas de investigação da pesquisa; II) organização das unidades de significado em um texto-síntese do conteúdo da entrevista; III) descrição dos principais conteúdos que emergiram nos textos-síntese das entrevistas.

Agradecemos à Coordenação Executiva da Comvest e sua Assessoria de Imprensa pelo apoio concedido à realização do estudo, viabilizando o levantamento de dados quantitativos e a realização das entrevistas.

Tabelas e quadros demonstrativos sobre a inserção de alunos negros na Unicamp

Em 2006, a Comvest realizou um estudo para observar os efeitos do Paaís em suas duas vertentes, a escola pública e a questão étnico-racial. Apresentaremos a seguir alguns dados obtidos neste estudo (Tabelas 1 e 2), e em seguida os dados que foram levantados por meio do estudo de caso.

O estudo da Comvest comparou dados antes do Paaís (2003/2004) e depois do Paaís (2005/2006), apresentando a média bianual de alunos ingressantes na Unicamp nas categorias atingidas (provenientes de escola pública ou Pretos, Pardos e Indígenas – PPI) e o recorte por renda familiar, visando observar como o Programa tem atingido os estudantes de diferentes origens socioeconômicas (Comvest, 2006). De acordo com os dados obtidos, a partir da implementação do Paaís ocorreu um

aumento no número de matriculados de escola pública e também no número total de pretos, pardos e indígenas (provenientes de escolas públicas ou particulares), como é possível ver na Tabela 1.

Tabela 1 – Matriculados/média bianual (2006)

| Faixa de Renda Familiar | Matriculados/Média bianual | | | | | |
|---------------------------|-------------------------------|------------------------|--------------|---------------------------------------|------------------------|-------------|
| | Ensino médio – Escola pública | | | Cor ou raça – Preta, Parda e Indígena | | |
| | 2003/2004 Sem Paais | 2005/2006 Com Paais | Varição | 2003/2004 Sem Paais | 2005/2006 Com Paais | Varição |
| Até 5 sm | 301 | 340 | 13% | 90 | 141 | 57% |
| De 5 a 10 sm | 292 | 364 | 24,7% | 96 | 158 | 64,1% |
| De 10 a 15 sm | 124 | 141 | 13,3% | 46 | 60 | 31,9% |
| De 15 a 30 sm | 105 | 110 | 4,8% | 61 | 66 | 9,1% |
| Acima de 30 sm | 20 | 20 | 0% | 29 | 20 | -31% |
| Não declarada | 2 | 22 | | 3 | 14 | |
| Total | 843 | 995 | 18,1% | 323 | 458 | 41,6 |
| Porcentagem sobre o geral | 28,7% | 33% | | 11% | 15,2% | |
| Total Geral | 2924 | 3013 | | 2924 | 3013 | |

Fonte: Comvest (2006).

Os dados mostram que os maiores percentuais de variação entre os biênios concentram-se nas primeiras (quatro) faixas de renda familiar, de até quinze salários mínimos (sm). Ou seja, os alunos de famílias de menor renda foram os que tiveram o maior crescimento na participação entre os matriculados, após o Paais. A variação percentual nestas mesmas faixas de renda, entre os autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI) foi ainda mais significativa, entre 32% e 57%.

Tabela 2 – Renda e cor/raça (2006)

| Renda | Inscritos matriculados | Raça | | | | | | Total |
|---------------------|------------------------|--------|-------|-------|---------|----------|------|--------|
| | | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena | ND | |
| Até 5 sm | Inscritos 03/04 | 15837 | 1205 | 3724 | 1105 | 155 | 60 | 22086 |
| | Matriculados 03/04 | 798 | 34 | 135 | 60 | 10 | 0 | 1037 |
| | Inscritos 05/06 | 14132 | 1888 | 5899 | 785 | 235 | 68 | 23007 |
| | Matriculados 05/06 | 701 | 37 | 241 | 50 | 3 | 2 | 1034 |
| Mais de 5sm a 10sm | Inscritos 03/04 | 17970 | 629 | 2377 | 1468 | 58 | 43 | 22545 |
| | Matriculados 03/04 | 1142 | 38 | 149 | 84 | 5 | 8 | 1426 |
| | Inscritos 05/06 | 19175 | 978 | 4186 | 1520 | 185 | 82 | 26126 |
| | Matriculados 05/06 | 1190 | 41 | 260 | 107 | 14 | 6 | 1618 |
| Mais de 10sm a 15sm | Inscritos 03/04 | 12470 | 226 | 1173 | 1326 | 32 | 25 | 15252 |
| | Matriculados 03/04 | 806 | 21 | 67 | 84 | 3 | 2 | 983 |
| | Inscritos 05/06 | 11296 | 297 | 1529 | 1153 | 54 | 42 | 14371 |
| | Matriculados 05/06 | 746 | 19 | 98 | 72 | 3 | 2 | 940 |
| Mais de 15sm a 30sm | Inscritos 03/04 | 19814 | 223 | 1473 | 2088 | 68 | 36 | 23702 |
| | Matriculados 03/04 | 1339 | 13 | 105 | 128 | 3 | 5 | 1594 |
| | Inscritos 05/06 | 18085 | 233 | 1938 | 1911 | 86 | 69 | 22322 |
| | Matriculados 05/06 | 1185 | 9 | 116 | 133 | 7 | 5 | 1455 |
| Acima de 30sm | Inscritos 03/04 | 9917 | 59 | 537 | 928 | 22 | 17 | 11480 |
| | Matriculados 03/04 | 616 | 5 | 53 | 44 | 0 | 2 | 720 |
| | Inscritos 05/06 | 8725 | 100 | 713 | 731 | 33 | 32 | 10334 |
| | Matriculados 05/06 | 533 | 3 | 36 | 34 | 1 | 4 | 611 |
| ND | Inscritos 03/04 | 608 | 22 | 86 | 82 | 3 | 1176 | 1977 |
| | Matriculados 03/04 | 27 | 0 | 5 | 3 | 0 | 53 | 88 |
| | Inscritos 05/06 | 2641 | 114 | 544 | 306 | 24 | 3558 | 7187 |
| | Matriculados 05/06 | 143 | 3 | 22 | 23 | 2 | 175 | 368 |
| Total | Inscritos 03/04 | 76616 | 2364 | 9370 | 6997 | 338 | 1357 | 97042 |
| | Matriculados 03/04 | 4728 | 111 | 514 | 404 | 21 | 70 | 5848 |
| | Inscritos 05/06 | 74054 | 3610 | 14809 | 6406 | 617 | 3851 | 103347 |
| | Matriculados 05/06 | 4498 | 112 | 773 | 419 | 30 | 194 | 6026 |

Fonte: Comvest (2006).

A Tabela 2 apresenta o número total de estudantes inscritos no vestibular e de matriculados na Unicamp, em cada um dos biênios analisados, de acordo com a sua cor/raça. Ao compararmos os números totais de inscritos antes e depois do

Paais, dentro de cada grupo racial, percebemos que, em geral, os grupos de brancos e de amarelos apresentam uma ligeira queda nos anos seguintes ao Paais. Já entre os demais grupos (Pretos, Pardos e Indígenas – PPI) essa tendência se inverte. Ou seja, os PPI apresentam um aumento no número total de inscritos no vestibular da Unicamp, em todas as faixas de renda. E apresentam um aumento no número de matriculados em diversas faixas, com algumas exceções, entre elas: pretos nas faixas com mais de 10 sm; e pardos nas faixas com mais de 30 sm.

Considerando o número total de alunos matriculados, na relação antes/depois do Paais: o número total dos estudantes que ingressaram na Unicamp nos dois últimos anos aumentou cerca de 3% (178 estudantes a mais do que nos dois anos anteriores); o número total de estudantes brancos diminuiu cerca de 5% (menos 230 alunos); o número de estudantes amarelos aumentou cerca de 4% (15 a mais do que nos anos anteriores); os indígenas aumentaram aproximadamente 43% em relação aos anos anteriores (o que significa, numericamente, nove alunos a mais, ainda minoria absoluta); os estudantes autodeclarados pretos aumentaram em apenas 1% (menor aumento proporcional do que o número total geral de estudantes e, numericamente, apenas um aluno a mais do que nos anos anteriores); e os pardos foram os que, na média, mais aumentaram, em relação aos anos anteriores ao Paais, cerca de 50% (o que significa mais 259 estudantes na Unicamp, em dois anos de Paais).

Os dados de cor/raça apresentados a seguir foram redistribuídos entre as categorias brancos (soma dos autodeclarados brancos e amarelos) e negros (soma dos autodeclarados pretos e pardos). Essa redistribuição baseia-se na constatação de que esses grupos têm apresentado, em diferentes indicadores sociais, condições semelhantes entre si. Isto é, brancos e amarelos encontram-se, na maioria das vezes, em melhores condições sociais e econômicas que os pretos, pardos e indígenas – que, em geral, têm menos oportunidades de emprego e renda e estão sub-representados em diversas posições na sociedade brasileira.

O Quadro 1 apresenta o número total de estudantes brancos e negros inscritos e matriculados nos biênios 2003/2004 e 2005/2006, e o percentual de estudantes de cada grupo racial, em cada uma dessas faixas, em relação ao total geral – ou seja, considerando todos os (cinco) grupos de cor/raça: pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas.

Quadro 1 – Renda e cor/raça entre negros (PP) e brancos (BA) (2006)

| Renda | Inscritos Matriculados | Cor ou Raça autodeclarada | | | |
|------------------------|---------------------------|---------------------------|------------|--------|------------|
| | | Negros | Percentual | Branco | Percentual |
| Até 5 sm | Inscritos 03/04 | 4929 | 22,3% | 16942 | 76,7% |
| | Matriculados 03/04 | 169 | 16,3% | 858 | 82,7% |
| | Inscritos 05/06 | 7787 | 33,8% | 14917 | 64,8% |
| | Matriculados 05/06 | 278 | 26,9% | 751 | 72,6% |
| Mais de 5sm a 10sm | Inscritos 03/04 | 3006 | 13,3% | 19438 | 86,2% |
| | Matriculados 03/04 | 187 | 13,1% | 1226 | 86% |
| | Inscritos 05/06 | 5164 | 19,8% | 20695 | 79,2% |
| | Matriculados 05/06 | 301 | 18,6% | 1297 | 80,2% |
| Mais de 10sm a 15sm | Inscritos 03/04 | 1399 | 9,2% | 13796 | 90,5% |
| | Matriculados 03/04 | 88 | 9,0% | 890 | 90,5% |
| | Inscritos 05/06 | 1826 | 12,7% | 12449 | 86,6% |
| | Matriculados 05/06 | 117 | 12,4% | 818 | 87% |
| Mais de 15sm a 30sm | Inscritos 03/04 | 1696 | 7,2% | 21902 | 92,4% |
| | Matriculados 03/04 | 118 | 7,4% | 1468 | 92,1% |
| | Inscritos 05/06 | 2171 | 9,7% | 19996 | 89,6% |
| | Matriculados 05/06 | 125 | 8,6% | 1318 | 90,6% |
| Acima de 30sm | Inscritos 03/04 | 596 | 5,2% | 10845 | 94,5% |
| | Matriculados 03/04 | 58 | 8,1% | 660 | 91,7% |
| | Inscritos 05/06 | 813 | 7,9% | 9456 | 91,5% |
| | Matriculados 05/06 | 39 | 6,4% | 567 | 92,8% |
| ND | Inscritos 03/04 | 108 | 5,5% | 690 | 34,9% |
| | Matriculados 03/04 | 5 | 5,7% | 30 | 34,1% |
| | Inscritos 05/06 | 658 | 9,2% | 2947 | 41% |
| | Matriculados 05/06 | 25 | 6,8% | 166 | 45,1% |
| Total | Inscritos 03/04 | 11734 | 12,1% | 83613 | 86,2% |
| | Matriculados 03/04 | 625 | 10,7% | 5132 | 87,8% |
| | Inscritos 05/06 | 18419 | 17,8% | 80460 | 77,9% |
| | Matriculados 05/06 | 885 | 14,7% | 4917 | 81,6% |

Fonte: Comvest (2006).

Negros = pretos + pardos.

Branco = branco + amarelo.

Porcentual (%): em relação ao total geral (branco + pretos + pardos + amarelo + indígenas).

A tendência geral desses dados aponta para o crescimento do percentual de autodeclarados negros (pretos e pardos), tanto inscritos quanto matriculados; e a diminuição dos estudantes brancos (brancos e amarelos), nas duas situações. Essa tendência mostrou-se presente antes do Paaís, assim como depois da sua implementação. As exceções foram os estudantes negros na faixa de renda acima de 30 sm matriculados na Unicamp, que diminuiram após o Paaís, e os estudantes brancos na mesma faixa de renda, que aumentaram após o Programa. É preciso ficar atento com relação a esse indicador caso ele aponte uma tendência de excluir estudantes negros que, fazendo parte de famílias com uma melhor situação socioeconômica, ainda assim representam um grupo da população que tem sido historicamente discriminado e excluído das melhores ocupações no mercado de trabalho.

Ao compararmos o percentual de inscritos e matriculados, notamos que o percentual de estudantes negros matriculados na Unicamp ainda é menor do que o percentual de candidatos negros inscritos para o vestibular. Enquanto o percentual de estudantes brancos matriculados na Universidade é maior do que o percentual de candidatos brancos inscritos para o vestibular. Esta tendência se manteve tanto antes como depois de o Paaís ter sido implementado, com poucas exceções.

A Tabela 3 mostra a distribuição dos estudantes por cor/raça entre as diferentes etapas seletivas para ingresso na Unicamp (inscritos no vestibular; participantes da 2ª fase do vestibular; e matriculados), em cada um dos biênios estudados, em relação ao total de inscritos de cada grupo racial.

Tabela 3 – Distribuição percentual por cor/raça em relação aos inscritos no vestibular (2006)

| | | Cor/Raça – Média bianual | | | | | | |
|--------------------------------|--------------|--------------------------|-------|-------|---------|----------|-------|-------|
| | | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena | N/D | Total |
| Antes do Paaís (AP) 2003/2004 | Inscritos | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| | 2ª Fase | 29,6% | 19,8% | 25,1% | 36,3% | 26% | 22,2% | 29,3% |
| | Matriculados | 6,2% | 4,7% | 5,5% | 5,8% | 6,2% | 5,2% | 6% |
| Depois do Paaís (DP) 2005/2006 | Inscritos | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| | 2ª Fase | 28% | 14,2% | 21,2% | 34,9% | 16,5% | 27,3% | 26,8% |
| | Matriculados | 6,1% | 3,1% | 5,2% | 6,5% | 4,9% | 5% | 5,8% |

Fonte: Comvest (2006).

Os resultados indicam que, enquanto de um biênio para outro ocorreu uma diminuição percentual no total geral de estudantes (de 2,5 pontos percentuais na 2ª fase e de 0,2 pontos entre os matriculados), entre os autodeclarados brancos e amarelos a redução foi menor na 2ª fase (de 1,5 e 1,4 pontos percentuais, respectivamente). A participação de estudantes brancos matriculados reduziu 0,1 ponto percentual e a de estudantes amarelos 0,7. Na comparação entre os biênios antes e depois do Paais observou-se que a participação dos PPI reduziu em relação à demanda inicial por vagas. Entre a primeira e a segunda fase do vestibular, os indígenas diminuíram em 9,5 pontos, os pardos em 3,9 pontos, e os pretos em 5,6 pontos percentuais. Já na etapa da matrícula, a participação dos indígenas diminuiu 1,3 pontos percentuais depois do Paais, a dos pardos 0,3 pontos, e a dos pretos 1,6 pontos em relação ao biênio anterior.

No que se refere à distribuição dos grupos de cor/raça pelas diferentes etapas seletivas, são ainda os autodeclarados pretos aqueles que apresentam os menores percentuais, em todas as etapas, e os brancos e amarelos aqueles que apresentam as maiores taxas de participação. Interessante observar que, enquanto no primeiro biênio o grupo de pardos representou o segundo colocado em menores percentuais de participação, no biênio depois do Paais são os indígenas que passaram a ocupar esta colocação. Isso pode indicar um resultado, já apontado pelo estudo da Comvest, de aumento da participação dos pardos na Unicamp.

Quando calculamos a relação entre o número de estudantes em cada uma das etapas seletivas (2ª fase e matriculados) e o número total de candidatos inscritos no vestibular, observamos que, comparando brancos (brancos e amarelos) e negros (pretos e pardos), no biênio antes do Paais há uma diferença entre os dois grupos de 8,6 pontos na 2ª fase e de 0,8 pontos entre os matriculados. Depois do Paais essa diferença na 2ª fase aumenta para 11,9 pontos, mas diminui para apenas 0,1 ponto percentual entre os matriculados.

As diferenças percentuais apresentadas pelos dois grupos raciais entre os dois biênios, assim como quando comparados um com o outro, são ainda pequenas. Contudo, podem se tornar significativas, caso cresçam na direção da tendência apontada – ou seja, no sentido de equilibrar as participações entre os dois grupos, ainda muito destoantes entre os alunos da Unicamp.

A Tabela 4 mostra a distribuição percentual dos grupos de cor/raça entre as três etapas seletivas para ingresso na Unicamp, em relação ao total de estudantes em cada etapa.

Tabela 4 – Distribuição percentual por cor/raça em relação a cada etapa seletiva (2006)

| | | Cor/Raça – Média bianual | | | | | | |
|------------|--------------|--------------------------|-------|-------|---------|----------|------|-------|
| | | Branca | Preta | Parda | Amarela | Indígena | N/D | Total |
| Antes do | Inscritos | 79% | 2,4% | 9,7% | 7,2% | 0,3% | 1,4% | 100% |
| Paais (AP) | 2ª Fase | 79,8% | 1,6% | 8,3% | 8,9% | 0,3% | 1,1% | 100% |
| 2003/2004 | Matriculados | 80,8% | 1,9% | 8,8% | 6,9% | 0,4% | 1,2% | 100% |
| Depois do | Inscritos | 71,7% | 3,5% | 14,3% | 6,2% | 0,6% | 3,7% | 100% |
| Paais (DP) | 2ª Fase | 74,6% | 1,8% | 11,3% | 8,1% | 0,4% | 3,8% | 100% |
| 2005/2006 | Matriculados | 74,7% | 1,9% | 12,8% | 6,9% | 0,5% | 3,2% | 100% |

Fonte: Comvest (2006).

Comparando a participação percentual dos grupos entre a 2ª fase do vestibular e os matriculados (passagem onde o Paais intervém com a pontuação adicional), observamos que a diferença na participação percentual dos brancos reduziu do primeiro para o segundo biênio em 0,9 pontos e dos pretos reduziu em 0,2 pontos. No grupo de indígenas não ocorreram alterações na participação relativa entre essas duas etapas. Já o grupo de pardos apresentou um aumento na participação relativa, em 1,0 ponto percentual.

Ao compararmos os percentuais de participação dos diferentes grupos raciais entre os inscritos e os matriculados no vestibular, essas tendências mudam um pouco. Observando as diferenças apresentadas entre os dois biênios, a participação relativa de brancos e amarelos cresceu em 1,2 e 1,0 pontos, enquanto a participação relativa dos PPI diminuiu em 0,2 pontos percentuais entre os indígenas, em 0,6 pontos entre os pardos e 1,0 ponto percentual entre os pretos.

As ações afirmativas na perspectiva dos coordenadores do Paais

Os coordenadores entrevistados reconhecem a existência de desigualdades étnico-raciais no acesso aos bens e serviços públicos, bem como a necessidade de ações afirmativas para equalização das oportunidades. As ações afirmativas são entendidas como políticas e programas que favorecem determinados grupos excluídos em decorrência de desigualdades econômicas, étnico-raciais, de gênero, entre outras. Elas são defendidas como uma forma de garantir a diversidade na uni-

versidade, enriquecendo a experiência acadêmica pela convivência entre diferentes grupos étnico-raciais.

Existe interesse em aprofundar o debate sobre inclusão racial no ensino superior. A Coordenação Paais tem buscado o diálogo com outras experiências de ação afirmativa em andamento no país. A divulgação do Programa vem sendo feita pela publicação de artigos na imprensa e participação em reuniões, palestras, encontros, além da divulgação de dados sobre o desempenho acadêmico dos alunos do Paais. Segundo estudo realizado pela Comvest, em 31 dos 56 cursos os alunos melhoraram sua classificação, apresentando uma média mais alta que de seus colegas (COMVEST, 2006).

Os entrevistados destacaram a importância do movimento negro na proposição das ações afirmativas no ensino superior e mantêm relações próximas com alguns setores deste movimento. Mas ainda há dificuldades de diálogo, na medida em que o Paais se coloca como alternativa à reserva de vagas. Isso afasta o movimento, que não vê no programa ações relevantes no sentido da inserção da população negra no ensino superior. O Paais tem sido criticado porque sua proposta difere daquela feita pelo poder público, e que atende às reivindicações imediatas desse movimento.

Os entrevistados discordam da forma como o poder público tem conduzido as políticas de inclusão étnico-racial no ensino superior. Acreditam que a lei de reserva de vagas não contribui para adesão das universidades a essas políticas. Pelo contrário, produz mais distanciamento, ao ameaçar dois princípios acadêmicos: o mérito e a autonomia universitária. Para os entrevistados, não cabe ao poder público intervir pela lei. Ele deve propor metas de inclusão e recompensar as universidades que conseguem cumprir essas metas com incentivos e investimentos. Além disso, existe o entendimento de que uma lei de reserva de vagas não respeita os direitos civis:

[...] a lei não pode restringir o acesso a certos direitos, a educação financiada pelo Estado é um direito da população de ter acesso àquilo, competir por aquilo.

Segundo os entrevistados, o Paais não é um programa de reparação. Como diz um dos coordenadores, trata-se de:

[...] uma política para o futuro, e não uma política em relação ao passado (...) Um povo foi caçado, transportado, trabalhou séculos em condições aviltantes, sem cidadania; não há como reparar isso (...).

O Paaís está voltado para aqueles candidatos que, apesar das desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais, conseguem obter o desempenho necessário na primeira fase do vestibular da Unicamp. Por meio desse sistema o mérito é preservado, evitando a “diminuição do padrão acadêmico” dos alunos, bem como os “problemas de relacionamento” que um sistema de reserva de vagas poderia provocar no corpo discente.

Os entrevistados destacaram como principais resultados do Programa o aumento na quantidade de alunos de escolas públicas que se inscrevem no vestibular e que são matriculados e também o ingresso de alunos do Paaís em todos os cursos.

As dificuldades enfrentadas pelo Programa, segundo os entrevistados, referem-se principalmente à pouca divulgação do Paaís junto às comunidades carentes. A Comvest tem promovido palestras em escolas públicas, mas esse trabalho é considerado insuficiente.

Outra dificuldade diz respeito à aprovação da lei que estabelece a reserva de vagas, que obrigaria a Unicamp a se adequar às novas exigências e ter que abrir mão do Paaís no seu modelo atual.

As ações afirmativas na perspectiva dos alunos beneficiados pelo Paaís

Os alunos entrevistados reconhecem a existência do racismo no Brasil e as desigualdades de oportunidades entre negros e brancos. Mesmo assim, a maioria se posiciona contra as ações afirmativas para negros e indígenas nas universidades e são contrários ao sistema de reserva de vagas, considerado “um sistema injusto”. De acordo com os entrevistados, esse sistema: “(...) pode acentuar situações de preconceito”; “(...) você está incitando a discriminação quando separa uma parte só pra negro, ou pra índio”. Também existe o entendimento de que o sistema facilita fraudes, “reduz o nível da universidade” ao “(...) deixar de fora pessoas mais preparadas” e não leva em conta a “capacidade individual” ou mérito dos candidatos.

Os entrevistados defendem medidas como programas para alunos de escolas públicas ou com dificuldades socioeconômicas. Para eles, as desigualdades entre brancos e negros são fruto de um problema social, e não do racismo. Segundo os entrevistados, os programas devem focalizar quem tem dificuldade no ensino e não populações específicas. Enfatizam a melhoria da educação “de base” como principal medida para mudar as desigualdades, entendendo que as ações afirmativas “não resolvem o problema”, “é um desvio do problema que ocorre no ensino médio”.

Os entrevistados são, em geral, favoráveis ao Paaís. Acreditam que o Programa pode “fazer justiça no vestibular”. Embora seja “(...) uma vergonha ele existir (...)”, pois significa “uma evidência da pobreza da educação que a gente tem”.

Alguns alunos mostram um sentimento de ambigüidade em relação ao Programa. Para eles a pontuação diminuiu o mérito de ter ingressado em uma universidade pública, como se observa nas falas: “o cara vai dizer que lutou para estar aqui, mas isso não é válido. Conseguiu só porque alguém lá de cima intercedeu para você estar na faculdade”; “Fiz sim, sou do Paaís; mas, taxado ou não, eu não gostaria de ser avaliado por causa disso, eu gostaria de ser avaliado pelo meu desempenho a partir de agora”.

Parece existir uma dificuldade em aceitar a legitimidade da política que os beneficiou. Quatro entrevistados fizeram questão de ressaltar que não precisariam da pontuação extra para passar no vestibular. Um deles contou inclusive que foi aprovado para seu curso entre os dez mais bem classificados. Os alunos dão tanta importância ao princípio do mérito que acreditam que, ao receber uma pontuação extra, a universidade está afirmando sua incapacidade. Isso se manifesta particularmente em relação à pontuação para alunos negros: “Dando os dez pontos a mais, você comprova que quem é da raça negra não é capaz de passar em uma prova”; “Esses dez pontos que me deram, tiraram meu mérito”.

Outros argumentos contrários à pontuação extra para negros e indígenas retomam o discurso de que as desigualdades étnico-raciais no Brasil são um problema exclusivamente social. Logo, “seriam suficientes os pontos dados às pessoas de escolas públicas”, uma vez que “comprovadamente o ensino público é pior do que o particular, mas não comprovadamente os negros precisam de dez pontos a mais”.

Um dos alunos negros entrevistados apresentou outro argumento para explicar as restrições às ações afirmativas com enfoque étnico-racial no Brasil:

[...] na hora que alguém tenta mexer um pouquinho nos privilégios da elite, eles mostram as caras e falam que programas de ação afirmativa vão discriminar o negro dentro da universidade. Só que o negro e o pobre sempre foram discriminados, e eles nunca pensaram nisso.

Dois entrevistados chamaram atenção para os desafios enfrentados pelos alunos beneficiados pelo Programa para permanecer na Unicamp e acompanhar o curso: “Uma dificuldade que os alunos do Paaís têm é estrutural (...) o acesso à informática ou a impressões aumentou, e isso não foi acompanhado pela universi-

dade”; “(...) a cada dia vai ter mais alunos que vão precisar desse auxílio, e isso tende a trazer dificuldades para a pessoa conseguir se manter na universidade”.

Outro tema importante abordado por um aluno negro foram as mudanças ocorridas nos cursos de graduação com a entrada dos alunos do Paais:

Eu vejo a mudança, com a inserção dessas pessoas dentro dos cursos, promovendo outros tipos de debates, outro tipo de enfoque que os cursos não tinham antes, ou que os alunos não tinham contato antes.

Os alunos entrevistados, particularmente os negros, chamaram atenção ainda para a ausência de debates na Unicamp sobre as ações afirmativas no ensino superior. Um dos alunos comentou que no cursinho pré-vestibular o tema era mais discutido: “(...) via uma mobilização maior, de pessoas que iriam prestar e se sentiam em risco de perder a vaga na universidade”.

Limites e desafios do Paais

A análise das tabelas e quadros evidenciou que o Paais precisa avançar em relação à inclusão de estudantes pretos, pardos e indígenas. Embora os dados apontem mudanças no perfil de inscritos e matriculados no vestibular, são resultados ainda pequenos, e que apresentam deficiências na inclusão de alunos com renda familiar mais baixa e alunos autodeclarados pretos e indígenas.

Segundo seus coordenadores, o Paais é um programa construído com base em dois princípios acadêmicos: a autonomia universitária e o mérito. Os coordenadores defendem que a pontuação extra na segunda fase do vestibular para alunos de escola pública e para pretos, pardos e indígenas é uma alternativa ao modelo de reserva de vagas. Para eles, a criação de reservas de vagas nas universidades públicas por meio de leis estaduais ou federais desrespeita a autonomia universitária – o direito das instituições de ensino de, partindo dos seus próprios estudos a respeito da inclusão no ensino superior, formularem as políticas e programas mais adequados à sua realidade.

Para Pedrosa e colaboradores (2006) o sistema de reserva de vagas pode contribuir para a diminuição do desempenho acadêmico do corpo discente, na medida em que coloca em segundo plano o princípio do mérito. De acordo com os autores, o Paais redimensiona esse princípio, ao levar em conta as desigualdades socioeconômicas e educacionais dos alunos e preservar, ao mesmo tempo, o

padrão acadêmico do corpo discente que ingressa na Universidade. Contudo, é importante estar atento ao fato de que o princípio do mérito também serve à manutenção das desigualdades étnico-raciais na academia, ao reforçar a idéia de que a responsabilidade pela não-inserção dos negros no ensino superior é exclusivamente dos próprios negros, quando na verdade ela é conseqüência direta de uma história de discriminações raciais e desvantagens socioeconômicas (BRANDÃO e OLIVEIRA, 2005).

De fato, apenas uma reduzida parcela da população tem oportunidades de se inserir nos espaços da vida social a partir de seus próprios méritos. É preciso reequilibrar a balança de oportunidades para que o princípio do mérito possa vir a ser efetivamente tomado como critério de acesso às oportunidades. Segundo Sousa Santos (2000), temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos inferioriza; portanto, nem todas as igualdades são idênticas, nem todas as desigualdades são injustas. O direito à diferença é fundamental na superação das iniquidades e na promoção da igualdade étnico-racial (LOPES, 2006).

As entrevistas realizadas com os alunos beneficiados pelo Paaís (inclusive monitores) mostraram que, embora eles quase não tenham informações a respeito das desigualdades étnico-raciais (apenas o que chega por meio da grande mídia), posicionam-se, em geral, contra o sistema de reserva de vagas e até mesmo contra ações afirmativas para negros. O estudo de Camargo (2005) mostrou essa mesma tendência. Alunos brancos e negros da PUC de Campinas posicionaram-se contra o sistema de reserva de vagas e as ações afirmativas dirigidas aos negros, por julgarem tais medidas discriminatórias.

É fundamental promover o esclarecimento dos alunos do Paaís a respeito das desigualdades étnico-raciais, o que favoreceria inclusive a possibilidade de um posicionamento político dos mesmos acerca dos processos de exclusão social que geraram o próprio programa que os beneficiou. Eles tiveram um traço diferenciador no seu ingresso. O Programa promoveu, particularmente entre os negros, uma significação positiva da identidade étnico-racial, ao conceder pontos adicionais no vestibular. Mas, uma vez dentro da Universidade, não há mais estímulos a esse sentimento de pertença. Se no vestibular eles foram diferenciados ao se autodeclararem pretos, pardos e indígenas, ao entrar na Unicamp tal diferença é diluída, emergindo como categoria principal para o acesso às políticas de permanência na universidade o recorte de renda. Tal recorte coloca um novo processo diferenciador dentro da universidade, como bem observou Emerson Santos (2006) em seu estudo com alu-

nos beneficiados pelo sistema de reserva de vagas da Universidade Estadual do rio de Janeiro (Uerj): a divisão entre alunos carentes e não carentes.

A análise das entrevistas também mostrou que muitos alunos não conhecem direito o Paais e os motivos que o fundamentam, tampouco têm conhecimento sobre o significado das ações afirmativas. Alguns, inclusive, afirmaram que não fizeram diferença os pontos adicionais para sua entrada na Unicamp. O Paais não contribuiu para criar uma identidade de grupo e nem fortalecer a identidade étnico-racial entre os alunos beneficiados.

O Programa está mais centrado no desempenho dos alunos beneficiados do que na política universitária para absorver este segmento. Na Unicamp não existe, por exemplo, uma política específica voltada para a permanência dos alunos que ingressam pelo Paais. O Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Universidade apóia a permanência somente dos alunos que comprovem carência financeira e rendimento acadêmico. É preciso ter em conta também as reações, esforços e responsabilidades da Universidade frente aos desdobramentos do Paais. O foco apenas no desempenho dos alunos pode reiterar a idéia de que um eventual fracasso é responsabilidade deles, seja devido a distorções de formação ou às deficiências de toda sorte pelo qual passaram (SANTOS, 2006). Nesse sentido, pode se dizer que o Paais contribuiu pouco para a ampliação do interesse da Universidade sobre as relações étnico-raciais ou mesmo sobre ações afirmativas. Os estudos sobre esses temas continuam sendo feitos isoladamente por professores e pesquisadores (ou pelos próprios coordenadores do Paais) e ainda não estão formalizados em grupos ou linhas de pesquisa.

Desse modo, colocam-se como desafios para o Paais: a necessidade de promover debates e discussões sobre as desigualdades étnico-raciais e as ações afirmativas junto à comunidade universitária, visando seu esclarecimento; e a tarefa de acompanhar de forma mais próxima a inserção na Unicamp dos alunos beneficiados, apoiando sua permanência e estimulando o desenvolvimento de uma identidade grupal.

Considerações finais

A minha entrada na universidade me fez pensar mais nas relações raciais (...) e achar que todo mundo tem que ter direito de acesso (...). Quando você está fora da universidade você se sente excluído e quando você está dentro (...) acaba se achando elite, e se esquece de pensar em quem está lá fora.

Embora o Paais tenha apenas dois anos de existência, foi possível observar, a partir dos dados recolhidos e das análises realizadas, alguns limites e desafios do Programa, que poderão ser avaliados e revistos.

O Paais é um programa de ação afirmativa que dialoga com o cenário político atual, ocupando ao lado do sistema de reserva de vagas o centro do debate sobre inclusão no ensino público superior. Existe um componente étnico/racial no Programa, que é a bonificação específica para as populações negra e indígena. Tendo em vista que o Paais é uma alternativa à reserva de vagas, com possibilidades de ser adotado em outras universidades, é fundamental produzir estudos que mostrem a importância da bonificação específica, para que não ocorram retrocessos em relação ao que já foi conquistado com o Programa. Tais estudos podem ajudar no aprimoramento do sistema de bonificação, subsidiando alterações – como, por exemplo, o aumento da pontuação extra para pretos, pardos e indígenas e a separação dessa modalidade de pontuação da modalidade geral de escola pública.

Referências

- BRANDÃO, A. A. ; OLIVEIRA, I. Avaliação da Política de Ação Afirmativa para Permanência de Alunos Negros na UFF. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 289-310.
- CAMARGO, E. P. R. *O Negro na Educação Superior: perspectivas das ações afirmativas* [Tese de Doutorado]. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005, 211p.
- COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES – COMVEST. *Manual do Candidato. Vestibular Unicamp 2006*. Campinas: Unicamp, 2006.
- _____. *Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (Paais)*. [S.l.]: Comvest, 2006, 7p. (mimeo).
- GOMES, N. L. A universidade pública como direito do (das) jovens negros(as) – a experiência do programa de ações afirmativas da UFMG. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 251-268.
- LOPES, F. *Por quê Trabalhar com o Quesito Cor?* São Paulo: CEERT, 2006, 3p. (mimeo).
- PEDROSA, R. et al. Educational and socioeconomic background of undergraduates and academic performance: consequences for affirmative action programs at a Brazilian research university. In: IMHE/OECD GENERAL CONFERENCE. Paris: [s.n], sep. 2006 (mimeo).
- SANTOS, R. E. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras – o caso da Uerj. In: GOMES, N. L. (Org.). *Tempos de Luta: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 21-46.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: CAPI-NHA, G.; FELDMAN-BIANCO, B. (Orgs.). *Identidades: estudos de cultura e poder*. São Paulo: Hucitec, 2000, p. 19-39.

SANTOS, S. A. Projeto passagem do meio: uma política de ação afirmativa na Universidade Federal de Goiás (UFG). In: _____. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 269-288.

SILVÉRIO, V. R. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 141-164.

Ações Comunicativas da Juventude Negra na USP¹: a experiência do Programa Raça, Desenvolvimento e Desigualdade Social, Brasil – Estados Unidos

Rosângela Malachias*

Este artigo integra o conjunto de estudos organizados pelo Ministério da Educação² – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Unesco. Nele almejo demonstrar, a partir de uma avaliação parcial, como a experiência específica representada pelo Programa Raça Desenvolvimento e Desigualdade Social – Brasil – Estados Unidos (USP-UFBA-Howard University – Vanderbilt University), adiante denominado de RDDS, configurou-se numa ação afirmativa (não planejada com esse intuito) ao conceder bolsas, pagas com verba federal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

* Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP).

¹ “A Universidade de São Paulo (USP) é a maior Instituição de Ensino Superior e de pesquisa do país. É a terceira da América Latina e está classificada entre as primeiras cem organizações similares dentre as cerca de seis mil existentes no mundo. A USP tem projeção marcante no ensino superior de todo o continente, forma grande parte dos mestres e doutores do corpo docente do ensino particular brasileiro e carrega um rico lastro de realizações, evoluindo nas áreas da educação, ciência, tecnologia e artes.” Extraído do *site* da USP: <<http://www.usp.br>>.

² Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania, Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional.

Superior (Capes), a um grupo majoritário de estudantes de graduação negros(as) num setor extremamente elitista,³ que é o Intercâmbio Acadêmico.

Essa experiência merece registro porque ela resultou de *ações comunicativas*, que identifiquei como *transculturais* e de *solidariedade étnica*, elaboradas por estudantes negros interessados em estudar nos Estados Unidos, e por ter sido bem-sucedida pode vir a ser reeditada por outras Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e/ou privadas, suscitando recomendações, como a importância do desenvolvimento de estudos sobre Ensino Superior, que considerem a Comunicação como eixo teórico.

Considerações comunicativas de uma observadora participante

As idéias aqui apresentadas nasceram das mediações entre o meu trabalho na Consultoria Acadêmica do RDDDS, o conhecimento adquirido no campo das Ciências da Comunicação e a vivência no ativismo social.⁴ Juntas, essas experiências legitimam o olhar de uma observadora participante, uma vez que “o pesquisador não deixa de ter seu próprio projeto intelectual, sua própria linguagem e sua forma própria de se comunicar com seus pares, tudo isso manifestado sem disfarces na obra final de sua autoria”.⁵ Mas como a autoria depende também de outros atores sociais, cito seus nomes – e preservo outros – porque “a história” (e também alguns outros elementos culturais) pode ser criticamente recuperada a fim de que possa ser colocada a serviço das metas do homem comum”.⁶

Um pressuposto importante à leitura deste artigo é a constatação da ocorrência de ruídos comunicativos nos processos de elaboração e propagação dos discursos proferidos pelas estruturas institucionais,⁷ a ponto de não atingir aqueles(as) que mais necessitam.⁸

³ A possibilidade de viver e estudar no exterior é, de fato, restrita aos membros das classes médias e alta, pois implica custos que nem todas as famílias podem arcar. Aos negros, essa dificuldade é ainda maior.

⁴ Agradeço a meu irmão, Antonio Carlos Malachias, a leitura crítica das idéias iniciais esboçadas no presente artigo.

⁵ (ZALUAR, 1984).

⁶ (BORDA, 1988).

⁷ Inserimos aqui o próprio MEC e demais instâncias do governo federal que não têm conseguido propagar suas políticas inclusivas à maioria da população.

⁸ Logicamente sabemos que, no caso das universidades públicas, há um déficit entre a necessidade de bolsas que os departamentos e cursos de graduação apresentam, a demanda de alunos(as) que precisam receber tal benefício e os recursos repassados pelo governo federal. Problemas mencionados nos discursos oficiais dos reitores que participaram do 1º Encontro de Universidades Públicas com Programa de Ação Afirmativa, realizado pela Coordenadoria de Assuntos da População Negra (Cone), em junho de 2005, na cidade de São Paulo. Não seria este o principal problema, mas sim a recepção informativa insuficiente da existência de direitos, que acabam não sendo acessados por quem mais necessita.

Meu interesse específico sobre o tema Permanência no Ensino Superior começou sem maiores reflexões, portanto, ele se dava no “mundo da vida” e nem recebia tal conceituação. Afinal, “a cidadania é mutilada na educação... Quem por acaso passou ou permaneceu na maior universidade deste país, a USP, não tem nenhuma dúvida de que ela não é uma universidade para negros” (SANTOS, 1996-97).

Era 1993 e eu acabara de ingressar no mestrado do Prolam-USP⁹ passando a integrar o limitadíssimo grupo de negros(as) da pós-graduação da Universidade de São Paulo (USP). Sempre que possível sentávamos juntos para almoçar no Bandeirão,¹⁰ juntamente com os também pouquíssimos estudantes negros da graduação. Éramos 10 ou 12 e a “permanência” para alguns de nós, mesmo na universidade pública, era problemática. Estudei um ano e meio sem qualquer bolsa e nem sempre tinha dinheiro para almoçar e para o transporte até a USP. Uma amiga negra, a Suzana, hospedava-me no seu apartamento, no Crusp (Conjunto Residencial Universitário) e o meu irmão me cedia seus *tickets* do Bandeirão. Quando, enfim, consegui uma bolsa, paga pela Capes, melhorei de situação e pude inverter o papel e ajudar alguns colegas, que nem sempre conseguiam fazer fotocópias dos textos.

E por falar em cópias, em mais de uma ocasião, fui ajudada pelos garotos negros que naquela época eram empregados das fotocopadoras existentes no *campus*. Eles me viam contando as moedas para pagar um texto ou escolhendo o de menor número de páginas. Aí chamavam-me num canto e diziam: “Volta depois que a gente tira uma cópia pra você na faixa” (grátis).

Apesar de algumas conquistas individuais ocorridas na minha trajetória, concordo com o desabafo do professor Milton Santos, que não era um pessimista, mas um filósofo da Geografia. Em seu livro *Por uma outra Globalização* (2000) apresentou suas idéias sobre “o papel dos pobres” – e acréscimo dos movimentos sociais – “na produção do presente e do futuro”.

O seu pensamento, livre e sem submissões, nos impulsiona a produzir estudos sobre os(as) estudantes negros(as) que conseguiram ingressar na USP para demonstrar como essa população tem construído alternativas (mediações transculturais) para exercer o direito de ingressar, estudar, permanecer na USP e reverter a máxima da (auto)exclusão.

⁹ Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo.

¹⁰ Restaurante Universitário Central.

Definição de termos

Para a elaboração e desenvolvimento deste artigo optei pela utilização de uma multiplicidade conceitual num esforço de torná-la adequada às situações apresentadas. Graças à natureza do fenômeno que denomino de “ações comunicativas transculturais de solidariedade étnica” – apresento algumas definições, visto que “los hechos culturales, presentes em todas las sociedades, cambian de nombre según la disciplina que visitemos” (CANCLINI, 2002).

As disciplinas visitadas ao longo do texto compõem as Ciências Sociais, porém, essa interdisciplinaridade foca “temas geradores, comuns, aprofundados no quadro de referência disciplinar” (MALACHIAS, 2004) da pesquisa em Comunicação.

A palavra “comunicação” costuma ser empregada tanto para indicar uma disciplina ou estudo. (...) A ambigüidade da palavra não deve obscurecer o fato de a Comunicação ter sido constituída como um campo de estudos que progressivamente se autonomiza dentro da grande área de conhecimento que são as Ciências Sociais e Humanas. Isto porque progressivamente tem demonstrado a especificidade intrínseca de seu objeto – os fenômenos comunicacionais da sociedade atual. (LOPES, 1997).

Desse modo, entendemos como mediações todas as práticas humanas resultantes da compreensão e leitura crítica dos eventos culturais, políticos e históricos que são, em grande parte, ações comunicativas. As mediações “são manifestações concretas das transformações no seu processo de criação da realidade e de si mesmo” (BACCEGA, 2001). “São esse lugar a partir do qual é possível compreender a interação entre o espaço da produção e o da recepção” (MARTÍN-BARBERO, 2001).

As mediações manifestadas pelos(as) candidatos(as) negros(as) ao RDDDS foram uma resposta crítica aos discursos midiáticos da USP que ficam, segundo apurado nas entrevistas aplicadas, muito mais no plano informativo, portanto, unilateral, do que no plano comunicativo, polissêmico. A forma como a USP difunde a informação dos serviços e benefícios que oferece, em especial, bolsas, estágios, intercâmbios etc., causaria uma subnotificação – *gap* – entre a comunicação institucional e a comunidade. Por isso, os diferentes níveis da comunicação (institucional, interpessoal, intercultural) são o cerne de nossa reflexão.

Esta pesquisa inicia e apresenta uma avaliação ainda em curso do RDDDS e apóia-se na “multiplicidade de discursos” (BACCEGA, 2001b) possíveis ao campo da Comunicação; descritos e interpretados como “transcultações”, ou seja, reelaborações constantes, criativas, dinâmicas decorrentes do choque cultural – aqui manifesto pela oposição conflitiva das classes hegemônicas (discurso da USP) e subalternas (negros e pobres).

A oposição e os conflitos não param aí, são sobreviventes dentro de uma universidade tradicional e, portanto, conservadora (MORIN, 2002), que atende aos requisitos necessários à sua categorização como “universidade de classe internacional” (SCHWARTZMAN, 2006), exceto pela ausência da diversidade étnica negra e de uma comunicação institucional mais eficaz.

As ações comunicativas transculturais ocorridas em torno do RDDDS evidenciaram, ao meu ver, a prática do conceito *advocacy*, ou seja, da “ajuda à quem necessita”, tal qual a sua origem latina *advocare*. No ativismo social, essa “ajuda” estaria ligada à formação política e jurídica instrumentalizando os sujeitos para a transformação social. No RDDDS representou a solidariedade étnica manifestada pelos jovens que não concorreram ao programa, mas que apoiaram, em diferentes níveis, os seus colegas que se inscreveram.

Uma avaliação institucional deve considerar os “aspectos de gestão” e os “relacionais” (GATTI, 2006) e a pesquisa em Comunicação apóia-se na “diversidade teórico-metodológica” (LOPES, 1997). Sendo assim, nesta análise, dois modelos avaliativos foram combinados: o primeiro é o institucional, que avança da perspectiva descritiva-operacional para uma perspectiva reflexiva interpretativa das questões socioculturais coletadas com técnicas diversas (entrevistas individuais, em grupos e pela internet etc.). O segundo modelo é reflexivo-participativo e possibilita uma “aprendizagem social” advinda da leitura crítica das narrativas expressas pelos diferentes atores sociais envolvidos no processo de avaliação institucional. Gatti (2006) salienta:

[...] na institucionalização de uma Universidade e em suas práticas entrecruzam-se três aspectos básicos: primeiro o cenário histórico-social, segundo, e relacionado ao anterior, o papel explícito historicamente construído pela instituição, e, ligado a ambos, uma perspectiva de conhecimento como instrumento para viver melhor.

Técnicas educucomunicativas¹¹

Amostragem – *A priori* decidi que todos(as) os(as) estudantes contemplados(as) com a bolsa Capes no RDDDS da USP¹² deveriam ser entrevistados(as). Portanto, cobrimos o universo composto por quinze bolsistas, que aparecem identificados(as) pelas letras do alfabeto e etnicamente por sua cor.¹³

Entrevistas – A minha atuação na Consultoria acadêmica do RDDDS não inviabilizou o desenvolvimento da presente pesquisa. Pelo contrário, ela obrigou-me a uma atenção maior na definição das técnicas metodológicas utilizadas e na interpretação das falas juvenis. Assim, para evitar constrangimentos aos(as) estudantes-intercambistas decidi, convictamente, contratar uma assistente de pesquisa, que pudesse entrevistá-los(as). Edilza Sotero,¹⁴ jovem negra que foi também bolsista do Programa RDDDS pela UFBA realizou sete (7) entrevistas individuais e entrevistou um grupo focal formado por cinco (5) jovens, totalizando doze intercambistas.

Os três restantes responderam às perguntas pelo computador. Dois enviaram-nas por *e-mail* e um (1) bolsista preferiu entregar suas respostas digitadas em mãos.

Eu entrevistei pessoalmente seis (6) jovens negros(as), que, embora conhecessem o RDDDS não se candidataram. Considerei importante acrescentá-los(as) na pesquisa porque protagonizaram a ajuda a seus/suas colegas aprovados(as) no RDDDS ou assistiram o seu desempenho.

Os dados quantitativos foram restritos apenas às questões elucidativas do RDDDS, por exemplo: número de inscritos e universidade americana escolhida; classificação étnica-racial dos participantes aproximada ao Censo USP; cursos de origem etc. Inicialmente esta opção foi problemática, por ser redutora. Porém,

¹¹ A Educomunicação é uma nova área (data dos anos 1980) que aproxima, a partir das mediações, a Educação e a Comunicação reconhecendo que muito além da necessária liberdade de expressão, temos direito ao conhecimento crítico de como a comunicação é produzida e veiculada. Portanto, a educomunicação é um direito de cidadania. Mais ainda: as práticas educucomunicativas dependem da postura educucomunicadora assumida tanto pelo profissional de mídia quanto pelos educadores e interessados na crítica dos conteúdos e na produção alternativa de meios que atinjam o máximo de pessoas promovendo cidadania. A minha experiência junto à Juventude Negra demonstra que “os discursos” juvenis devem ser propagados.

¹² A Capes concedeu dez bolsas ao RDDDS da UFBA.

¹³ As categorias de cor utilizadas seguem a norma estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – categorias: amarela, branca, parda, preta, indígena. Entretanto, devo explicar que neste artigo não empregamos a categoria indígena porque ela não apareceu entre os(as) contemplados(as) com a bolsa Capes. Em alguns momentos referimo-nos aos negros unindo as categorias de cor preta e parda. Porém, na identificação dos(as) contemplados, explicitamos, em números, quem se declarou pardo e quem se autodeclarou preto.

¹⁴ Graduanda em Sociologia na UFBA, estava em São Paulo para prestar processo seletivo no Mestrado da USP.

prevaleceu a razão de que este artigo possibilita a democratização de uma experiência, ainda em curso, cuja avaliação inicial faz-se necessária no contexto atual brasileiro, no qual, toda experiência inclusiva pode promover a “aprendizagem social” (GATTI, 2006).

Todos(as) os(as) jovens assinaram um *Termo de Consentimento Esclarecido*, no qual tomaram ciência detalhada da pesquisa e cederam seus dados, vozes e imagens. Pretendo realizar releituras educacionais desse material, que é representativo à compreensão da presença de estudantes negros(as) na USP.

Descrição, Reflexão e Interpretação – Se a USP não tem sido “uma universidade para negros” (SANTOS, 1996) e demonstra uma tímida disposição para vir a ser, precisamos realizar estudos que nos ajudem a compreender os “cenários” que antecederam a criação da Universidade, o seu nascimento e o desenvolvimento discursivo-conservador. As entrevistas realizadas e as descrições apresentadas objetivam a “aprendizagem social” disciplinada pela Comunicação e favorecida pela interdisciplinaridade.

Antecedentes históricos à fundação da USP

O século XIX caracteriza-se pelo surgimento da Sociologia, pelo avanço tecnológico e comunicacional, mas também pelas teorias racistas¹⁵ que emergem como instrumento justificador da *superioridade* europeia frente aos demais povos. Comas (1960) considera injusto atribuir a Darwin a paternidade do pensamento racista.

A verdade é que as sociedades de cor se tornando competidoras potenciais no mercado de trabalho e clamando por vantagens sociais consideradas como heranças exclusivas dos brancos, estes tinham, obviamente, necessidade de alguma desculpa para justificar o extremado materialismo econômico que os conduzia a negar aos povos “inferiores” qualquer participação nos privilégios que eles próprios desfrutavam. Por esta razão acolheram com satisfação a tese biológica de Darwin e depois, por sua simplificação, distorção e adaptação, em conformidade com seus interesses, transformaram-na no chamado Darwinismo Social, em que baseavam o seu direito de privilégios sociais e econômicos.

¹⁵ Lévi-Strauss (1980) explica como Gobineau concebe suas teorias racistas, pelas quais o destino do homem seria determinado pela sua origem racial: para ele, as grandes raças primitivas que formavam a humanidade nos seus primórdios – branca, amarela, negra – não eram só desiguais em valor absoluto, mas também diversas nas suas aptidões particulares.

No Brasil, o acesso à Educação foi historicamente negado à população negra, que inventa possibilidades estratégicas de ingresso e permanência na escola básica e paulatinamente no ensino superior. O estudo sobre a escolarização da população negra em São Paulo entre o fim do século XIX e início do XX (BARROS, 2005) nos ajuda, em parte, a compreender o pensamento das elites que se opunham à presença de crianças negras (escravizadas ou não; africanas ou brasileiras) nas escolas públicas e particulares existentes na cidade de São Paulo. O “acesso às letras seria um elemento de diferenciação entre brancos (que se consideravam superiores) e negros (considerados inferiores)”. Barros acredita que:

dificuldades criadas e não superadas no acesso à escolarização da população negra podem ser entendidas como uma das respostas, por parte da população branca, à igualdade trazida pelo fim do regime escravista, resultando na manutenção da desigualdade de acesso e permanência na escola que se evidencia até os nossos dias (BARROS, 2005).

As teorias racistas fazem escola¹⁶ e são utilizadas para explicar o atraso brasileiro.

Como as escolas procuravam uma “raça brasileira” eugenicamente perfeita (...)tanto alunos pobres quanto os de cor eram regularmente classificados de deficientes por diversas razões. Nessa base, eles eram preteridos e colocados em salas de aulas destinadas a crianças problemáticas (DÁVILA, 2004).

Jerry Dávila¹⁷ (2004) não crê que os “intelectuais e educadores desse período fossem racistas”. Na sua opinião, eles (os intelectuais) acreditavam que “pessoas de cor ou vivendo na pobreza não tinham capacidade de aprender, liderar ou de tomar decisões adequadas”.

Simultaneamente aos preconceitos vigentes, a transculturação se processava nos discursos de valorização da educação, estimulando a alfabetização dos negros brasileiros, bem como na reivindicação de pertencimento à sociedade nacional, que

¹⁶ Renato Ortiz afirma que o discurso construído nesse período “possibilitou o desenvolvimento de escolas posteriores”, como por exemplo a escola de antropologia brasileira. Sílvia Romero publica o ensaio *História da Literatura Brasileira* em 1888 (ano da Abolição da Escravatura). Nina Rodrigues escreve em fins dos anos 1890 e início do século XX. Euclides da Cunha publica *Os Sertões* em 1903.

¹⁷ O brasilianista Jerry Dávila é entrevistado por Baciano Maisonnave no Caderno *Mais* n. 620 – *Folha de S. Paulo*, 4 de janeiro de 2004.

eram impressos e propagados pela Imprensa Negra¹⁸ de São Paulo. Essas mediações se intensificaram com a abertura, em 1930, quatro anos antes da criação da USP, da Frente Negra Brasileira (FNB).¹⁹

Para Barros (2005), tanto a Imprensa Negra quanto a FNB são exemplos da luta da população negra pelo acesso e permanência na escola. A autora também ressalta, que no fim do século XIX e início do XX havia uma falta de consciência das famílias brancas e negras quanto à importância da educação. Isso porque a pobreza era um empecilho – e constatamos que no século XXI ainda continua a ser – ao envio das crianças à escola. Para as famílias, as crianças seriam mais úteis trabalhando e, por conseguinte, contribuindo para a subsistência coletiva do grupo. As elites, por sua vez, valorizavam a formação acadêmica e investiam nela.

Fundação

Agora faremos uma viagem curta, seguindo a cronologia das primeiras décadas da USP, período em que o Brasil vivencia os efeitos da comunicação radiofônica massiva e no qual a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt²⁰ inicia seus estudos de uma nova área do conhecimento – a Comunicação Social.

A defesa da criação da USP é, em nossa análise, um exemplo dessa valorização. O jornalista Júlio de Mesquita Filho, proprietário do Jornal *O Estado de S. Paulo*, foi propagador de discursos eficazes que reivindicavam a inclusão universitária dos filhos das elites paulistanas. Irene Cardoso (2004) escreveu sobre o projeto de criação da Universidade de São Paulo, iniciado na década de 1920. Segundo a autora: “Nem sempre os ideais foram tão nobres, muitas vezes travestiam oportunidades políticas para chegar ao poder”. Na verdade, eles tentavam proteger o país da “degeneração dos costumes políticos da nacionalidade”, um risco possível de ocorrer depois da recente Abolição da Escravatura. O projeto da USP apresentava-se como uma necessidade de interesse geral.

¹⁸ Há apenas 28 anos da abolição, na cidade de São Paulo, jornalistas e poetas autodidatas negros comunicavam, com dinamismo, discursos impressos em prol de uma população alijada do direito de participação na sociedade. A Imprensa Negra Paulista é composta pelos seguintes títulos: *O Menelike* (fundado em 1916) e seu teor manifestava uma consciência racial nascente. Em 1918, *O Bandeirante* e *O Alfinete*. Em 1919, *A Liberdade*, *O Kosmos*. *O Elite*, em 1924; *O Patrocínio* (1925) e *O Auriverde* (1928). Quando os jovens negros José Correia Leite e Jayme Aguiar abrem o jornal *O Clarim*, cujo nome passa a ser posteriormente *O Clarim da Alvorada* começa a fase mais combativa dessa mídia negra (MALACHIAS, 1996).

¹⁹ MALACHIAS, (1996) escreve: “A Frente Negra Brasileira é fundada em 1931, como o primeiro movimento negro – de cunho político do país. Os jovens negros Correia Leite, Gervásio de Moraes, Raul Amaral, Arlindo e Isaltino Veiga dos Santos integram a liderança da entidade (...)”.

²⁰ Nomes como Adorno, Benjamin, Habermas, Horkheimer passam a elaborar um pensar comunicativo, crítico, e no caso de Adorno um tanto pessimista.

contra os discursos particularistas da pequena política partidária oligárquica e contra os efeitos da decadência política e moral resultantes da Lei de 13 de maio e da implantação do regime republicano. Rebaixamento do caráter nacional a partir do afluxo repentino dos dois milhões de negros subitamente investidos de prerrogativas constitucionais... (*idem*).

Esse temor ao rebaixamento do caráter nacional a partir do afluxo repentino dos dois milhões de negros subitamente investidos de prerrogativas constitucionais citado por Cardoso (2004) explica a branquidade²¹ que permeará a constituição da USP, pois ela seria um espaço ao acolhimento dos filhos das elites e não dos escravos. Os preâmbulos do documento de fundação consideram que “a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada a organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes”.

Fougeyrollas (1985) afirma que o termo racismo data de 1930 – década de fundação da USP. Não que ele não ocorresse antes, mas esse período representa a tomada de consciência de sua manifestação como uma visão de mundo que recusa admitir a unicidade e a unidade essencial da espécie humana e pretende que cada espécie se encontre imutavelmente dividida em sub-espécies ou raças, por ser uma ideologia calcada na *conviction systematisée d'une supériorité 'naturelle'*.

Armando de Salles Oliveira, Interventor Federal do Estado de São Paulo, pelo Decreto 6.283 de 25 de janeiro de 1934 cria a Universidade de São Paulo com os seguintes fins:

Art. 2º – São fins da Universidade: a) promover pela pesquisa o progresso da ciência; b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.²²

²¹ Aqui entendida como a valorização do ser branco. Sobre o conceito branquidade ler: *Branquidade. Identidade branca e Multiculturalismo* – Vron Ware (organizadora). Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

²² Extraído do decreto de fundação da USP. In: *Estudos Avançados* 8(22), 1994.

Os primeiros anos da USP foram marcados por disputas internas e embates políticos na mídia²³ impressa e ideológicos, como a “cruzada anticomunista” e o combate ao “facismo”.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras²⁴ passa a ser o núcleo da produção acadêmica e intelectual da instituição elaborando um *discurso* paradoxal, por ser fruto do pensamento das elites paulistas e por emanar, em seu ideal, um *saber desinteressado* e desvinculado dos *interesses particulares*.

O professor Antonio Cândido de Mello e Souza (2006) narra suas reminiscências de jovem aluno da recém-criada Universidade de São Paulo. Conta que a Faculdade de Filosofia foi fundada em 1938 e não era considerada de prestígio quando comparada ao conjunto das Escolas (Direito, Medicina, Politécnica) que já existiam e que haviam sido anexadas à USP. Apesar desse fato, os jovens alunos das primeiras turmas da USP travavam contato “com as culturas matrizes” entendidas aqui como as idéias oriundas do continente europeu.

Simon Schwartzman (2006) indica a existência de uma hierarquização do conhecimento entre “as grandes escolas” – Medicina, Direito, Engenharia – e o curso de Filosofia. Essa divisão também demarcou étnica e geograficamente o conhecimento ensinado na universidade. Assim, aos franceses foi destinado o ensino das Ciências Humanas e aos alemães e italianos foram atribuídas a disciplinas das Ciências Exatas.

Esse fato nos remete a uma reflexão sobre o que acontece nos dias atuais. Estudos (SAMPAIO, 2002; LIMONGI, CARNEIRO, SILVA e MANCUSO, 2002) sobre o acesso de estudantes negros nas universidades públicas demonstram que tal ingresso ocorre nos cursos de humanidades (Letras, Pedagogia, Matemática) cujo prestígio ainda se mantém inferior aos cursos de medicina, engenharia, arquitetura e direito.

Embora quisesse cursar Filosofia, por afinidade e interesse, o jovem Antonio Cândido foi convencido por seu pai, que era médico, a cursar Direito. “Na classe média daquele tempo”, o alvo de quem queria fazer curso superior ainda eram, em primeiro lugar, as “grandes escolas”: Direito, Medicina, Engenharia. Em segundo lugar, as escolas menos prestigiosas de Agronomia, Veterinária, Farmácia e Odontologia (SOUZA, 2006). Antonio Cândido matriculou-se no curso de Direito em 1939.

²³ Meios de comunicação.

²⁴ Localizada na Rua Maria Antonia, bairro Higienópolis.

Quase sete décadas depois, a mentalidade das classes médias parece não ter mudado. O Jornal *Folha de São Paulo*²⁵, em sua editoria *Cotidiano*, trouxe a seguinte manchete: “Direito, arquitetura e medicina são, na USP, cursos da ‘elite’”, no subtítulo, o jornal explica: “carreiras são as três com maior percentual de aprovados que declararam ter uma renda familiar superior a R\$ 10 mil reais”. A notícia começa com a constatação da manutenção da “lógica dos últimos anos”, ou seja, essas carreiras são as preferidas dos vestibulandos. Em 2006, 12.452 candidatos inscreveram-se em medicina. Elisabeth Balbachevsky, pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da USP (Nupes)²⁶ comenta: essas profissões “são opções que fazem parte do projeto de ascensão social da classe média”.²⁷

Façamos agora uma breve interrupção para propor uma mediação necessária entre os tempos históricos. Abaixo, a Tabela 1 apresenta os cursos e a cor dos(as) bolsistas aprovados(as) no RDDS.

Tabela 1 – Faculdades onde os bolsistas do RDDS estudam (2003-2006)

| Faculdades | Cor/Raça | | | | |
|---|----------|--------|-------|-------|-----------|
| | Amarela | Branca | Parda | Preta | Freq. |
| Direito | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| ECA – Escola de Comunicações e Artes | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Educação | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 |
| FEA – Faculdade de Economia Administração e Contabilidade | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas | 0 | 0 | 2 | 3 | 5 |
| Total | | | | | 15 |

Fonte: (*) Cor/Raça – Questionário Sociocultural. / (**) Faculdades – Ficha de inscrição no Programa RDDS (CCInt-FEA) e Questionário Sociocultural.

Tamanha concorrência entre os candidatos dificulta o acesso de estudantes oriundos da escola pública e principalmente dos negros. A Tabela 1 mostra que os bolsistas brancos do RDDS entraram nas Escolas mais concorridas (Direito, ECA

²⁵ *Cotidiano* – C6 – Domingo, 17 de setembro de 2006.

²⁶ Atual NUPPs: Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da USP.

²⁷ *Cotidiano* – C6 – Domingo, 17 de setembro de 2006.

e FEA). O jovem pardo que estuda na FEA não cursa Economia, que está entre os mais prestigiados dessa faculdade, mas Administração, cuja pontuação de ingresso é menor. Os demais negros (pretos e pardos) cursam a FFLCH de prestígio²⁸ social menor.

Mas nem sempre o ingresso na USP foi assim tão concorrido. Chega a ser surpreendente o fato de, no início de sua história, a USP recrutar estudantes para preencher seus cursos. Antonio Cândido relembra que

uma característica daquele tempo era que, embora os cursos fossem de qualidade, as exigências eram menores, porque a Faculdade precisava de alunos e isso favorecia a indulgência. Quem quisesse, depois de formado, fazer carreira nela encontraria também maior facilidade do que hoje, porque os cargos precisavam ser preenchidos e havia pouca concorrência (SOUZA, 2006).

Cardoso (2004) confirma esse importante relato, que na contemporaneidade foge ao conhecimento da maioria das pessoas.

Diante das salas de aula praticamente vazias, os alunos dos cursos da nova faculdade tiveram que ser recrutados, sob a forma de comissionamento, entre os professores primários e secundários do Estado de São Paulo. (CARDOSO, 2004).

Resguardadas as proporções conceituais, essa atitude nos faz pensar, numa ação afirmativa (conceito inexistente no momento histórico em questão) direcionada aos professores que tiveram, com esse recrutamento, o acesso garantido àquela que se tornaria a maior universidade do Brasil. Essa ação também revela que “a oportunidade a todos” descrita no preâmbulo do decreto²⁹ de fundação da USP, assim como o processo de “seleção dos mais capazes”³⁰ são requisitos questionáveis.

Antonio Cândido ainda salienta o fato do desnível cultural dos estudantes:

Creio também que não tínhamos o preparo dos estudantes de seus países. Lembro de umas provas de filosofia de alunos do secundário francês que o

²⁸ Discordo dessa idéia de que as humanidades seriam inferiores aos demais cursos. Segundo Milton Santos (2002), essa idéia obedece à tendência neoliberal, que aproxima as Universidades do que o mercado quer.

²⁹ Trecho do preâmbulo do Decreto 6.283 de 25/1/1934, que funda a USP.

³⁰ *Idem* nota anterior.

professor Paul Arbousse-Bastide nos mostrou e eram de qualidade muito superior às melhores que poderíamos fazer no curso de bacharelado (SOUZA, 2006).

Naquela época, os candidatos à USP não precisaram prestar um vestibular extremamente concorrido para ingressar como estudantes e, na atualidade, já está comprovado que o vestibular não mede de forma adequada as qualidades e conhecimentos dos estudantes negros (GUIMARÃES, 2003).

As lembranças de Cândido também evidenciam que os estudantes dos anos 1930, apesar de terem se tornado expoentes intelectuais não tinham, necessariamente, um *background* cultural ou capital social (BOURDIEU, 1999) de excelência. Sem dúvida essa oportunidade dada a eles no período etário juvenil contribuiu para o seu desenvolvimento social e econômico.

O primeiro aluno negro selecionado para estudar na Vanderbilt University, (identificado com a letra E), passou por uma situação similar à vivida pelo professor Antonio Cândido.

[E] ... quando eu cheguei aqui na USP, o que me incomodava bastante... primeiro, porque eu me sentia meio “outsider” mesmo aqui, o contraste aqui é bastante grande mesmo, mesmo nesse curso, mesmo nessa faculdade, minha realidade é muito diferente das pessoas e era uma coisa que me incomodava, o nível de exigência dos caras, era um nível de exigência pra pessoas que não frequentaram a escola pública...

Antecedentes históricos do Programa RDDS na USP

O contexto histórico que antecedeu a criação do Programa RDDS deve ser lembrado porque nele identificamos o surgimento, dentro da USP, de espaços sociais políticos, culturais e acadêmicos importantes para o acolhimento desses estudantes.

No início dos anos 1990, um pequeno grupo de funcionários e estudantes negros da USP funda o Núcleo de Consciência Negra (NCN), organização sem fins lucrativos que, sem dúvida, desempenha, com todas as críticas que se possa sofrer, a função de acolhimento dos estudantes negros da USP. Muitos, como eu mesma, em algum momento, participaram das ações culturais, políticas e educativas promovidas pelo NCN. Entre os(as) jovens que entrevistei, dois atuaram na coordenação da entidade paralelamente a sua graduação.

O NCN e seus fundadores reivindicam o crédito de terem introduzido,³¹ dentro da USP e na mídia, o debate dos conceitos políticos de *Reparações* como *Políticas Compensatórias*, “Cotas para negros” e “ações afirmativas”. O NCN criou um curso Pré-Vestibular³² direcionado a estudantes negros e brancos de baixa renda e, durante algum tempo, esteve vinculado à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, mas ao recusar, em assembléia, a sua ligação institucional à universidade, o NCN foi obrigado a excluir do seu nome o complemento “da USP” e a utilizar o “na USP”.

Em 1994, o professor Milton Santos, titular do Departamento de Geografia da USP, recebe o prêmio Vautrin Lud, equivalente ao Nobel de Geografia. Essa premiação o aproxima da militância negra juvenil, que se preparava para participar, em Salvador, Bahia, do 1º Seminário Nacional de Universitários Negros (Senun). Santos torna-se referência à juventude negra universitária.

Em 1995,³³ ano do tri-centenário de Zumbi dos Palmares, a USP perde um de seus mais importantes intelectuais: Florestan Fernandes, que falece aos 75 anos. Um ano depois, uma Resolução³⁴ da Reitoria atende à demanda criada pelo ativismo social negro, respaldada por docentes negros³⁵ e brancos³⁶ e cria o Núcleo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (Neinb) da USP, que, ao contrário do NCN, recebe *status* de Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAP). Nesse mesmo ano, pesquisadores(as) do Neinb viajam a Brasília para participar do 1º Seminário Internacional sobre Ações Afirmativas, realizado pelo governo federal. Durante o evento, o então presidente, Fernando Henrique Cardoso, ex-estudante e docente da USP, anuncia a criação do Grupo de Trabalho Interministerial sobre População Negra e o Programa Nacional de Direitos Humanos. Era o reconhecimento governamental da necessidade da implementação de políticas compensatórias de curto, médio e longo prazo, direcionadas às populações historicamente excluídas.

Em todo o país acontecem, sem a visibilidade da mídia, encontros preparatórios à Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação e Intolerância Correlata, agendada para ocorrer em 2001, na cidade de Durban, África do Sul. Simultaneamente ao período, a USP recebe críticas constantes do NCN e demais cursos

³¹ Ler: CONCEIÇÃO, Fernando. *Como Fazer Amor com um Negro sem se Cansar*. São Paulo, Editora Terceira Margem, 2005.

³² Nos moldes do que já acontecia na Bahia, na Cooperativa Stive Biko.

³³ Nesse ano, ativistas de todo o país viajam a Brasília para participar da 1ª Marcha Zumbi dos Palmares. Lá os manifestantes exigem do governo federal a adoção de medidas de combate ao racismo e de inclusão na educação e mercado de trabalho.

³⁴ Resolução 4.276 de 18 de junho de 1996, assinada pelo Reitor Flávio Fava de Moraes.

³⁵ Professores Kabengele Munanga e Milton Santos.

³⁶ Professora Irae Carone e outros.

pré-vestibulares (como o Educafro) contra a sua impermeabilidade à discussão dos temas referentes ao acesso e permanência da população negra no ensino superior. A USP responde ao contexto criando em 1999 a Comissão de Políticas Públicas para a População Negra (CPPPN)³⁷ como órgão responsável pela assessoria do Gabinete do Reitor “em questões de natureza étnico-racial”.

Três meses antes da Conferência, o intelectual Milton Santos morre, vítima de câncer. O Brasil leva a Durban a maior delegação entre os demais países, e a brasileira Edna Roland é eleita relatora do encontro, cujo documento é o Plano de Ação Durban.

Em 2001, os professores Antonio Sérgio Guimarães e Reginaldo Prandi realizam o 1º Censo Étnico Racial da Universidade de São Paulo. O Programa Políticas da Cor (PPCOR) do Laboratório de Políticas Públicas da Uerj e Fundação Ford lançam em 2002 e 2003 o concurso “Cor no Ensino Superior”. O projeto Dez vezes Dez, elaborado por Guimarães, seleciona e forma alunos(as) negros(as) recém-ingressos na USP.

Histórico do RDDS

Ao ser entrevistado para contar como tudo começou, Carlos Roberto Azzoni,³⁸ coordenador do Programa RDDS na USP,³⁹ disse que a idéia original partiu da Howard University, em 2000, durante uma reunião no Japão das universidades que recebem dotação do Fundo Sasakawa. Os professores Orlando Taylor⁴⁰ e Wayne Patterson⁴¹ lhe sugeriram a realização de uma parceria, que tivesse como tema central a questão racial no Brasil e nos Estados Unidos e o contexto da globalização.

³⁷ Portaria GR 3.156 de 29/4/1999. A CPPPN está sediada no Prédio de Filosofia e Ciências Sociais, é presidida pelo Prof. Dr. João Baptista Borges Pereira – Prof. Emérito da área de Antropologia e estudioso das questões raciais – e composta por docentes da área de Antropologia: Profs. Drs. Kabengele Munanga e Lília Katri Moritz Schwarcz; e da área de Sociologia: Profs. Drs. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, José de Souza Martins, José Reginaldo Prandi e Teófilo de Queiroz Júnior; contando ainda com a participação do Prof. Dr. Edson dos Santos Moreira, docente do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC) e coordenador do Centro de Computação Eletrônica (CCE). Mais detalhes, ver o *site*: <http://www.usp.br/politicaspubblicas/>.

³⁸ Atual diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA-USP), àquela época, membro da Coordenação do Curso de Relações Internacionais da USP, vice-diretor da (FEA/USP) e coordenador das Bolsas Sasakawa na USP.

³⁹ Cada instituição tem um coordenador local. Na UFBA, o RDDS foi coordenado pelos docentes Jocélio Teles e Paula Cristina da Silva Barreto e na Vanderbilt University por Jane Landers e Eakin Marshall.

⁴⁰ Vice Provost for Research and Dean of Graduate School, Howard University.

⁴¹ Associate Vice Chancellor for Research.

Azzoni relata a sua preocupação: “naquela época (ano 2000) deduzi que dificilmente a USP aprovaria um programa que tivesse como tema único a questão de raça. Hoje, penso diferente. Naquele momento sugeri a ampliação do tema para Raça, Desenvolvimento e Desigualdade Social”.

Por sugestão da Howard, duas outras universidades foram convidadas a incorporar o Projeto: a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Vanderbilt University, localizada na cidade de Nashville, Tennessee. Após ajustes decididos em reuniões que antecederam a assinatura do convênio, como a validação de créditos entre as universidades, o Projeto redigido por Azzoni com a colaboração do Professor André Portela (FEA) foi submetido à Reitoria.

Em abril de 2002, o então reitor Adolpho José Melfi expediu ofício⁴² à Capes submetendo a proposta intitulada *Raça, Desenvolvimento e Desigualdade Social: a criação de currículos interculturais e interdisciplinares no Brasil e nos Estados Unidos*. No texto do documento, o reitor afirma que a USP “tem total interesse no projeto, tanto pelo desenvolvimento das áreas de relações internacionais e de estudos das desigualdades, quanto pelo fortalecimento dos laços interinstitucionais com as demais universidades envolvidas”.

Os objetivos específicos pensados para o Programa foram os seguintes:

- 1) Desenvolver um currículo comum de Pós-Graduação em Estudos internacionais tendo em perspectiva a diáspora africana.
- 2) Desenvolver currículo para ensino de Graduação em Relações Internacionais.
- 3) Garantir a representação nestes currículos de especialistas de diversas áreas, incluindo, entre outras: relações internacionais, ciências econômicas, administração de empresas, sociologia, antropologia, história, línguas e ciências políticas.
- 4) Instituir com o currículo de pós-graduação um diploma (certificado) de estudos internacionais ao nível de pós-graduação em cada instituição participante.
- 5) Permitir que mais de cinquenta estudantes se matriculem e completem estes programas, com certificados em todas as instituições participantes. e
- 6) Permitir que mais de vinte estudantes se matriculem e completem este programa com certificado, seguindo-o em ambos os países.

⁴² GR/228/Iyiy – 1/4/2002.

Em maio de 2003, nas dependências da FEA/USP, as principais autoridades das universidades parceiras compareceram à cerimônia que firmou oficialmente o convênio internacional com o prazo de término previsto para 2007. A Comissão de Cooperação Internacional da FEA (CCIInt-FEA) tornou-se a sede administrativa do Programa RDDDS na USP.

Maria de Lourdes Silva (Malu), secretária-executiva da CCIInt-FEA, narra como divulgou esse evento e como os(as) estudantes negros reagiram.

Preocupada com a inclusão de estudantes negros, eu entendi que era necessária uma preparação, era necessário um encorajamento, algo que os encorajasse a participar desse programa. Então, eu comuniquei algumas lideranças dentro da Universidade de São Paulo e manifestei essa preocupação. Então essas lideranças se reuniram e teve o Projeto Dez vezes Dez na FFLCH que tentou... encorajar estudantes a participar desse programa. Aí então, eu nunca vi tantas pessoas negras virem pedir informação e também a participar no programa. Embora eu deva dizer que ainda, o estudante branco é mais ousado a participar do programa, porque, por exemplo, nós tivemos estudantes brancos que se inscreveram duas, três vezes, e brigaram pra entrar. O estudante negro, alguns nem vieram, e os que vieram, vieram no máximo uma vez. Os que conseguiram vieram no máximo uma vez e os que não conseguiram, não voltaram mais.

O estudante [A], que é negro, conta como soube da cerimônia de lançamento do RDDDS. Um ano depois, ele se candidatou e foi contemplado com a bolsa Capes.

[...] O Antônio Sérgio ia participar, ia fazer uma palestra, porque no dia da inauguração, da inauguração oficial do programa, vieram alguns professores da Howard e alguns professores da Vanderbilt, e alguns da Federal da Bahia... e fizeram algumas discussões, fizeram palestras sobre o tema raça, desigualdade e tal... e, eu fui lá, mas por conta de assistir a palestra.

Outro estudante negro [P], que não participou do RDDDS, também foi ao evento acima.

[...] não acreditava nesse evento até ver uma pessoa que foi, uma pessoa negra que foi pra fora do país através desse evento e... não discuti com essa pessoa quais foram os resultados desse intercâmbio, mas... A impressão que eu tinha é que seria um programa com discurso... o programa tinha como base um

discurso que daria oportunidade para os que não são tão representados na universidade, com intuito de ampliar a visão deles e dar uma formação mais profunda de liderança pra essas pessoas. Só que, o lugar que me foi apresentado isso, que foi a FEA, como isso tava sendo conduzido, e eu tava no meu primeiro ano de graduação, me dava a entender que era apenas um discurso, que iam usar esse projeto pra mandar alunos da FEA, que a maioria são brancos e japoneses, pra fora.

Pelo convênio, as universidades parceiras deveriam selecionar (sem qualquer prática de ação afirmativa, e me permito dizer, *os mais capazes*) estudantes de graduação⁴³ (no caso brasileiro) e de pós-graduação (no caso norte-americano) para cursarem, nas instituições por eles escolhidas, durante um semestre acadêmico, que gira em torno de 4,5 a 5 meses, as disciplinas que contribuiriam para o desenvolvimento de suas propostas de estudo.

O suporte financeiro do Programa RDDDS no Brasil (cobertura das passagens aéreas, das bolsas de U\$ 750 dólares/mês e despesas administrativas com a implantação do Curso à Distância) foi dado pela Capes, órgão do governo federal e nos EUA pela Fipse (Fund for the Improvement of Post Secondary Education). Segundo informação coletada junto à Capes, a diferença entre os níveis (graduação e pós-graduação) explica-se pela diferença de recursos. O Brasil tem menos recursos que os Estados Unidos para este tipo de convênio e por isso oferece bolsas de graduação, cujo valor é menor que as de pós-graduação.⁴⁴

Comunicação institucional: o funcionamento acadêmico e administrativo

O escritório da CCInt-FEA administra cerca de oitenta convênios internacionais mantidos com a FEA/USP. No Programa RDDDS assessora os bolsistas brasileiros antes de sua viagem e os norte-americanos, que escolheram estudar na USP.

Minhas principais atribuições de Consultora acadêmica eram ligadas à co-orientação⁴⁵ e acompanhamento dos estudantes norte-americanos (oriundos da

⁴³ Conforme edital, os estudantes deveriam ser alunos de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas ou outras relacionadas ao tema central do programa.

⁴⁴ A Capes concede bolsas de pós-graduação em programas específicos, inclusive no exterior.

⁴⁵ O Professor Antonio Sérgio Guimarães sempre recebeu os intercambistas norte-americanos em seu Grupo de Estudos, porém, os estudantes acabavam sendo orientados também pelos docentes das disciplinas que escolheram.

Howard e da Vanderbilt), que escolheram estudar na USP ao invés da UFBA. Eu os orientava a encontrar referências bibliográficas nacionais, a escolher cursos, os apresentava aos docentes e, principalmente, às entidades e ativistas dos movimentos negros, que são em geral desconhecidas pelos professores brancos. Porém, o meu contato com os bolsistas brasileiros recém-aprovados era praticamente nulo, pois esse trabalho caberia à Consultoria acadêmica da Howard ou da Vanderbilt quando eles chegassem nos EUA. As demais informações eram sanadas pela CCInt.

Malu Silva trabalha há quase vinte anos na USP, dos quais oito na CCInt. Ela é negra e durante a entrevista disse:

[...] quando veio o Programa Raça, Desenvolvimento e Desigualdade Social, estava incluída uma parceira, uma universidade afro-americana, eu fiquei muito entusiasmada, mas ao mesmo tempo fiquei preocupada, porque eu sabia, teria pouquíssima ou quase nada de participação de alunos negros da Universidade de São Paulo.

Entre as atribuições burocráticas, também coube ao CCInt a responsabilidade de divulgar o Programa. Os meios eleitos para essa prática foram dois: a produção de um cartaz, que seria distribuído em todos os *Campi* da USP, e a introdução do edital de chamada no *link* da CCInt que já é *sub-link* do *site* da FEA. Este detalhamento é necessário para a reflexão sobre quem são os usuários que navegam e visitam o *site* da FEA, considerada, pelo estudante [P] “uma faculdade de brancos e japoneses”?

A primeira seleção ocorrida em 2003, ao contrário da cerimônia de lançamento narrada por Malu, não teve a participação de estudantes negros. Os dois jovens brancos contemplados souberam do Programa de forma diferente. [I], aluno do Jornalismo da ECA viu o cartaz e [J] soube por sua irmã, que naquela época estagiava na FEA.

Esse resultado inicial motivou algumas ações comunicativas individuais e um tanto desanimadoras, visto que passei a abordar estudantes negros no *campus*, numa espécie de *corpo a corpo* e a divulgar a existência do Programa. Malu também fez o mesmo, mas ainda assim notávamos um certo desinteresse motivado principalmente pela falta do inglês, requisito obrigatório a quem deseja estudar nos EUA e principalmente pela descrença na possibilidade de aprovação.

Colegas da pós-graduação foram convidados a ajudar na divulgação informal. O sociólogo Márcio Macedo (Kibe), além de divulgar o programa aos jovens do

*Dez vezes Dez*⁴⁶ ajudava-me⁴⁷ a integrar as estudantes afro-americanas que estavam na USP na comunidade negra paulistana.

Comunicação interpessoal, intercultural e *advocacy*

Entre os inscritos de 2004 estavam os estudantes negros [A] e [B]. A qualidade de suas propostas de estudo foi fundamental para a aprovação de ambos e dos dois outros candidatos, [K], que é asiático e [L], que é branco. A banca decidiu que [K e L] viajariam primeiro, ambos para a Vanderbilt e, no semestre seguinte, [A e B] viajariam para a Howard. Neste intervalo, [A e B] teriam mais tempo para estudar inglês. Essa sugestão foi dada pelo coordenador Azzoni, que tempos depois confessaria: “foi a primeira vez que selecionei bolsistas negros. Isso pode ter um impacto positivo”.

Azzoni estava correto. O impacto da seleção desses dois rapazes negros foi tamanho que motivou outros estudantes negros, em especial os moradores do Conjunto Residencial Universitário (Crusp), a organizarem um grupo de estudos denominado por eles de “Raça e Desenvolvimento”, mesmo nome do programa. O grupo passou a agendar reuniões pela Internet, compartilhar textos e a exigir do Neinb/USP a sua aceitação como estagiários que necessitavam de orientação.

Como sou pesquisadora do Neinb vi, com surpresa, chegar às mãos da então coordenadora, Professora Eunice Aparecida de Jesus Prudente, uma carta assinada por mais de quinze jovens, todos negros, cobrando do Núcleo uma atuação acadêmica. A estudante [S], que não concorreu ao RDDDS, coordenou a coleta de assinaturas.

Em agosto de 2004 fui convidada a palestrar ao grupo sobre o funcionamento do Programa RDDDS, sem imaginar o que aconteceria no ano seguinte.

A comunicação interpessoal desenvolvida pelas redes de solidariedade estabelecidas pelos estudantes parece ter mais eficácia que a mídia institucional, e essa modalidade informativa apresenta contradições, pois pode democratizar o acesso de pobres e negros a vagas de estágios e, dialeticamente, legitimar a prática corporativa excludente, que beneficiaria apenas os membros da “tchurma” (grupo) de alunos(as)

⁴⁶ Projeto coordenado por Antonio Sergio A. Guimarães, patrocinado pelo Programa Políticas da Cor – PP-COR do Laboratório de Políticas Públicas da Uerj e Fundação Ford.

⁴⁷ Devo agradecer a uma Equipe que me ajudou a executar minhas atribuições no RDDDS. Agradeço a colaboração da Consultora Maura Rosa Paz, da Fundap, ao professor André Fisher, coordenador do LAE-FEA – Laboratório Aprendizado de E-Learning, que autorizou o suporte técnico dado por Andréa Ximenez e também a toda equipe do CCE/USP, setor Multimeios, em especial Marta Macedo e estagiários.

que sempre participa dos projetos desenvolvidos por alguns docentes. Sobre esse lado, ouvimos o depoimento de um jovem negro [P] que não participou do RDDDS, por não acreditar que um Programa “lançado na FEA”, onde, segundo ele, “só tem brancos e japoneses”, pudesse realmente ser inclusivo.

[P] – (...) eu tenho a sensação de que existe um outro nível de informação, este não é divulgado, que você fica sabendo de boca a boca de coisas que serviu pra um, que não serve pra outro, que são programas, projetos, enfim, nos quais alguns alunos são preferidos pelos professores pra fazer esses projetos (...) enfim, e você nunca fica sabendo quando tá aberto, como tá aberto, como funciona, isso não. (...) A impressão que dá é essa, porque se não avisa pra todos, pra uma disputa entre todos, dá a sensação de que existem privilégios pra uns, senão o professor chegaria e falaria, galera, tem tal programa, tem tantas vagas, por favor, se inscrevam aí, vai fazer uma provinha, ou me escreva alguma coisa a respeito, enfim, colocar algum tipo de método, de caminho pras pessoas disputarem essas vagas.

Nascido no interior da Bahia, [B] conhece a carência econômica e a fome. Prestou vestibular na PUC do Rio e passou. Tentou a transferência para a USP e também conseguiu. Seus amigos negros que, como ele, moram no Crusp, lhe “intimaram” a se inscrever no RDDDS dizendo-lhe: “você tem o perfil, você fala inglês, você vai !” Reuniram-se para ler seu projeto e auxiliá-lo a construir uma proposta bem fundamentada.

[B] Consegui as bolsas moradia e alimentação da Coseas. Lia os textos de madrugada ou nos fins de semana, que era quando os meus colegas de quarto iam pra casa e deixavam o seu material comigo. Não dava para tirar xerox de nada. Houve uma época em que eu tinha que acordar já perto da hora do almoço, pois não queria sentir fome e não ter como comprar um simples pãozinho. Por outro lado, conheci muita gente que me ajudou, inclusive me indicando para alguns trabalhos. Aos poucos, a questão financeira foi se normalizando. Tive boas oportunidades de emprego. No meio disso tudo, fui contemplado com a bolsa do Programa Raça e lá fui eu para a Terra do Tio Sam. Às vezes, eu acho que foi tudo um sonho, mas o registro das fotos, as lembranças, a saudade que eu senti de muita gente e de muita coisa me impedem de pensar assim. Era muito difícil acreditar que, depois de tudo que eu passei, aquilo tudo estava acontecendo comigo. Foi uma experiência que nem com todas as palavras do mundo eu vou conseguir descrever.

A aprovação de [B] no RDDS repercutiu entre outros colegas negros. A aluna [C] conta como soube do Programa: foi “pelo correio nagô, porque um dos meus amigos, né, o ... [B] ficou sabendo do programa, através de uma outra pessoa”.

Esta pessoa é o aluno negro [L] que não concorreu ao RDDS por causa do nível de inglês exigido no edital (Toefl) e também porque trabalhava e não podia, naquele momento, abrir mão do trabalho. [C] conta que [L]

[...] viu o edital e falou assim, porra, você tem o seu perfil. E aí, o [B] passou, eu acompanhei o processo dele, ele entrou, ele passou. E aí, eu pensei assim, um irmão entrou, de repente também eu posso. Um cara que tá ali, a gente morou junto, a gente passou as mesmas dificuldades, a mesma situação, os dois negros, aqui na USP, um milhão de coisas em comum. Aí eu pensei assim, de repente eu consigo passar nesse edital também. Eu achei que tinha um perfil, que cabia o meu projeto de iniciação científica, a minha investigação, aí eu pensei, vou tentar também, fui estimulada por ele, ele falou, eu passei, você vai passar também. Tanto que ele ficou sabendo, ele ainda estava nos Estados Unidos quando eu passei no programa, como é o caso do ... [G] também, é do mesmo grupo de amigos, aí viu o processo do [B], viu o meu processo e, tipo, agora é o processo dele.

O bolsista [B] conseguiu uma bolsa integral para cursar inglês numa escola de idiomas. Meses depois, ele passou essa informação aos seus colegas negros [C] e [G], que se inscreveram e passaram no RDDS. Ambos conseguiram também a bolsa do mesmo curso de inglês.

Para conseguir bolsas de iniciação científica, de auxílio-alimentação, auxílio-transporte, estágios, acesso a livros e a computadores, cursos de idiomas etc., há que se ter uma rede de amigos e/ou contatos. Importante frisar que informar a existência da ajuda ainda é pouco. A mensagem deve necessariamente comunicar procedimentos para a obtenção de tais auxílios.

Embora essa idéia possa parecer óbvia, ela não tem sido considerada como uma chave analítica, para abrir novas perspectivas interpretativas dos estudos desenvolvidos sobre acesso e permanência no ensino superior, em especial, aqueles que inserem indicadores étnico-raciais e de gênero.

Por razões de saúde, afastei-me do trabalho por três meses e não pude participar do processo seletivo ocorrido em 2005. O economista Wanderlei Clarindo, bolsista Sasakawa, foi convidado a participar da seleção de projetos, juntamente

com Márcio Kibe, Malu, o coordenador Azzoni e outros professores convidados. Lembro-me de estar em repouso quando o telefone tocou. Era o Kibe surpreso com a quantidade de candidatos negros. Não pude acreditar e perguntei: “Quantos candidatos se inscreveram?” Ele me respondeu: “oito”, mas “cinco são negros e apenas três são brancos”.

Tabela 2 – Representação em porcentagem dos(as) candidatos inscritos e dos aprovados no Programa RDDS

| Cor/raça Ano | Amarelos | | Branco | | Negros (Pretos e Pardos) | |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------------------|-----------|
| | Inscritos | Aprovados | Inscritos | Aprovados | Inscritos | Aprovados |
| 2003 | 33% | 0% | 67% | 100% | 0% | 0% |
| 2004 | 17% | 25% | 33% | 25% | 50% | 50% |
| 2005 | 0% | 0% | 25% | 0% | 75% | 100% |
| 2006 | 0% | 0% | 50% | 40% | 50% | 60% |

Fonte: CCInt-FEA – Comissão de Cooperação Internacional da FEA.

Lamentei não estar lá para presenciar este acontecimento. Depois, com calma refleti: que bom estar isenta de uma postura passional que pudesse comprometer a seriedade do Programa. Lembrei-me também da possibilidade de uma “outra globalização” prevista pelo Professor Milton Santos estar em trâmite, pois aquela notícia evidenciava que “os pobres” estavam assumindo “a produção do seu presente e do seu futuro” (SANTOS, 2002).

Em 2006, última seleção do RDDS na USP, o coordenador Carlos Azzoni ampliou a banca ainda mais convidando os(as) ex-bolsistas que já haviam retornado dos EUA a selecionar os candidatos inscritos no programa. Cinco (2 brancos e 3 negros) aceitaram e integraram a banca. Destaco a conduta ética desses(as) jovens, que julgaram os candidatos com rigor e equilíbrio.

Cabe narrar o comentário da estudante negra [R] quando soube que, entre os candidatos do processo seletivo de 2006, estava uma aluna branca, que era orientanda do coordenador do Programa RDDS. [R] disse: “sem chance”. [R] não se candidatara porque já está na pós-graduação, porém um de seus amigos havia se inscrito e ela deduziu que ele “não teria chance por ser negro”. O que [R] não sabia é que, um ano antes, a mesma aluna branca já havia tentado ingressar no programa e havia sido reprovada. Quando o resultado da seleção foi publicado na internet,

o amigo de [R] liderava a lista dos aprovados. O projeto de pesquisa apresentado por ele recebera nota máxima, enquanto o projeto da orientanda do coordenador, classificara-a em quinto lugar. Dias depois, diante desse fato, [R] concluiu: “esse Programa é sério mesmo. Não tem carta marcada”.

Quando necessário, a banca avaliadora inferia na escolha da instituição (Howard ou Vanderbilt) feita pelos(as) candidatos sugerindo aquela que melhor atenderia aos propósitos dos(as) estudantes. Isto ocorreu em 2004, com um candidato (de cor branca) que escolheu estudar na Howard, mas foi orientado a ir para a Vanderbilt. Também ocorreu em 2006 com uma candidata do curso de Direito, de cor branca, que escolheu estudar na Vanderbilt University, mas foi aprovada para cursar a Howard. Neste caso excepcional, se comparado ao anterior, a aluna teve que decidir entre ir para a Howard, visto que, em Washington DC, ela teria acesso à biblioteca universitária e também estaria próxima ao Congresso americano, referência importante de sua pesquisa, ou abrir mão da bolsa para outro semi-finalista. Ela “escolheu” estudar na Howard.

Observem na Tabela 3, que a maioria dos(as) intercambistas aprovados pelo RDDDS de 2003 a 2006, inclusive os de cor branca, escolherem estudar na universidade afro-americana Howard University. Quando questionados sobre isso, todos sem exceção responderam que gostariam de conhecer a realidade de uma universidade onde a população negra (docente e discente) é maioria, o contrário do que existe na USP.

Tabela 3 – Escolha institucional dos(as) intercambistas

| Cor/raça Ano | Amarelos | | Branco | | Negros (Pretos e Pardos) | |
|-----------------|----------|------------|--------|------------|--------------------------|------------|
| | Howard | Vanderbilt | Howard | Vanderbilt | Howard | Vanderbilt |
| 2003 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 2004 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 |
| 2005 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| 2006 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 |
| Total | 0 | 1 | 5 | 1 | 5 | 3 |

Fontes: (1) Formulário de inscrição bolsa de estudos – Programa Capes/Fipse – Brasil/Estados Unidos – Ministério da Educação – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Coordenação Geral de Cooperação Internacional (2) Application Form em inglês e em português do CCIInt-FEA – Comissão de Cooperação Internacional da FEA. Ambos os formulários incluem foto, mas não perguntam a cor e a raça dos candidatos. (3) Entrevistas com ex-bolsistas RDDDS (4) (*) Cor/Raça – declaradas no Questionário Sociocultural).

Embora seja uma Universidade afro-americana, a Howard recebe estudantes e tem professores de diferentes grupos étnicos. Ao contrário da USP, atende o quesito “diversidade”, que compõe as características das universidades de “classe internacional” (ALTBACH, *apud* SHWARTZMEN, 2006).

O primeiro bolsista aprovado em 2003 é branco. [I] é jornalista e escolheu estudar na Howard.

[I] Pra mim o grande choque foi ver como a questão é deixada de lado, o que não acontece nos Estados Unidos, no meu programa de intercâmbio eu fiquei na Howard University em Washington, lá, da última vez que eu vi o censo, 96% dos alunos são negros... quando eu cheguei aqui a primeira coisa foi isso, mudou de novo o panorama da universidade, voltei pra o que era antes, o seu olhar muda, eu ia em algum evento, você começa a olhar quantos negros vão ao evento, você começa a ver que é muito pouco. Você sai de um universo onde a questão racial é discutida na sala de aula, que é o que acontecia em aula o tempo todo, pra um universo onde deixou de ser a discussão e onde eu falava com alguns colegas meus fora da sala de aula, na sala de aula isso não era discutido.

Vale mencionar o que disse o intercambista negro [E] selecionado para a Vanderbilt, cujo *status* acadêmico a insere entre as instituições mais ricas (e branca) dos EUA. “Eu vi muito mais negros lá, nesses cinco meses, do que vi em anos de USP”.

USP: discurso tradicional incompatível com a diversidade

Como vimos, há mais de sete décadas, a USP mantém a sua aura elitista⁴⁸ e o *status* de ser considerada a instituição pública de ensino superior mais importante do país e a maior do continente latino-americano. Criada para formar pensadores, filhos das famílias tradicionais, ainda hoje registra um alto índice (73%)⁴⁹ de estudantes membros das classes médias e alta, que cursaram o ensino fundamental e o

⁴⁸ Estudo revela que só a rua Bela Cintra (localizada nos Jardins, bairro nobre de São Paulo) “tem mais ingressantes [na USP] do que 74 bairros periféricos da zona sul da cidade”. “Bairros da elite de SP dominam vagas da USP”. *Folha de S. Paulo*, C1, 30/5/2004.

⁴⁹ Porcentagem alusiva ao vestibular de 2006. Segundo o Editorial da *Folha de S. Paulo*, intitulado “O Público da USP” (20/2/2006), 73% dos aprovados provêm de escolas particulares e apenas 27% das escolas públicas.

médio em colégios privados.⁵⁰ Tais características inserem-na na categoria de “universidade tradicional” (SCHWARTZMAN, 2006) ou conservadora.

Para Edgar Morin (2002) a “Universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias e valores, porque ela se incumba de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la, o que acaba por ter um efeito regenerador”. Morin distingue o termo conservação “essencial” do de conservação “estéril”. O primeiro alude à missão dialética da universidade na produção, manutenção e repasse do conhecimento “transecular” em tempos históricos (passado – presente e futuro) relacionais e interligados. O segundo significado do termo refere-se a universidade que não aceita transformações inerentes à produção do conhecimento e da tecnologia mantendo-se “dogmática, fixa, rígida” (2002). Morin cita, como exemplo, a Sorbonne do século XVII, que se fechou a inovações; mas, apesar dessa recusa, o período em questão foi rico na produção de avanços científicos elaborados, em grande parte, fora da universidade.

O pensamento conservador sintetiza a atitude tradicionalista, que é, ao mesmo tempo, consciente e lógica. Quando os indivíduos vivem bem, “não teorizam sobre as suas condições concretas”. O questionamento surge quando há o temor ou a ameaça da perda dessas condições. Contraditoriamente, o conservadorismo também se manifesta quando as pessoas se sentem impotentes para transformar a ordem vigente (TRINDADE, 1994) e, neste caso, reificam a realidade.

A grandiosidade⁵¹ da USP (número de cursos, docentes, alunos, produção científica) não impede que ela seja alvo de críticas recorrentes feitas por acadêmicos (Chauí; Cardoso; Ianni; Tautemberg), pela sociedade civil organizada, que reconhece a importância do ensino superior público (senso comum) e nos últimos quinze anos, pelos cursinhos pré-vestibulares direcionados a “negros, pobres e carentes”. Todos esses setores criticam o papel restrito que a USP desempenha na extensão do conhecimento à população, que não usufrui da produção acadêmica na mesma proporção dos impostos pagos à manutenção da universidade.

⁵⁰ Ver *Folha de S. Paulo* (29/04/2005) – Caderno Especial “Os 16 mais” – Dezesseis escolas de São Paulo têm 36% das vagas de “elite” da USP. Ler também o artigo de Marcelo Coelho, intitulado “O *show* de horrores” publicado em 4/5/2005. Coelho faz sua crítica à matéria citada, sobre as escolas “top” que mais aprovam no vestibular da USP.

⁵¹ As unidades de ensino da USP estão distribuídas ao longo de seis *Campi* universitários: um em São Paulo, capital, e cinco no interior do estado, nas cidades de Bauru, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto e São Carlos. A Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira, na capital, concentra a infra-estrutura administrativa da universidade, além de 23 das 35 unidades de ensino. A cidade de São Paulo tem ainda quatro grandes unidades de ensino que ficam fora do *campus* universitário. Há também algumas bases científicas e museus em outras cidades, como Anhembi, Anhumas, Araraquara, Cananéia, Itatinga, Itirapina, Piraju, Salesópolis, São Sebastião, Ubatuba e Valinhos e, ainda, em Marabá, Estado do Pará. Extrato do *site* da USP <http://www.usp.br>.

Marilena Chauí⁵² (1994) identifica e categoriza os “tipos de escola” que contraditória e internamente podem “existir e coexistir” nas diferentes unidades da USP. O primeiro tipo é aquele que propicia “prestígio curricular ao docente”; o segundo oferece “complementação salarial a docentes e pesquisadores”; e o terceiro visa à “universidade pública”, identificada com a extensão continuada do conhecimento produzido.

Na opinião de Milton Santos (2002) “nem o Brasil”, nem as “nossas Universidades” estariam preparados para o tipo de intelectual que busca o conhecimento sistematicamente, a fim de concretizar “a prática teórica”, livre, solitária e sem submissões, pois ambos – instituições acadêmicas e governo – acatam as diretrizes neoliberais submetendo-se à economia. No caso da universidade, esta obediência às imposições do mercado provoca paradoxos como a propagação de um discurso assertivo da autonomia universitária dialético à perda de prestígio das demais ciências sociais. A autonomia também é questionada, a partir da constatação de que “setores hegemônicos” “parecem ser os únicos que têm voz na sociedade e na Universidade”.

Antonio Cândido de Mello e Souza (2006) rememorando os mais de setenta anos da USP afirma: “apesar de erros, atrasos, decaídas, como acontece em toda empresa humana, sempre falível e aquém do ideal (...) a Universidade de São Paulo foi um extraordinário fenômeno de mudança cultural, por isso não deve suscitar avaliações pessimistas”.

Apesar das características de instituição tradicional a USP está muito próxima do perfil de uma universidade de “classe internacional”. Schwartzman cita Altbach,⁵³ que enumera os seis quesitos necessários a este tipo de Instituição de Ensino Superior (IES). São eles: I) desenvolvimento de pesquisa de qualidade reconhecidamente internacional (investimento no corpo docente); II) “liberdade de ensino, pesquisa e expressão”; III) autonomia acadêmica; IV) infra-estrutura (laboratórios, bibliotecas); V) financiamento; e VI) “cosmopolitismo e à diversidade”.

A USP atende aos cinco primeiros itens e, embora receba, em seus cursos, professores, pesquisadores e alunos de diferentes países, não apresenta e nem promove *diversidade* étnica docente e discente. Porém, Antonio Sérgio Guimarães (2003) ressalta: USP e UFBA foram as primeiras universidades brasileiras a

⁵² CHAUI, M. A terceira fundação. *Estudos Avançados*, V. 8, n. 22. São Paulo: USP. set./dez. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>.

⁵³ ALTBACH, P. G. *The Costs and Benefits of World Class Universities*. Boston: International Higher Education, 2003.

gerar estatísticas do problema de acesso da população negra no ensino superior. Os dados comprovaram que a proporção de negros na universidade, principalmente as públicas e gratuitas, está muito abaixo da população negra na sociedade brasileira.

Em 2001, Guimarães e Reginaldo Prandi coordenaram o 1º Censo Étnico Racial da Universidade de São Paulo, como primeira atividade da Comissão de Políticas Públicas para a População Negra. Ambos valorizaram o papel das mídias e as utilizaram tanto para publicizar o censo quanto para coletar respostas. Este uso compõe um dos aspectos da educomunicação.

O levantamento do Censo Étnico-Racial da USP de 2001 foi realizado entre os alunos de graduação por meio de questionário auto-aplicado durante o período de matrícula para o segundo semestre de 2001. A resposta ao formulário, distribuído no ato da matrícula, foi voluntária e seu recolhimento ficou a cargo da equipe que efetuou a matrícula em cada curso. Simultaneamente, o questionário esteve disponível para resposta na Internet. Antes e durante o levantamento a realização do censo foi divulgada por diversos meios de comunicação universitária que supostamente atingem os estudantes.

Conforme José Jorge de Carvalho (2003) é também ínfima a porcentagem de docentes negros(as) nas universidades públicas. A USP teria vinte docentes negros dentre um total de 4.705. O *site* da USP informa outros números, porém sem o quesito cor/raça (Tabela 4).

Tabela 4

| | | |
|------------------------------|-------|-------|
| Docentes | | 5.078 |
| Homens | 66% | 3.349 |
| Mulheres | 34% | 1.729 |
| Dedicação em tempo integral | 79% | 4.010 |
| Titulação de Doutor ou acima | 95,3% | 4.841 |

Fonte: <<http://www.usp.br>>.

Essa ausência é vista por Carvalho como problemática aos alunos negros e pobres, que sofreriam uma injustiça simbólica por carecer de figuras modelares de identificação positiva para a sua auto-imagem.

Sônia Teresinha de Sousa Penin, ex-Pró-Reitora de Graduação da USP, pergunta “por que tantos alunos que concluem o ensino médio público não se inscrevem na Fuvest?” Ela mesma responde, citando duas hipóteses: a “auto-exclusão” e a “taxa de inscrição”. Diz que os candidatos de baixa renda podem requerer isenção do pagamento da inscrição. Essa responsabilidade social foi assumida pela USP visando aumentar a participação de jovens oriundos da escola pública na disputa vestibular.

Todavia, Penin considera necessária a realização de “maiores estudos” sobre o fenômeno da “auto-exclusão” e supõe “ocorrer, também, desinformação e mitos entre alunos do ensino médio da escola pública, levando-os a não se inscreverem”. (2004). Esta suposição, ao meu ver, transfere às vítimas da exclusão, a responsabilidade por não tentarem ingressar na universidade.

A comunicação é característica imprescindível às chamadas “instituições de classe internacional” (SCHWARTZMAN, 2006) e serve como “ponte” utilizada para a aproximação cultural do país onde estão situadas e o mundo. Embora a USP tenha uma estrutura comunicacional sólida (jornais, rádio, *site*, tV) ela não atinge com eficiência os(as) alunos(as) negros(as) e brancos(as) que estudam e circulam no *campus* e, muito menos, a maioria da população externa à Instituição.

O Inklus

O Pró-Reitor de Cultura e Extensão, Sedi Hirano, anunciou no *site*⁵⁴ da USP e na grande imprensa a realização da 1ª Feira de Profissões para alunos do Ensino Médio:

[...] O principal objetivo da Feira é trazer informações sobre os cursos das 38 unidades da Universidade para alunos de escolas públicas.

No Estado de São Paulo, mais de 410 mil jovens concluem o ensino médio em escolas públicas municipais, estaduais e federais, mas apenas 71 mil se inscrevem no vestibular da Fuvest”, disse o Pró-Reitor, durante a coletiva de apresentação da Feira, no auditório do Museu de Arte Contemporânea (MAC).

Hirano lembrou que a USP já realiza eventos sobre orientação profissional no projeto “A Universidade e as Profissões”, mas eles são mais frequentados por alunos

⁵⁴ Universidade em foco. 31/7/6, 18:00h. A 1ª Feira de Profissões aconteceu entre os dias 4 e 6 de agosto de 2006. <<http://www.usp.br>>

de cursinhos e colégios particulares. “Com a Feira, queremos atingir os alunos da rede pública que têm pouca ou nenhuma informação sobre a Universidade”, ressaltou.

A USP ainda lançou a publicação *A Universidade e as Profissões* (2007) “com o objetivo de “fornecer subsídios aos estudantes para que, com a ajuda de seus familiares e professores, se orientem na importante tarefa de optar por uma carreira profissional” (2006). Na revista constam dados de todos os *campus* (Bauru, Lorena, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto e São Carlos) e a transcrição do Projeto Inlusp que “prevê” (sem demarcar data de início) “um Sistema de Pontuação Acrescida para os alunos que cursaram integralmente o Ensino Médio na rede pública que, mesmo em condições desfavoráveis, se aproximam da nota necessária para aprovação no vestibular, revelando ter potencial para o Ensino Superior”. O Inlusp concede 3% de bônus, afirmando que com essa porcentagem os candidatos poderão atingir a pontuação requerida (*idem*).

O lançamento do Inlusp gerou polêmicas entre os docentes favoráveis e contrários. O debate ganhou espaço na esfera pública: a mídia impressa, mas sobretudo a internet foi o meio de comunicação mais utilizado pelos manifestantes.

Reflexões interpretativas sobre o RDDS

Embora o Programa RDDS não tenha sido direcionado particularmente a jovens negros(as) – lemos detalhadamente o projeto original apresentado à Capes e não há qualquer menção à objetivação de práticas inclusivas – a sua existência no *campus* Butantã propiciou a esse grupo étnico (ver Tabelas 2 e 3), o acesso a um intercâmbio internacional e se configurou, para um grupo específico de estudantes pretos e pardos num “objetivo a alcançar”.

A Tabela 3 mostra o crescimento da participação e aprovação de candidatos(as) negros, e sabemos que esse resultado surpreende e – no RDDS – rechaça a incidência da “auto-exclusão” motivada pela descrença na Instituição e nos mecanismos por ela utilizados para decidir quem tem ou não o “perfil” requerido para as bolsas. Poderíamos também supor que o tema “Raça” tenha atraído o interesse dos(as) estudantes negros. Porém, outros fatores, como viajar pela primeira vez ao exterior, estudar numa universidade afro-americana e melhorar o *currículum* acadêmico e profissional apareceram como motivos mais relevantes para os intercambistas (brancos e negros) entrevistados se inscreverem no RDDS.

As Tabelas 5 e 6 comprovam o impacto do RDDS na USP, pois o número de estudantes que se declararam de cor preta foi equivalente a 26,25%, enquanto no

Censo USP foi de 1,2%. Dados do IBGE-Pnad (1999) demonstram que os jovens asiáticos entre 18 a 24 anos representavam 0,5% da população nacional e os pretos, 5,4%. Porém, o Censo USP (2001) comprovou a exclusão dos negros, visto que os brancos representavam 76,5% dos estudantes; os amarelos (asiáticos) 12,8% dos estudantes, os pardos 7% e os pretos apenas 1,2%.

Das bolsas Capes do RDDDS, 56,25% foram concedidas a pardos e pretos, portanto, aos estudantes negros. Se aproximarmos essas porcentagens às apuradas pelo Censo USP de 2001, podemos concluir que algo diferenciado aconteceu.

Tabela 5 – Sobre o percentual de respostas à pergunta: “usando as categorias do IBGE, qual é a sua cor?”

| Cor | Frequência | Percentuais |
|---------------|------------|-------------|
| Branca | 5 | 30 |
| Parda | 5 | 30 |
| Preta | 4 | 26,25 |
| Amarela | 1 | 13,75 |
| Indígena | 0 | 0 |
| Não respondeu | 0 | 0 |
| Total | 15 | 100 |

Fonte: Todos(as) bolsistas do RDDDS – 2003 a 2006.

Tabela 6 – Sobre o percentual de respostas à pergunta: “usando as categorias do IBGE, qual é a sua cor?”

| Cor | Frequência | Percentuais |
|---------------|------------|-------------|
| Branca | 1205 | 76,5 |
| Parda | 109 | 7 |
| Preta | 19 | 1,2 |
| Amarela | 200 | 12,8 |
| Indígena | 7 | 0,4 |
| Não respondeu | 26 | 1,7 |
| Total | 1566 | 100 |

Fonte: Pesquisa amostral do I Censo Étnico-Racial da USP, 2001.

Mídias – Entre os quinze entrevistados(as), um não respondeu; doze têm computador próprio e dois utilizam os micros da USP; todos(as) acessam a internet quatro vezes ou mais na semana; porém 60% raramente lêem revistas; 20% lêem de uma a três vezes por semana e os outros 20% lêem revistas quatro vezes ou mais na semana. Sobre a qualidade da divulgação feita pela USP das atividades existentes no *campus*, 50% considera satisfatória e 50% insatisfatória.

Bolsas de Estudo – Entre os quinze entrevistados(as), oito declararam não ter recebido outras bolsas; seis responderam afirmativamente, citando os apoios recebidos durante a Iniciação Científica ou outro projeto coordenado por seus professores orientadores. As bolsas citadas foram Pibic-CNPq (Iniciação Científica); PET (Programa de Educação Tutorial); Capes; Pibic-Fafe-Feusp. Dentre os oito estudantes negros, três foram bolsistas do Programa Dez vezes Dez, coordenado por Antonio Sergio Guimarães e outros (3) participam do Neinb/USP, sem ainda receber bolsa.

O relato da bolsista negra [C] é ilustrativo.

Eu fiquei intimidada durante um tempo, até que eu decidi jogar a jogada deles (ela se refere aos estudantes brancos).

Então eu comecei a estudar mesmo, não, agora que eu entrei eu quero tudo, quero tirar meu bacharelado, quero minha licenciatura, depois quero mestrado, quero doutorado, vou continuar, quero minha carreira acadêmica e quero vencer aqui dentro. Aí eu comecei a ver como é que eles faziam pra vencer aqui dentro. Aí alguém falou, tem o lance de iniciação científica, aí eu já fiquei esperta, hum, meu lance... sempre quis ser cientista, e aí, iniciação científica, estudar, e era, sempre gostei de estudar, então pra mim seria uma coisa assim, nossa, vou poder fazer uma coisa, ter uma renda por isso, e ainda poder estudar, poder me transformar dentro da universidade. E aí foi meu caminho, eu comecei com bolsa trabalho, analisando questões de violência contra a mulher, aqui na USP, ainda com a professora Eva Blay, ela começou a me mostrar um outro mundo, eu também sempre preocupada com as questões da violência contra a mulher, meu próprio histórico familiar, e acabei me interessando muito, me envolvendo muito com a pesquisa.

Com um histórico familiar diferenciado dos seus pares negros, a estudante [D] estudou no Colégio Bandeirantes. “Éramos quatro negros. O casal de cantores Luciana Melo e Jairzinho, o meu irmão e eu”. [D] fala inglês fluentemente. Seus pais são proprietários de uma escola de inglês, onde ela leciona. O que ganha fica para ela mesma.

Eu vi que eu queria ir pra área de pesquisa, eu achava que pesquisa ia ser, assim, muito importante. E outra coisa que eu tinha uma preocupação muito grande era com a questão dos negros na escola, no ensino fundamental. Aí eu resolvi unir o útil ao agradável, comecei a fazer iniciação científica na área de política pública, porque eu acho que através de política é uma maneira de você ver a mudança...

Apesar das diferenças de classe social, [C] e [D] narraram experiências de discriminação racial que sofreram na universidade. O nível de inglês de [C] melhorou com a bolsa que ganhou, graças à informação de [B], que lhe explicou como proceder para conseguir esse apoio. Outra coisa em comum que aproximam essas duas bolsistas negras foi a bem-sucedida trajetória na Howard. Apesar do inglês “intermediário”, [C] produziu e apresentou um *paper* sobre “violência contra mulheres negras” e foi classificada em 3º lugar. Em tempo: suas concorrentes eram americanas. [C] recebeu como prêmio, um cheque de US\$ 250 dólares.

[D] por seu desempenho exemplar foi convidada a cursar o mestrado e o doutorado na Howard. Ela ganhou bolsa para tanto, incluindo um trabalho no *campus*. [D] nos concedeu essa entrevista e viajou no dia seguinte. Ficarà estudando nos EUA por aproximadamente sete anos.

Cientes de que [D], mesmo sendo de classe média, não teria condições de pagar sua pós-graduação na Howard, a universidade lhe ofereceu condições para lá permanecer. Isto é uma ação afirmativa institucional objetivando a inclusão.

Espaços de acolhimento – comunicação intercultural

Em geral, os docentes que coordenam projetos são também os responsáveis pela seleção e recrutamento de estudantes com os quais trabalharão. A iniciação científica, que deveria ser facilitada a todos, acaba sendo restrita aos poucos selecionados que, em geral, já compõem o círculo de relação dos professores orientadores. Por essa razão, a existência de espaços de acolhimento, como foram no passado o NCN,⁵⁵ e mais recentemente o Projeto Dez vezes Dez e o Neimb são fundamentais para os estudantes negros. Outro aspecto interessante observado nas entrevistas foi

⁵⁵ Nota pessoal. Na abertura deste artigo, narrei como era difícil permanecer na USP pela carência econômica e falta de entendimento da vida acadêmica. Ainda assim, o pequeno grupo de estudantes negros(as) do qual eu fazia parte encontrava no NCN um local para participação em eventos culturais, debates políticos e acadêmicos não encontrados nos departamentos institucionalizados da USP.

a importância do Conjunto Residencial Universitário (Crusp) como espaço de fortalecimento dessa solidariedade étnica.

A estudante [R] coordenou os grupos de estudos, juntamente com seus colegas [Q e S]. Juntos leram várias vezes os projetos dos candidatos [B]; [C] e [G]. “Nos reuníamos aqui na sala de estudos do Crusp para estudar e fazer a leitura crítica dos projetos, sugerir bibliografia etc.”. Questionada sobre essa *solidariedade étnica*, disse: “É engraçado. Os moradores brancos, quando sabem que alguém negro não tem onde ficar, vêm nos procurar e pedir para ajudar. Acho que nós nos tornamos uma referência quando se trata da questão étnico-racial”.

Esse fato também ocorre na Nova Zelândia. Estudo interpretativo sobre comunicação intercultural realizado por Prue Holmes (2005) menciona como os estudantes chineses, que encontram dificuldades na comunicação intercultural necessitam da ajuda de professores, se unem e desenvolvem estratégias de comunicação (que vai do estilo dialético ao dialógico) para um aprendizado cooperativo com os estudantes neo-zelandeses.

In aspiring to collaborative relationships with their New Zealand peers and in seeking help from teaching staff, ethnic Chinese students often experienced difficulties in intercultural communication. In moving from dialectic to dialogic styles of learning, they had to acquire communication strategies that enabled them to question, challenge, interrupt and manage co-operative learning situations. Alliance among other ethnic Chinese and international students appeared to facilitate intercultural and educational understanding.

Porém, a Comunicação Intercultural também auxilia a percepção da existência dos chamados *programas mentais* compartilhados (*mental programs* ou *software of mind*) (HOFSTEDE e HOFSTEDE, 2004),⁵⁶ que são elementos culturais, comuns a um grupo, ou a instituições. Eles evidenciam atitudes que se articulam podendo ser objeto de comparação e descrição.

Ora, quando Penin (2004) sugere que a “auto-exclusão” e “falta de informação” justificariam a baixa participação de estudantes da escola pública na Fuvest, ela (porta-voz da USP) mostra – de forma não intencional – como as ideologias racistas que permearam a criação da USP ainda sobrevivem, como “programas mentais”, na estrutura organizacional. A crença de que os negros e os pobres seriam portado-

⁵⁶ HOFSTEDE, G. J. ; HOFSTEDE, G. H. *Cultures and Organizations: software of mind*. Londres: McGraw-Hill Professi, 2004.

res de perfis inadequados para concorrer, ingressar e permanecer na USP, também aparece na pesquisa de Barreto (2004) sobre as “narrativas da juventude” que estuda na Universidade. Os jovens relatam perceber a “expectativa negativa por parte de colegas e professores” em relação a eles.

Mas nem tudo é negativo, os discursos acadêmicos são polissêmicos e, portanto, abertos à crítica dos diferentes atores que compartilham o espaço universitário. Esse paradoxo permeia as mediações que se processam dentro da Universidade favorecendo a manifestação da “contralinguagem” ou “contradiscurso”, que pode, nas mediações comunicativas, combinar “participação social com interatividade midiática” (SODRÉ, 2005).

Considerações finais e recomendações “iniciais”

Como mencionei no início deste artigo, a avaliação apresentada até aqui objetiva uma *aprendizagem social*, possível com a propagação comunicativa da experiência do RDDs. Espero, em outro momento, apresentar as narrativas dos(as) intercambistas sobre a sua experiência nas universidades americanas, mas os temas⁵⁷ de suas pesquisas devem ser conhecidos.

Na pesquisa empreendida para a elaboração deste artigo, encontramos uma vasta bibliografia de textos sobre Ensino Superior, estas porém, não continham análises teórico-metodológicas embasadas na Comunicação. Diante disso fiz a opção de certo modo arriscada de identificar, em alguns trabalhos, aspectos relevantes alusivos ao tema, que podem ser problematizados sob a ótica comunicacional. O risco é real. “É difícil avaliar metodologias porque a maior parte dos enfoques pedagógicos é uma mistura de métodos” (TODA e TERRERO, 2001) e foi isso que fizemos. Os autores Toda e Terrero propõem uma “avaliação de metodologias na educação para os meios” e questionam: “Como podemos escolher o melhor método se não existem instrumentos que meçam sua validade?”

⁵⁷ [A] Imprensa Negra Paulista e Harlem Renaissance: Diferenças e similitudes na diáspora negra no início do século XX. [B] Estudo comparativo das palavras chave do campo das ações afirmativas no português brasileiro e no inglês americano: as relações entre língua e cultura. [C] Homicídios de Mulheres Negras: Estudo comparativo entre as cidades de São Paulo e Washington. [D] Educação e Políticas Públicas voltadas para a população negra. [E] Estigma Racial e Emprego Doméstico: Uma análise comparativa entre Brasil e Estados Unidos. [F] Caminhos e Trajetos: a trajetória intelectual de Abdias Nascimento durante o período exílio nos Estados Unidos (1968-1981) [G] Black Studies (Estados Unidos) e a Lei 10.639/03 (Brasil). [H] Plano de Negócios de Colégio interno para estudantes afrodescendentes de famílias em situação de extrema pobreza. [I] Mídia e Racismo: um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos. [J] Estudo jurídico dos Direitos humanos no Brasil e nos Estados Unidos. [L] Alianças Intersetoriais para um Desenvolvimento com inclusão social: um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos. [M] O fracasso escolar dos meninos negros: articulações entre educação escolar, racismo e desigualdades sociais. [N] Desigualdade social e racial e Políticas de Ação Afirmativa. [O] Análise comparativa das ações afirmativas norte-americanas e brasileiras: o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil? Ações afirmativas para afrodescendentes em universidades estadunidenses.

Também fiz o caminho oposto identificando, nos textos sobre comunicação, aspectos que auxiliam o desenvolvimento de reflexões críticas sobre o ensino superior no Brasil, com o propósito de precisar as ações comunicativas empregadas pelos(as) jovens negros(as) beneficiários(as) do RDDS.

Interpretamos como mediações (BARBERO), a forma e o contexto histórico e cultural das mensagens propagadas e criticamente compreendidas. *O correio nagô* é um exemplo paradigmático dessa idéia. Ele foi mencionado pela aluna negra [C] contemplada com a bolsa Capes. Em entrevista, [C] nos explicou que essa é a denominação dada a uma rede informal de comunicação elaborada e utilizada pelos(as) estudantes negros(as) residentes no Crusp. O “correio nagô” propaga informações de interesse acadêmico, cultural e profissional; promove uma comunicação interpessoal, “boca a boca”, entre os estudantes e intercultural, quando propaga questões de interesse da população negra; educacional, quando ocorre sistematicamente, via internet, nos “grupos de interesse” ou “comunidades” às quais pertencem ou nas reuniões de estudo (na biblioteca, nos seminários do Neinb etc.).

Com base na experiência do *mundo da vida* posso afirmar que os(as) jovens negros(as) são preteridos ou se auto-excluem da seleção de bolsas internas e/ou externas à Universidade de São Paulo⁵⁸ quando a Instituição USP não consegue desmontar os *programas mentais* que atuam, como o racismo institucional, intrínseca e silenciosamente a propagar descrença na população (pobre, negra, oriunda de escola pública) que foge ao padrão e ao perfil idealizado no passado, quando da fundação da USP.

Porém, as pessoas que acessam a informação e o conhecimento de como usufruir (elaborando mediações) dos serviços existentes, propagam esse saber aos seus pares negros(as), em ações comunicativas transculturais de solidariedade, que corresponderiam à prática do conceito *advocacy*. Ou seja, eles(as) aprendem a política universitária (normas e trâmites burocráticos e hierárquicos), organizam-se em redes comunicacionais (que incluem práticas de sociabilidade), em redes de estudo (educacionais) e de solidariedade étnica e racial, para sobreviverem às pressões do racismo institucional manifesto pela universidade que, ao contrário da Howard, não promove ações afirmativas (AA) visando a permanência dos(as) estudantes negros(as).

⁵⁸ Durante dois anos e meio (2001-2003), fui Supervisora de Estágios na Estação Ciência da USP, um museu direcionado a crianças e adolescentes, que embora tivesse centenas de estagiários, registrava a presença de apenas dois negros. Este número somente foi ampliado após um trabalho individual de sensibilização da Supervisora-chefe para a contratação de estudantes negros(as). A introjeção de um padrão ideal de estagiário excluía frequentemente os(as) estudantes negros(as). Após uma série de reuniões entre a equipe de Supervisores sobre essa exclusão subjetiva, a *cara* da Estação começou a mudar.

Contudo, o curto histórico do RDDS apresenta uma possibilidade para a USP incorporar o quesito *diversidade* nas mediações institucionais que promove e aí sim transformar-se numa universidade de *classe internacional*.

Considerando que este artigo é o início de uma reflexão, recomendo: a ampliação de estudos sobre Ensino Superior com análises comunicacionais; a produção de meios/veículos educacionais que possam propagar as experiências bem sucedidas; bem como a divulgação pela Capes do convênio Raça Desenvolvimento e Desigualdade Social – Brasil-Estados Unidos, a fim de ampliá-lo a outras instituições.

Referências

Azzoni, C. R. ; MALACHIAS, R. Affirmative actions in superior education in Brazil: inclusion and development. In: BELLAGIO CONFERENCE ON INCLUSION IN HIGHER EDUCATION INITIAL THOUGHTS. Italy: Howard University-Rockefeller Foundation, nov. 2004, p. 7-13.

BACCEGA, M. A. Da informação ao conhecimento: ressignificação da Escola. Conhecimento: ressignificação da escola. Comunicação e Educação – *Revista do Curso de Gestão Comunicacionais*. [S.l.: s.n], n. 22, ano 8, set./dez., 2001. p. 7-16.

_____. Da comunicação à comunicação/educação. Comunicação e Educação – *Revista do Curso de Gestão Comunicacionais*. [S.l.: s.n], n. 21, ano 7, mai./ago. 2001, p. 7-16.

BACCIN, C. A comunicação como conhecimento. Comunicação e Educação – *Revista do Curso de Gestão de Processos Educomunicacionais*, [S.l.: s.n], ano 10, n. 1, jan./abr. 2005. p. 49-59.

BARRETO, P. C. S. Narrativas sobre a Desigualdade no Brasil: percepções e experiências da Juventude. A questão do milênio. In: VIII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Coimbra: Centro de Estudos Sociais – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Colégio São Jerônimo. 16-18 set. 2004.

BARROS, S. A. P. Discutindo a Escolarização da População Negra em São Paulo entre o final do séc. XIX e início do XX. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da Educação do Negro e outras Histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 79-92.

BASTIDE, R. ; Fernandes, F. O Preconceito Racial em São Paulo – Projeto de Estudo. In: HIRANO, S. (Org.). *Pesquisa social e projeto de planejamento*, São Paulo: T. A. Queiroz, 1988, 2. ed.

BOURDIEU, P. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, M. A. ; CATANI, A. (Orgs.), Petrópolis: Vozes, 1999.

CANCLINI, N. G. *Culturas Populares em el Capitalismo*. México: Grijalbo, 2002.

CARDOSO, I. USP, 70 anos: Comemorações e Contra-Comemorações. *Revista Adusp*, [S.l.: s.n], out. 2004, p. 13-20.

CARVALHO, J. J. Ações Afirmativas para Negros na Pós Graduação, nas Bolsas de Pesquisa e nos Concursos para Professores Universitários como Resposta ao Racismo Acadêmico. In.: SILVA, P. B. G. ; SILVÉRIO, V. (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003.

CHERRY, C. *A Comunicação Humana*. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1982.

COMAS, J. ; KENNETH L. L. ; SHAPIRO, H. L. ; LEIRIS, M. ; LEVI-STRAUSS, C. *Raça e Ciência I*, São Paulo: Editora Perspectiva, 1960.

CORREIA, E. L. Desafios da Comunicação Institucional na Administração Pública. Comunicação e Educação. *Revista do Curso de Gestão Comunicacionais*. [S.l.: s.n], n. 19, ano 7, set./dez., 2000, p. 12-24.

COULON, A. *A Etnometodologia e a Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNARD, N. *Negro – an Anthology*. New York: Frederick Ungar Publishing Co. Inc., 1970.

DEUZE, M. Ethnic media, community media and participatory culture. In: *Journalism*. [S.l.: s.n], v. 7(3), p. 263-280.

FALS BORDA, O. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FANON, F. *Pele Negra, Máscara Branca*. Rio de Janeiro: Fator, 1980.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais. *Revista Educação e Realidade*. [S.l]: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V. 18, n. 2, jul./dez. 1993, p. 63-72.

FOUGEYROLLAS, P. Le Racisme. In: *Les Metamorphoses de la Crise – Racisme e Révolutions au XXe*. France: Siècle, 1985.

FURTADO, C. *Introdução ao Desenvolvimento Enfoque Histórico-Estrutural*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. *Convite à Leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1991.

GATTI, B. Avaliação Institucional de Universidade. In: STEINER, J. E. ; MALNIC, G. (Orgs.). *Ensino Superior – Conceito e Dinâmica*. São Paulo: Edusp/IEA, 2006, p. 321-326.

GOHN, M. G. *Teoria dos Movimentos Sociais. Paradigmas Clássicos e Contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, N. L. A Universidade Pública como Direito dos(as) Jovens Negros(as). A experiência do Programa de Ações Afirmativas da UFMG. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 251-268.

GRAMSCI, A. *Obras Escolhidas*. Tradução de Manuel Cruz. Revisão de Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GUIMARÃES, A. S. A. Ações Afirmativas para a População Negra nas Sociedades Brasileiras. In: SANTOS, R. E. ; LOBATO, F. (Orgs.). *Ações Afirmativas – Políticas Públicas Contra as Desigualdades Raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A Modernidade negra. In: *Teoria e Pesquisa. Programa de pós-graduação em Ciências Sociais*. São Carlos: Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, n. 42, jan./jul. 2003.

HABERMAS, J. *Historia y Critica de la Opinión Pública*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1981.

HALE JR., FRANK W. (Org.). *How Black Colleges Empower Black Students. Lessons for Higher Education*. Sterling Virginia: Stylus, 2006.

HOLMES, P. Ethnic Chinese Students. Communication with cultural others in a New Zeland University. *Communication Education*. [S.l.: s.n], v. 54, n. 4, Oct. 2005, p. 289-311.

IANNI, O. Língua e Sociedade. In: VALENTE, A. (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 11-47.

_____. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

JONES, J. *Racismo e Preconceito*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blücher, USP, 1973.

LEVI-STRAUSS, C. Raça e História. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

LIMONGI, F. P. ; CARNEIRO, L. P. ; SILVA, P. H. ; MANCUSO, W. P. *Acesso à Universidade de São Paulo: atributos socioeconômicos dos excluídos e dos ingressantes no exame vestibular*. São Paulo: USP, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES), 2002.

LOPES, A. L. Pesquisa sobre o Negro no Ensino Superior – alunos negros e mestiços concluintes do ensino superior. In: DURHAM, E. ; BORI, C. M. (Orgs.). SEMINÁRIO O NEGRO NO ENSINO SUPERIOR. São Paulo: USP, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES). (Série Capa Azul CA 1/03).

LOPES, M. I. V. *Pesquisa em Comunicação. Formulação de um Modelo Metodológico*. São Paulo: Edições Loyola, 1997, 3. ed.

MALACHIAS, R. Práticas Educomunicativas e Teorias Interdisciplinares no Combate ao Racismo. *Revista identidade científica do grupo de pesquisa GEPEC*. V. 1, n. 3. São Paulo: Faculdade de Comunicação Social de Presidente Prudente – Unoeste. nov. 2004. p. 68-73.

_____. *Ação Transcultural: a visibilidade da juventude negra nos bailes black de São Paulo (Brasil) e Havana (Cuba)* [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Prolam/USP, Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo. Out. 1996.

_____. *Os Sonhos Podem Acontecer. Teorias e práticas à ampliação do discurso preventivo ao abuso de drogas com a inclusão de jovens, negros e mulheres* [Tese de Doutorado]. São Paulo: ECA/USP, out. 2002.

MARTIN-BARBERO, J. *Dos Meios às Mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

_____. Globalização Comunicacional e Transformação Cultural. In: MORAES, D. (Org.). *Por uma Outra Comunicação. Mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 2005, p. 57-86.

MEC-SECAD. *Permanência da População Negra no Ensino Superior: análise de experiências e estratégias formais e informais de permanência de estudantes negros(as) e o significado de sua presença nas universidades públicas brasileiras* [Termo de Referência]. Brasília: MEC-Secad, 2006.

MORAES, D. *Por uma Outra Comunicação. Mídia, Mundialização Cultural e Poder*. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 2005.

MORIN, E. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. ALMEIDA, M. C. A. ; CARVALHO, E. A. (Orgs.). Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

PENIN, S. T. S. A USP e a Ampliação do Acesso à Universidade Pública. In: PEIXOTO, M. C. L. (Org.). *Universidade e Democracia. Experiências Alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Edição UFMG, 2004, p. 115-137.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE VIOLÊNCIA E SAÚDE. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

RIBEIRO, D. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ROSEMBERG, F. Relações Raciais e Rendimento Escolar. In: Cadernos de Pesquisa. *Raça Negra e Educação*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov. 1987.

SAMPAIO, H. *A Desigualdade no Acesso ao Ensino Superior. Observações preliminares sobre os afrodescendentes*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES), 2002.

SANTOS, M. As cidadanias Mutiladas. In: *O Preconceito*. São Paulo: IMESP, 1996-1997.

_____. *Por uma outra Globalização – do Pensamento Único ao Pensamento Universal*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, S. A. Ação Afirmativa e Mérito Individual. In: SANTOS, R. E. ; LOBATO, F. (Orgs.). *Ações Afirmativas – Políticas Públicas Contra as Desigualdades Raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *A Universidade e as Profissões*. USP: Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, 2006.

VIVARTA, V. (Coord.). *Saúde em Pauta: doença e qualidade de vida no olhar da imprensa sobre a infância*. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHWARTZMAN, S. A Universidade de São Paulo e a Questão Universitária no Brasil. In: STEINER, J. E. ; MALNIC, G. (Orgs.). *Ensino superior – conceito e dinâmica*. São Paulo: Edusp/IEA, 2006, p. 25-40.

SILVA, R. C. S. A Falsa Dicotomia Qualitativo-Quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: *Diálogos Metodológicos sobre a Prática de Pesquisa*. São Paulo: Legis Summa Ltda., s/d.

Soares, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. In: *Comunicação e Educação*, [S.l.: s.n],, n. 19, ano 7, set./dez., 2000, p. 12-24.

_____. Educomunicação e Cidadania. In: XXV CONGRESO INTERCOM. Salvador, Bahia.

SODRÉ, M. O Globalismo como Neobarbárie. In: *Por uma outra Comunicação*. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 21-40.

SOUZA, A. C. M. Reminiscências sobre as Origens da USP. In: STEINER, J. E. ; MALNIC, G. (Orgs). *Ensino Superior: Conceito e Dinâmica*. São Paulo: Edusp/IEA, 2006, p. 297-302.

STEINER, J. E. ; MALNIC, G. (Orgs). *Ensino Superior: Conceito e Dinâmica*. São Paulo: Edusp/IEA, 2006.

TODA, J. M. ; TERRERO, S. J. Avaliação de Metodologias na Educação para os meios. *Comunicação & Educação – Revista do Curso de Gestão Comunicacionais*, [S.l], n. 21, ano 7, mai./ago. 2001.

TRINDADE, L. S. *As Raízes Ideológicas das Teorias Sociais*. São Paulo: Ática, 1994.

Universidade de São Paulo. *Informações Acadêmicas 2006*. São Paulo: USP, Pró-Reitoria de Graduação, 2006.

ZALUAR, A. *Teoria e Prática do Trabalho de Campo: Alguns problemas*. [S.l]: Anpocs, out. 1984.

WILKIN, H. A. ; ROKEACH, B. Reaching at Risks Groups. The importance of the health storytelling in Los Angeles Latino media. In: *Journalism 7* (3), [S.l.: s.n], p. 301-320.

O Desafio da Permanência do(a) Aluno(a) Negro(a) no Ensino Superior: o caso da Universidade Federal Fluminense

José Geraldo da Rocha*

“[...] Estou escrevendo porque lembrei de você hoje, e pensei que talvez você me compreenderia... fiz um investimento muito caro para a minha vida profissional, não sei se já comentei, passei no Mestrado para (uma universidade do Rio de Janeiro¹), mas hoje me vi sem dinheiro, pro almoço, pra xerox, chorei por me sentir, como eu me sentia nos tempos de colégio, que saía de casa apenas com o dinheiro do ônibus, chorei porque tenho que fazer sérias opções, ou financio o meu curso ou garanto o conforto de minha família, são as contas que atrasam, os compromissos que ficam pendentes, a diferença era que antigamente, quando a gente era escoteiro, a gente não tinha opção, só fazia o que era possível, porque os nossos pais trabalhavam e tinha que se dividir entre os outros filhos. No meu caso, éramos sete. E ainda percebo como é difícil ser negro numa instituição como esta. Uma certa ocasião, fui à biblioteca, me identifiquei como mestrando da (tal universidade) e ele sutilmente questionou querendo saber se eu era uma espécie de aluno especial, me entende? [...]”.

Trecho de uma carta trocada entre amigos em março de 2006.

* Doutor em Teologia Sistemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC).

¹ Estamos omitindo o nome da Universidade para preservar o autor da carta. Vale ressaltar que ele não é um ativista do movimento negro. Trata-se tão e somente só, de um estudante negro.

O presente artigo é resultante do trabalho de investigação realizado no período de maio a outubro de 2006, na Universidade Federal Fluminense, acerca da permanência da população negra² no ensino superior.

A pesquisa foi uma proposição do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania, Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, em parceria com a Unesco.

O objetivo foi identificar e analisar as experiências e estratégias formais e informais de permanência de estudantes negros, assim como o significado de sua presença nas universidades públicas brasileiras. Identificar os organismos e atores que de modo direto ou indireto estejam envolvidos na questão da permanência na Universidade Federal Fluminense, principalmente o Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira e aqueles que com ele se articulam.

Compreendendo a Universidade Federal Fluminense

A Universidade Federal Fluminense (UFF) foi fundada em 1965. Está localizada no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, região Sudeste do país, onde possui vários *Campi* universitários. Seu maior conglomerado de Unidades de Ensino situa-se no *Campus* do Gragoatá, no bairro de São Domingos, próximo ao centro da cidade. Além desse *campus* existem Unidades como o Hospital Universitário Antonio Pedro, as Faculdades de Veterinária e Farmácia. Possui 65 cursos de graduação divididos entre os Centros Ciências Médicas, de Estudos Gerais, de Estudos Sociais Aplicados e Tecnológico.

De acordo com o IBGE, a região sudeste abriga 43% da população brasileira, um total de 77.577.219 habitantes, dos quais 38,1% são negros (pretos e pardos).³ No Rio de Janeiro esta proporção aumenta para 42,5%.

Ao observamos a composição da população por gênero, no Rio de Janeiro as mulheres são maioria. Elas representam 52,9%. Esse percentual irá demarcar a sua grande presença na universidade, chegando a um percentual de 61,6% dos estudantes da UFF.

² Para efeito deste relatório, consideramos negros pessoas pretas e pardas de acordo com as classificações do IBGE.

³ IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2004.

No ano de 2003, 420.489 pessoas estavam matriculadas no ensino superior na região Sudeste, desse total 19.479 eram alunos da Universidade Federal Fluminense. Os alunos negros correspondem a 25,3% dos estudantes dessa região, ao passo que os brancos representam a 70,1%.⁴

De acordo com o censo racial realizado na UFF em 2003 (único dado com recorte racial disponível nesta universidade), 31,1% dos alunos matriculados são negros.

Ao compararmos o quantitativo de alunos negros na Universidade, podemos observar que eles estão sub-representados em relação a sua proporção na população do estado, onde representam 42,5%.

O Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – Penesb

O Penesb foi criado em 1995 no Centro de Estudos Sociais Aplicados da Faculdade de Educação da UFF, com o objetivo de realizar pesquisas e disseminar conhecimentos sobre a dimensão racial do fenômeno educativo e incorporar às funções da Universidade (pesquisa, ensino e extensão) o tema Relações Raciais e Educação, cujo propósito é desenvolver políticas de ações afirmativas para os afrodescendentes no ensino superior.⁵

Dentre as ações do Penesb é importante destacar aquelas que contribuíram significativamente com a discussão acerca das ações afirmativas, tanto no âmbito institucional da Universidade quanto na sociedade de modo geral.

- Curso de Extensão: O Negro na Educação Brasileira

O Curso de Extensão *O Negro na Educação Brasileira* é um espaço de educação continuada para profissionais da educação e estudantes de licenciatura. Além do debate teórico da temática racial, busca, sobretudo, orientar ações de intervenção no cotidiano escolar, visando aplicar a Lei 10.639, bem como atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer 003/2004).

⁴ Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: Fonaprace, 2004, p. 46 (relatório final da pesquisa).

⁵ Universidade Federal Fluminense (UFF). Disponível em <<http://www.uff.br/penesb>>.

- Pós-Graduação *Lato Sensu*: Raça, Etnias e Educação no Brasil

Anualmente é selecionada uma turma de quarenta alunos formada por profissionais de educação. No ano de 2006, com o início da quinta turma, o curso alcançou um total de 200 estudantes.

- Seminários e Publicações

Os seminários do Penesb têm se constituído como um espaço de debates e formulações sobre temas relacionados à inclusão dos afro-descendentes no ensino superior. E como forma de divulgação e disseminação de seus conteúdos, o Programa organizou a coleção Cadernos do Penesb compostos por cinco volumes.

- Bolsas

Em 2002 o Penesb, numa parceria com o Programa Políticas da Cor, ofereceu vinte bolsas com duração de vinte meses para estudantes negros de graduação na UFF. Neste projeto, além do recurso financeiro, os estudantes foram acompanhados academicamente e participaram de discussões sobre relações raciais na sociedade brasileira. Em 2005, em parceria com o Uniafro, esse projeto foi renovado, beneficiando o mesmo número de alunos.

Os alunos são selecionados a partir de uma entrevista, considerando sua cor e sua condição socioeconômica.

- Pesquisas

O Penesb encontra-se organizado em cinco linhas de pesquisa: A questão Negra na Formação de Educadores; Negros na Universidade; O Negro na Educação – História e Memória; Educação de Negros em Mato Grosso; Raça e crescimento de favelas no Rio de Janeiro.

Em 2003 foi produzido o censo racial da UFF, cujo resultado foi publicado com o título *Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso – dados preliminares*. Esses foram os únicos dados com recorte racial disponíveis na Universidade, o que, segundo Penesb, revelou a necessidade de discutir a questão do quesito cor nos documentos relacionados à vida acadêmica dos alunos.

- Interlocução com outros atores e organismos

O Penesb vem intensificando suas relações com outros organismos em função de um maior envolvimento da Universidade com a problemática da inclusão e permanência com qualidade dos estudantes negros no ensino superior.

Com o Programa de Línguas Estrangeiras e Maternas (Prolem), o Penesb estabeleceu relação de parceria e apoio, onde conquistou a concessão de bolsas de 50% para que seus vinte estudantes pudessem fazer o curso de língua estrangeira.

O outro interlocutor importante do Penesb é o Departamento de Assuntos Comunitários (DAC), que complementou as bolsas para os estudantes beneficiados do Uniafro e do Prolem.

Com as coordenações dos cursos de História, Antropologia, Serviço Social e Psicologia, o Penesb faz um debate sobre a necessidade de implementação na Universidade de políticas de ação afirmativa, além de contar com professores desses organismos no seu quadro de profissionais. Dessa interlocução resulta uma forma interdisciplinar de abordagem da problemática racial na Universidade que, conseqüentemente, gera uma influência em outras instâncias para a colocação da temática e o envolvimento no processo de defesa das políticas específicas para os estudantes negros na UFF.

Na relação com a Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (Proac) observa-se outro ganho institucional significativo: a inclusão do quesito cor nos dados socioeconômicos do vestibular.

Desta parceria obtivemos um resultado fundamental no que diz respeito à inclusão do quesito cor no questionário socioeconômico que todos os vestibulandos preenchem ao fazer sua inscrição para o concurso vestibular. Este dado é absolutamente fundamental, pois podemos agora mapear a demanda para cada curso por raça, e, além disso, verificar as performances de aprovação *vis-à-vis* a demanda (OLIVEIRA e BRANDÃO, 2005).

Analisando as ações do Penesb

A relevância das ações do Penesb na Instituição pode ser compreendida à luz de algumas afirmações:

[...] a primeira repercussão diz respeito à capilarização da discussão sobre as ações afirmativas na UFF. Na verdade, pelo menos nos cursos onde estudam ou

estudaram os universitários negros que estavam formalmente vinculados ao projeto do Penesb, a questão foi discutida com maior ou menor intensidade, quando do início das atividades do projeto (OLIVEIRA e BRANDÃO, 2005).

Também na fala dos alunos é perceptível a importância do programa desenvolvido pelo Penesb. É ressaltado que, por estarem participando do projeto como bolsistas, foi possível obter recursos para investir em transporte, alimentação e vários livros.

O despertar da consciência de identidade negra também se inscreve como ganhos para os estudantes negros na Universidade.

Um outro tipo de ganho, porém, não apontado por todos os alunos, trata-se de uma aquisição mais subjetiva, voltada para própria formação identitária de cada um com a sua condição de negro em uma sociedade racista como a brasileira (OLIVEIRA e BRANDÃO, 2005).

Destacamos, ainda, a inserção de alguns egressos do Penesb no mercado de trabalho, fazendo parte do quadro de funcionários de outros departamentos da própria Universidade ou do quadro de professores concursados de outras universidades.

Para além do Penesb, como uma estratégia de permanência dos alunos negros no ensino superior, outras ações foram evidenciadas ao longo de nossa investigação, tanto do ponto de vista formal como do informal.

Estratégias formais de permanência

Nesta pesquisa foram entrevistados dez atores relevantes de instâncias relacionadas à permanência de estudantes no ensino superior. Destes, três são da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (Proac), dois do Penesb e um de cada um dos seguintes departamentos e programas: Departamento de Assuntos Comunitários (DAC), Programa de Língua Estrangeira e Materna, Departamento de Serviço Social, Departamento de Pedagogia e Departamento de História. Dentre os organismos, merecem destaque o Proac e o DAC por sua responsabilidade na concessão de bolsas.

O Proac, responsável pela formulação e acompanhamento da política de ensino de graduação da Universidade e pela administração da vida escolar do estudante, planeja suas ações em consonância com os propósitos do Projeto Pedagógico Ins-

titucional (PPI/UFF),⁶ e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFF). As bolsas oferecidas são: Monitoria, Tutorial, Licenciatura e Estágio, todas com um valor mensal de R\$ 300,00, cujo critério para concessão é o mérito acadêmico.

Além dessas bolsas, há também o programa Pró-Aluno, um auxílio que viabiliza a participação em eventos ligados à vida acadêmica.

O DAC tem por finalidade promover, supervisionar, planejar e coordenar atividades relacionadas ao bem-estar da comunidade da UFF nas áreas de assistência social, alimentar e de saúde. O departamento desenvolve ações voltadas tanto para os servidores quanto para os estudantes, tendo em vista a propiciar o exercício da cidadania e a igualdade de oportunidades. Suas bolsas são: Treinamento e Emergencial, ambas com o valor de R\$ 300,00, cujo critério para concessão é a situação socioeconômica do aluno. Além das bolsas, o DAC dispõe do serviço de auxílio-alimentação e assistências como: atendimento médico, atendimento psicológico, atendimento odontológico e serviço social.

Estratégias informais de permanência

A informalidade tem se caracterizado como estratégia de resistência das populações negras no Brasil. No universo do ensino superior, não tem sido diferente. Graças a essas formas criativas, tem se tornado possível a alguns estudantes negros superar os obstáculos colocados cotidianamente à permanência na Universidade.

Nas visitas realizadas à UFF, foi identificada uma série de ações informais, coletivas e individuais, organizadas pelos alunos. Essas ações se articulam de forma a dar resposta, não oferecida pelas ações formais, às demandas necessárias a sua permanência.

Existem na UFF grupos de estudos formados por estudantes negros de vários cursos que se reúnem para discutir suas pesquisas, a questão racial, ou mesmo para fazer seus estudos. O espaço se configurou como um ambiente de solidariedade que se constitui como uma *célula* de fortalecimento da identidade e partilha de vida e reflexões.

Existem horas que dá vontade de desistir de tudo... por que tudo pra gente é mais difícil? Minha sorte é esse grupo. Aqui a gente chora a nossa dor, respira fundo e os companheiros nos reanimam... é o que me sustenta e me mantém

⁶ Universidade Federal Fluminense (UFF). Disponível em <<http://www.uff.br>>.

ainda nesse ambiente de universidade... não é mole não... é matar um leão por dia... desculpa (choro) mas se desisto... qual é meu mérito? Vou até o fim. (Depoimento de uma aluna negra da UFF).

Os Grupos *Negro Sim* e *Denegrir*, caracterizam-se por discutirem a questão racial na universidade. Eles promovem debates e seminários, propõem bibliografia sobre o tema, trabalham com a questão da identidade negra, entre outras ações.

O ambiente universitário é hostil. Dependendo da sua consciência racial o seu sofrimento é maior. A discriminação nem sempre é explicitada, mas nem por isso deixa de ser cruel. E isso é uma forma de desestimular o negro. Eles pensam que estudo não é pra gente e que estamos no lugar errado. Isso é um absurdo, entretanto, é uma realidade com a qual convivemos. Por isso nossos grupos de reflexão são importantes. Muitos negros aqui não têm essa consciência. É necessário aumentar e expandir dentro da Universidade essa consciência (Depoimento de um participante do grupo de reflexão *Negro Sim* da UFF).

A ausência de moradia para os estudantes revela-se um problema a mais para a permanência dos negros na Universidade. Alguns alunos que moram em locais muito distantes se organizaram em repúblicas para otimizar o tempo de dedicação aos estudos. O Acampamento Universitário situado no *campus* do Gragoatá é outra expressão dessa realidade. Surgiu em maio de 2006, inicialmente formado por vinte e um alunos expulsos da Casa do Estudante Fluminense, duas semanas depois já somavam vinte e oito estudantes, entre os quais oito mulheres.

Para suprir a necessidade de alimentação, os estudantes do Acampamento Universitário organizaram o restaurante alternativo *Bandejinha*, localizado ao lado do Restaurante Universitário *Bandejão*. Os alimentos são doados por sindicatos, igrejas e outras instituições.

Dentre as ações individuais destacamos: venda de doces, salgados e cosméticos, aulas particulares e trançar de cabelos. Essas atividades têm significado a garantia de sustentação da continuidade dos estudos.

Cada trocadinho que entra é uma luz que se acende... um cabelo feito pode significar a compra de um livro, o alimento da semana na Universidade ou mesmo aquelas xerox esperadas e desejadas para estudar para a próxima prova... sem contar que esses bicos ajudam na manutenção da casa... arroz, feijão

e às vezes até uma carinha (Fragmentos das falas dos estudantes negros ao serem indagados sobre como faziam para manter-se na Universidade).

Em relação aos custos com transportes, alguns fazem determinados trajetos a pé ou pegam caronas. Existem ainda os que utilizam uma blusa da escola pública que lhes garante o acesso gratuito nos transportes urbanos.

Repensando a concepção universalista

As desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira interferem no acesso e permanência dos negros no ensino superior. “A educação é um campo com seqüelas profundas de racismo, pra não dizer, o veículo de comunicação da ideologia racial branca”.⁷ Na análise do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários Estudantis (Fonaprace), o desenvolvimento de uma política de inclusão constitui-se em um desafio e uma necessidade para as universidades como pré-requisito para o desenvolvimento da cidadania e do processo democrático.

As diferentes chances de acesso ao conhecimento constituem, talvez, um dos mais graves fatores de desigualdade e injustiça. Nossas formas de segregação social indicam, de um lado, que o livre exercício da cidadania dependerá mais e mais do acesso, da posse e da troca de bens simbólicos; de outro lado, que a distribuição mais equitativa do conhecimento é condição irreversível de democratização. Tudo isso torna urgente que a universidade pública brasileira, crie e desenvolva programas e medidas capazes de gerar efetiva inclusão (FONAPRACE, 2004).

A inclusão significa a construção de um ambiente universitário que contemple a diversidade étnica. Apenas observar o recorte socioeconômico como elemento que expressa as diferentes chances de acesso ao conhecimento, não dá conta de explicar as desigualdades de oportunidades entre negros e brancos pobres. Segundo os próprios dados do Fonaprace (2004), entre os universitários da região Sudeste que pertencem às classes C, D, E⁸ os pobres brancos representam 60,9%, ao passo que os pretos e pardos juntos representam apenas 33,9%.

⁷ ROCHA, J. G. *Teologia e Negritude um Estudo sobre os Agentes de Pastoral Negros*. Santa Maria: Gráfica Editora Pallotti (1998).

⁸ Critério de classificação socioeconômica ANEP – Brasil: as rendas das classes C, D e E variam de R\$ 207,00 a R\$ 927,00.

Fica evidenciado que os pobres brancos estão bem mais representados nas universidades da região Sudeste que os negros. Embora o relatório do Fonaprace reconheça a necessidade de criação de medidas efetivas de inclusão, existe uma contradição: os números apresentados neste mesmo relatório são utilizados para justificar a não realização de políticas específicas voltadas para estudantes negros. Seus autores não conseguem analisar os dados explicitados à luz da exclusão étnico-racial.

A concepção universalista refletida na maioria das ações da UFF é fundamentada em seu Projeto Pedagógico Institucional, onde apresenta quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos. Essa concepção é problemática, uma vez que reproduz os elementos de sustentação do mito da democracia racial que historicamente vem tentando justificar a não implementação de políticas públicas de ação afirmativa. Segundo Sueli Carneiro,

a defesa intransigente das políticas universalistas no Brasil guarda, por identidade de propósitos, parentesco com o mito da democracia racial. Ambas realizam a façanha de cobrir com um manto “democrático e igualitário” processo de exclusão racial e social que perpetuam privilégios (CARNEIRO, 2003).

O que se percebe é que nesses pilares a questão da diversidade étnica não é aprofundada numa perspectiva de superação das desigualdades e inclusão efetiva. Chega a ser contraditório, quando afirma a “necessidade de aprender a articular a multiplicidade de diferenças, muitas vezes conflituosas entre os seres humanos”.⁹ Segundo Henriques e Cavalleiro:

O enfrentamento da desigualdade brasileira solicita uma política pública afirmativa que enfrente o desafio de integrar as perspectivas “universalistas” e “diferencialistas” na construção de uma política educacional anti-rascista orientada pelos valores da diversidade e o direito a diferença (CAVALLEIRO e HENRIQUES, 2005).

O modo como é compreendida a Política Pública nessa Universidade resulta na ausência de uma preocupação com a geração de dados com recorte étnico-racial. O elemento cor ou raça não é trabalhado no que diz respeito ao aluno matriculado. É possível encontrar esse tipo de informação nas inscrições do vestibular, entretanto, ao se matricular, cursar, evadir ou concluir, esse dado é desprezado.

⁹ *Idem*, p. 20.

Os dados investigados e a questão do mérito acadêmico

A pesquisa entrevistou trinta alunos negros, selecionados no *Campus* Gragoatá da UFF.

Do total de entrevistados 53,3% são do sexo feminino e 46,7% são do sexo masculino. Em números absolutos, são dezesseis e quatorze respectivamente. Desse universo 33,3% possuem bolsa de treinamento, 26,7% recebem bolsa de iniciação científica, 6,7% do Conexão de Saberes, outros 6,7% do Penesb e 26,6% não recebem nenhuma bolsa. É interessante ressaltar que na modalidade de bolsa de monitoria ou estágio não foi localizado nenhum aluno negro. Quanto à bolsa de monitoria, as entrevistas explicitaram alguns elementos de discriminação por parte dos responsáveis pelo processo de seleção, conforme a fala de um aluno:

[...] eu passei na prova, mas na entrevista a selecionadora me disse que eu não tinha o perfil para ser monitor. Ora, eu atuo em ONGs, sou convidado pra dar palestras em projetos sociais e como não tenho o perfil? Que perfil é esse? (...) tem algo a ver com não ter o cabelo liso ou raspado (Aluno da UFF, negro, com estilo informal de vestir-se e cabelo *black* em entrevista aos pesquisadores).

Esse depoimento revela a perversidade do processo seletivo. Apresenta, também, implicitamente, elementos que conotam preconceito racial, cuja gravidade se acentua em se tratando de profissionais responsáveis pela formação acadêmica de alunos brancos e não-brancos.

Talvez esteja aí a razão da ausência dos alunos negros como beneficiários de algumas modalidades de bolsas.

Entre as mulheres entrevistadas 50% recebem bolsa de treinamento, 12,5% do Penesb e 37,5% não recebem bolsa alguma. Entre os homens este percentual fica em 14,3% para bolsa treinamento, 57% bolsa de iniciação científica, 14,3% do Conexão de Saberes e 14,4% não possuem bolsa.

Em relação aos cursos freqüentados, encontramos uma maior presença de alunos negros no curso de História, 33,3% dos entrevistados. Os cursos de Serviço Social e Arquivologia aparecem com 20% cada. Já o curso de Psicologia apresenta 13,3%, ao passo que Biblioteconomia e Pedagogia contêm, cada um, 6,7%. Esses cursos são considerados de menor prestígio no mercado de trabalho. Entre os próprios alunos da universidade há discriminação com relação a esses cursos, como explica um de nossos entrevistados:

[...] eles dizem que somos de cursos B (...) os cursos A são aqueles das exatas, médicas e tecnológicas (...) somos vistos como os pobretões de cursos pobres, o pessoal da baixada, os favelados que conseguem entrar pra faculdade (Depoimento de aluno ao ser entrevistado nesta pesquisa).

A maioria dos alunos entrevistados vem dos pré-vestibulares comunitários, eles representam 46%. Encontramos ainda 26% com origem em pré-vestibular pago, 20% com bolsas e apenas 6% ingressaram sem curso preparatório. Esse dado revela que os núcleos de pré-vestibulares são exemplos de estratégias eficazes para o ingresso na Universidade.

Em relação à distância que alunos estão da Universidade, pudemos constatar que 53% dos alunos gastam menos de trinta minutos para chegar a ela, 20,5% gastam entre trinta e sessenta minutos e 26,5% gastam um tempo superior a uma hora. É importante destacar que metade dos alunos que gastam até trinta minutos, mora em repúblicas ou no acampamento no *campus* da UFF.

Perguntamos aos alunos sobre suas principais despesas para se manter na Universidade. Classificamos as respostas em quatro grupos (A, B, C e D) por quantitativo dos gastos, sendo *A* o maior investimento e *D* o menor investimento de cada aluno. Em resposta a essa indagação, 53% dos alunos entrevistados destacaram como maior gasto o transporte, 20% consideraram a moradia, ao passo que fotocópia e livros foram considerados como maior despesa por apenas 13% de alunos, cada uma. Com relação à segunda maior despesa, a alimentação foi citada por 46%, a fotocópia de material 40%, e transporte 13%. Na terceira prioridade de desembolso a fotocópia e a alimentação foram citadas por 33,3% cada uma e livros por 20%. Finalmente, o gasto com livros é destacado em quarto lugar nas despesas com 33% e a fotocópia com 13%.

É importante observar que a opção livro aparece como menor investimento durante a sua permanência na Universidade, o que influencia decisivamente na qualidade de sua formação. A permanência fica condicionada fundamentalmente a questões como transporte, moradia e alimentação.

Ao investigar as ações da UFF voltadas para a permanência com qualidade do seu aluno, identificamos uma série de medidas que contribuem para a formação do estudante. Contudo, o dado racial não é um fator que oriente essas medidas, sendo encontrado esse recorte apenas no Penesb.

Nos demais programas investigados os critérios considerados são as necessidades econômicas do aluno, como no caso do auxílio à alimentação ou bolsa emer-

gencial, do DAC. No caso das bolsas de monitoria, de estágio e de licenciatura, da Proac, o aspecto considerado é o seu *mérito acadêmico*, – acúmulo de conhecimentos específicos – compreensão questionada nos tempos atuais. Nesta perspectiva está posta a fala do reitor na Universidade da Califórnia, resgatada no trabalho da professora Sabrina Moehlecke.

Como afirmou o reitor da Universidade da Califórnia em 1979, avaliar por meio de testes padronizados a capacidade acadêmica de candidatos cuja trajetória educacional é caracterizada pela superação de adversidades que suas condições de vida lhes impuseram nem sempre é a medida mais adequada nem a que melhor prediz o desempenho desses candidatos nos cursos superiores. Esses que chegam às portas do ensino superior trazem consigo a marca da persistência e perseverança diante das “profecias que se auto-realizam” encontradas ao longo da vida, um traço de caráter importante e necessário àqueles que desejam enfrentar um curso superior (MOEHLECKE, 2004).

Considerações finais

A diversidade é uma riqueza presente na sociedade brasileira, que segundo os princípios de equidade e justiça para a educação necessita ser assegurado pela Constituição. Reconhecer essa realidade tanto do ponto de vista científico-acadêmico quanto de políticas públicas, significa respeitá-la, valorizá-la e promovê-la na sua pluralidade de manifestações superando, assim, as desigualdades.

A permanência da população negra no ensino superior constitui-se num grande desafio para a sociedade que pretende ser verdadeiramente democrática, que se auto-compreende como diversa e plural. O acesso dos negros a esses espaços tem logrado significativos avanços, entretanto, os mecanismos facilitadores da sua permanência estão muito aquém dos desejados.

A pesquisa demonstrou que a UFF, como outras universidades, tem ainda uma dificuldade muito grande em tratar da temática da inclusão e permanência dos segmentos afrobrasileiros. Ela não se preparou para trabalhar o processo educacional e a produção do conhecimento na perspectiva da convivência com a diversidade. Daí que suas ações, via de regra, não são concebidas à luz da superação dos processos de desigualdades existentes entre negros e brancos, ou seja, à luz da superação dos processos excludentes.

É nessa perspectiva que vamos encontrar a incompatibilidade da discussão e fundamentação da questão do mérito acadêmico com os anseios de uma sociedade

democrática, participativa, inclusiva e com verdadeira igualdade de oportunidades. Essa compreensão de mérito, onde o que é verificado é o acúmulo de conhecimento mediante conteúdo de provas e exames, necessita ser questionada.

A concepção meritocrática que vem sendo utilizada como fundamento para justificar a não implementação de políticas públicas específicas para os afro-descendentes *esquece* de analisar que o que muitos chamam de mérito nada mais é que privilégio.

Como verificar mérito e compará-lo entre segmentos tão distintos no que diz respeito às oportunidades?

A história do Brasil é construída com base no trabalho escravo. Os negros em um período de 350 anos, garantiram aos brancos escravocratas as bases socioeconômicas para o desenvolvimento, inclusive no campo da educação. Os mecanismos para auferir *méritos* tão propalados na contemporaneidade tendem a colocar em competição os atores de um processo fundado na desigualdade de condições e oportunidades.

Podemos evocar aqui o caminho traçado por algumas universidades norte-americanas na análise e re colocação desse problema.

Universidades como a da Califórnia e a do Texas em Austin redefiniram sua concepção de mérito, tornando-a mais inclusiva, à medida que contemplaram na escolha de candidatos a avaliação da capacidade de superar dificuldades e obstáculos que encontraram na vida, o que teria demandado desses candidatos um esforço maior que aquele dispensado por outros que experimentaram condições mais favoráveis. (...) O mérito passaria a significar, então, a capacidade que os estudantes têm de, em condições adversas, superarem as dificuldades encontradas por meio do esforço realizado, mesmo que os resultados ainda não sejam os mesmos que os daqueles estudantes que se encontravam em situações bem mais favoráveis. O mérito concebido com medida justa do empenho de cada um. Para além de uma mera retórica, essa concepção tem se mostrado não só necessária, diante das desigualdades de oportunidades de acesso existentes, mas também viável, como indicam os resultados positivos alcançados pelas instituições que utilizaram programas de ação afirmativa (MOEHLECKE, 2004).

As Ações Afirmativas são iniciativas voltadas para a superação deste equívoco estruturado e sedimentado de forma perversa na estrutura social e na mente coletiva.

Quando pensamos em fatores que podem dificultar e até mesmo impedir a implementação de um conjunto de medidas públicas de ação afirmativa em prol do combate ao racismo e da promoção da população negra no sistema de ensino, duas formas de racismo devem ser consideradas: o racismo institucional e o racismo individual, presentes nas instituições e nos profissionais do sistema de ensino. O primeiro tipo de racismo está ligado à estrutura da sociedade, e não dos seus indivíduos isoladamente. O racismo institucional engendra um conjunto de arranjos institucionais que restringe a participação de um determinado grupo racial, forjando uma conduta rígida frente às populações discriminadas. No caso das políticas educacionais, nota-se uma fixidez de comportamento negativo frente às propostas de implementação de políticas de ação afirmativa (CAVALLEIRO e HENRIQUES, 2005).

A resistência a essas medidas vem à tona quando se trata de promoção dos afro-descendentes. Isso revela o racismo, o preconceito presente numa sociedade que prima pela desvalorização da diversidade étnica. É neste contexto que está colocado o relatório do Fonaprace. É uma resistência pautada em um preconceito historicamente arraigado no imaginário social que nem os dados trabalhados por eles em seu relatório os movem a implementar as políticas de Ação Afirmativa.

A negação sistemática de oportunidades aos afro-descendentes no ensino superior chegou a um ponto incompatível com o processo democrático, assim como com a produção de conhecimento e o próprio desenvolvimento do país.

Chamou-nos atenção, durante a pesquisa, o fato de haver poucos alunos brancos no curso de Pós-Graduação do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb). Ao buscar compreender como se dava o processo de seleção, identificamos que a prova escrita versava sobre conteúdos que os candidatos brancos não dominavam – não tiveram oportunidade de instruírem-se sobre esses assuntos. Conseqüentemente, ainda que houvesse muitos candidatos brancos inscritos, não foram classificados o bastante para garantir uma adequada representatividade. Não se trata de esses alunos não possuírem mérito. Não é isso que está em questão. Aquilo que o estudante não teve oportunidade de tomar conhecimento, não pode ser a ele imputado numa prova ou exame.

Como dimensionar o mérito entre quem tem quatro horas de aula e o resto do dia para estudar, em relação aos que têm as mesmas quatro horas de aula e o resto do dia para trabalhar, e assim conseguir manter-se na universidade? Ou ainda, como aferir mérito entre os que se alimentam de frutas, ovos, queijos, leites,

torradas e biscoitos pela manhã e aqueles que tomam apenas um café para *quebrar o jejum*? Ou ainda, como medir mérito entre os que só conseguem chegar à universidade após doze horas de trabalho, em relação ao primeiro grupo que apenas estuda? Ainda precisaríamos considerar aqueles alunos que gastam de três a quatro horas de transporte para chegar à universidade e aqueles que chegam em seus carros.

Estamos falando apenas de alguns elementos que demarcam a trajetória diferenciada entre negros e brancos no ensino superior.

Dadas as diferenças existentes entre esses dois grupos, num mesmo exame, uma nota cinco, do ponto de vista de uma nova concepção de mérito, pode significar mais que seis, sete ou oito, pois tiveram que superar muito mais obstáculos para conseguir tal nota.

Elucidando melhor a questão do mérito, para o estudante que possui todas as condições favoráveis, todas as oportunidades, conseguir uma nota oito num exame fala muito pouco de seu mérito acadêmico. Até diríamos *não fez mais que a obrigação*. Entretanto, àqueles cujas condições e oportunidades não tiveram, conquistar à base do *esforço dobrado* uma nota cinco, pode significar muito mais. Aqui fica uma questão: até que ponto o corpo docente de nossas universidades está aberto para repensar as formas de verificação de mérito acadêmico como critério de concessão de benefícios que influenciarão decisivamente na permanência de qualidade dos estudantes no ensino superior?

A presença e permanência dos afro-descendentes na universidade estão condicionadas à solução de demandas como moradia, transporte, material didático, alimentação, apoio emocional e acompanhamento acadêmico. Até então, os estudantes têm buscado de modo informal superar esses obstáculos, entretanto, na perspectiva de promoção e inclusão desse segmento no ensino superior com qualidade, esse quadro pode ser repensado à luz de políticas públicas.

É importante observar também que as instituições do ensino superior da região Sudeste e da região Sul são caracterizadas por acolherem um grande número de estudantes oriundos de fora da região metropolitana onde se encontra a Universidade – 39,8% e 36,1% respectivamente¹⁰ –, o que acarreta uma série de necessidades relacionadas à sua permanência.

A pouca expressividade visual dos negros no ensino superior na UFF comprova que é falaciosa a afirmação de vários atores entrevistados de que, por sermos

¹⁰ *Idem*, p. 44.

uma sociedade miscigenada, não carecemos de políticas específicas para negros. Pelo processo natural a história testemunha que o ambiente universitário foi, é, e continua sendo branco.¹¹

A pesquisa evidenciou que a permanência de um jovem negro no ensino superior demanda investimento de recursos. As bolsas atuais estão em torno de R\$ 300,00. As suas necessidades para permanecer com qualidade seriam supridas com um valor estimado de R\$ 600,00. Aparentemente, pode parecer um custo alto, entretanto, os dados no país comprovam que um jovem no Sistema Penitenciário custa em média R\$ 1.500,00.

A partir desses números podemos assegurar que custa menos ao Estado investir em educação de qualidade para a juventude negra, e obter resultados muito mais eficazes no processo de construção da cidadania e conseqüentemente no desenvolvimento do país.

O Depen¹² estima que existam hoje, 361,4 mil presos em delegacias e penitenciárias de todo o Brasil. Se cada detento custa em média, de R\$ 1.000 a R\$ 2.000 por mês, manter a população prisional do país gera um custo mensal de aproximadamente R\$ 542,1 milhões por mês e R\$ 6,5 bilhões por ano. O programa Universidade do Século XXI, criado pelo Ministério da Educação para reformar a educação superior e estruturar as instituições federais, gastou em 2005, pouco mais que isto, o equivalente a R\$ 7,5 bilhões. O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), do Ministério da Educação, aplicou R\$ 787 milhões em 2005, oito vezes menos do que foi gasto com todos os presidiários do Brasil. Os dados sobre os programas do Ministério da Educação são do Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi) e não incluem os restos a pagar (TELES, 2006).

¹¹ MUNANGA, K. Mestiçagem e identidade afrobrasileira. In: OLIVEIRA, I. (Org.). *Caderno do Penesb I*. Niterói: Intertexto, 1999, p. 9 e 10.

¹² Departamento Penitenciário Nacional.

Referências

BRUNA, J. M. B. B. *Plano Anual de Atividades – 2006*. Niterói: Departamento de Assuntos Comunitário, UFF, 2006.

CARNEIRO, S. *Correio Braziliense*, 30/4/2003.

CAVALLEIRO, E. ; HENRIQUES, R. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, S. A. (Org.); MEC/BID/UNESCO (Eds.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos)

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: Fonaprace, 2004. (Relatório Final da Pesquisa).

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004.

MULLER, M. L. R. *As Construtoras da Nação: professoras primárias na primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, I. (Org.). *Relações Raciais e Educação: alguns determinantes. Cadernos Penesb 1*. Niterói: Intertexto, 1999.

_____. (Org.). *Relações Raciais: discussões contemporâneas. Cadernos Penesb 2*. Niterói: Intertexto, 2002.

_____. (Org.). *A produção de Saberes e Práticas Pedagógicas. Cadernos Penesb 3*. Editora da Universidade Federal Fluminense, Niterói: [s.n], 2001.

_____. (Org.). *Relações Raciais e Educação: Temas contemporâneos. Cadernos Penesb 4*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2002.

_____. *Desigualdades Raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

_____. ; BRANDÃO, A. A. Avaliação da Política de Ação Afirmativa para permanência de Alunos Negros na UFF. In: SANTOS, S. A. (Org.); MEC/BID/UNESCO (Eds.) *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos)

PRIMEIRO SEMINÁRIO INTERNACIONAL, EDUCAÇÃO E POPULAÇÃO NEGRA: POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS, 2005, Rio de Janeiro. *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: UFF/Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação, UFMT, 2005.

ROCHA, J. G. *Teologia e Negritude um Estudo sobre os Agentes de Pastoral Negros*. Santa Maria: Gráfica Editora Pallotti, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Projeto Pedagógico Institucional*. Niterói: [s.n], 2002.

_____. *Projeto Políticas de Ação Afirmativa na Universidade Federal Fluminense*. Niterói: Penesb, 2002.

_____. Disponível em <<http://www.uff.br>>.

TELES, A. S. Depen. *Centro de Mídia Independente – CMI*. Disponível em <<http://www.midiaindependente.org>>, 2006.

A Permanência da População Negra na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: significados, práticas e perspectivas¹

Maria Clareth Gonçalves Reis*

Analisar as experiências e os efeitos dos programas de permanência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi o objetivo principal deste estudo.² Como objetivos específicos, pretendíamos: apreender a percepção dos(as) estudantes cotistas e dos(as) coordenadores(as) da respectiva Instituição a respeito dos programas de permanência até então implementados; e avaliar se tais políticas de permanência têm suprido de forma qualitativa os anseios e as necessidades dos(as) alunos(as). Além disso, planejamos saber qual é a porcentagem de alunos e alunas cotistas matriculados desde a implantação da reservas de vagas, bem como as taxas de evasão e permanência dos(as) mesmos(as); e observar as relações interpessoais no cotidiano universitário entre os(as) professores(as) e alunos(as) cotistas e não cotistas.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

¹ Este artigo faz parte da pesquisa que procurou discutir e analisar os efeitos dos programas de permanência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² Este trabalho teve como assistente de pesquisa Abílio Wayand, pós-graduado em Fotografia como instrumento de pesquisa nas ciências sociais; professor de fotografia, ex-fotógrafo da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais.

Para coletar os dados da investigação, utilizamos entrevistas estruturadas e semi-estruturadas (individuais e coletivas), já que esse caminho possibilita “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Optamos pela entrevista coletiva por considerarmos o contexto da Uerj, ou seja, a greve de professores(as), funcionários(as) e estudantes, e também pelo pouco tempo disponível para coletar e analisar os dados da pesquisa.

Tínhamos também a intenção de aplicar um questionário aos(as) alunos(as) bolsistas dos programas de permanência da Uerj. No entanto, dois motivos nos impediram de concretizar tal propósito. Um deles foi a situação política (greve) em que a Instituição se encontrava no momento da coleta de dados. Esse fato não só impediu a aplicação dos questionários, como também dificultou a própria realização das entrevistas, pelo problema que tivemos em agendar e reunir os(as) entrevistados(as). O outro motivo que, na nossa opinião, foi mais prejudicial ainda, refere-se à falta de acesso aos dados dos(as) cotistas matriculados na Uerj, desde a implementação da reserva de vagas. Tal fato tem sido um problema para todos(as) os(as) pesquisadores(as) que tentam desenvolver (ou que desenvolvem) pesquisas sobre ações afirmativas naquela instituição. Na descrição a seguir, os autores destacam o desafio que estes(as) pesquisadores(as) vêm enfrentando para refletir e analisar a política de cotas na Uerj, já que se deparam com um grande complicador:

A dificuldade em se conseguir dados. Problemas de diferentes ordens que a Instituição vem enfrentando – greves, crise financeira, questões políticas – constroem uma situação onde não se dispõe de uma base de dados completa e atualizada acerca do ingresso nos vestibulares e da trajetória dos alunos dentro da Universidade. Há uma comissão de acompanhamento e avaliação, vinculada ao Conselho Universitário, mas, mesmo assim, as dificuldades e os problemas não vêm permitindo a constituição de uma base de dados para um acompanhamento fino da implementação da política. Isto não significa que nada venha sendo feito para aprimorá-la. Mas, com exceção de dois relatórios datados do final de 2003 e de meados de 2004, não se dispõe de bases atualizando, por exemplo, informações sobre desempenho acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas (SANTOS e REIS, 2006).

Diante de tais dificuldades já previstas, procuramos a reitoria e, posteriormente a SR-1 – Sub-Reitoria de Graduação. Porém, infelizmente, não obtivemos

êxito, pois fomos informados pela coordenadora do Proiniciar que os dados dos(as) alunos(as) cotistas que procurávamos ainda estavam sendo processados para, depois, tornarem-se públicos. Apesar disso, insistimos em fazer uma entrevista, para adquirirmos informações sobre o funcionamento do Proiniciar, alocado naquela Sub-Reitoria.

As entrevistas ocorreram com os(as) coordenadores(as) dos programas de permanência concretizados na instituição investigada: Proiniciar (Cláudio Silveira); Uniafro (Selma Maria da Silva, Mariza Assis e Maria Alice Rezende); Brasil Afro-atitude (Stella Taquette); incluindo também dois dos ex-coordenadores do programa Espaços Afirmados (Renato Emerson dos Santos e Pablo Gentilli). Em um total de 12, sete bolsistas do Uniafro foram entrevistados(as), sendo dois de 2003, dois de 2004, um de 2005, um de 2006 e um aluno negro, não cotista, de 2001, ligado ao programa. Todos(as) os(as) entrevistados(as) são da área de Humanas e estão matriculados nos cursos de: Geografia, Letras, História, Pedagogia e Serviço Social.

Dos Coletivos de Estudantes Negros foram entrevistados: oito alunos(as) do Denegrir, sendo três de 2003, três de 2004, um de 2005 e um de 2006. Os cursos em que os(as) entrevistados(as) estão matriculados(as) são, também, da área de Humanas: Ciências Sociais, Filosofia, Economia e Direito; exceto um, que está matriculado no curso de Biologia. Do Coletivo Luis Gama foram entrevistados três participantes: duas alunas de 2003, do curso de Geografia; e um aluno de 1997, do curso de Ciências Sociais.³ Muitos(as) estudantes entrevistados(as) são ou já foram bolsistas dos programas pesquisados, por isso os seus relatos trouxeram importantes reflexões acerca da temática pesquisada.

Contextualização da adoção das cotas na Uerj

O primeiro vestibular em que vigorou o sistema de cotas na Uerj foi em 2002. As cotas foram implementadas com o respaldo de três leis estaduais que se sucederam; a Lei 3.524/2000, a Lei 3.708/2001 e a Lei 4.061/2003. A primeira, aprovada pela Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), reservava 50% das vagas para estudantes egressos da rede pública de ensino que tivessem cursado, integralmente, os ensinos fundamental e médio em escolas públicas. No ano seguinte foi instituída, também pela Alerj, a Lei 3.708/2001, que destinava 40% das vagas

³ Este aluno não é cotista, mas é militante do movimento negro e, por vários problemas (saúde, familiar etc.), ainda não conseguiu concluir o curso.

para estudantes que se autodeclarassem pardos ou negros.⁴ Ainda nesse percurso, foi promulgada a Lei 4.061/2003, disponibilizando 10% das vagas das universidades públicas do estado para portadores de deficiência física. A implantação de todas estas leis teve grande repercussão no sistema acadêmico da Uerj.

Inicialmente, “a maioria das unidades acadêmicas se pronunciaram contrárias à implantação de tais leis” (REZENDE, 2005). Algumas pessoas, principalmente aquelas que compõem o corpo docente e funcionários da Uerj, alegavam que as respectivas leis foram implementadas sem uma discussão prévia por parte do corpo universitário, ferindo a autonomia universitária, por isso se posicionavam negativamente. Outras as defendiam, principalmente por compreenderem tais medidas como políticas públicas necessárias à superação das desigualdades sociais e raciais⁵ presentes, secularmente, na sociedade brasileira.

A repercussão da implantação destas leis interferiu, também, no processo seletivo da Instituição. Assim, em 2003, o vestibular sofreu algumas alterações. Nesse período foram realizados dois diferentes processos de seleção: o Vestibular Estadual – com reserva de vagas para negros e pardos; e o Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar (Sade) para alunos(as) da rede pública de ensino e também com reserva de vagas para estudantes que se autodeclarassem negros ou pardos. Nesse processo, os candidatos que se autodeclarassem “negros” ou “pardos” e que fossem da escola pública concorreriam às vagas oferecidas pelos dois processos seletivos. Ou seja, a lei que “instituiu a reserva de vagas da universidade por critérios raciais, veio a somar e se sobrepor a outra, que definia a metade das vagas a estudantes egressos do sistema público de ensino” (SANTOS, 2006).

Todas essas modificações instituídas no sistema de ensino da Uerj se transformaram em polêmicos debates, extrapolando os espaços internos da instituição. Muitas resistências em relação à política de cotas foram surgindo no decorrer da discussão. Após a divulgação dos dados do vestibular de 2003, as coisas se complicaram ainda mais, pois, conforme aponta Santos (2006):

A forma como os dados foram divulgados, sem um tratamento e uma mais complexa exposição das diferentes situações de cada curso, pela universidade, permitiram a extremização de argumentos que contradiziam não os resultados, mas, em última análise, a própria natureza da política. O alarde feito em relação às baixas notas de alunos ingressantes por cotas em alguns cursos, por exemplo,

⁴ Termos utilizados no corpo da lei.

⁵ O termo “raça” é usado neste estudo não no sentido biológico, já contestado cientificamente, mas no sentido sociológico e político-ideológico.

é uma crítica à natureza das cotas, que é tratar desigualmente os desiguais, portanto, implica aceitar na universidade candidatos com diferentes bagagens de formação e, assim, também com patamares de notas distintas (p. 25).

Diante disso, várias ações judiciais surgiram e uma Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal pelo sindicato patronal dos donos de escolas particulares: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), justificando que se sentiram prejudicados diante da implantação do sistema de cotas (SANTOS, 2006). A controvérsia no meio jurídico, graças às decisões antagônicas, e nos meios de comunicação foi enorme. O maior número de mandados de segurança partiu dos cursos de Direito e de Medicina, alegando que se sentiram injustiçados diante do resultado do vestibular em que inaugurava a entrada de estudantes cotistas.

Foi dentro desse clima, muito mais marcado pelas reações do que por avaliações consistentes do sistema – afinal, não se pode julgar algo que sequer teve tempo de produzir impactos que fossem testados e avaliados –, que foi constituída a Lei 4.151, de 04 de setembro de 2003, que limitou em 45% o número máximo de vagas a serem preenchidas pelas cotas, assim distribuídas: 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino (não mais integralmente, mas, pelo menos, o ensino médio), 20% para negros e 5% para portadores de deficiência e integrantes de minorias étnicas. Na verdade, ela reservou 55% de vagas para os não-cotistas! (SANTOS, 2006).

Com a implantação dessa nova lei, a sobreposição de vagas já não seria mais possível, obrigando o(a) aluno(a) a optar por uma das duas modalidades. Além disso, houve uma redução da porcentagem de vagas destinadas a estudantes negros ou pardos e aos egressos da rede pública de ensino. Outro aspecto marcante nessa nova lei refere-se ao corte de renda, já que a categoria *carente* surge, nitidamente, no corpo da lei. No Vestibular de 2004, a renda *per capita* familiar era de R\$ 300,00. Em 2005 este valor sobe para R\$ 520,00, pois a universidade surpreendeu-se com o alto número de estudantes que ingressaram na Instituição pelas cotas com renda bastante reduzida, sem condições de arcar, minimamente, com as despesas básicas e necessárias ao desempenho escolar, como fotocópias, transporte, alimentação etc. Já em 2006, de acordo com as últimas informações obtidas do informativo do LPP/Uerj, o valor da renda *per capita* familiar dos(as) estudantes que pleiteiam uma vaga na Instituição, por meio das cotas, passa para R\$ 630,00.

Após a regulamentação da Lei 4.151, de 4 de setembro de 2003, e considerando especificamente os vestibulares de 2004 e 2005, foram acrescentados alguns objetivos, expondo novas alterações para o processo seletivo de 2006, conforme Material Complementar, publicado em abril de 2005, pelo Departamento de Seleção Acadêmica – DSEA/SR-1 (SILVA, 2005):

- Restabelecer o critério de mérito para o ingresso nos cursos de graduação vigente até a introdução da referente legislação;
- Aumentar a eficiência de todo o processo seletivo, não só quanto à avaliação do desempenho acadêmico, mas também quanto a seus aspectos operacionais (...) (idem).

Assim, a partir de 2006, o vestibular obteria as seguintes modificações:

- Introdução de uma nota mínima de vinte pontos para aprovação no Vestibular, com conseqüente elevação nos níveis de desempenho dos candidatos classificados;
- Redução do número de disciplinas específicas da segunda fase para apenas duas disciplinas fundamentais em cada curso de graduação, atribuindo-se peso dois a uma delas (...) (SILVA, 2005).

Alguns aspectos apontados nas alterações dos vestibulares da Uerj a partir da implantação do sistema de cotas necessitam de uma maior reflexão, sobretudo no que se refere ao *critério de mérito* e à *nota mínima* inseridos no processo seletivo de 2006. A esse respeito, opiniões de alunos(as), pesquisadores(as), e professores divergem da posição tomada pela Universidade. Um dos alunos entrevistados, enfaticamente, diz:

O discurso é que o aluno não tem o mérito suficiente para entrar pelo vestibular, pelo modo tradicional. Entretanto, ninguém discute, por exemplo, se o vestibular tradicional é uma coisa que avalia a entrada dos alunos. Muito menos, qual é o mérito de um aluno branco, que tem dinheiro, que pode não ser o perfil eminente desta Universidade, mas de alguns cursos, os principais, de maior *status*. Qual é o mérito dessa pessoa que estudou nos melhores colégios, que teve as melhores oportunidades? Qual é o mérito dela em passar no vestibular que ela foi preparada a vida inteira para isso? Enquanto você que é negro, que sofreu todo o tipo de discriminação durante o decorrer da

vida (...) e que, na maioria das vezes, não tem uma certa condição financeira... Qual é o valor do mérito que está em jogo? Ninguém discute isso (...) Por quê? Porque a universidade não quer negro, nem pobre, muito menos negro pobre aqui dentro. A gente força a porta, mas eles não querem. Eles querem continuar com o mesmo perfil de alunos (Aluno negro, não cotista da Turma de 2001).

Para acompanharmos a narração supracitada é fundamental compreendermos o significado de meritocracia que, de acordo com Barbosa (2003) é definida como um “conjunto de valores que postula que as posições sociais dos indivíduos na sociedade devem ser resultado do mérito de cada um, ou seja, das suas realizações individuais” (p. 22). Isto significa que a meritocracia baseia-se no mérito (habilidade), fundamentada no merecimento, na competência, enfim, nas conquistas pessoais de cada um. Nesse sentido, quem é mais *inteligente* e se *esforça* mais tem maior aptidão para ocupar posições hierárquicas mais elevadas que aqueles que não possuem essas habilidades. A meritocracia gera, então, poder e privilégios. E, “privilegiar significa tratar com regalias setores que, por si sós já se diferenciam do todo por terem mais acesso a bens, direitos e recursos do que os outros” (CÉSAR, 2005), como é o caso, por exemplo, dos(as) estudantes brancos(as), de classe média.

Geralmente, nos debates sobre a adoção de cotas para negros(as) nas universidades, a questão do mérito é colocada como um dos argumentos que dificulta tal adoção, já que para muitos(as), o(a) estudante negro(a) não tem mérito para passar no vestibular e nem para permanecer na universidade, caso seja aprovado(a). Dizem, ainda, que o ingresso desses(as) alunos(as) nas Instituições de Ensino Superior pelas cotas “pode levar a uma degradação da qualidade e do nível de ensino, porque eles não têm as mesmas aquisições culturais que os(as) outros(as) alunos(as) brancos(as)” (MUNANGA, 2003). No entanto, percebemos que é um posicionamento, historicamente, desvinculado da realidade da população negra brasileira, que sempre foi marginalizada e tratada com desigualdade. Por isso, faz-se necessária a implantação de políticas de ação afirmativa, especialmente nas universidades brasileiras para corrigir e suprimir discriminações, que essa população vem sendo submetida ao longo de sua história.

Ainda a respeito da meritocracia, Barbosa (2003) também deixa algumas indagações sobre a sua prática que podem colaborar com a nossa reflexão acerca das indagações feitas pelo aluno da turma de 2001:

Embora genericamente a meritocracia seja um consenso, existem várias divergências acerca deste princípio no momento da sua aplicação prática. Por exemplo: como deve ser a avaliação do desempenho das pessoas? Como podemos definir habilidades e esforços? Qual a relação entre responsabilidade individual e/ou social e desempenho? Existe ou não igualdade de oportunidade para todos? Qual a origem das diferenças de desempenho, serão elas fruto da loteria, da natureza, ou de variáveis sociais? (*idem*, p. 1)⁶.

O vestibular, por exemplo, não serve como parâmetro para julgar o desempenho do(a) estudante no decorrer do curso, serve apenas para dizer se o(a) aluno(a) é capaz ou não de realizar o vestibular (MEDEIROS, 2005). Santos e Reis (2006), também concordam com essa posição, e dizem, ainda, que a universidade coloca como ponto principal na discussão sobre mérito apenas o vestibular, desconsiderando o trajeto do(a) aluno(a) no transcorrer do curso.

Voltamos, novamente, a Santos (2006), especificamente, quando ele discute a questão da política diferenciada para entendermos melhor a descrição feita pelo aluno da turma de 2001. Falar de ações afirmativas e não considerar os aspectos levantados no depoimento do entrevistado torna-se complicado, pois as diferenças de oportunidades entre estudantes brancos e estudantes negros, conforme relato, são evidentes. Discutir mérito num espaço onde há política de ação afirmativa (no caso cotas) requer cuidado especial. No entanto, o que temos percebido é a inexistência de entendimento sobre o real significado dessa política que tem como objetivo lutar pela efetiva igualdade de oportunidades.

Para isto, algumas discussões devem ser feitas no ambiente institucional, buscando uma melhor compreensão acerca dos objetivos das ações afirmativas. Nesse sentido, Silvério (2005) aponta a necessidade da discussão “das diferentes condições de educação oferecida a diferentes segmentos da população; de privilégios que têm se restringido a alguns grupos; do papel da educação superior, de a quem e a que ela serve; dos critérios para ingresso na universidade” (p. 147). O último item apresentado pelo autor reforça a necessidade da ampliação do debate sobre a concepção da nota de corte num ambiente onde há cotas para negros(as); para estudantes de escolas públicas; para portadores de deficiências e outras minorias étnicas.

⁶ Entrevista realizada no dia 13 de março de 2003. Disponível em <<http://www.talentoseresultados.com/index.asp?button=P%E1gina+Inicial>>.

Ressaltamos, ainda, que os(as) estudantes cotistas se posicionaram contrários à implementação da nota de corte realizando várias mobilizações, dentre elas a criação de uma chapa composta apenas por cotistas negros para concorrer à eleição do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Universidade. Já que o DCE é um órgão que representa todo o corpo discente, ficaria mais fácil mobilizar os(as) estudantes em torno do debate sobre a nota de corte e, com a união de todos(as), tentar revertê-la. Um dos estudantes cotistas entrevistado resume a opinião do grupo em uma única frase: “esse aumento da nota tinha um único objetivo: diminuir a entrada dos cotistas na Uerj” (Aluno da turma de 2003). Apontam, ainda, Santos e Reis (2006):

No bojo do processo, alguns setores, dos quais destacamos alguns estudantes cotistas, perceberam a adoção de tais medidas como um “golpe contra as cotas”, baseando-se, sobretudo em um argumento: o questionamento sobre o mérito e sobre a qualidade apontado no debate referia-se apenas aos resultados do vestibular (p. 9).

A forma como foi divulgado o desempenho dos cotistas pelo estudo da situação dos estudantes com matrícula em 2003 e 2004⁷ teve grande contribuição nessas polêmicas modificações ocorridas no Vestibular de 2006, reforçando, inclusive, posições contrárias à adoção da política de ações afirmativas, especificamente, à reserva de vagas nas universidades. Mas, apesar dessas decisões, aqueles(as) que são favoráveis a tais medidas não recuaram, continuaram a apresentar argumentos em defesa das ações afirmativas, necessárias ao combate do racismo, secularmente arraigado na sociedade brasileira.

De acordo com Gomes (2005), a lei de reserva de vagas abarca a concepção maior das políticas de ações afirmativas, avaliando os seus resultados e possibilitando a sua modificação dentro de um processo democrático de discussão. Não podemos deixar de reconhecer que essa adoção legal de cotas foi um ganho para a sociedade brasileira, especialmente para a população negra. A implementação da reserva de vagas nas Instituições de Ensino Superior abriu o debate sobre a questão do racismo e da discriminação em diversas instituições públicas e privadas, nos meios de comunicação, em outros espaços sociais, e até em conversas informais do nosso cotidiano.

⁷ UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. *Acesso a Universidade por Meio de Ações Afirmativas: estudo da situação dos estudantes com matrícula em 2003 e 2004*. Rio de Janeiro: Uerj, jun. 2004.

No entanto, as discussões suscitadas sobre a inserção da população negra no ensino superior demonstram claramente os empecilhos para a edificação de ações afirmativas para esta parcela do povo brasileiro. Além disso, a lei garante o acesso, mas não há uma garantia da permanência desses(as) estudantes nas IES. Por isso, é necessário conhecer as políticas de permanência existentes nas universidades que adotaram a reserva de vagas, não só para analisá-las, mas para buscar meios que possibilitem a permanência quantitativa e qualitativa desses(as) estudantes nessas Instituições.

Os programas de permanência da Uerj: Proiniciar, Espaços Afirmados, Uniafro e Brasil Afroatitude

As primeiras discussões a respeito da permanência dos discentes que optariam pelo sistema de cotas, sejam elas raciais ou de escola pública, iniciam-se na comunidade acadêmica da Uerj em 2002. A reitoria criou uma comissão que elaborou meios para diagnosticar os discentes presentes na Instituição, buscando também formas que possibilitassem a permanência da nova demanda de estudantes que chegariam por meio do vestibular de 2003, ou seja, os(as) novos(as) alunos(as) que entrariam beneficiados pela política de reserva de vagas.

Essas discussões foram, principalmente, frutos da preocupação com o nível socioeconômico desses(as) alunos(as), embora a Universidade já tivesse uma parcela significativa de estudantes de baixa renda, procedentes das escolas públicas, inseridos nos cursos menos concorridos. No entanto, a entrada desses(as) novos(as) estudantes tinha um caráter específico, já que eram oriundos de políticas de ações afirmativas.

Foi nesse contexto que surgiu o Programa de Apoio ao Estudante (PAE), com o objetivo de subsidiar a permanência dos(as) estudantes naquela Instituição. Assim, no primeiro ano do curso, foram criadas bolsas de estudos para os(as) alunos(as) que tivessem a renda familiar até cinco salários mínimos, sendo a maior parte composta por alunos(as) que se autodeclararam negros; pacotes de tíquetes de alimentação e transporte para aqueles(as) que não tivessem outro tipo de bolsa; oferecimento de disciplinas como: matemática, português, informática e inglês; acréscimo e atualização do acervo da biblioteca; além do sistema de tutoria, a princípio objetivando atender aos(às) alunos(as) com problemas de aprendizagem etc.

Em 2003, o PAE foi substituído pelo Programa de Iniciação Acadêmica (Proiniciar).⁸ Segundo Cláudio Silveira,⁹ o Proiniciar é um programa que foi criado para “dar sentido, efetividade à lei de reserva de vagas” (p. 2). Por meio dele, a Universidade oferece uma bolsa de inserção acadêmica no valor de R\$ 190,00 aos(às) estudantes que ingressam na Uerj pelas cotas. O objetivo dessa bolsa é suprir as necessidades dos(as) cotistas, especialmente nas despesas com transporte, fotocópias, livros e material acadêmico. Além das bolsas da Universidade, mais 1.300 bolsas são financiadas pela Faperj¹⁰ por meio de projetos de pesquisa desenvolvidos por professores(as) da Instituição. Os(as) alunos(as) são vinculados a essas pesquisas como bolsistas.

Quanto ao tempo de duração da bolsa, ela se restringe ao primeiro ano de inserção do(a) aluno(a) no curso. Cláudio Silveira diz que esse prazo se justifica pela falta de recursos, pois o governo estadual não reajusta as bolsas oferecidas aos graduandos e nem tampouco os salários do corpo docente há mais de seis anos. Afirma, ainda, que a partir do 3º período os(as) alunos(as) podem pleitear outras bolsas, como Pibic, estágio etc.

Além da bolsa, o programa oferece atividades acadêmicas de que os(as) cotistas beneficiados(as) pela bolsa têm que participar, tendo que cumprir uma carga horária de, aproximadamente, sessenta horas durante o semestre. São oferecidas disciplinas instrumentais: idiomas, matemática, informática etc.; oficinas: cerâmica, teatro, cinema, música, literatura, culinária etc.; e atividades culturais, sendo estas realizadas dentro ou fora do espaço da Universidade, sob a coordenação do Departamento Cultural.

Outras iniciativas surgiram em prol da permanência dos(as) estudantes que ingressaram na Uerj por meio das políticas de ações afirmativas, entre elas, o Espaços Afirmados (Esaf), entre 2003 e 2004. Esse projeto foi fruto do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCor), do Laboratório de Políticas Públicas (LPP). Assim como o PPCor, esse projeto também teve apoio da Fundação Ford.

De acordo com Lobato (2005), a iniciativa do Esaf teve como objetivo “promover e consolidar a permanência substantiva dos alunos na universidade, portanto, privilegiou atividades que possibilitassem o fortalecimento acadêmico, político, cultural

⁸ Afirma Santos (2006) que dentre os programas de permanência presentes nas universidades brasileiras, o mais estruturado, até o momento, é o da Uerj; o Proiniciar. Este programa abrange três eixos: 1) Eixo das disciplinas Instrumentais; 2) Eixo das Oficinas; e 3) Eixo Cultural, sendo que, as ações implementadas através desses eixos estão sob a responsabilidade dos coordenadores dos cursos, exceto o Eixo Cultural que também está articulado com a Sub-Reitoria de Extensão e Cultura.

⁹ Coordenador dos Programas Especiais que está alocado no Departamento de Projetos Iniciais e Inovação, da SR-1.

¹⁰ Fundação Carlos Chagas Filho de apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

e social desses alunos” (2005). A seleção do Esaf contou com a participação de 396 candidatos(as) inscritos(as). Foram selecionados(as) 156 estudantes do Centro de Educação e Humanidades: Artes, Ciências Sociais, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, considerando como critério básico a disponibilidade e o interesse; ser cotista, não necessariamente, racial, mas existia uma preferência pelos(as) cotistas negros(as). O Esaf foi um projeto que não se restringiu à doação de bolsas aos seus participantes (isto ficou a cargo da reitoria).

O Esaf desenvolveu as seguintes atividades: monitoria; curso de extensão diversidade e desigualdade; oficina de teatro e cinema; curso de história negra; curso de extensão: introdução ao pensamento científico; curso de liderança comunitária; oficina de memória e história; grupo de estudos sobre questões político-raciais; conferências com debates sobre a questão étnico-racial; boletim dos alunos etc. (Lobato, 2005). Todas essas atividades, (in)diretamente, abordavam questões étnico-raciais. Por isso, foram importantes para a consolidação do pertencimento e da afirmação identitária dos(as) cotistas da Uerj.

O Uniafro é outro programa de permanência da Uerj e está alocado no Programa de Estudos Sobre a População Afrobrasileira (Proafro). O Uniafro é fruto de um concurso organizado pelas Sesu/MEC¹¹ e pela Secad,¹² que teve como finalidade contribuir com o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (Neab)– e com projetos voltados à comunidade universitária no que se refere à questão étnico-racial. O Uniafro surgiu com a intenção de contemplar três eixos: “publicações, formação de profissionais da educação e promoção do acesso e da permanência na educação superior”.

De acordo com Maria Alice Rezende, coordenadora geral do Uniafro, a seleção dos(as) 23 candidatos(as) inscritos(as) no Uniafro foi feita conforme edital em que constavam os diversos projetos de pesquisa desenvolvidos por cada professor(a). Assim, o(a) candidato(a) à vaga escolhia o projeto de pesquisa com que tivesse afinidade e se inscrevia. O perfil (período, coeficiente de rendimento e o currículo) do(a) bolsista foi definido por cada professor(a), de acordo com os objetivos de sua pesquisa. Além da escolha dos projetos, os(as) concorrentes fizeram uma carta de intenção e uma redação com a temática étnico-racial. Em relação à seleção dos(as) bolsistas, a entrevistada disse, ainda, que para participar do Uniafro, o(a) aluno(a) não precisa ser, necessariamente, cotista, porém tem que ser afrobrasileiro.

¹¹ Secretaria de Ensino Superior, do Ministério de Educação.

¹² Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Dentre os vinte e três inscritos(as), foram selecionados(as) doze estudantes dos cursos de Ciências Sociais e Humanas. A dotação do projeto é de 120 mil reais e, desse montante, somente 20% pode ser utilizado com bolsas. Assim, cada estudante recebe uma bolsa mensal no valor de R\$ 200,00, durante dez meses, período de duração do projeto. Além dessa bolsa, os participantes do projeto têm outros benefícios que contribuem de forma qualitativa para a sua formação acadêmica: são vinculados aos projetos de pesquisas dos professores da equipe do Uniafro; participam do curso de extensão (no total de dez encontros); de dois seminários sobre a temática étnico-racial e de eventos acadêmicos e culturais, internos e externos à Instituição.

Outro programa de permanência incorporado a Uerj é o Brasil Afroatitude, coordenado pelo Ministério da Saúde, por meio do Programa de Combate à DST/Aids, juntamente com as universidades que adotaram a reserva de vagas para alunos(as) negros(as). O programa recebe apoio das Secretarias Especiais de Direitos Humanos (SEDH), da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e do Ministério da Educação.

A seleção dos(as) candidatos ao Brasil Afroatitude na Uerj não se restringiu apenas aos(as) alunos(as) da área da Saúde, mas aos estudantes de outras áreas que demonstrassem interesse pelo programa. Foram noventa candidatos(as) inscritos(as). A seleção realizou-se por meio de dinâmica de grupo e entrevista individual. Foram selecionados(as) estudantes negros(as) considerados com perfil para trabalhar com adolescentes e disponibilidade de horário.

Como todas as bolsas de permanência da Uerj, a bolsa oferecida pelo programa Brasil Afroatitude também tem duração limitada, ou seja, ela é distribuída apenas por doze meses, entre agosto de 2005 e agosto de 2006. Ao todo são cinquenta bolsas para alunos(as) cotistas negros(as) no valor de R\$ 240,00. De acordo com a professora Stella Taquette, uma das coordenadoras do programa, as bolsas foram divididas em dois grupos de 25; um deles ficou com a faculdade de enfermagem e o outro com o Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (NESA). Os(as) graduandos(as) contemplados pelo Brasil Afroatitude pertencem aos cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Educação Física, Direito, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais, Serviço Social e Psicologia.

No que se refere à permanência, todos(as) os entrevistados(as) deixaram a sua contribuição. Cláudio Silveira elogia o Proiniciar, dizendo que desconhece programa de permanência como este. Diz, também: “Você pode achar que eu sou suspeito para falar, mas eu estou aqui porque concordo com a iniciativa da universidade, com a existência do projeto (...) É um programa de permanência efetivo...”.

Embora o professor Cláudio Silveira entenda o Proiniciar como um programa criado para, efetivamente, “dar sentido às cotas”, alguns(mas) alunos(as) manifestaram outras opiniões a esse respeito. Os pontos mais destacados pelos(as) entrevistados(as) foram: valor e duração da bolsa Proiniciar; atrasos em relação ao recebimento das mesmas; ausência de discussões sobre questões raciais, ações afirmativas etc.; falta de base do(a) estudante iniciante para inserir-se em pesquisas; e a forma como o vínculo dos(as) estudantes às pesquisas tem sido estabelecida. Quanto ao valor e duração da bolsa, uma das estudantes entrevistadas apresenta o seu posicionamento que, na realidade, condiz com o pensamento de outros(as) colegas entrevistados(as):

Além do problema da bolsa, de ser baixa; eles falam assim: “bom, vamos fazer um programa de permanência do aluno”. “Permanência” subtenderia a duração do curso. Não é isso? Essas bolsas são apenas por um ano. E no 2º, 3º e no 4º ano do aluno? Um dos requisitos para se conseguir a bolsa por cotas de negros é provar a sua carência financeira. Se o aluno é carente no primeiro ano da faculdade, por que cargas d’água no 2º, no 3º e no 4º ele não será? (Aluna da turma de 2005).

Para os(as) estudantes cotistas, a quantia de R\$ 190,00 oferecida pelo Proiniciar não tem sido suficiente para suprir as necessidades básicas no decorrer do curso. Além disso, muitos(as) disseram que há atrasos no repasse desse valor, piorando, ainda mais, a situação, já que dependem dessa bolsa para se manter na Universidade. Relata outro aluno que “alguns só começam a receber no 2º ou 3º período. Fica sacrificado o 1º período” (Aluno da turma de 2003), dificultando ou, até mesmo, impedindo a frequência no curso. Ou seja, “são dois problemas: a demora e a quantidade das bolsas que muitas vezes não atende a todos” (*idem*). A maior preocupação demonstrada por esses(as) estudantes quando isso ocorre é o fato de não poder trancar o curso no primeiro período. Dessa forma, quando não conseguem se manter no curso, a opção que lhes resta é abandoná-lo.

Afirma, ainda, a aluna da turma de 2005, que é cobrado do(a) estudante que opta pela reserva de vagas uma comprovação de carência. Há um corte de renda estipulado pela Universidade para que o(a) aluno(a) seja cotista. No entanto, na sua opinião, parece que isso não tem sido considerado ao estabelecer a política de permanência.

Outro aspecto ressaltado pelos(as) bolsistas refere-se ao vínculo do(a) cotista em algum projeto de pesquisa desenvolvida pelos(as) docentes. Aqueles(as) estudantes que recebem a bolsa da Faperj, via Proiniciar têm que estar vinculados(as)

a alguma pesquisa desenvolvida por professores(as) da instituição. No entanto, a opinião de alguns(mas) entrevistados(as) demonstra que muitos elementos dessa modalidade de distribuição de bolsas devem ser revistos, conforme relatos abaixo:

Quando eu recebi a minha bolsa de pesquisa eu tinha que fazer pesquisa. Então, algumas pessoas tinham que fazer pesquisa e, muitas vezes, pesquisas fictícias. É um absurdo você ter que fazer os alunos do primeiro período fazerem pesquisa obrigado (Aluna da turma de 2003).

Muitos professores utilizam disso, dizendo que irão dar a bolsa para o aluno se o aluno fizer um projeto com ele. Na verdade, muitas vezes, não ocorre esse projeto. Os alunos de arte só ficam no atelier sem fazer nada. Muitas vezes, põem esse aluno pra servir café. O aluno se sujeita a isso, porque senão, [a mulher] não dá a bolsa de pesquisa pra ele. Muitos associam essa bolsa a isso, e não há produção acadêmica (Aluno da turma de 2004).

Além das críticas feitas à obrigatoriedade da inserção de cotistas nesses projetos de pesquisa, como requisito necessário à obtenção da bolsa de R\$ 190,00, os(as) alunos(as) apresentaram descontentamento em relação à distribuição de bolsas de estágios e, especialmente, Iniciação Científica. Conforme Cláudio Silveira, a partir do terceiro período, época em que os(as) cotistas perdem o direito à bolsa Proiniciar, eles(as) devem concorrer à bolsas como Piic, estágio etc. Porém, a descrição a seguir mostra que as oportunidades de inserção desses(as) alunos(as) nessas modalidades de bolsas são bem menores. Por isso, alguns aspectos deveriam ser considerados na realização desse tipo de seleção.

Que seja observado, também, o critério de ação afirmativa na seleção de bolsistas. Observar a diferença de lugares, de onde partem esses alunos. Normalmente os bolsistas vão ser aquelas pessoas que tiveram todo um histórico de privilégios sociais, que estudaram em escolas particulares, fizeram cursos de idiomas etc. Quando você vai para análise do histórico da pessoa, do currículo, para fazer a seleção, essas coisas acabam pesando (Aluno da turma de 2001).

Barbosa (2005) vê a questão da distribuição das bolsas de Iniciação Científica como uma das formas de contribuir com a permanência de cotistas no ensino superior. Por isso, a seleção desses(as) estudantes deve ser feita democraticamente. Para ela, a elaboração dos requisitos necessários à seleção deve contar com re-

presentantes da Instituição e com a participação ampla do movimento estudantil (DCE, Coletivos de Estudantes Negros etc.), com a intenção de universalizar, concretamente, esse direito. Além disso, como reivindica o entrevistado, é necessário considerar a política diferencialista, pois é esta que caracteriza uma ação afirmativa (SANTOS, 2006).

A ausência de discussões sobre questões étnico-raciais, principalmente, ações afirmativas, também, foi um dos pontos relevantes da entrevista com alunos(as). O fato de o Proiniciar não dar nenhum destaque à questão racial em suas atividades foi alvo de críticas dos(as) alunos(as). Para eles(as), nem mesmo no início do período o programa se manifestou a respeito da implantação de ações afirmativas, especialmente sobre a política de cotas.

Eu participei do Proiniciar e em momento algum foi falada a questão (...) do papel do negro na universidade, do papel do cotista negro na universidade; porque tem que frisar que existe o cotista da escola pública e que não necessariamente é negro, pois tem loiros, como também tem os cotistas negros de pele clara e quando chegam dentro da sala eles se colocam como se não fossem cotistas. Mas, em momento algum durante essas reuniões de acolhimento foi falado do nosso papel de cotistas, do nosso papel de negro, das dificuldades que nós íamos encontrar, sobre o porquê dessa ação afirmativa, o porquê dela ser importante. É aquela velha história, falou-se dos diversos cursos, de inglês etc. mas em nenhum momento foi feito um trabalho de conscientização do negro na faculdade, dos problemas que ele ia enfrentar, por que que ele está aqui, o direito dele, qual é o papel da faculdade nisso tudo; porque me parece que isso foi uma decisão do governo do estado e a faculdade teve que aceitar (Aluna da turma de 2005).

Diante disso, os(as) cotistas se sentem desamparados, sem referências que contribuam com o entendimento da necessidade da adoção de política de ações afirmativas no ensino superior; não conseguindo compreender, inclusive, o motivo pelo qual estão sendo discriminados, racialmente, naquele espaço. Um dos aspectos que impedem a inserção dessa discussão pelo Proiniciar refere-se à ênfase que é dada, pelo programa, à questão socioeconômica. Tomando como referência Santos (2006), acreditamos que esse tipo de medida inviabiliza a discussão mais ampla que envolve a temática racial, já que prioriza o recorte econômico e social. O programa, utilizando a categoria *carente*, generaliza o grupo que irá receber os benefícios (cotistas negros, cotistas brancos etc.), voltando-se para uma política de cunho assis-

tencialista e universalista, impedindo, “dessa forma, a possibilidade de um trabalho de conscientização política dos alunos acerca dos processos de exclusão social que geram a própria política que os beneficiou” (SANTOS, 2006).

Apesar de todas as observações levantadas pelos(as) cotistas, eles(as) reconhecem algumas mudanças significativas na política de permanência desde a adoção das cotas, especialmente, na distribuição de bolsas. Como afirma uma das bolsistas: “Hoje, o número aumentou. Todos os alunos que entram (...) pode demorar, mas recebe! Tem certeza que vai receber; porque na nossa época não chegava! As coisas melhoraram” (Aluna da turma de 2003).

Em relação à permanência, os ex-coordenadores, entrevistados, do Esaf manifestaram algumas opiniões semelhantes sobre o assunto. Tanto Renato Emerson dos Santos quanto Pablo Gentilli pensam a permanência não como um projeto temporário, mas como uma política contínua. Além disso, acreditam que a permanência não deve ser confundida puramente com assistencialismo. As questões que tangem ao debate sobre políticas de ações afirmativas devem ser discutidas e compreendidas pelos(as) alunos(as) cotistas. Conforme aponta Renato Emerson dos Santos, em entrevista, é preciso “discutir a questão racial (...) discutir colocando as razões, os processos de construção das desigualdades raciais que levaram à necessidade de uma política de cotas; discutir a questão racial em todas as suas potencialidades”.

Pensam também que esses(as) estudantes devem compreender que o lugar que estão ocupando, advindo da reserva de vagas, é um direito que foi adquirido durante um longo período de luta do Movimento Negro brasileiro. Enfim, é necessário que o debate sobre a questão étnico-racial estimule esses(as) alunos(as), possibilitando-lhes a vontade de lutar contra as desigualdades sociais e pela superação do racismo na sociedade brasileira.

Os(as) cotistas que tiveram a oportunidade de participar do Esaf também concordam com a opinião dos coordenadores manifestada anteriormente. O pensamento demonstrado pelos(as) cotistas sobre permanência vai além das políticas universalistas e assistencialistas que, na opinião deles(as), vem sendo adotadas pela Uerj. Os cursos organizados pelo Esaf também foram bastante elogiados pelos(as) cotistas, pois, conforme disseram, “foram cursos que nos ajudaram muito, porque foram cursos de produção textual, de cinema, de história da África, informática etc.” (Aluna da turma de 2003). Além desses, outro curso bastante destacado na fala dos(as) alunos foi o de teatro, já que lhes possibilitaram falar em público com mais desenvoltura e com menos timidez.

Sobre a questão da permanência da população negra no ensino superior, as opiniões manifestadas pelas coordenadoras entrevistadas e pelos(as) bolsistas do Uniafro não divergem. As coordenadoras Mariza Assis e Selma Maria da Silva pensam que “se é para dar permanência essa bolsa tem que ser constante”. As duas entrevistadas questionam não somente o valor das bolsas que são concedidas aos(as) alunos(as) cotistas, mas também o período limitado de concessão das mesmas. Outro elemento importante presente nas falas das professoras entrevistadas refere-se à construção de uma infra-estrutura que contribua para a permanência dos(as) cotistas na Universidade: a construção de restaurante e de moradia estudantil. Para as entrevistadas, a questão da permanência ultrapassa em muito o problema da falta de recursos financeiros, embora saibam que a condição socioeconômica da população negra como um todo seja muito mais desfavorável. Percebem que a discussão e a compreensão das questões sociais e políticas são imprescindíveis para a formação dos discentes, possibilitando-lhes, inclusive, transformação pessoal e intervenção mais qualificada na realidade social.

Os(as) bolsistas do Uniafro também questionam o período de duração da bolsa oferecida pelo programa, bem como o valor da mesma, um deles deixa a seguinte sugestão: “Eu acho que o pessoal do Uniafro deveria remunerar com, pelo menos, R\$ 300,00, porque R\$ 200,00... a gente tem que ler, tem que pesquisar, tem que tirar xerox de outros materiais” (Aluno da turma de 2004). Além disso, apontam outros pontos que devem ser repensados na implementação da permanência na Uerj, entre eles: programas menos burocráticos (no sentido de não demorar tanto a receber a bolsa, como ocorre, muitas vezes, com o Proiniciar); que o valor da bolsa seja suficiente para suprir as despesas do(a) aluno(a).

Um dos bolsistas da turma de 2006 vê a criação do Uniafro como um passo importante na discussão da situação do negro na Universidade. No entanto, ainda deixa muito a desejar no tocante aos desdobramentos dessas discussões na prática. “É trabalhado mais a questão da consciência do que está acontecendo, troca de experiência, mas não são tomadas muitas medidas em relação a prevenir ou remediar essas situações” (*idem*). Para esse aluno, a discriminação sofrida pelos(as) estudantes cotistas, especialmente raciais, é evidente; porém, não se percebem medidas concretas para coibir tais discriminações. Muitos(as) professores(as) que já demonstraram atitudes racistas na sala de aula, por exemplo, continuam trabalhando normalmente, como se nada tivesse acontecido. Nenhuma providência foi tomada, por parte da instituição, para punir este/as professores(as); e nem mesmo os programas de permanência têm tomado posição em relação a isso ou contribuído para que os(as) cotistas se manifestem contrários a essas atitudes (Aluno da turma de 2006).

Algumas considerações, não finais...

Algumas impressões a respeito da permanência foram deixadas pelos coordenadores(as) dos diversos programas e pelos(as) os(as) alunos(as) bolsistas. Em relação ao atendimento feito pelos programas, percebemos que não são todos que priorizam o(a) estudante que entrou pela reserva de vagas, e nem tampouco colocam o critério cor/raça como parte da seleção de bolsistas, exceto o Brasil Afroatidade. O Uniafro atende alunos(as) afrobrasileiros(as) e não necessariamente cotistas. O Proiniciar atende a cotistas, independentemente da modalidade da cota optada pelo estudante ao entrar na instituição. Já o Esaf colocou como critério de seleção estudantes cotistas, mas deu prioridade a alunos(as) cotistas negros(as).

Outro ponto que observamos pela pesquisa foi em relação ao prazo de duração dos programas. De modo geral, todos são temporários. O Esaf permaneceu por um ano, entre 2003-2004; o Brasil Afroatidade e o Proiniciar também têm duração de um ano; e o Uniafro apenas dez meses. Isto demonstra que a permanência vem sendo executada como programas ou projetos de curta duração. Todos(as) os(as) entrevistados(as) defenderam políticas mais amplas de permanência e não programas ou projetos isolados e temporários. A esse respeito, um dos bolsistas entrevistados diz que “pensar política de permanência seriamente, significa repensar toda a política e não um ‘programinha disso’, um ‘projecinho daquilo’...” (Aluno da turma de 2001).

Além disso, ao considerarmos o universo de quase 9 mil estudantes cotistas, percebemos que o número de alunos(as) atendidos(as) é bastante reduzido. O Uniafro atende apenas doze estudantes; o Esaf atendeu 156; o Brasil Afroatidade 50; e o Proiniciar não informou o número exato de cotistas que atende, mas, conforme depoimentos de bolsistas entrevistados(as), não atende todos(as) os(as) cotistas.

Apesar dos(as) entrevistados(as) (bolsistas e coordenadores(as) dos programas) perceberem a importância dos projetos e/ou programas constituídos na Uerj, eles(as) se posicionaram a favor da criação de políticas mais amplas para permanência da população negra no ensino superior. Sobre isso, várias sugestões foram apresentadas, entre elas: mais recursos para implementação de políticas de permanência; gratuidade do transporte coletivo; apoio em termos de livros, fotocópias e materiais didáticos; oferecimento de cursos de idiomas, informática etc.; revisão do horário de funcionamento dos laboratórios; aquisição de equipamentos para biblioteca; revisão da política de compras de livros para a biblioteca; espaços de convivência dentro da Universidade; moradia estudantil; bandejão, contemplar a temática étnico-racial no currículo da graduação (em todos os cursos) etc.

Suscitar o debate dentro da Universidade com palestras, seminários, cursos, principalmente sobre as relações raciais no Brasil, também faz parte das sugestões deixadas pelos(as) bolsistas. Para eles(as), a falta desse debate, especialmente no início das atividades letivas, é prejudicial à adaptação deles(as) neste novo ambiente de ensino. Por isso, sugerem que a discussão sobre ações afirmativas, cotas, relações raciais e educação etc., estejam no debate da Universidade desde as atividades iniciais de recepção dos(as) novos(as) alunos(as).

A permanência é vista, em muitos momentos, sob a ótica do socioeconômico. E, de uma forma geral, as questões de cunho político-racial parecem isoladas da questão econômica (ou é econômica ou é racial). Como menciona Renato Emerson dos Santos, em entrevista:

A idéia é que estudante negro é sinônimo de estudante economicamente carente, estudante pobre. Às vezes as pessoas olham para o estudante negro e pensam só isso. Esquecem até que ele é negro. Acham que ele é só um estudante pobre, carente em termos econômicos.

O programa Proiniciar, por exemplo, foi criticado nos relatos dos(as) cotistas, por não abordar a temática étnico-racial, em destaque os problemas que os(as) cotistas, especialmente os(as) negros(as), iriam enfrentar ao ingressar na universidade pelas cotas. Para os(as) estudantes entrevistados(as) é importante que toda a comunidade universitária discuta, compreenda e reflita sobre a necessidade das ações afirmativas no ensino superior, pois a discriminação étnico-racial sofrida pela população negra é uma questão que envolve toda a sociedade brasileira e não apenas um grupo específico.

Dialogar com o Proiniciar foi um dos grandes desafios da pesquisa, pois, em nenhum momento, a coordenação desse programa manifestou interesse em manter um diálogo aberto sobre a situação dos(as) cotistas que atendem. Nem mesmo o número exato de estudantes cotistas eles quiseram divulgar. Um dos argumentos apresentados por essa coordenação é que os dados que se referem à inserção de alunos(as) por meio da reserva de vagas ainda estão sendo tabulados. Argumentaram, também, que isso requer tempo, pois terão que fazer a tabulação de dados desde 2003, ano de ingresso de cotistas na Instituição. Diante disso, a falta concreta e oficial desses dados tornou-se uma das lacunas desta pesquisa. Apesar disso, acreditamos que conseguimos captar informações importantes que poderão contribuir com as nossas reflexões sobre permanência e, sobretudo, conhecer melhor os programas que estão em desenvolvimento na Uerj.

Referências

BARBOSA, L. *Igualdade e Meritocracia: a ética dos desempenhos nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

BARBOSA, M. Entrevista. *Revista Advir*, n. 19, set. 2005, p. 92-96.

BOGDAN, R. C. ; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Lisboa: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

CÉSAR, R. C. L. Políticas de Inclusão no Ensino Superior Brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade. *Revista Advir*, n. 19, set. 2005, p. 55-64.

GOMES, N. L. ; SADER, E. *Um Compromisso Ético dos Brasileiros: a superação do racismo*. *Revista Advir*, n. 19, set. 2005, p. 10-11.

LOBATO, F. (Org.). Relatório Final do Projeto Espaços Afirmados. In: *Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Uerj, mar. 2005.

MEC-SECAD. *Permanência da População Negra no Ensino Superior: análise de experiências e estratégias formais e informais de permanência de estudantes negros(as) e o significado de sua presença nas universidades públicas brasileiras*. [Termo de Referência]. Brasília: MEC-Secad, 2006.

MEDEIROS, C. A. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: MEC-Secad, p. 121-140, 2005.

MUNANGA, K. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, P. B. G. ; SILVÉRIO, V. (Org.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: [s.n], 2003, p. 115-128.

REZENDE, M. A. A política de Cotas para Negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Brasília: MEC-Secad, 2005, p. 157-168.

SANTOS, R. E. ; REIS, M. C. G. *Política de Ações Afirmativas para Negros no Ensino Superior no Brasil – Notas sobre o caso da Uerj*. [S.l.: s.n], 2006, (mimeo).

SANTOS, R. E. Política de Cotas Raciais nas Universidades Brasileiras – o caso da Uerj. In: GOMES, N. L. (Org.). *Tempos de Lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. MEC-Secad, 2006, p. 2-23.

SILVA, T. N. S. Processo n. 02714/2005: proposta de alteração dos artigos 4º e 6º da Deliberação 018/99, a qual normatiza o Concurso do Vestibular da Uerj. In: *Material Complementar*. Rio de Janeiro: Departamento de Seleção Acadêmica – DSEA/SR-1, Uerj, abr. 2005.

SILVÉRIO, V. R. Ação Afirmativa e Diversidade Étnico-Racial. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: MEC-Secad, p. 141-155, 2005.

Região Sul

Permanência de Negros(as) na Universidade Federal do Paraná: um estudo entre 2003 e 2006

Marcilene Lena Garcia
de Souza*

Este artigo resulta de um estudo realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2006 problematizando as estratégias de Desenvolvimento e Valorização do Universitário Negro,¹ entre 2003 e 2005. Em maio de 2004 a UFPR aprovou o Programa de Inclusão Social e Racial que institui por dez anos uma reserva de 20% das vagas para alunos afro-descendentes (pretos e pardos), 20% para alunos oriundos de escolas públicas e a demanda apresentada pela população indígena. Em 2005, 489 alunos foram matriculados por *cotas raciais*, e 278 em 2006 – totalizando, portanto, 767 alunos em dois anos de existência do programa.

O estudo foi estruturado da seguinte forma: análise das relações raciais no Paraná; histórico da construção e consolidação do Programa de Inclusão Social e Racial da UFPR e os atores envolvidos; Diagnóstico das políticas existentes na UFPR para garantir a permanência de negros no ensino superior; perfil dos alunos ingressantes em 2004 e 2005; índice de evasão e rendimento acadêmico dos alunos a partir da forma de ingresso; apreensão dos alunos negros sobre o Programa; e análise das informações contidas em um questionário aplicado por nós com 627

* Socióloga, mestre em Sociologia Política pela UFPR.

¹ A Universidade Federal do Paraná é a Instituição de Ensino Superior Pública mais antiga do Brasil. Foi fundada em 1912 e atualmente possui 69 cursos de graduação.

universitários em quatro cursos da graduação com alunos que ingressaram em 2005 e 2006. Os cursos são de áreas diferentes, dois são considerados de *status* alto, um de *status* médio e outro de *status* baixo.

Relações raciais no Paraná

O Paraná tem a maior quantidade e percentual de negros da região Sul. São 2,4 milhões de negros que representam 24,5% do contingente populacional do Estado. Problematisa-se a construção da identidade do Paraná na Primeira República, que foi baseada, também, na crença da superioridade das raças, num determinismo geográfico (clima frio dado à civilização) e na imigração europeia como cerne desta identidade. Essas características foram salientadas por historiadores regionalistas como Martins (1989) e Wachowicz (2000), que destacavam o Paraná como sendo um estado mais europeu, um Brasil diferente, um estado de todas as etnias. O entendimento era de que o estado teria uma civilização original com pedaços de todas as outras nações europeias. Ianni (1988), por sua vez, caracteriza a escravidão negra em Curitiba destacando as formas concretas de trabalho, opressão vivenciadas pela população negra e sua importância na economia da cidade.

As primeiras ações afirmativas consolidadas no Paraná foram para os imigrantes vindos da Europa. Esses receberam, em muitos casos, *cotas* de terras e de recursos como forma de uma política pública implementada pelo estado. No entanto, a população negra sofre historicamente um processo de invisibilização da sua existência por parte dos meios de comunicação e estratégias do poder público com reflexo direto na educação escolar (GARCIA DE SOUZA, 2003). Conforme IBGE (2005), Pnud e outros órgãos, assim como na vertente nacional, os negros no Paraná estão numa situação de desvantagem social na educação, no mercado de trabalho, na saúde, na moradia etc.²

Autores como Gomes (2001), Sell (2002) e Vilas Bôas (2003), ressaltam a necessidade da efetivação de políticas de ações afirmativas na promoção de igualdade de oportunidade para grupos vulneráveis do ponto de vista social e econômico como é o caso da população negra no Brasil.³ Outros como Guimarães, (1999) D'adeski (2001), Munanga (1988), Carvalho (2006) destacam a existência de um racismo estruturado nas relações raciais do país que garantem mais vantagens, em

² No Paraná, em relação aos brancos com quinze anos ou mais, os pretos estão com 2,1 anos a menos de estudo e os pardos com 1,7 anos a menos; o rendimento mensal de um negro no estado é de 3,9 sm para os brancos e 2,1 sm para negros.

³ Ver IBGE, 2005; Pnud, 2005; Ipea, 2001; Dieese, 2005; Secad, 2006.

todos os segmentos sociais, na sua mobilidade social para os indivíduos quando são brancos. No mesmo sentido, refutam a eficácia das políticas universalistas na promoção de igualdade de oportunidade para a população negra.

Desse pressuposto, atentamos para a necessidade de uma análise sobre a formulação das políticas públicas no Brasil (DRIABE, 1993) no que diz respeito às relações entre Estado e Mercado, assim como o da existência de uma polarização entre inclusão e exclusão, democracia e fascismo, conforme entendimento de Santos (2002), quando destacou a existência de sociedades politicamente democráticas, a exemplo do Brasil, mas com efetivas formas de *apartheids* que não são institucionalizados, mas que segregam e impedem a cidadania⁴ de um contingente populacional significativo como é o dos negros no Brasil.

No entendimento proposto por Skidmore (1976); Gislene Santos (2002) e Sales (1994) e outros autores já citados, a crença na “democracia racial” existente entre brancos e negros no Brasil, e ainda que refutada, continua presente no imaginário da população brasileira e na forma de promoção das políticas públicas. Essas políticas, ao contrário, deveriam, por um princípio democrático, tratar desigualmente aqueles que são tratados de forma desigual na sociedade. Estes pressupostos devem considerar a idéia de justiça a partir do princípio de igualdade de condições na análise das políticas públicas (GOMES, 2001).

Assim, a valorização da diversidade e da pluralidade racial, por exemplo, na universidade, não deve apenas buscar reverter processos históricos de discriminação. Ela carrega em si algo com o qual toda uma sociedade pode beneficiar-se (BOWER, 2004). Considera-se a complexidade das relações sociais e a forma como elas podem interferir na “mudança da realidade e na realidade social” dos indivíduos (ROSA, 1997). Desse modo, a política de ação afirmativa na educação superior assegura aos negros maiores oportunidades educacionais, e as conseqüências dessas oportunidades na mobilidade social do grupo, concebidas como medidas concretas na promoção e melhoramento da estrutura da sociedade no que diz respeito à idéia de igualdade como base da democracia e, portanto, na interação⁵ e integração dos indivíduos na sociedade como um direito. Ou seja, de que todos os seus grupos passem a participar efetivamente da sociedade e contribuir, de maneira democrática, para sua transformação (ROSA, 1997; GOMES, 2001).

⁴ Segundo Teresa Sales (1994), o cerne para o entendimento das desigualdades sociais na cultura política brasileira é a *Cultura da Dádiva* e a idéia de *Cidadania Concedida* presente nas relações sociais corroboradas pela idéia de *Democracia Racial*, de acordo com Gilberto Freyre, e *Homem Cordial*, de acordo com Buarque de Holanda.

⁵ De acordo com Egídia Aiexe (2000) “depois do direito à vida, nenhum direito é tão importante quanto o direito de não ser discriminado”.

Nesse contexto é fundamental levar em consideração o princípio de *justiça distributiva* na análise das políticas públicas específicas. Estas deverão estar baseadas em critérios que considerem o conceito de *meritocracia* pautado, sobretudo, no princípio da *igualdade de condições* e na promoção da justiça social a fim de corroborar para evitar a apreensão da sociedade de que os brancos e negros não percebem a *segregação racial* como um dado da problemática de suas vidas, mas algo que constitui uma realidade dada, ou que as políticas universalistas contemplariam a todos os grupos da mesma forma. Levaria a crer, neste sentido, de forma equivocada, que somente aqueles que possuem determinados méritos são destinatários dos benefícios. Esse critério no Brasil atenta para a construção de uma forma inigualitária de sociedade, na qual os méritos também obedeceriam, conforme verificado, a uma *hierarquia racial*.

Portanto, assumir a importância da necessidade da efetivação de políticas específicas para a população negra seria admitir a “diferença” de tratamento existente por parte da sociedade brasileira no que diz respeito ao seu racismo e à forma de tratamento dispensado à população negra no Brasil e no Paraná, podendo significar o rompimento com uma cultura que sempre naturalizou as desigualdades raciais, destacadamente na universidade. Consideramos as ações afirmativas como uma das estratégias mais eficazes na construção da igualdade de direitos porque possibilitam a inserção de mudanças também do ponto de vista cultural, pedagógico e psicológico (GOMES, 2001).

Atentamos para alguns consensos construídos acerca das ações afirmativas para negros na universidade. Conforme Sell (2002), uma delas resulta na idéia de que os negros ascenderiam “por meios artificiais”, o que neutralizaria os efeitos de “modelo social”, pois os negros socialmente bem-sucedidos seriam vistos como “indivíduos ajudados”. No entanto, essa crítica *padece de um erro de supor que o sucesso predominantemente dos não brancos é algo naturalmente conquistado*. Ou seja, não leva em conta que historicamente a discriminação racial vem ajudando a reduzir a concorrência ante à posição que os brancos procuram alcançar, se traduzindo numa política artificial que os favorece. A diferença é que as Ações Afirmativas para negros seriam explícitas, baseadas em princípios jurídicos de “justiça distributiva”, enquanto a atual, historicamente perpetuadora do tratamento diferenciado para negros, é implícita (SELL, 2002).

Em relação à pesquisa empírica, sobre permanência de negros, faz-se necessário refletir sobre o significado da presença da população negra na UFPR e suas implicações nas relações cotidianas e a qualidade das interações entre os diferentes atores no que concerne às relações raciais no espaço da Universidade.

Notamos que, apesar da construção de um imaginário racial homogêneo (branco) do Estado do Paraná, sem a presença de negros em sua história houve, em muitos segmentos sociais nos últimos três anos, uma mudança no quadro da percepção das desigualdades raciais que resultaram em alguns programas de ações afirmativas para negros no estado, a saber, aprovação de um programa de políticas de cotas (10% das vagas) em todos os concursos públicos em 2003; aprovação de um programa de moradias populares para negros em 2005; esforço da Secretaria de Educação na implementação da Lei 10.639 em 2005 e 2006; aprovação de um Programa de SOS Racismo com delegacias especiais para combate ao crime de racismo em 2005; mapeamento de oitenta comunidades negras remanescentes de Quilombos no Estado 2006; Programa de Inclusão Social e Racial na UFPR, em 2004, que assegura 20% de cotas para estudantes afro-descendentes; e aprovação de políticas de cotas para negros na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2005.⁶

A pesquisa realizada pela Secad em 2006⁷ sobre *juventude negra, educação e mercado de trabalho no Paraná*, revelou a necessidade de implementação de políticas específicas para negros no ensino fundamental e médio. Ou seja, os jovens negros (pretos e pardos) em relação aos jovens brancos no Paraná são mais pobres; estudam mais no período noturno; estão mais defasados em relação à idade e série; têm famílias mais numerosas; têm mais indivíduos em sua moradia que não possuem renda alguma; têm renda familiar e individual menores; são os que mais trabalham sem remuneração; têm maior incidência de entrada precoce no mercado de trabalho; têm pai e mãe com menor escolaridade; acreditam que os conteúdos vistos na trajetória escolar são *muito úteis* para o ingresso no mercado de trabalho; acreditam que a entrada na universidade contribui para *mudar a sua situação profissional atual*; têm como expectativa principal *somente continuar estudando* após a conclusão do ensino médio; têm interesses maiores nos cursos na área de saúde no ensino superior; são relativamente favoráveis às políticas de cotas na universidade para negros, porém são pouco informados sobre ações afirmativas; percebem que a sua escola não realiza eventos sobre a cultura negra; identificam muito pouco a existência de racismo no cotidiano escolar; tiveram raríssimos professores negros na sua trajetória escolar.

⁶ Não há pesquisas científicas acerca da eficácia destas ações para a população negra no Paraná.

⁷ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação.

O perfil dos universitários negros da UFPR

As ações na consolidação de ações afirmativas importantes para a população negra no Paraná, segundo atores do Movimento Social Negro, deram mais visibilidade e credibilidade sobre a importância do tema do *racismo no Paraná* tanto para o poder local quanto para a sociedade, em geral, na construção da cidadania porque evidencia cada vez mais a situação de desvantagem social sofrida pelos negros no estado. Destacamos a existência de grupos *skinheads*⁸ que perseguem negros, como também a situação de extrema miséria de mais de oitenta comunidades negras que muito recentemente foram diagnosticadas pelo poder público em situação de miséria: em moradias precárias, sem luz e água e sem documentos em locais próximos da cidade de Curitiba e nas proximidades de lugares muito estruturados socialmente e economicamente originados pelas políticas públicas consolidadas no Paraná para a imigração europeia e seus descendentes.

Na UFPR, a entrada de negros pelo sistema de cotas desde 2005 significou um avanço de mais de 100% em número de negros matriculados impactando significativamente o cotidiano da Universidade. Em alguns cursos, por exemplo, não entrava um aluno negro há dez anos. A entrada de negros na Universidade possibilita uma análise sobre o problema da ausência de negros na UFPR e a percepção da existência de um espaço que historicamente poderíamos identificar como sendo segregado racialmente.⁹

Entre os anos 2002 e 2003 a UFPR não realizou o cruzamento dos dados socioeducacionais a partir cor dos alunos matriculados. Já em 2004, os alunos matriculados somaram 4.160 candidatos, sendo que 85,53% se disseram ser brancos; 1,60% da pretos; 4,78% amarelos; 7,60% pardos e 0,38% afirmaram ser indígenas. Os negros são os mais incidentes entre os universitários casados, moram na região metropolitana e com moradias em que pagam aluguel ou são financiadas; têm entrada precoce no mercado de trabalho (antes dos quatorze anos) e afirmam ter a necessidade de exercer atividade remunerada durante a graduação em proporção expressiva quando comparado aos alunos brancos.

Os alunos negros que ingressaram UFPR em 2004 estão numa situação de maior vulnerabilidade social quando comparado aos universitários brancos: são os

⁸ São Grupos que praticam violência contra negros, *punks*, *homossexuais* e judeus. Em 2005, o grupo colou vários cartazes no centro histórico de Curitiba com a seguinte afirmação: "Mistura racial: não, obrigada!".

⁹ Referimo-nos o número reduzido de alunos negros brasileiros matriculados na UFPR nos anos anteriores à aprovação do Programa de inclusão social e racial em 2004. Um docente da área de exatas afirmou que em 25 anos como professor na UFPR ele tinha tido raríssimos alunos negros. E que em uma mesma sala, hoje, ele tinha quatro alunos. Perguntamos ao professor se ele imaginava o motivo de ele ter tido tão poucos alunos negros. Ele disse que não sabia o motivo e nos retornou a pergunta.

que mais estudaram a maior parte em escola pública ou integralmente em escola pública no ensino fundamental e médio; fizeram em proporção maior *cursos técnicos* no ensino médio e no período noturno, tendo concluído em média o ensino médio já em 1996, enquanto os brancos em 2002 e 2003; os negros raramente fizeram curso-pré-vestibular e quando fizeram foi de *um semestre* enquanto os outros grupos *um ano*; sobre as expectativas quanto ao curso universitário, chama atenção a maior expressividade de pretos, pardos e indígenas na escolha da opção *aquisição de conhecimentos que me permitam compreender melhor o mundo em que vivemos*; os pretos e pardos são mais incidentes na variável em que os pais e mães têm *ensino fundamental incompleto*; já no ensino superior a relação de escolaridade dos pais dos pretos e pardos se inverte. Os negros também são mais incidentes também nas famílias de menor renda e os brancos nas famílias de maiores salários.

De acordo com a Resolução n. 37/04 do Conselho Universitário (Coun), Processo n. 14898/04-12, o *Plano de Metas de Inclusão Social e Racial da UFPR* tem base na constituição brasileira, pretendendo interferir na diminuição das desigualdades com finalidade de construir uma sociedade justa e solidária, considerando a necessidade de democratização do *acesso* ao ensino superior público do Brasil em relação aos afro-descendentes, indígenas e alunos oriundos de escolas públicas. No mesmo sentido de democratizar ainda mais, em todos os níveis, *o acesso e permanência em seus quadros das populações em situação de desvantagem social*. Portanto, explicita a necessidade da efetivação de ações que visem à permanência dos universitários.¹⁰ Ou seja, de acordo com a Resolução do Conselho Universitário, o programa de apoio acadêmico psico-pedagógico e/ou de tutoria deve ser para *todos* os estudantes que demonstrarem dificuldades no acompanhamento das disciplinas, independentemente de serem alunos de cotas raciais, sociais, indígenas ou da forma tradicional de ingresso. Verifica-se que, na estrutura da UFPR, não há nenhuma ação específica voltada para a permanência exclusiva dos alunos de cotas raciais.

Existem programas de bolsas permanência na UFPR, mas todas com recorte apenas social.¹¹ As bolsas de estudo voltadas especialmente para negros são apenas as do Projeto Afroatitudo. Este Programa é de âmbito nacional, conta com a participação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da

¹⁰ Art. 9º A UFPR deverá implementar programa de apoio acadêmico psico-pedagógico e/ou de tutoria para todos os estudantes que demonstrarem dificuldades no acompanhamento das disciplinas, independentemente de sua opção quanto ao disposto nos artigos 1º e 2º desta Resolução.

¹¹ A Assessoria de Assuntos Estudantis, por exemplo, não tem diagnosticado o perfil racial dos alunos contemplados com estas bolsas. 75% dos alunos pesquisados em 2006 afirmaram não conhecer o funcionamento do Programa de bolsa permanência da UFPR.

Presidência da República (Seppir), Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC) e Comitê Técnico Saúde da População Negra do Ministério da Saúde (CT-SPN). O Programa Brasil Afroatidade tem como objetivo principal selecionar alunos negros ingressantes no ensino universitário, pelo sistema de cotas adotado por algumas universidades públicas brasileiras. Esses alunos recebem uma bolsa de Iniciação Científica para desenvolver projetos de pesquisa, extensão e ensino, sob a orientação de professores da Instituição, integrando estudos e ações prioritariamente sobre as questões raciais e as doenças sexualmente transmissíveis, especialmente Aids. A bolsa estimula as pesquisas, a produção de conhecimento e os debates sobre o preconceito racial e em relação aos portadores do HIV/Aids.

Ficou evidenciado nos discursos de gestores¹² da UFPR que o destaque é dado ao processo de *inclusão social* contido na idéia de *inclusão racial*. Ou seja, o termo *inclusão racial* é praticamente pouco utilizado apesar de ser o mais conflituoso e debatido pelos meios de comunicação e na comunidade interna.

Ainda que os cartazes que divulgaram o vestibular da UFPR de 2006 contivessem também pessoas negras (E a própria chamada era: *venha viver a diversidade na UFPR*) poucas são as imagens em que pessoas negras aparecem no material publicitário e no *site* da UFPR, e na divulgação de todos os cursos de graduação não apareceu absolutamente nenhum negro. Todas as pessoas eram brancas. Isso revela a pouca preocupação em mostrar e valorizar por meio das imagens o novo perfil de alunos existentes desde 2005.

O Projeto Político Pedagógico da UFPR não sofreu mudança alguma após o programa de cotas ter sido aprovado, não obstante gestores tenham afirmado a preocupação com a ação dos professores em sala no que se refere às cotas sociais e raciais. Além do programa de cotas para negros, indígenas e cotas sociais, existem ações e pesquisas voltadas para alunos deficientes. Verifica-se que no acesso há, portanto, especificidades, mas na permanência não há tratamento diferenciado.

A comissão de avaliação do *Plano de Metas de inclusão social e racial da UFPR* se reuniu pouquíssimas vezes desde o seu surgimento e não tem ainda um espaço físico e nem funcionários para contribuir na catalogação dos dados. Essa comissão não teve acesso aos dados de evasão, repetência e rendimento acadêmico dos alunos por situação de ingresso e não tinha dados sobre o cotidiano dos universitários ne-

¹² Gestores foram entendidos como sendo pessoas que exercem funções específicas nomeadas pela Gestão do atual Reitor, como por exemplo "pró-reitores"; coordenadores de projetos como Afro-Atitude, coordenador do Neab; presidente da comissão de avaliação do programa de metas etc.

gros na UFPR, ou mesmo se efetivamente os alunos cotistas estavam ou não sendo discriminados. Essa dificuldade de informação tem relação direta com o fato de que a Universidade, segundo o Conselho Universitário (Coun) deve tratar de forma *igual* todos os alunos e não pode divulgar nenhum dados específicos sobre os cotistas.¹³

Nessa perspectiva universalista de ações para a permanência na UFPR, verifica-se que não há ações concretas que do ponto de vista do imaginário e da valorização da diversidade no ambiente acadêmico sejam evidenciadas na estrutura da Universidade. De forma geral são ações de *alguns poucos* professores comprometidos com o combate ao racismo.¹⁴ No entanto, o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (Neab), por exemplo, já realizou vários eventos sobre relações raciais e pesquisas com alunos do Programa Afro-atitude sobre saúde da população negra etc.; e promoveu cursos para os professores da Rede Estadual sobre a Lei 10.639.¹⁵

Porém, não foi identificada a existência de mudanças significativas de programas de disciplinas na graduação em função da mudança do perfil social e racial da UFPR. O curso de antropologia, no entanto, oferecerá uma disciplina sobre *Comunidades Quilombolas* em 2007; os meios de comunicação com Rádio da UFPR, TV da UFPR e jornais, raramente discutem o Programa de Inclusão Racial da UFPR.

A baixa procura quantitativa de negros no vestibular da UFPR e a sobra de vagas nas cotas raciais nos diversos cursos¹⁶ foram justificadas por vários alunos como resultado do perfil das campanhas que a UFPR faz sobre o vestibular por cotas que, na maioria das vezes, não consegue atingir de forma eficaz os negros; além do fato de que o programa de cotas para negros sofre ainda muita oposição pelos meios de comunicação. Em muitos casos, o Movimento Social Negro organizado acaba sendo o grande parceiro da Universidade na divulgação e na defesa do programa.

¹³ Esta norma foi criticada pela comissão de avaliação do Plano de Metas da UFPR, assim como por alguns pró-reitores. Existe, de modo geral, uma análise de que a UFPR não utilizou de má-fé ao pensar este tipo de metodologia, mas teve o objetivo de garantir tratamento igualitário aos alunos e preservar os cotistas sociais e raciais de eventuais exposições. No entanto, acreditam que foi um equívoco de método que na verdade está impedindo que a UFPR possa avaliar e criar estratégias eficazes para a permanência dos alunos cotistas quando a Resolução do Coun impede a sua identificação. Ou seja, todos os dados referentes aos cotistas são sigilosos.

¹⁴ Encontramos somente um artigo sobre cotas raciais *na UFPR* e, conforme o *site* oficial da UFPR, há somente um professor que tem como foco de pesquisa *relações raciais*

¹⁵ A Lei 10.639 de 2003 altera a LDB e torna obrigatório o ensino de História da África e Cultura Africana nas escolas públicas e particulares do país. Identificamos que na UFPR, em 2006, 94 dos alunos desconhecem a existência do Neab.

¹⁶ Em 2005, das 800 vagas reservadas para cotas raciais, 489 alunos fizeram a matrícula e em 2006 o número caiu ainda mais. Foram 278 alunos matriculados para cotas raciais. Para integrantes do Movimento Social Negro, as cotas para negros na UFPR se apresentam como sendo um *sucesso*. Ou seja, há uma compreensão de que, apesar de a população negra não estar *ainda* ocupando os 20% das vagas, o número de negros em todos os cursos e principalmente em cursos como o de Direito e Medicina sofreu um aumento significativo.

Aplicamos um questionário em 2006 com a participação de 627 universitários de quatro cursos de graduação da UFPR em turmas com cotistas sociais e raciais de 1º e 2º anos. O resultado da pesquisa revelou um pouco sobre o cotidiano dos universitários que são turmas piloto do Programa de Inclusão Social e Racial, sobretudo porque a UFPR até o presente momento não realizou nenhuma pesquisa para saber do cotidiano desse novo perfil de universitário.

Dos 627 alunos que participaram da pesquisa 459 (73,21%) se consideram brancos, 91 (14,51%) como pardos, 36 (5,74%) como pretos, 31 (4,94) como amarelos e 02 (0,32%) como indígenas. Os negros representaram na pesquisa 20,28% dos entrevistados. No Paraná, essa população representa 24,5% (IBGE, 2005).

Quanto à idade, verifica-se que os negros estão mais concentrados nas faixas etárias entre “23 e 25 anos”, “entre 26 e 27 anos”,¹⁷ de forma especial, e também entre os que têm “mais de 28 anos”. Não há nenhum aluno “preto” na faixa etária “entre 16 e 17 anos”; São também os pretos e pardos, de forma geral, que apresentam moradias com maior número de pessoas. Na variável “mais de nove pessoas” os brancos estão sub-representados e os pretos são o grupo mais incidente com 12,50% sendo que todos pretos que assinalaram esta variável são do sexo masculino. Daqueles que tiveram entrada precoce no mercado de trabalho (menos de 14 anos) a maioria é de pretos no geral e de mulheres pardas. Na variável: “nunca trabalhou” os brancos são mais incidentes em ambos os sexos e os pretos e pardos sub-representados de forma destacada na pesquisa. Ou seja, é possível afirmar que os alunos negros da UFPR são quase, absolutamente, *todos* trabalhadores.

Como a maioria dos negros exerce uma função remunerada, os pardos são mais incidentes nas faixas de salário “entre 2,5 e 3 sm”, “entre 3,5 e 4 sm e “entre mais de 4 sm” e os pretos “1,5 e 2 sm” e “4 sm”. Já em relação à “renda familiar” o grupo que tem a “menor renda bruta” é o de pretos, em 22,22% de forma mais incidente, e concentrada em 100% nas mulheres pretas. Os pardos nesta variável também tiveram destaque como grupo com menor renda bruta. São eles incidentes na variável “acima de 1 até 3 salários”, “acima de 3 até 5 salários” e “entre 10 e 20 salários”. O grupo branco é mais incidente na variável que considera ter renda bruta “acima de trinta salários”, sendo que os homens brancos são mais incidentes. Os pretos de forma geral e destacadamente as mulheres pretas são as que proporcionalmente mais contribuem com a renda da família. A proporção é também maior entre os pretos e pardos na variável que considera ajudar a família com “entre 26% a 50% do seu salário”.

¹⁷ Os pardos são sub-representados nesta faixa etária.

Os pretos representam o grupo com maior incidência dos universitários que não tem “nenhum” integrante de sua família com ensino superior, seguida dos universitários pardos. Os brancos estão sub-representados nesta variável. Nas outras variáveis: de “1 a 2 pessoas”, de “3 a 5 pessoas” e “mais de cinco pessoas” com “ensino superior na família” os brancos são destacadamente mais incidentes. São também os pretos e pardos que apresentaram “dificuldades de custear o seu vale transporte” com mais incidência na variável “algumas vezes” e, na variável “muitas vezes” de forma muito destacada. Em geral, os pretos afirmam utilizar a biblioteca da UFPR com mais incidência “de 2 a 3 vezes por semana” e são também os pretos juntamente com os pardos que afirmam “necessitar do serviço de moradia estudantil, mas não conseguiu vaga”. As mulheres pardas se destacam nesta variável e os pretos em ambos os sexos.

Os pretos em, 25%, também são destacadamente os alunos que mais têm pai “não alfabetizado” ainda que proporcionalmente esta seja uma variável presente em apenas 1,28% das respostas. Entre os pardos, proporcionalmente, a maior concentração está na categoria “fundamental incompleto” (22%). Já entre os brancos, a maior proporção encontra-se na categoria de resposta “superior incompleto” (80%). Em relação à escolaridade das mães, a situação dos pretos é ainda mais agravante do ponto de vista percentual, ou seja, a variável que considera “lê e escreve” corresponde a apenas 0,80% de todas as respostas; proporcionalmente, é a categoria com a maior representatividade entre os pretos (40%). Entre os pardos, proporcionalmente, a maior concentração está na categoria “médio incompleto” (18,92%). Já entre os brancos, a maior proporção encontra-se na categoria de resposta “superior completo” (79,84%).

Dos alunos, 81,18% dos entrevistados afirmaram “ter computador em casa com acesso à internet”. Porém, os pretos e pardos proporcionalmente com maior representatividade estão entre os que “não têm computador em casa” ou “possui computador sem acesso à internet”. Os brancos também são mais incidentes no grupo onde há maior concentração relativa entre os que “iniciaram e concluíram outro curso superior” (74,14%), e entre os pardos a maior concentração relativa encontra-se entre os que “iniciaram e não concluíram outro curso superior” (17,27%), entre os pretos, a maior concentração relativa está na resposta “nunca iniciei um curso superior” (6,71%). Também notamos que os pretos e pardos responderam proporcionalmente que menos cursaram o “Ensino Fundamental todo em escola particular”. Foi a categoria de respostas com menor incidência de pretos e pardos. Em relação ao “ensino médio”, mais uma vez, pretos e pardos responderam proporcionalmente menos nesta opção.

Perguntados sobre “o que esperavam obter com a inclusão na universidade”, os universitários brancos optaram em maior frequência pela variável “formação profissional voltada para futuro emprego” os pretos e pardos em maior proporção a “melhoria da situação profissional atual”, bem como o “aumento de conhecimento e cultura geral”.

Sobre as intenções em dar início a uma “pós-graduação após a conclusão da graduação”: 78,63% disseram que têm tal intenção; 100% dos pretos e pardos que responderam a essa questão optaram por esta variável.

Diante desse quadro nefasto para os universitários negros em 2005 e 2006, destacamos a necessidade real e emergencial de aplicação de políticas afirmativas específicas para população negra que estuda na UFPR.

A situação de discriminação racial sofrida pelos negros na UFPR

Perguntamos aos atores: “O que é uma ação afirmativa?” Entre os 627 universitários pesquisados, os brancos responderam que “é política de cotas” em (77,59%), os pretos são mais representados na variável que considera como sendo uma “política de promoção de igualdade de oportunidade”. Os pardos e amarelos e indígenas (outros), estiveram mais incidentes na variável que considera ser “políticas de privilégio para os negros”. Identificamos que 57% dos alunos optaram pela variável “não” na questão: “Você é favorável às políticas de cotas para negros na universidade?”. Entre os que escolheram a opção “não”, os brancos estão mais representados em 80,9%. Fica nítido que o pertencimento racial dos alunos tem influenciado a percepção acerca do programa de cotas para negros como sendo “justo e merecido” para a população negra no Paraná.

No mesmo sentido, diagnosticamos que os alunos que foram “favoráveis” às cotas raciais para negros apresentaram argumentos muito frágeis,¹⁸ ainda que a maioria dos argumentos tenham destacado a importância da “igualdade” e das “oportunidades” e combate ao “preconceito” e o “racismo”. Dos argumentos “contrários”, a maioria dos alunos destaca a crença de que “as cotas para escola pública já incluiriam os negros” e de que esta seria uma forma de discriminação. Ou seja, os alunos até conseguem apreender a situação de exclusão social presente no ensino superior, mas muito pouco a exclusão racial. Uma aluna lamenta:

¹⁸ Não explicitaram a compreensão sobre as características de racismo no Brasil, ações afirmativas ou mesmo a importância das reparações pela escravidão.

Até hoje ninguém nunca me disse assim: “que legal que eu tenho colegas negros”. Estou pagando pra ver... Da concorrência geral tem muita gente contrária às cotas... o principal argumento é que vai aumentar a discriminação., os cotistas não tem preparo acadêmico... mas até hoje ninguém nunca provou que aumentou a discriminação... (aluna negra).

Enfatizamos que 10,85% dos universitários afirmaram já ter presenciado “alguma cena de discriminação no interior da UFPR”. Desses, a maioria são de pretos, seguida do grupo pardo 25% dos entrevistados afirmaram que a UFPR “organiza eventos sobre o seu programa de inclusão social e racial”; sendo que os universitários pretos e pardos são os mais interessados nesses temas, e são também os alunos que mais conhecem alguma organização social negra e são os mais oriundos de cursinhos pré-vestibulares populares. Contudo, 70% do total geral de alunos considera “muito importante” a existência de um grupo de alunos que discuta “o combate a discriminação na UFPR”.

Apesar de o “aumento da discriminação” ter sido uma preocupação da sociedade, em relação às cotas para negros, 78% dos universitários afirmaram “não ter presenciado cenas de discriminação racial na UFPR em relação aos alunos negros cotistas” e 17,3% dos universitários afirmam “ter presenciado”. O grupo de pretos, seguido dos pardos é o que mais presenciaram esta discriminação. Os alunos, em geral, em 12% afirmaram que a discriminação foi originada “pelo colega”; 3,51% “pelo professor” e 0,64% “pelo funcionário”. No entanto, os pardos e pretos consideram, em maior proporção, que a discriminação teve origem mais “nos colegas”, assim como na variável que considera sendo “pelo professor” e também “pelo professor e pelo colega”.¹⁹ Nota-se que poucos foram os alunos que afirmaram que os seus professores já explicitaram “muitas vezes” em sala serem “contrários à entrada de negros na UFPR pelo programa de cotas”²⁰ (4,31%) e já explicitaram “poucas vezes” para 15,79% dos entrevistados e 76,24% afirma que seus professores “nunca explicitaram tal opinião”.²¹

¹⁹ 27% dos alunos em geral afirmaram ter professores negros em que seus cursos. 12% dos universitários afirmaram ter apenas “1 aluno” negro e 41% afirmaram ter “entre 2 e 4 alunos” e 26% “entre 5 e 7 alunos”, 7,5% “entre 7 e 10” e 2% “mais de 10”. Os universitários pardos do sexo masculino foram muito incidentes na variável que considerou não ter “nenhum” aluno negro na turma.

²⁰ Os “pretos” de forma geral foram os que mais optaram pela variável em que seus professores explicitaram ser contra cotas para negros em “muitas vezes”, assim como os pardos do sexo masculino de forma específica. Os pardos de forma geral são mais incidentes na variável em que “poucas vezes” os professores explicitaram ser contra cotas para negros.

²¹ Vários alunos do Curso de Direito, de uma turma que não tinha cotistas, acusaram um professor de racista porque ele utilizou o termo “macacada” se referindo aos cotistas. O caso foi parar na imprensa e o professor pediu aposentadoria. Depois disso, segundo os alunos, os professores “têm medo de falar mal das cotas em sala”.

Os professores, a maioria não fala nada sobre o assunto... dão aula, como sempre deram... nos olham como se fôssemos todos iguais... Até hoje somente dois professores falaram do assunto das cotas. Um favorável e outro contrário... Um foi contra e outro fez críticas ao programa de permanência com foco no grau de aprendizado. Um deles, o professor “D” do curso de História disse na aula que as cotas são um câncer para a universidade... eu comecei a chorar e saí da sala. Ele era o professor, o que ele dizia era como se fosse verdade. Mas em geral (...) quase não se fala do assunto... em geral eles têm medo pra não ter processo”.²² (aluno(a) negro(a) e não é cotista racial)

Quando a pergunta se refere “ao professor(a)” ter explicitado “ser favorável à entrada de negros na UFPR pelo programa de cotas” verificou-se que 59,97% dos universitários consideraram a variável em que o professor(es) “nunca explicitaram ser favorável às cotas para negros” e os brancos, neste caso, são mais incidentes.²³ Vejamos que 75% deles afirmam que “cotas raciais” nunca foi tema de qualquer aula deles, 2% consideraram que foi “muitas vezes” tema de aula e 18% consideraram ter sido “poucas vezes” temas de suas aulas; 100% dos alunos pretos desta pesquisa consideraram que o tema “não” tenha sido debatido em sala na variável “muitas vezes”.²⁴

Sobre as suas relações cotidianas, os alunos muitas vezes freqüentam a casa de seus colegas por vários motivos e entre eles para estudar. Dos universitários pesquisados, 67% “nunca freqüentou” a casa de um colega negro e 70% “nunca trouxe um colega negro na sua casa” e 13% optou pela variável: “já freqüentou a casa de um colega negro e um colega negro já freqüentou a sua casa”. Noutra questão, os

²² O(a) aluno(a) não tentou o vestibular por cotas raciais por que não se considerava negro(a), mas em sala, segundo depoimento, ninguém tem dúvidas de que é cotista racial e por isso sofre os efeitos da discriminação em relação às cotas raciais. O(a) aluno(a) estava ainda muito afetado(a) emocionalmente pela fala “agressiva” do Professor de História e novamente, quando relatou o fato, se segurava para não chorar.

²³ Quando a variável afirma que os professores explicitaram “muitas vezes” serem favoráveis ao programa de cotas para negros, os pardos são mais incidentes e especialmente nos pardos do sexo feminino. Os brancos neste caso estão sub-representados. Na variável “poucas vezes” os negros (pretos e pardos) estão mais incidentes.

²⁴ Alunos negros também destacaram que se sentem mais tencionados nas aulas em que os professores já explicitaram ser contra cotas, ou em outros casos em que o professor explicitou para outras pessoas e os alunos negros ficaram sabendo. Um(a) aluno(a) cotista negro(a) nos fez o seguinte relato: “Eu tinha desistido de gostar de Sociologia porque o professor de Sociologia era contra as cotas para negros... tinha um projeto que eu queria fazer com ele... aí descobri que ele era contra cotas. Eu tinha um projeto na Sociologia, uma bolsa que eu ia tentar... tinha interesse e tinha que procurar ele, mas como? Ele era contra as cotas para negros”. Outros alunos dizem perceber como os seus professores dão tratamento diferenciado para os negros. O que ficou mais evidenciado foi o fato de que os professores “pouco elogiam ou pouco reconhecem ou demonstram reconhecer a dedicação dos alunos negros, e “têm grau de exigência maior em relação à avaliação para os alunos negros”. Este tratamento diferenciado e a avaliação mais exigente para negros têm sido tema de vários estudos no Brasil em relação à educação infantil, ensino fundamental, médio e superior.

universitários, de forma geral, destacaram a variável “nunca tiveram oportunidade de realizar atividade social (festa, bares, passeios etc.) com colegas negros” em 41,95% das entrevistas, 31,26% deles já “realizaram muitas vezes” este tipo de atividade e 22,33% “realizam poucas vezes” este tipo de atividade. Os alunos brancos são mais incidentes na variável “nunca tive oportunidade”. Alguns alunos negros comentaram que ganham carona pra casa e outros que os colegas lhe pedem ajuda.

Hoje, no segundo ano, estou com um ciclo de amizade, eu vou todo dia na aula... daí eles pedem o meu caderno emprestado. Me convidam para fazer trabalho em grupo porque sabem que a minha parte eu cumpro. Hoje eles me respeitam porque foram obrigados. Ninguém fala mal de cotas na minha frente porque eu tenho argumento (aluno(a) cotista racial).

Segundo uma professora,

Nas minhas turmas não há, entre os estudantes, nenhum tipo de preconceito... na realidade do dia-dia há uma integração normal. Não há comentários... estão super integrados. Há sim atitude de entrosamento. Mas, o preconceito vem das pessoas da sociedade achando que lhes foi tirado um direito... uma parcela de vagas... os alunos acham que são contra mas dentro da sala não. (professora da UFPR).

Tendo que caracterizar “positivamente” os colegas negros “em relação à apreensão dos conteúdos vistos no curso”, os universitários consideraram como sendo, os negros, “muito esforçados” em 31,42%; como sendo “muito inteligentes” em 15,91% dos casos; como sendo “alunos acima da média”; em 3,51% como sendo “alunos muito participativos” em 12,44%; como “não tendo características positivas”; 4,15%, dos universitários; com “outra característica” 18,98% e 12,60% não responderam esta questão. A variável “muito esforçados” foi a mais indicada pelos alunos de forma geral e, neste caso, os alunos pretos foram os mais incidentes.²⁵ Porém, tendo que caracterizar “negativamente” os colegas negros em relação à “apreensão dos conteúdos nos curso” 5,90% dos universitários consideraram a variável “tem dificuldade de apreensão”; 3,67% deles como sendo “menos esforçados”; 3,83% como sendo “alunos abaixo da média”; 6,86% como sendo “pouco participativos; e 50,40% consideraram “não existir características negativas”; 11,80% consideraram “outra caracte-

²⁵ Como sendo “mais inteligentes” os pardos são mais incidentes; já como sendo “acima da média” os pardos e pretos são mais incidentes os brancos em baixa incidência. Como sendo “muito participativos” os pardos são mais incidentes.

rística” e 17,54% não responderam. Aqui nota-se uma preocupação dos alunos em não caracterizar negativamente os colegas negros.²⁶

Sobre a nota de entrada no vestibular, na questão: “o aluno que tirou a melhor nota no vestibular tem mais chances de ser o melhor aluno em rendimento acadêmico durante a sua graduação?” 49,02% dos alunos optaram pela variável “não” (com mais incidências entre os brancos) e 12,60% consideram “sim” (os pardos e pretos estão mais incidentes nesta na variável). Identificamos que 50% dos universitários considera (destacadamente mais os brancos) que “seria mais justo a UFPR investir em programa de cotas somente para a escola pública e não com reserva específica para negros”; para 31,74% consideram que “não” (mais incidentes no grupo preto e pardo). No entanto, 47% do total dos alunos considera que de fato “o racismo é um componente importante no reforço a situação de desvantagem educacional que a população negra tem no Brasil”²⁷ e 33,33% deles acreditam que “não”.

Do universo geral da pesquisa, afirmaram ser de “cotas para afrodescendentes” 10,36% dos pesquisados, de “cotas para escola pública”, 17,06% dos alunos; 67,62% de alunos que ingressaram pela forma tradicional; e 4,9% não responderam. Entre os universitários que declararam ser de “cotas raciais”, 9,23% se declaram brancos. Verifica-se 12,15% de pardos e 2,80% de pretos que são alunos de “cotas sociais” e não de “cotas raciais”. Pela forma tradicional de ingresso há pelo menos 9,43% de autodeclarados pardos e 1,18% de pretos.

Onde estão e como estão os cotistas na UFPR?

Todos os candidatos aprovados por *cotas raciais* na UFPR passaram por uma banca de verificação do pertencimento racial negro²⁸ que se baseia na aparência dos candidatos que devem, conforme o edital, ser “socialmente reconhecidos como negros”. A resolução da UFPR e o edital do concurso para vestibular utiliza a categoria “afrodescendente”, ou seja, o programa é para os alunos afrodescendentes, pretos ou pardos, conforme o IBGE, e que apresentem características fenotípicas com o tipo negro.

Sendo assim, notamos que entre os alunos que se consideram “pretos”, 2,86% deles consideram “não ser afrodescendente” e “nem apresentar características fenotípicas com o tipo negro”. Dos “pretos” que “afirmam ser afrodescendente”, mas “não

²⁶ Julgamos ter havido certo temor dos alunos em explicitar características negativas. Segundo o sociólogo Florestan Fernandes “o brasileiro tem preconceito de ter preconceito”.

²⁷ Os alunos pretos e pardos são os mais incidentes nesta variável.

²⁸ A banca é nomeada pela reitoria e conta com representantes da UFPR: professores, procuradores técnicos e com integrantes do Movimento Social Negro de Curitiba.

apresentam características fenotípicas com o tipo negro” são 8,57%. Porém, entre os “pretos” que “afirmam ter características fenotípicas com o tipo negro”, 74,29% “se consideram afrodescendentes”. Já 80% deles “afirmam ser afrodescendente e se considerar negro”. No caso dos “pardos”, 28,57% afirma que “não ser afrodescendente” e “não apresentar características fenotípicas com o tipo negro”; 14,29% “afirma ser afrodescendentes, mas “não apresentar características com o tipo negro”. 28,57% “não se considera negro” e nem “afrodescendente”; e 21,98% “se considera afrodescendente”, mas “não se considera negro”; 7,69% considera “ser afrodescendente”, mas “não apresentar características com o tipo negro”. Os alunos brancos majoritariamente afirmaram não ser afrodescendentes, não ser negros e não apresentar características fenotípicas com o tipo negro.

Na relação dos cursos, os alunos negros (pretos e pardos) estão em mais presentes em Contábeis, Medicina, Pedagogia, Engenharia Civil, Direito, Farmácia etc. e com índices de evasão considerados “muito baixos” e no mesmo patamar da média que os alunos de cotas sociais. Em relação ao rendimento acadêmico, entre todos os cursos analisados, pudemos verificamos que não existe uma grande diferença entre o Índice de Rendimento Anual (IRA) dos alunos a partir da forma de ingresso no vestibular. Dependendo do curso, os alunos cotistas de escola pública têm IRA relativamente maiores, ora os cotistas negros e ora os alunos de inclusão tradicional. Os cotistas raciais têm rendimento relativamente menor, sobretudo nos cursos da área de exatas no ano de 2005. Mas, as diferenças podem ser consideradas pequenas. Já no ano de 2006 eles têm, em geral, os rendimentos superiores, justamente nas áreas de exatas. No entanto, mesmo considerando que os alunos de cotas sociais e raciais entrem com menores notas no vestibular em média, dependendo do ano, os alunos que entraram pelo sistema tradicional (sem cotas) têm IRA superior aos cotistas sociais e raciais em apenas 40% dos cursos. Nos cursos considerados de alto *status* social, os alunos de cotas sociais têm melhor IRA. Ou seja, há sem dúvida um crescimento qualitativo não só na diversidade, mas também na produção de conhecimento que foram evidenciados no primeiro e segundo ano do Programa de reserva de vagas na UFPR.

Qual é o significado da entrada de negros na UFPR?

Qual é o significado da entrada de negros na UFPR por um programa de Ações Afirmativas?

Para o Movimento Social Negro, foi sem dúvida um avanço histórico do ponto de vista social, político e econômico quando se leva em consideração as de-

sigualdades raciais sofridas pela população negra, mas também evidencia, nessas ações, possíveis formas de reparação das injustiças, das humilhações e torturas vivenciadas pela população negra no país e especialmente no Paraná.

Para muitas famílias negras, conforme depoimento, significou a oportunidade de ter agora um representante na família que está cursando o ensino superior, e esta realidade poderá certamente impactar a família não somente socialmente, mas também do ponto de vista educacional e psicológico. A UFPR está oportunizando aos estudantes a convivência com diversidade, porque ela é um recurso social importante para potencializar saberes, produção de conhecimento, talentos e sentimento de solidariedade. Essas ações possibilitaram ao estado problematizar o racismo e a própria existência da população negra no Paraná, que foi sempre negada pelo poder público, pela academia e pelos meios de comunicação e pela sua idéia de *harmonia racial*.

Porém, levando em consideração a situação de vulnerabilidade social, mas também a situação de tensão vivenciada pelos universitários negros seja pelos colegas, pelos professores ou pelos funcionários, atenta para a necessidade de que a UFPR efetivamente consolide projetos para garantia da permanência de negros na UFPR, considerando a especificidade da realidade social, política, cultural, histórica, pedagógica e psicológica dos alunos negros. Já sabemos que não há nada mais injusto do que *tratar de forma igual* os desiguais. No entanto, na UFPR não se evidencia uma política de ação nos poucos programas de permanência com recorte exclusivamente racial.

De forma geral, nos atrevemos a concluir que, mesmo sofrendo uma mudança da cor dos universitários, e também de classe, a Universidade não assumiu nenhum programa de ação específica para os universitários negros, levando em consideração a sua singularidade. Até o mês de novembro de 2006, sequer a Universidade sabia quantos cotistas negros tinham evadido e como eles estavam em notas e muito menos se eles estavam ou não sofrendo algum tipo de discriminação, ou, ainda, qual teria sido o verdadeiro impacto da entrada de negros nos seus diversos cursos. Ou seja, não há ainda na UFPR um programa que tenha como estratégia a valorização e desenvolvimento dos universitários negros. As poucas ações são para os universitários pobres.

Acreditamos que o resultado desta pesquisa possa oferecer informações que provoquem propostas de ações diretas para os alunos negros da UFPR por meio de projetos com toda a comunidade universitária. Esta é, sem dúvida, uma ansiedade do Movimento Social Negro, mas deve ser um compromisso da Instituição com a sociedade paranaense.

Cotas para negros na Universidade: benefícios *diretos* para alunos brancos pobres e *indiretos* para os de classe média

Para integrantes do Movimento Social Negro de Curitiba, a aprovação de “cotas sociais” para alunos de escola pública na UFPR se deveu quase exclusivamente às ações do Movimento Negro. Ou seja,

[...] as pessoas não lembram, fomos nós que fizemos ações, pressionamos, fizemos vigília durante a noite, passamos frio, fizemos ato... a imprensa só falava mal das cotas para negros e ainda hoje as pessoas falam mal das cotas. Cotas para quem? Só falam mal das cotas para negros. Me conte qual foi o movimento que teve na UFPR para as cotas de escola pública? Até o DCE era contra... os alunos de escola pública e as suas famílias sequer reconhecem e agradecem ao Movimento pela existência do programa. Alguém acha que o Conselho que era composto só de brancos aprovaria cotas para negros sem aprovar cotas para brancos pobres? Nós negros lutamos e ainda levamos os brancos pobres para a universidade. E quando eles chegam lá, eles falam que são contra cotas para negros. Alguém precisa refletir sobre isso (integrante do Movimento Negro).

Para a percepção dos integrantes, a movimentação sensibilizou a comunidade universitária, a imprensa e a sociedade como um todo para incluir os negros e também os alunos oriundos de escola pública. Refletir sobre isso é enfatizar como a luta pelas cotas raciais nas universidades se apresenta como um sub-produto das cotas para alunos de escola pública também. Ou seja, historicamente a criação de programas de cotas exclusivas para alunos de escola pública nas universidades só passa a ser pautada de forma comprometida a partir das ações para consolidação de reserva de vagas para negros nas universidades. Tal percepção atenta para um diagnóstico: as ações do movimento social negro, em relação às ações afirmativas na universidade, têm provocado impactos importantes para a mobilidade social da população branca que é pobre. Não obstante, segundo o Ipea (2001) de cada dez pobres no Brasil, apenas dois são indivíduos brancos.

Contudo, enfatizamos também os possíveis benefícios para alunos de classe média. Vejamos o depoimento de uma mãe:

Minha filha é de classe média e sabe, vivia nos *shopping center* e naquele mundo.... Daí ela passou... a vida dela mudou tanto e eu dou graças a Deus que a UFPR criou essas cotas. A minha filha é outra, ela aprendeu novos valores, não quer mais saber desta vidinha da *shopping center* (...) Eu vivia preocupada

com a educação dela, com os seus valores. Sabe, a gente educa mas nem sempre eles acabam tendo os valores que a gente gostaria. Na minha casa, agora é uma festa... vive cheio de colegas delas e a maioria são negros. Eles ficam aqui, estudam, comem *pizza*. Todos são muito legais e trabalhadores. Minha filha não tinha convivência com este perfil de pessoas. Ele chegou a ficar espantada de saber que um colega dela de curso, que era negro, trabalhava a noite toda e ia pela manhã para a aula. Ela não imaginava que alguém pudesse ter esta vida. Minha filha tá aprendendo com a convivência com os colegas dela que a vida não é somente a vida que ela levava. As pessoas precisam saber como a convivência com pobres e negros é importante para os jovens de classe média (mãe de aluna que ingressou pela forma tradicional na UFPR).

Diante do depoimento dessa mãe quisemos propor uma reflexão sobre a eficácia das ações afirmativas no benefício de toda a sociedade. Ou seja, diretamente beneficiando a população negra, a indígena, e os alunos de escola pública, as cotas nas universidades também se apresentam como uma ação afirmativa indireta muito importante e que merece atenção de toda sociedade, que é a de também dar oportunidade para que os alunos brancos de classe média convivam com a diversidade social e racial num mesmo espaço acadêmico.

Acreditamos que a possibilidade de que essa diversidade favoreça as suas potencialidades sejam grandes, mas também possibilitem a intervenção na construção de valores sociais importantíssimos na atual conjuntura de nossa sociedade, que venham a ser o *respeito* ao diferente, a *solidariedade*, a *integração*, a *honestidade* e a *responsabilidade social em nossas ações*, o *combate a intolerância* e, também a *criatividade intelectual*. Chamamos atenção para o recurso que vem a ser a *diversidade* na medida em que também passamos a refletir qual deve ser o perfil da sociedade que queremos, com quais valores, assim como o da empresa que trabalhamos e o da universidade que queremos.

Por fim, lembramos Cristovam Buarque, que quando Ministro da Educação afirmou que “a universidade inventou o Brasil”. Ou seja, que de lá saíram os profissionais que compõem o nosso judiciário, saíram os nossos empresários, os nossos professores, os nossos sociólogos etc. Também lá, concluímos: “sempre estive um perfil social e racial de alunos”. Neste sentido, é de extrema importância problematizarmos sobre as perdas reais que a sociedade brasileira, historicamente, sempre teve com a ausência, na universidade, de representantes da metade do país, que é de negros, qual é de fato o país que queremos construir e em que medida o perfil destas universidades sempre corroboraram para a perpetuação das desigualdades raciais.

Referências

AIEXE, E. M. A. Uma Conversa sobre Direitos Humanos, Visão da Justiça e Discriminação. In: VIANA, M. T. ; RENAULT, L. O. L. (Coord.). *Discriminação*. São Paulo: LTr, 2000.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOWEN, W. G. *O Curso do Rio: um Estudo sobre as Ações Afirmativas no Acesso à Universidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas e pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, P. B. G. ; SILVÉRIO, R. V. (Orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. *Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Atar Editorial, 2. ed., 2006.

D' ADESKI, J. *Pluralismo Étnico e Multi-Culturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DRIABE, S. M. O welfare State no Brasil: características e perspectivas. *Caderno de Pesquisa, n. 8*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP), 1993.

SOUZA, M. G. *Movimento Hip-Hop em Curitiba: poder, juventude e visibilidade racial a apreensão da imagem de capital europeia em uma harmonia racial* [Dissertação de Mestrado em Sociologia Política] Paraná: UFPR. 2003.

_____. Expectativas sobre a inserção de Jovens negros e negras do ensino médio do Paraná no mercado de trabalho. In: BRAGA, M. L. S. (Org.). *Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: MEC-Secad, 2006.

GOMES, J. B. *Princípios Constitucionais da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social, a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

- GUIMARÃES, A. S. (Org.). *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.
- HENRIQUES, R. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições na década 90. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Texto para Discussão n. 807*. Rio de Janeiro: [s.n], 2001.
- IANNI, O. *As Metamorfoses do Escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional*. 2. ed. São Paulo: Hucitec Curitiba; Scientia estrutura Labor, 1988.
- MARTINS, W. *Um Brasil diferente: ensaio sobre o fenômeno de aculturação no Paraná*. 2. ed., São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.
- MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 2. ed., 1988.
- ROSA, F. A. M. *Sociologia do Direito: o fenômeno jurídico como fato social*. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- SANTOS, B. S. *Reinventar a Democracia*. 2. ed. [S.l]: Fundação Mário Soares, Gradativa Publicações. 2002.
- SANTOS, G. A. *A Invenção do ser Negro: um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- SELL, S. C. *Ação Afirmativa e Democracia Racial: Uma introdução ao debate no Brasil*. [S.l]: Fundação Boiteux, 2002.
- SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS 2005 – IBGE. *Coordenação de População e Indicadores Sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.
- SKIDMORE, T. E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- VILAS-BÔAS R. *Ações Afirmativas e o Princípio da Igualdade*. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.
- WACHOWICZ, R. C. *História do Paraná*. 6. ed. Curitiba: Gráfica Vicentina Ltda., 2000.

A Permanência da População Negra na Universidade Estadual de Londrina

Georgina Helena Lima Nunes*

Estudam em faculdades subconvencionadas pelo governo federal, cursam a escola normal e aprendem a fazer o trabalho do branco com refinamento. (...) Ali elas aprendem o resto da lição iniciada naquelas casas tranqüilas com balanços na varanda e vasos de corações-ardentes: como se comportar. O cuidadoso desenvolvimento da parcimônia, paciência, princípios morais e boas maneiras. Numa palavra, como se livrar da catinga. A horrível catinga das paixões, a catinga da natureza, a catinga da vasta gama de emoções humanas. (...) O que esse homem não sabe é que essa garota parda e sem graça vai construir seu ninho graveto por graveto, transformá-lo em seu ninho inviolável e montar guarda sobre cada planta (...) (MORRISON, 2003).

Esta passagem do livro de Toni Morrison, “O Olho mais azul”, em um primeiro momento, não está visivelmente atrelada à questão que a pesquisa pretende desenvolver. Esta obra trata da história de uma família negra e pobre que resolve se mudar de uma região rural do Sul dos Estados Unidos para um centro urbano. A autora discorre ao longo do texto sobre o que acontece com a identidade de meninas negras em um mundo que “não foi feito para elas”.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Todavia, Hall (2003), aponta perspectivas de relações sociais em sociedades que se tornam espaços híbridos decorrentes de diferenciadas culturas resultantes da diáspora:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece na sua indecibilidade (p. 74).

A citação de Morrison (2003), trazida em epígrafe, faz pensar sobre as possibilidades de negociação e tradução em espaços cuja diferença é conflitada. O diferencial étnico presente na catanga a ser extinta, a “horrrível catanga das paixões, a catanga da natureza, a catanga da vasta gama de emoções humanas” (p. 86), na relação com o outro, não a extingue, mas sim negocia a sua permanência/sobrevivência, a traduz de modo que, se não a emancipa, também não a aniquila.

Apresentação do objeto de estudo

Em que sentido pode-se estar, a partir do texto de Morrison (2003), tecendo alguns matriciamentos com o objeto de pesquisa que visa analisar a permanência da população negra no ensino superior, ou seja, fazer “a análise de experiências e estratégias formais e informais da permanência de estudantes negros(as) e o significado de sua presença nas universidades brasileiras”?

Em conformidade com Carvalho (2002)

Apesar da universidade pública brasileira ser um dos poucos redutos de exercício do pensamento em nosso país, se a observarmos a partir da perspectiva da justiça racial, impressiona a indiferença, a insensibilidade e o desconhecimento da classe universitária a respeito da exclusão racial com que, desde a sua origem, convive. (...) a questão racial não foi discutida e confirmou-se, pela ausência de questionamento, de que estaria destinada a educar a mesma elite branca que a criou, contribuindo assim para sua reprodução enquanto grupo.

Segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), analisados por Henriques (2001), a realidade do ensino superior é desoladora para a população negra:

Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade.

Piovesan (2005) afirma ser a universidade um espaço de poder em que o diploma se configura como um passaporte de ascensão social; na medida em que um grupamento étnico se faz representado neste espaço de poder por meio de um índice de dois pontos percentuais, pode-se questionar o discurso liberal de igualdade de acesso e também de um Brasil racialmente democrático.

Um país em que os afro-descendentes são 64% dos pobres e 69% dos indigentes (PIOVESAN, 2004), em que no ensino fundamental 57,4 % de brancos e 73,5 % de negros não completam seus estudos e que no ensino médio 12,9 % de brancos e 3% de negros concluem (OLIVEIRA e MIRANDA, 2004), torna-se impossível calcular a quantidade de tempo necessária para que, *naturalmente*, por *esforço próprio*, conteúdos de um discurso asséptico de meritocracia e as discrepâncias historicamente mantidas, possam ser extintos ou, pelo menos, atenuados. Quanto à meritocracia, Telles (*apud* Domingues, 2005) afirma que esta:

[...] é utópica, porque busca recompensar indivíduos com base na inteligência ou nas habilidades cognitivas; e isto não ocorre em lugar algum. A admissão à universidade parece, então, ser muito mais uma “testocracia” do que uma “meritocracia”. A aprovação no vestibular é, na melhor das hipóteses, um teste de mérito muito questionável.

A meritocracia em um concurso vestibular é questionada quando se pergunta a partir de que capitais culturais são previstos os padrões de desempenho dos(as) jovens que a esse processo se submetem. Maclarem (2003) ao questionar os diversos tipos de multiculturalismos, apresenta como modelo multicultural conservador aquele cujos desempenhos e conhecimentos exigidos a estudantes são valorizados tendo como referência as características de um determinado grupo social.

Frente a essas arguições, o objetivo geral desta pesquisa é de investigar as experiências e estratégias formais e informais de permanência de estudantes negros e negras ingressantes na Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialmente, por meio de políticas de ação afirmativa, e refletir sobre a presença dos(as) mesmos(as) na referida Universidade.

O lócus da pesquisa

A Universidade Estadual de Londrina está instalada no Norte do Estado Paraná,¹ em Londrina, uma cidade fundada em 1934, com uma área de 1.650.809 km e uma população, conforme dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2004, estimada em 480.822 habitantes.

Atualmente, a cidade de Londrina apresenta a maior concentração de negros do estado do Paraná.² Segundo dados fornecidos pelo responsável do IBGE/ Londrina, a população londrinense, no que se refere ao quesito étnico, é representada pelos seguintes percentuais:³ brancos (74,18%), pardos (18,58%), amarelos (3,59%), pretos (3,39%) e indígenas (0,26%).

A comunidade estudantil da UEL é composta por 14.002 alunos(as). Os(as) alunos(as) em termos de gênero são representados(as) pelos seguintes percentuais: 54,51% do sexo feminino e 43,56% são do sexo masculino; no que se refere à cor/raça a representatividade de cada segmento étnico se apresenta da seguinte maneira: 75,4% são brancos; 2,91% são pretos; 15,33% são pardos e 5,98% são amarelos. Os(as) alunos(as) são oriundos(as), majoritariamente, de diversas cidades do Estado do Paraná e também do estado de São Paulo.

A Instituição oferece 59 cursos de graduação distribuídos nos seguintes turnos e áreas: integral, matutino, vespertino e noturno, e nas áreas das ciências exatas, biológicas e humanas. A UEL conta com um Programa de Pós-Graduação que oferece cursos nas modalidades de Especialização, Mestrado e Doutorado.

A Universidade Estadual de Londrina, há dois anos, oferece vestibular com reserva de vagas para alunos(as) negros(as) e oriundos(as) de escola pública. Em 23 de julho de 2004, foi estabelecida a Política Afirmativa sob forma de cotas para o ingresso no curso superior.

A proposta de um percentual de até 40% de vagas e sete anos de duração, foi redigida no seguinte texto relativo ao projeto de resolução aprovado pelo Conselho Universitário:

¹ Fonte: Disponível em: <<http://www.londrina.pr.gov.br>>. Acesso em: 1/4/2006.

² A Região Metropolitana de Curitiba, segundo o Censo do IBGE de 2005, apresenta o seguinte percentual: pardos (17,7%) e pretos (2,0%).

³ Estes dados são referentes ao censo de 2000 e estão contidos em um CD room produzido no ano de 2003 pelo IBGE (Programa *Estat Carf*).

Art. 1º. Fica estabelecido que até⁴ 40%⁵ (quarenta por cento) das vagas de cada curso de graduação ofertadas em Concurso Vestibular pela Universidade Estadual de Londrina, serão reservadas a estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino, sendo que até metade das vagas decorrentes da aplicação deste percentual deverão ser reservadas a candidatos que se auto-declararem negros. § 1º Os percentuais definidos no *caput* deste artigo serão proporcionais à quantidade de inscritos, por cursos, no Concurso Vestibular da UEL na condição de estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino ou de estudantes negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino, respeitando o máximo de 40% (quarenta por cento) para oriundos de Instituições Públicas de Ensino e de 20% (vinte por cento) para negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino (LIVRO DE ATA. N. 12, p. 29).

Nos vestibulares de 2005 e 2006, ingressaram, respectivamente, 286 alunos(as) cotistas negros(as) (279 por cotas raciais e sete por cotas para oriundos(as) de escola pública) e 340 alunos(as) (249 por cotas raciais, 38 por cota para oriundos(as) da escola pública e 63 por acesso universal). Em 2005 foi ofertado um total de 3.010 vagas e, em 2006, um total de 3.050 vagas no âmbito geral.

Em relação ao percentual de alunos(as) que ingressaram no concurso vestibular de 2006, por cotas raciais, em termos de gênero ingressaram 206 mulheres e 134 homens.

No que diz respeito à faixa etária ingressante na Universidade Estadual de Londrina pelo sistema de reserva de vagas para negros no vestibular de 2006, tem-se uma variação entre pessoas de 54 anos (0,29 %) até 18 anos (13,11 %). Observa-se que 79,06 % dos estudantes nasceram na década de 1980 e possuem entre 26 e 18 anos de idade.

No plano da estatística, na Região Sul,⁶ segundo dados do IBGE (2003), a presença étnica no ensino superior corresponde ao percentual de 82,2% para o segmento branco, 17% para o segmento negro, e o total de 0,5 % para amarelos e indígenas.

⁴ (Grifo meu). Este “até” é o grande conflito para a comunidade negra. Somente após a aprovação do projeto foi percebido que não se tratava de 40% da reserva de vagas, mas este percentual incide sobre o número de alunos(as) inscritos(as) por curso.

⁵ A comunidade negra, em um primeiro momento, comemorou os 40% sem perceber a existência do “até”; as discussões giravam em torno do percentual “fechado”. No entanto, pessoas ligadas ao Conselho Universitário alegam que esta foi a negociação possível, ficando, portanto, em aberto, o debate que promova a ampliação do percentual conquistado.

⁶ Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

No plano semântico, a multidimensionalidade da palavra *permanência*, pressupõe que discutir *permanência* da população negra no ensino superior contrasta, paradoxalmente, com uma outra luta, a luta contra um racismo definido por Guillaumin (1972) e analisado por Taguieff (1997) como uma prática que também se faz *permanente*:

[...] o racismo designa “toda a conduta de exclusão revestida com o sinal de permanência”. (...) Esse sinal de permanência⁷ pode ser encontrado ou inventado (...). Reação contra a mobilidade dos humanos, que provoca a sua mistura, a conduta racista tem por objectivo “repor no seu lugar” os indivíduos saídos da sua categoria grupal.

Analisando a idéia proposta por Taguieff (1997), a respeito de um racismo que tende a “repor no seu lugar” aqueles(as) que estão em um contexto que lhes foi estranho, pode-se concluir que tal afirmação produz um alerta em relação aos aspectos a serem observados em um processo acadêmico de aquisição e construção de conhecimento no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) que não têm, de forma implícita, em sua estrutura pedagógica, uma educação anti-racista.

Caminhos para a compreensão do objeto de estudo

Na perspectiva de compreender como se efetiva a permanência da população negra na Universidade Estadual de Londrina, percorreu-se uma trajetória metodológica de caráter qualitativo de investigação. Foram entrevistadas as pessoas responsáveis pelos Projetos Uniafro e Afroatitude, o reitor da Universidade, representantes de alguns setores estratégicos para a permanência dos(as) alunos(as) como o Serviço de Bem-Estar à Comunidade (Sebec), 24 alunos(as) bolsistas dos projetos citados⁸ e da Fundação Araucária, integrantes do Movimento Social Negro, cinco famílias dos(as) estudantes e outras pessoas que foram contribuindo na elaboração do trabalho à medida que aconteciam encontros casuais durante a circulação no espaço; os diálogos estabelecidos de forma espontânea, por vezes, foram “costurados” com as informações obtidas por meio das entrevistas semi-estruturadas.

Houve, também, uma análise de documentos institucionais que foram cedidos pelos(as) coordenadores(as) dos setores.

⁷ Grifos meus.

⁸ Os nomes dos(as) alunos(as) e seus respectivos familiares são fictícios; apenas os nomes dos gestores foram mantidos originais.

Foram cerca de treze dias de permanência na cidade de Londrina, distribuídos em três etapas durante os meses de junho, agosto e outubro do ano de 2006.

A presença do Movimento Social Negro no acesso e na permanência da juventude negra da UEL e a perspectiva de gestão em relação aos ingressantes por cotas

Buscou-se o Movimento Social Negro para entender o processo de implementação de cotas na UEL, ancorando-se na compreensão de Caldart (2000), ao afirmar que “os movimentos sociais não têm sido figuras muito presentes nas teorias pedagógicas, nem como sujeitos educativos, nem como interlocutores da reflexão sobre educação”.

Dialogou-se com nove representantes do Movimento Social Negro e foi resgatada na memória de cada um(a) a trajetória da implementação das cotas, as mobilizações, estratégias, expectativas e avaliações sobre os momentos anteriores e posteriores às cotas.

A participação do Movimento Negro no decorrer do processo foi fundamental; frente a tantos empecilhos, foi necessário apropriar-se de vários mecanismos para sensibilizar e mobilizar a comunidade londrinense. Foram vigílias noturnas, abaixo-assinados, articulações políticas e uma presença constante nos fóruns de discussão.

Após a aprovação da política de cotas, D. Vilma, militante com quase trinta anos de Movimento Negro, permanece na Comissão de Cotas que avalia a entrada dos(as) alunos(as) que se autodeclararam negros(as); a ativista tem uma participação fundamental na história das organizações negras de Londrina.

Almeida (2004), em seu livro intitulado *Presença negra em Londrina: História da caminhada de um povo*, ao referir-se à D. Vilma, afirma que ela “é, com certeza, o divisor de águas na história do movimento negro de Londrina”. O autor também salienta a participação dela em projetos ligados à UEL:

Fundado há dez anos pela própria Vilma, o Pró-Ranti é um projeto de extensão da Universidade Estadual de Londrina com dezesseis subprojetos que visam o trabalho e o resgate cultural: oficinas de dança, capoeira, teatro, ritmo e som. Como entidade mantenedora do Pro-ranti é fundada a Associação Afrobrasileira de Londrina (Aabra) (...) também faz parte do Centro Nacional de Africanidade e Resistência Brasileira (Cenarab).

Os(as) bolsistas do projeto Afroatitude começam a organizarem-se no sentido de tentar construir um Movimento Negro Estudantil, para tanto, contam com a participação dos(as) ativistas com quem estabelecem um diálogo com vistas à formação política do grupo.

Pergunta-se: o que pode significar a presença de uma militante na Comissão de Cotas da UEL, com um bom prestígio entre os diversos setores do movimento negro e com inserção em projetos sociais já vinculados com a Instituição em estudo?

Em primeiro lugar, pode-se garantir que a pessoa que está na comissão de cotas não se apresenta como indivíduo, mas um grupo que respalda a sua presença; representa, então, uma quantidade de negros(as) que, ao não estarem presentes de forma física, também se manifestam por meio de suas convicções que são aprendizagens da/na luta.

Em segundo lugar, se o movimento teve interferência no momento da disputa por cotas, o próprio movimento também serve como grupo organizado que irá continuar pleiteando não apenas melhorias no projeto de cotas, como também construindo mecanismos que garantam a permanência dos(as) jovens na própria universidade.

A UEL, durante a realização da pesquisa, viveu um momento de transição entre uma reitoria que saía e outra que entrava. Como consequência desta mudança, algumas entrevistas foram “duplicadas”, ou seja, foram escutadas as pessoas que iniciam esta nova gestão e as que estiveram à frente dos projetos, dos setores e da instituição até o dia 09/06/2006.

No segundo dia da nova reitoria, foi realizada uma entrevista com o reitor, Prof. Dr. Vilmar Sachetin Marçal. Obteve-se uma visão ampla do gestor da universidade a respeito da política de cotas. Mesmo estando em seu começo de mandato, o reitor verbalizou algumas iniciativas a serem desenvolvidas e alguns pontos de vista em relação à forma como deve ser encaminhada a presença/permanência do(a) aluno(a) cotista.

A reserva de vagas não é considerada pelo reitor como uma inclusão e sim como uma oportunidade para todos. Acredita, como gestor público, que

[...] não basta só a inclusão, eu percebi nas minhas andanças que é necessário ter um monitoramento dessas pessoas, porque o que me chegou nos ouvidos que dar inclusão é uma coisa, precisa permitir que o aluno que foi contemplado consiga atingir o objetivo final, que a própria universidade vai ser questionada e avaliada por isso. Então, a minha intenção (...) é trabalhar (...) esse acompanhamento dos alunos, desde o ingresso até a saída (Diário de Campo).

O grande mérito da Universidade, para o gestor, está na quantidade de alunos que consegue formar; se de um número de 279 alunos apenas 79 conseguirem se formar, a Universidade deve ser altamente questionada (Diário de Campo).

Projetos que abordam a questão étnico-racial e promovem a permanência dos(as) alunos(as) negros(as)

Na UEL, são desenvolvidos dois projetos que abrangem a questão étnico-racial: O Uniafro e o Afroatidade. Ambos os projetos fornecem bolsa de estudo para os(as) alunos(as), se configurando fonte de algum recurso financeiro para que os(as) mesmos(as) se mantenham economicamente no espaço investigado.

O objetivo do Uniafro é oferecer educação continuada a partir do conhecimento da História da África, História do Negro nas Américas, no Brasil e em Londrina, Literatura e Cultura Afrobrasileira; toda esta capacitação vai ao encontro da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no currículo escolar da educação básica.

O projeto Uniafro pretende beneficiar diversos setores sociais, tais como os professores(as) das redes públicas estaduais (200), municipais (150), alunos(as) negros(as) bolsistas (10), alunos(as) de licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento (50), alunos(as) cotistas do ensino superior (285), alunos(as) da rede pública municipal e estadual de ensino (público em potencial) (5.000), população de Londrina e região (1.500), e professores(as) atuantes na EJA nas redes Estadual e Municipal (30).

Em relação ao projeto UEL/Afroatidade, o principal objetivo é

[...] a formação de profissionais e cidadãos comprometidos ética e socialmente com as questões e problemas da sociedade brasileira. Dessa forma, procuram associar os trabalhos de pesquisa, ensino e extensão através da reflexão crítica, sem cair no mero assistencialismo, conforme princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico (Relatório Afroatidade, p. 5).

As categorias de bolsas do UEL/Afroatidade dividem-se, então, nas modalidades de ensino, pesquisa e extensão.

Atualmente, 41 alunos(as) usufruem de bolsa. Todas as atividades passam por uma Comissão de Acompanhamento que participa, ativamente, desde a instalação do programa Afroatidade.

O programa Uniafro e suas interfaces com a permanência da população negra

Todos os(as) alunos(as) participantes do projeto, seja como bolsista, seja como voluntários(as), apresentam-se altamente envolvidos(as) com o trabalho que tem como público-alvo o(a) professor(a) do ensino fundamental e médio das redes públicas de ensino. Os alunos(as) são levados(as) a desenvolver éticas de *cuidado* para com o público que recebem; sabem da necessidade de *seduzi-los* a fim de que possam absorver a proposta de uma educação das relações étnico-raciais e desenvolvê-la no interior de suas escolas.

Uma das estudantes que participa do Uniafro é filha de um escritor que escreve sobre as questões da negritude; todos(as) tendem a relacioná-la com a figura do pai. No entanto, a jovem analisa que a sua consciência e identidade para as questões étnicas desabrocharam na convivência grupal no Uniafro, obstante o fato de ter crescido com os pais militantes do movimento negro. Justifica que a sua permanência neste ambiente universitário tão adverso, principalmente em alguns cursos totalmente brancos e conservadores como o seu, se justifica pelas vivências mais recentes:

O meu pai é a estrela negra da casa, mas eu sempre mantive uma distância da discussão; era como se meus pais já estivessem fazendo por mim. Meus pais tinham atitudes ferrenhas e eu não conseguia dialogar. Talvez fosse porque somos de diferentes épocas. Às vezes eu não entendia que tanto que briga, que tanto que briga... Eu estava no “meio da discussão” e vê-los não significava que eu estivesse no meio da luta. Comecei este ano graças à boa amizade. Escutava as meninas dizerem: pentear cabelo e... dizia assim... até que enfim encontrei alguém que pense e diga a mesma coisa. (...) hoje tenho amigos que se conhecem, que dividem, foi bom, está sendo bom, pra eu me encontrar entendeu? Até mais que a terapia... é a Ayomara negra que se encontrou agora. Se não fosse eu teria desistido (Diário de Campo).

A fala acima revela que os jovens possuem um tempo próprio para encontrarem-se como sujeitos de suas vidas e de suas lutas por uma sociedade menos racista; é revelador também que a conquista de sua permanência se efetiva pela conquista maior de tornar a universidade um lugar seu, de sua cultura, de sua identidade étnico-racial, por isso, a aquisição das bolsas de estudo é um elemento fundamental atrelado a tantos outros.

O Programa Afroatitude como contornos da permanência da população negra no ensino superior

Para compor este trabalho de pesquisa foram entrevistados(as) 19 alunos(as) do projeto Afroatitude.

As questões direcionaram-se no sentido de compreender a respeito de suas vidas; quais informações e estímulos os fizeram chegar até o vestibular da UEL sob a forma de cotas; quais as compreensões acerca do significado de Políticas Afirmativas; como está se dando a sua permanência na UEL em termos de relações sociais, aprendizados, adaptação ao curso escolhido e situação econômico-financeira; como se encontra a participação no Afroatitude; perspectivas em termos de um dever, ou seja, o(a) profissional que deseja ser; sugestões e críticas em relação ao projeto e também à sua participação no mesmo.

Entre os(as) alunos(as) entrevistados(as) a faixa etária varia entre 18 e 42 anos. Os(as) alunos(as) estão distribuídos(as) nos seguintes cursos: Letras (2), Pedagogia (3), Relações Públicas (1), História (1), Ciências Sociais (03) e Medicina (1), Enfermagem (1), Direito (2), Agronomia (1), Geografia (2), Ciências da Computação (1) e Psicologia (1).

É um constante nos depoimentos uma história de vida bastante marcada pelas dificuldades econômicas. Entre os relatos apresentaram-se histórias bastante complexas referente a abandonos na infância e, conseqüentemente, ter sido uma criança forjada na luta diária pela sobrevivência por meio de diversas formas de trabalho precariamente remunerado. Em decorrência disto, cada dia, cada início de semana, segundo alguns e algumas alunos(as) entrevistados(as), é dia de luta, é dia de interrogar-se até onde conseguirão ir:

Toda semana eu penso em desistir, toda semana eu quero desistir; é uma dificuldade de ter a família, de às vezes não conseguir tempo para estudar. Toda semana eu ao mesmo tempo em que penso em desistir eu digo: Ah não, eu vou continuar mais um pouco (Diário de Campo).

Ao mesmo tempo em que os(as) alunos(as) são assolados(as) pela vontade de desistirem, relatos de persistência desmedida são trazidos. Um único aluno cotista entrou no vestibular para Ciências da Computação; o jovem mora em uma cidade próxima a Londrina chamada Ibiporã e conta todos os percalços até chegar à UEL e, também, os protagonismos decorrentes de ter alcançado este objetivo:

Trabalhei desde os treze anos em uma pá de coisas. Trabalhava na bicicletaria daí eu achei que estava ganhando muito pouco. Vi meus amigos que tinham boa roupa, sapato, daí eu disse não. Trabalhei de servente pedreiro, de pintor, de tudo... Trabalhei depois em uma fábrica de tanque, *office-boy*, pintor. Trabalhava pesado o dia inteiro, morava na chácara, nas bibócas, chegava em casa meia-noite, acordava cedo pra trabalhar pesado. Na UEL, eu me sinto realizado. Ah, valeu... aquelas chuvas, aquelas lutas, aquele barro lá (Diário de Campo).

Um jovem que tem uma caminhada de quem parece já ter vivido muito tempo, se manteve estudando não obstante os incentivos recebidos pelas pessoas que ensinam... a desistir:

Quando eu fui no terceiro ano os professores perguntavam: E daí, vai fazer vestibular? Onde? Quando? Daí então eu disse: Ah, vou fazer na UEL. Professor: Pra quê? Aluno: Ciência da Computação

Professor: Tem certeza? Aluno: Tenho, professor.

Professor: E aí, pára com isso, não vai conseguir passar não... vai em Cornélio que é uma Faculdade Federal e que tem Ciência da Computação. Vai lá que é mais fácil passar (Diário de Campo).

Frente a este *incentivo* o jovem reagiu da seguinte forma:

Valeu eu ter estudado, ter conseguido terminar o terceiro ano. Estudei, depois fiz cursinho, fiquei três, quatro meses estudando direto, direto. Emagreci eu acho que quase nove quilos. (...) Acho que isto foi só um prêmio daquele esforço que você faz. Ah, é claro que a cota facilitou. (...) Por exemplo, eu sou a única pessoa de Ibiporã que até hoje passou na UEL. (...) Então quando saio assim, na rua, de camiseta do curso, ficam olhando assim. Nossa, consegui! Isso é gratificante, não para você ficar um Zé Otário (Diário de Campo).

Outros tantos depoimentos seguem a mesma lógica. Os(as) alunos(as), com raras exceções, são os protagonistas de suas famílias a entrarem no ensino superior. Trazem consigo histórias de muito trabalho, muito esforço, de vivências simples, felizes e outras nem tão felizes, mas vivências que os legitimam como capazes de enfrentar o desafio de concluir uma universidade.

Os(as) alunos(as) começam a se organizar a fim de construírem reivindicações coletivas, individuais e denúncias. A rede *on-line* de Articulação do Afroatitudo passou a existir desde um encontro com os representantes dos grupos de cada instituição. É uma possibilidade que surge de forjar a permanência e de promover ações que ampliem os direitos de estar em uma universidade pública.

As escolhas⁹ profissionais e os desejos: motivos para permanecer

A partir do momento em que os(as) jovens vão articulando as escolhas de seus cursos às reflexões advindas da formação adquirida no Afroatitudo, ou então através de uma consciência prévia decorrente da participação no Movimento Social Negro, os significados para as suas escolhas profissionais vão tomando outros contornos:

Eu comecei a questionar, trabalhar a minha identidade, aqui no Afroatitudo. Anteriormente eu trabalhava, chegava em casa, via *Malhação* e dormia. A área que eu pesquiso (Visibilidade do negro através de aparições em jornais londrinenses desde a década de 1930) tem a ver com a minha vida, eu sei o que é discriminação e preconceito. Desejo mudança em tudo... mudança e luta. (...) gostaria muito de trabalhar com crianças, que é o lado que mais me choca. Tem um bairro (...) você vai lá a maioria das crianças desse bairro são negras e além disso muito pobres, muito pobres, pobres a ponto de que as roupas que elas usam, usarem até chegar ao ponto de ter que pôr fogo, então é isso que eu quero: Não quero mais ver as crianças pondo fogo, não quero mais ver as crianças se prostituindo em troca de bala (Diário de Campo).

Trabalhar identidade, resistir, tomar posicionamentos políticos, ajudar crianças a crescerem, porque na medida em que se identificam com elas, as crianças passam a fazer parte de si. Estes são os sentidos decorrentes de sentimentos de pertença; pertencer é partilhar com o outro sem ser o mesmo, a genuinidade da identidade é a capacidade de ser único sem deixar de ser igual.

⁹ Gostaria de chamar atenção para o reconhecimento sobre o limite das “escolhas” para ingresso em determinados cursos do ensino superior. Zago (2006) afirma que “a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação. Essa observação suscita uma reflexão sobre o que normalmente chamamos de “escolha”. Quem de fato escolhe? Sob esse termo genérico escondem-se diferenças e desigualdades sociais importantes. (...) falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o processo de escolarização do candidato”.

Um acadêmico em Direito, filho de pais *simples*, agricultores, participa de um projeto que se chama *Mania de Cidadania*, ou seja, um projeto que teoriza a busca da cidadania por meio do Direito: o direito a ter direito. Ao mesmo tempo em que se insere na pesquisa, aprofunda uma matriz do Direito que se chama *Movimento Direito Alternativo*. Esta matriz, diz o seguinte: “Temos que buscar julgar pelo mais justo, não de Direito, porque não necessariamente de Direito é justo” (Diário de Campo).

O estudante fala com radicalidade da questão da permanência: “Não vou desistir porque custei a chegar”! Quem sabe ele, juntamente com outros(as) colegas, não estarão sendo os protagonistas de suas permanências e de outros(as) alunos(as) negros(as) e cotistas que estão por vir? A provisoriedade das políticas de permanência é algo reclamado; implantaram-se as cotas, mas, concomitante a isto, deveria estar sendo pensadas formas que garantam a permanência não em forma de projetos com prazos pré-determinados, mas como um projeto institucional que garanta, a perseguida *Mania de Cidadania* da população negra.

Outra fala importante é a da jovem que ingressou no curso de Psicologia da UEL. Ela concebe a psicologia como uma profissão que pode alterar o olhar para as questões de gênero e sexualidade das mulheres negras, questão esta que é parte de sua realidade.

A aluna é criada só por mulheres: sua avó de 93 anos e sua mãe, 55 anos, “as mulheres de sua vida”. As articulações entre a negritude, feminilidade e representação social fazem que ela se torne *grande* neste curso que é considerado um dos mais elitizados da UEL; fazer-se grande é fortalecer-se neste campo teórico (gênero/raça/sexualidade) que reflete sobre a sua condição de mulher negra e, possivelmente, das mulheres negras que gostaria de poder gestar: Dandara e Dindara.

Os nomes escolhidos pela estudante são uma apologia à resistência feminina e negra; foram mulheres que subverteram lógicas e que lutaram contra a escravidão. Esse retratar sonhos em heroínas negras, ajuda a permanecer, reconhecer-se como mulher negra e aguerrida.

Algumas avaliações são feitas a respeito do que tem representado os projetos de permanência na Universidade em todas as suas dimensões, principalmente em termos de seleção de conteúdos, metodologia das oficinas, escolha de palestrantes, carga horária de atuação e efeitos sobre si. As avaliações são muito variadas, coincidentes em alguns aspectos e antagônicas em outros.

Os(as) alunos(as) absorvem de forma diferenciada os conhecimentos até então negligenciados. Sentem-se acumulando mais conhecimentos a respeito de si

sem, no entanto, sentirem-se obrigados a assumir posturas, gostos, crenças que não lhes atraem; livram-se ou aprendem a ter outras atitudes em relação aos seus próprios comportamentos que são, por vezes, discriminatórios:

Nasci evangélico, meus pais são evangélicos, meu pai é pastor, cresci evangélico. A igreja é um ministério novo, se chama Monte Sinai. Tenho uma banda, a gente toca Gospel e tem amigos da Assembléia, da Presbiteriana, muitas igrejas (...). A gente já “zoou”... macumba (risos). Eu nunca participei, para quem está fora assim: mas tudo bem, eu acho que cada um acredita naquilo que quer entendeu?

A questão da religiosidade como permanência, independente de qual religião, é um ponto forte, principalmente, nas famílias que foram entrevistadas; a fé fortalece a convicção de que os(as) filhos(as) e netos(as) conseguirão alcançar os seus objetivos.

Em meio a tantos desconhecimentos a respeito das religiões de matriz africana, uma jovem revela com fascinação os encontros interculturais e afetivos que acontecem neste período de universidade. Os namoros, próprios da cultura juvenil, também são atravessados pelas questões raciais; a juventude negra e a juventude não-negra acabam tendo as suas relações afetivas envolvidas nos meandros de uma sociedade racista.

Conheci meu namorado no samba. Ele é branco, pratica capoeira angola, possui toda uma corporeidade negra, até mais do que eu (...). Ele me disse: toda vez que eu encontro uma moça bonita como você eu jogo uma flor na cachoeira para Oxum (Diário de Campo).

No entanto, apesar da familiaridade do namorado com a cultura negra, a jovem explicita vários enfrentamentos que sofre no seu relacionamento em virtude da diferença étnica. Surgem, como decorrência disto tudo, questionamentos bastante aflitos em relação a esta sociedade que faz um caminho de avanços e retrocessos em relação ao respeito à diversidade racial:

Veja o que foi aquele caso dos jovens brancos da USP? Desenhando figuras caricatas de macacos associando aos alunos cotistas... Eu tenho medo, muito medo disto tudo. O que vai ser comigo? O que vai ser com meus filhos? O que vai acontecer comigo e com o meu namorado? Vamos agüentar?

Esse anseio desencadeado, principalmente, por práticas neonazistas de jovens de uma das melhores universidades brasileiras, não que pudesse acontecer.

Contudo, a partir deste relato, caminha-se para o questionamento de uma universidade brasileira que até hoje foi monocromática, monocultural, que primou a qualidade de seus alunos, enfim, que deve ser questionada e pressionada a incorporar outras perspectivas de formação em que questões a respeito da diversidade e diferença atravessem todas as áreas e currículos.

Muitas mudanças são divulgadas na educação brasileira. O discurso da igualdade, da democracia, da cidadania para todos os contextos são os mais correntes. Nenhuma instituição de ensino, em qualquer nível, pelo menos em teoria, admite não ter mudado. Skliar (2002) faz uma análise a respeito do que têm sido as mudanças no pensamento e nas práticas educacionais brasileiras:

A mudança educativa nos olha agora com este rosto que vai se descaracterizando de tanta maquiagem sobre maquiagem. Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente metástases de leis, de textos, de currículos, de didáticas e de dinâmicas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares, nenhuma palavra sobre a metamorfose das identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro. A mudança tem sido, então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu exotismo, sua pura biodiversidade.

A maneira como será incluída a presença do *outro*, o pobre da escola pública, o negro, o índio, requer cuidados para que não seja a reforma do *mesmo*, teorizada por Skliar (2002). Deve existir todo um cuidado por parte dos programas de permanência que, apesar de alguns casos isolados de disciplinas e de determinados professores, são os protagonistas na introdução de uma discussão sobre a questão étnico-racial e cultural.

Alguns alunos e alunas estão neste processo de produtores de conhecimento com uma convicção contagiante. Eles(as) encaram essa oportunidade como as únicas de sua vida, uma vez que, desde muito cedo, já estão inseridos(as) na iniciação científica. Também é preocupante a carga de exigência que atribuem a si próprios; existe um dever de não errar, de não ficar *vermelho*, expressão corrente entre os(as) estudantes; os(as) jovens percebem-se como uma vitrine através da qual a elite universitária irá julgá-los(as) e, conseqüentemente, condená-los(as).

É a minha responsabilidade, eu tenho que ser um aluno exemplar na sala de aula. Daí, por exemplo, alguém pode chegar em mim e dizer: “Aí, tá vendo?”

Foram abrir cotas pra negros aí o cara reprovou! Ficou aí não sei quantos anos e não conseguiu sair da universidade”. É uma responsabilidade tirar uma nota vermelha, fica ruim porque eu sou o único negro da sala de aula entendeu?

Uma aluna que entrou para o curso de Agronomia expressa o espírito de luta que a move:

Eu, pobre, mulher e negra em um curso só de homem (Agronomia), você acha que eu não sofro preconceito? Eu não estudo para ser boa, eu estudo para ser a melhor. Eu não quero ser aquela que só passou na universidade. Existe no Orkut uma comunidade da Agronomia (...) “Sou contra cotas!”

Ao mesmo tempo em que se analisa a permanência da população negra no ensino superior, torna-se inevitável uma análise sobre um vir a ser desses ingressantes na universidade brasileira pelo sistema de cotas:

O sonho e o ideal do movimento negro enquanto bandeira de luta e dos movimentos sociais (...) é fazer esta sociedade ter acesso à academia, se apropriar desta academia tendo produção de volta para a comunidade de origem, mas aí nós temos uma situação não é? Que é própria do ser humano, a busca pelo poder. Como vai se dar isso quando se começar a ocupar espaço de poder dentro da própria universidade ou absorver o resultado do título que ele produziu? Eu não sei dizer... As coisas são híbridas, e até que ponto a gente consegue manter este discurso puro? (...) até pela constituição familiar que a gente tem, pelo local de moradia, pelas necessidades mesmo de Consumo imediato ou banal que a gente tem, eu não consigo ver assim, este resultado como sendo aquele ideal esperado nos anos oitenta pelo movimento negro (Diário de Campo).

A fala acima revela um questionamento muito presente não apenas entre os membros do Movimento Social Negro como também no pensamento da intelectualidade que discute o quanto os ideais são “Consumidos” por outras lógicas (BAUMANN, 2005; CANCLINI, 2005). São processos de construção identitárias que se distanciam de uma lógica voltada a um único pertencimento. Na verdade, se pertence a um mundo global, dinâmico, cheio de provisoriiedades, o que significa dizer que:

[...] habitantes do líquido mundo moderno somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo (BAUMANN, 2005).

Esse debate sobre as identidades é importante na medida em que investigar a permanência da população negra no ensino superior pressupõe, igualmente, analisar o quanto a identificação com o critério que lhe possibilitou a disputa da vaga, tem sustentabilidade frente a um processo onde as identificações, conforme afirmou Baumann (2005), são líquidas.

Para Canclini (2005)

As lutas de gerações a respeito do necessário e do desejável mostram outro modo de estabelecer as identidades e construir a nossa diferença. Vamos nos afastando da época que as identidades se definiam por essências a-históricas: atualmente configuram-se no Consumo, dependem daquilo que se possui, ou daquilo que se pode chegar a possuir. As transformações constantes nas tecnologias de produção, no *design* de objetos, na comunicação mais extensiva ou intensiva entre sociedades – e o que isto gera em relação à ampliação de desejos expectativas – tornam instáveis as identidades fixadas em repertórios de bens exclusivos de uma comunidade étnica ou nacional.

O acesso ao conhecimento universitário possibilita igualmente o acesso ao mercado de trabalho e de Consumo. Ao adquirir-se o passaporte para transitar no mundo das mercadorias, fica uma incógnita a revelar-se sobre até que ponto a relação com o outro não se objetifica e a identidade não se define pelo poder de Consumi-lo.

Existe, com unanimidade, um desejo de que os projetos do Afroatitude cheguem até a comunidade interior e exterior à UEL. É grande a convicção de que “se fala dos rios e não se fala das margens”,¹⁰ por isso, a comunidade negra que não tem acesso à universidade deve usufruir desse redirecionamento dado à produção acadêmica:

¹⁰ Citação de Bertold Bretch utilizada por um aluno cotista entrevistado pertencente ao DCE.

A iniciação científica é extremamente importante neste aspecto porque primeiro vai iniciar o aluno em uma condição que a gente sabe que é uma loteria dentro dessa universidade. (...) Que tipo de iniciação científica este aluno vai fazer talvez seja aí que a gente encontre uma das possíveis respostas: Eu acho que ele tem que pesquisar a comunidade dele, se for possível, desde que ele seja orientado a perceber até onde ele é objeto de pesquisa e até onde ele é pesquisador (Diário de Campo).

É percebido um estado de desinformação, dentro da própria Universidade, a respeito dos projetos em que os(as) alunos(as) cotistas estão inseridos(as), levando a afirmações que são inverdades:

Dentro da Universidade a gente está promovendo pesquisa que é importante para a Universidade, para o currículo do aluno, em áreas que não eram pesquisadas antes. Parece que para a gente tudo é pronto, que só se fica em casa recebendo o dinheiro. A não aceitação provém da ignorância (Diário de Campo).

A permanência material é um dos grandes entraves para estes(as) alunos(as) que vivem a instabilidade de até quando vão poder contar com a bolsa do Afroatitudo e com a consolidação de outros projetos que estão sendo pensados. Permanências de outras ordens também são imprescindíveis, estas se constroem acopladas a um projeto de mundo, de sociedade, de universidade.

O sistema de cotas, a permanência da população negra faz parte de uma agenda anti-racista, anti-segregacionista em muitos espaços em que a falaciosa “democracia racial” não se fazia presente porque “nas terras movediças do racismo, mais exactamente dos racismos, tudo está em perpétua redefinição, todos os dados se metamorfoseiam, enquanto os materiais simbólicos se renovam” (TAGUIEFF, 1997).

Frente à sofisticação com que o racismo se perpetua, a permanência da população negra deve estar vinculada a uma constante redefinição a respeito das ações que podem assegurar a permanência de um projeto de sociedade anti-racista a ela associada.

As famílias e percursos de acesso e permanência

A presença da universidade ou mesmo da escola básica não é uma realidade nas famílias da grande maioria dos(as) alunos(as) entrevistados(as). Gonçalves (2000), analisa aspectos geracionais de escolaridade no segmento racial negro:

Não é preciso muito esforço para constatar a precariedade da situação educacional desse segmento étnico. Há uma esperada inversão nas expectativas geracionais de forma que quanto mais diminui a idade mais aumenta o grau de escolarização entre os negros brasileiros pertencentes a diferentes gerações. De certa forma, esse estudo geracional suscita uma série de questões e questiona a universalidade de um mito da teoria crítica educacional tão em voga, de que o sucesso escolar depende, em grande medida, do capital cultural, em geral localizado na família. (...) podemos, teoricamente, vislumbrar três gerações – filhos, pais e avós – em estágios de escolaridade absolutamente diferentes um dos outros. (...) Não é mais possível continuar associando mecanicamente sucesso escolar e escolaridade dos pais. A questão é saber como avós analfabetos influenciaram a pouca escolarização de seus filhos, e como estes, apesar da pouca escolaridade, têm estimulado suas gerações futuras a terem êxito na escola.

Para ampliar as compreensões acerca do conceito de capital cultural, recorre-se a Pierre Bourdieu (1999), ao afirmar que este conceito

[...] impôs-se, primeiramente, como uma hipótese para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe.

No entanto, ao ser analisada a forma como Bourdieu (1999) confere ao capital cultural três “estados” – o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado – pode-se compreender que capitais culturais familiares diferenciados pelos componentes de classe podem atribuir diferentes sentidos na trajetória de cada grupo. Incorporam-se, objetivam-se e institucionalizam-se capitais culturais que não são, apenas, fruto de uma escolaridade formal dos pais; em conformidade com o momento histórico de cada geração vai ocorrendo a transgressão da lógica determinista de que o capital cultural está atrelado, diretamente, ao saber escolar.

Nesse sentido, a indagação de Gonçalves (2000) propõe a revisão desse conceito “engessado” de capital cultural.

Para Bourdieu (1999) no estado incorporado,

[...] a maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe a sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente (...). Mas é, sem dúvida, na própria lógica da transmissão do capital cultural que reside o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital. Sabe-se, por um lado, que a apropriação do capital cultural objetivado – portanto, o tempo necessário para realizá-la – depende, principalmente, do capital cultural incorporado pela família (...) (p. 76).

Por sua vez, o capital cultural no estado objetivado

[...] detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade. (...) Ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto na medida do seu capital incorporado (p. 78).

Por fim, tem-se o capital institucionalizado que se materializa porque

[...] objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos do seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico.

Ao entrevistar os alunos, buscou-se saber de que capitais culturais eram portadores, entendendo-se que, na sua forma incorporada, estão presentes todas as lições de vida, as artes de fazer (CERTEAU, 2001), de gingar¹¹ que possibilitaram que os mesmos vencessem o abismo do ensino fundamental, do ensino médio e chegassem até a universidade. Esses capitais culturais incorporados seguem, de forma não homogênea, a proposição dos estados de Bordieu, sendo que a certificação obtida no ensino superior não será apenas a institucionalização do capital cultural de um grupamento étnico e sim reflexo de uma luta que invade as instituições e as certificam como espaços que, obrigatoriamente, devem incorporar novas práticas, novos olhares, novos jeitos pedagógicos e políticos de tratar com a diversidade cultural nela presentes.

As entrevistas aos familiares dos(as) alunos(as) bolsistas da UEL tiveram como propósito avaliar suas interferências na trajetória até então descrita por esses jovens sujeitos da pesquisa.

Uma das visitas foi a um bairro da periferia em que mora um aluno chamado Fabrício, de 20 anos, do curso de Educação Física, bolsista da Fundação Araucária. O jovem mora com os avós Samuel, 77 anos, encanador aposentado, e D. Cecília, 76 anos, doméstica.

Chegou-se até Sr. Samuel e D. Cecília por causa da emoção com que o neto durante a entrevista referia-se a eles: “Eu em casa tenho os meus avós. Eu sempre, desde a escola, venho pensando em ser alguma coisa por eles, por mim também, mas por eles, porque estão sempre comigo, graças a eles eu passei” (Diário de Campo).

Ao encontrar os avós, de imediato, confirma-se a recíproca admiração pela fala de Sr. Samuel:

Aos sete anos ele veio morar com a gente, é um menino de ouro. Ele nos dá muita atenção; é ele quem vai ao médico com a avó que tem problema de hipertensão e no coração que funciona devagar. É um filho que Deus nos deu. Nunca foi preciso repreender, ele só faz coisas boas. Estudou na Guarda Mirim, já saiu empregado e continuou sempre a trabalhar por iniciativa dele (Diário de Campo).

¹¹ Barbosa *apud* Pereira (2005), traz uma conotação bastante interessante a respeito da “ginga” voltada para a prática da capoeira mas que também pode ser atribuída aos movimentos de resistência da população pobre e, principalmente, afro-descendente: “objetivo da ginga quando a gente se move, não é apenas encontrar os meios de aumentar a própria força. A ginga não é apenas acumulação de forças. A ginga é busca de solução, é mover-se para uma saída surpreendente. Esse elemento de imprevisibilidade, de complexidade, de desviação, de surpresa que sucede ao óbvio, é, de fato, a essência da ginga”.

Sr. Samuel veio da roça, estudou até a 5ª série; D. Cecília esteve na escola mas “nunca entrou nada na cabeça” (Diário de Campo). O casal possui dez filhos, perdeu um filho com um ano e oito meses por causa da “tosse cumprida” (pneumonia), trinta netos e dois bisnetos. Apenas Fabrício chegou à universidade, outras duas filhas conseguiram ir até o ensino médio. Os outros netos “fogem da escola” e são avisados pelo avô ao dizer que: “Olha, mais tarde você vai precisar (...). Estudo é coisa importante na vida do homem, vai chegar tempo que para trabalhar de pedreiro vai precisar de informática” (Diário de Campo).

A caminhada cheia de êxitos do neto já estava prevista:

Quando ele falou que ia fazer vestibular eu comentei: ele vai passar. Bateu assim na minha mente: esse rapaz vai passar! (...) Quando ele entrou na UEL precisava de foguete. (...) A D. Pascoalina que é parteira já disse também que tem mais coisa vindo por aí (Diário de Campo).

É uma rede de entusiasmo, vibração e muitas certezas que vão sendo tecidas em torno de um jovem que é referência familiar pela sua generosidade e obstinação.

O casal de idoso é participante da Igreja Cristã Marinata há 18 anos. D. Cecília e Sr. Samuel, na medida em que a conversa foi se estendendo, foram demonstrando a sua religiosidade.

Três vezes por semana Sr. Samuel faz trabalhos extras para aumentar o orçamento familiar. Afirma que nem se for necessário comer “fubá molhado” o neto vai fazer esta faculdade; os avós não viajam mais e o dinheiro fica reservado caso seja necessário. Se for preciso, “a gente dá uns pulos e arranja uns trocos (...) temos amigos e a igreja investe em pessoas que estudam” (Diário de Campo).

Os avós acreditam que se vive em uma sociedade racista porque, no dizer de Sr. Samuel, “a gente sabe quando a gente é rejeitado em alguma situação; a gente vê isto até na igreja. Um amigo me disse: Irmão Samuel, não pensa que nesta igreja não tem racismo” (Diário de Campo).

Acredita-se que a permanência de Fabrício na UEL vai sendo forjada nos interstícios desta vida comum: na amorosidade, na religiosidade, na cumplicidade entre gerações tão díspares que compreendem que dificuldades são inevitáveis, resta saber como contorná-las.

A grande verdade é que o protagonismo de ser um neto, um filho, um irmão, um primo ou um rebento que D. Pascoalina, a parteira, talvez tenha trazido ao

mundo, ou então, acompanhado desde pequenino, vai criando uma força que ameniza os empecilhos que são inerentes ao processo.

Outros relatos poderiam ser trazidos, no entanto, fica a amostra de que a permanência da população negra no ensino superior se efetiva, principalmente, a partir de muitas pessoas que propiciaram seus acessos e de tantas histórias que se fazem permanentes nas lembranças daqueles(as) que representam inúmeras gerações que não tiveram acesso ao lugar onde estão.

Para encerrar e não concluir...

Este artigo, resultante da pesquisa que objetiva compreender a permanência da população negra no ensino superior, tenta capturar a maneira como a presença negra na Universidade Estadual de Londrina está se efetivando, observando, para tanto, o investimento institucional, bem como os pensamentos e as ações advindos dos(as) alunos(as) negros(as) que se constituem, na grande maioria das vezes, os primeiros membros de suas numerosas famílias a entrarem na universidade.

Em conformidade com a citação de Bowen e Bock (2004), descrever e analisar a permanência de alunos(as) negros(as) no ensino superior, não é algo tão simples. Faz-se necessário recuperar um percurso que, ao desfechar na encruzilhada da permanência, inevitavelmente, remete a períodos anteriores à chegada à universidade, se constituindo, então, “semelhante à descida de um rio sinuoso, com corredeiras cheias de pedras, canais vagarosos e águas ora pardacentas, ora cristalinas. Particularmente quando a raça está implicada, não há nada de simples, tranqüilo ou sumamente previsível na educação dos jovens”.

Sob o ponto de vista institucional, aconteceram mudanças no encaminhamento das questões sobre a inclusão étnico-racial no universo acadêmico. As mudanças decorrem da troca na gestão universitária; em junho de 2006, assumiu uma nova reitoria na UEL.

A reitoria que implementou a política afirmativa sob a forma de reserva de vagas para o ingresso no ensino superior, tanto para alunos(as) oriundos(as) da escola pública como para alunos(as) negros(as), concebia a questão racial como uma necessidade a ser vista na sua especificidade, sem estar diluída na questão econômico-social. A atual reitoria não subestima a especificidade étnica, mas entende que a permanência da população universitária deve ser forjada sem considerar as diferenças existentes entre os(as) alunos(as) considerados(as) carentes.

Bolsas de estudos remuneradas, que favoreçam uma formação acadêmica com inserção em pesquisa dos(as) estudantes da Universidade Estadual de Londrina, são oriundas de financiamentos externos provenientes da Fundação Araucária e dos projetos Uniafro e Afroatitude, ambos ligados ao Ministério da Educação, sendo o último articulado, também, ao Ministério da Saúde. Algumas medidas são pensadas a fim de baratear o custo da alimentação universitária e transporte escolar, permanecendo, ainda, como pauta de reivindicação estudantil, políticas de permanência que se estendam para além da provisoriedade dos projetos em curso e que abranjam outras necessidades, tais como moradia estudantil e acesso a cursos, seminários, enfim, atividades que qualificam a formação universitária.

Quanto à existência de discriminação em relação à forma de ingresso ao ensino superior, são explicitadas algumas passagens que, segundo os(as) alunos(as), são causadas também pelo estado de ignorância em relação ao verdadeiro significado da política afirmativa. As práticas discriminatórias, de alguma forma, refletem a falta de debate e discussão sobre a política que tende a vigorar por um prazo inicial de sete anos. Este prazo é destinado, igualmente, para qualificar a proposta que, para surpresa dos(as) envolvidos(as) diretamente com o processo de implantação de cotas na UEL, chegou ao limite máximo de negociação em “até” 20% das vagas em conformidade com o número de alunos inscritos por curso. O polêmico “até” é problemático, principalmente, nos cursos considerados de alto prestígio em que a reserva de vagas torna-se mínima; no curso de medicina, por exemplo, nos dois últimos vestibulares, foram reservadas apenas duas vagas para o ingresso por cotas raciais.

É ressaltada a necessidade de socializar os projetos de pesquisa realizados com enfoques nas relações étnico-raciais e DST/Aids. A divulgação desses projetos abrangeria tanto a comunidade acadêmica da UEL quanto a comunidade externa. É consenso que os projetos devam ter um caráter de intervenção social e que dêem a necessária visibilidade a um campo científico até então explorado, eventualmente, por um número mínimo de pesquisadores(as).

A organização estudantil, tanto no nível de universidade quanto no nível de uma articulação mais ampla entre os(as) alunos(as) negros(as) de todo o Brasil, é um projeto em andamento. Apesar das dificuldades em aglutinar até mesmo os(as) alunos(as) bolsistas dos projetos Afroatitude e Uniafro, é ressentida a urgência em mobilizar-se a fim de estabelecer diálogos com o Movimento Social Negro londrinense e com os(as) demais alunos(as) negros(as) cotistas que, ao não participarem das discussões geradas pelo envolvimento com os projetos, ficam diluídos(as) em um *anonimato* que tem a intenção institucional de protegê-los(as) contra discriminação.

Os(as) estudantes acreditam que construir uma *identidade cotista* torna-se primordial na medida em que o anonimato abafa o debate sobre questões cuja discussão não se esgotou porque nem ao menos começou. Perde-se também a oportunidade de problematizar as opiniões desfavoráveis a cotas com respaldo em argumentos como mérito e qualidade em relação ao rendimento acadêmico.

A análise em termos de rendimento e permanência nestes dois primeiros anos de experiência de cotas é altamente favorável para os(as) alunos(as) cotistas. Segundo informações da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), a evasão, até o presente momento, é de curso, não da instituição, ou seja: dez evadidos foram para outro curso ao não se *encontrarem* dentro de determinada área; existem, também, muitas permutas para mudança de turno. Na época em que essas informações foram repassadas, foi assinalado apenas um trancamento de matrícula em virtude de o aluno ter migrado para outro curso.

Não se pode, por fim, deixar de fazer referência ao Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (Neaa), que é o pólo articulador dos projetos Afroatidade e Uniafro.

O Núcleo passou por uma transformação no modo de conceber a especificidade étnico-cultural nos últimos dois anos. Tornou-se um espaço de circulação dos(as) jovens negros(as) e é um espaço que, dia a dia, tem redimensionado a forma de divulgar a cultura negra, não mostrando-a apenas como uma cultura *do* e *para* o espetáculo. O grande espetáculo da cultura negra juntamente com a sua dança, culinária e com os seus heróis é a capacidade de ir rompendo as correntes da escravidão cultural imposta pela supremacia branca e de disseminar a cultura e história africana e afrobrasileira, tal como propõe a Lei n. 10.639/2003, que obriga que este conhecimento, que não é apenas para os negros e nem somente deles, seja ensinado, socializado e identificado como um conhecimento pertencente à humanidade e, por isso, a ser ensinado em todas as modalidades de ensino da educação básica.

Para encerrar esta escrita que não se conclui, frente à imensidão de aspectos que um artigo com esta temática não dá conta de abordar, trago a fala de uma professora que foi referência de estímulo no processo que os(as) alunos(as) vivem, enquanto esteve na coordenação do Afroatidade. Ela afirma que extraiu muitas lições nesta experiência, lições estas que vão ao encontro da capacidade de voltar a sonhar:

A minha experiência com o Afroatidade me fez uma pessoa muito melhor; porque é diferente você lutar por um objetivo dentro da universidade. (...) os alunos (...) como aqui chegaram, dificuldades não só acadêmicas mas nas

condições de vida. O quanto estas bolsas significam para eles poderem construir o grande sonho deles, não só deles, mas da própria família. Então, eu acho assim, que foi uma experiência, porque vivenciar isto por dentro faz com que a gente não só confirme valor, mas faz você pensar que existe possibilidade de você trabalhar, que existe um sonho que é possível! No cotidiano (...) às vezes eu penso o seguinte: o mundo na contemporaneidade... você não tem mais aqueles... aquele sonho de grandes revoluções. Sabe, tudo é efêmero, você tem que lidar com tudo isto, com as mudanças rápidas, aquelas grandes utopias não têm mais sentido e vivenciar (...) me fez perceber que no cotidiano através de um trabalho desta natureza você faz uma grande diferença. Você pode fazer uma grande diferença, você pode mudar (...) (Diário de Campo).

A vivência durante esse tempo de pesquisa, realmente, suscita uma esperança de que em meio a condições tão adversas em que xenofobias, homofobias, racismos e tantos outros repúdios à diversidade da natureza humana se impõem, ainda é possível que mudanças aconteçam e que pessoas que são os *outros* nessa relação hierárquica entre o *diferente* e o *padrão*, esperancem aqueles(as) que, obstante suas caminhadas de luta, por vezes, distanciam-se de uma dimensão mais utópica.

Conclui-se que todos são sujeitos em formação dentro de uma universidade que tende, igualmente, a se reformular a partir da experiência de adoção de políticas afirmativas para o acesso e garantia, igualmente, de política afirmativa de permanência para a população negra.

A permanência na universidade se efetivará, por parte dos(as) alunos(as), no saber apropriarem-se das estratégias de vida presentes no cotidiano de famílias negras como estratégias sábias que um conhecimento acadêmico-científico não apaga, muito pelo contrário, o revela em toda a sua plenitude. Esses são os cuidados para os quais uma formação acadêmica voltada para as questões étnico-raciais deve atentar: as aquisições de novos códigos lingüísticos, de novos saberes devem fazer o caminho inverso ao desenraizamento, ou seja, devem fortalecer as raízes étnicas, as raízes familiares que permitirão que, ao invés de tomar o banho no “tambor de cal”, palavras da ativista que faz parte da comissão de cotas, a branquidade seja desenraizada como hegemonia nas/das práticas acadêmicas.

Referências

- ALMEIDA, I. J. *Presença Negra em Londrina: história da caminhada de um povo*. Londrina: Atrito Art Editoria, 2004.
- BOWEN, G. W. ; BOK, D. *O Curso do Rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Rio de Janeiro: Garamound Universitária, 2004.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CANCLINI, N. *Consumidores e Cidadãos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ufrj, 2005.
- CARVALHO, J. J. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: QUEIROZ, D. M. (Org.). *O Negro na Universidade*. Salvador: Novos Toques, 2002.
- CERTEAU, M. A Invenção do cotidiano. *Artes de Fazer*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DOMINGUES, P. Ações Afirmativas para Negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 29, mai./ago. 2005.
- GONÇALVES, L. A. O. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T. et al. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. SOVIK, L. (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. *Texto para discussão n° 807*, jul. 2001. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 31/3/2006.
- MACLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- OLIVEIRA, O. V. ; MIRANDA, C. Multiculturalismo Crítico, Relações Raciais e política Curricular: a questão do hibridismo na escola Sarã. *Revista Brasileira de Educação*, jan./abr., n. 25, 2004, p. 67-81.
- MORRISON, T. *O olho mais Azul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PEREIRA, A. M. Espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: ROMÃO, J. (Org.), *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas américas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SKLIAR, C. A Educação que se Pergunta pelos Outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, A. C. ; MACEDO, E. *Currículo: Debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, v. 2, 2002.

TAGUIEFF, A. P. *O Racismo*. Lisboa: Biblioteca Básica de Ciência e Cultura, Instituto Piaget, 1997.

ZAGO, N. Do acesso à Permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, mai./ago. 2006.

Sobre Autores e Autoras

Alessandro de Oliveira Santos é educador e psicólogo, mestre e doutor em Psicologia. Professor da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

Dyane Brito Reis é socióloga, mestre em Ciências Sociais, Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação – Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, professora da FIB – Centro Universitário da Bahia e professora de Sociologia da Universidade do Estado da Bahia (*Uneb – Campus XIX*). Atua principalmente nos seguintes temas: Relações Raciais, Violência, Direitos Humanos e Ações Afirmativas.

Georgina Helena Lima Nunes é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora da Universidade Federal de Pelotas, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Relações Étnico-Raciais no Curso de Especialização em Educação da FAE/UFPeL, pesquisadora em comunidades negras rurais e urbanas, coordenadora do texto sobre Educação Quilombola presente na publicação *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, do Ministério da Educação.

José Geraldo da Rocha é doutor em Teologia Sistemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), professor da Universidade do Grande Rio e coordenador do Programa de Ações Afirmativas do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas.

José Raimundo J. Santos é sociólogo, mestre em Ciências Sociais, professor e pesquisador do Núcleo de Referência e Estudos Afrobrasileiros (Nureab) do Centro Universitário da Bahia – FIB, membro do Grupo Raça e Democracia nas Américas CRH/UFBA e UCLA/Los Angeles. Atua principalmente nos seguintes temas: Relações Raciais, Sociabilidade, Identidade, Juventude e Ações Afirmativas.

Marcilene Lena Garcia de Souza é socióloga, mestre em Sociologia Política pela UFPR, doutoranda em Sociologia pela Unesp e vice-presidente do Instituto de Pesquisa da Afrodescendência (IPAD).

Marcus Vinícius Fonseca é doutorando em Educação pela USP, autor do livro *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil* (Ed. da Universidade São Francisco, 2002) e de artigos sobre a educação da população negra publicados em livros e periódicos nacionais.

Maria Auxiliadora Lopes tem 24 anos de atuação na área de educação, formada em História e Pedagogia, foi diretora do Departamento de Desenvolvimento do Sistema de Ensino da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, no período de 1996 a 2002. Atualmente, é Coordenadora-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional.

Maria Lúcia de Santana Braga é socióloga e doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), coordena o Componente de Estudos e Pesquisas no âmbito da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CG-DIE/DEDC/Secad) do Ministério da Educação. Pesquisadora e professora universitária, desenvolve estudos na área de sociologia de cultura, políticas públicas e pensamento social no Brasil. E-mail: luciabraga@mec.gov.br.

Maria Clareth Gonçalves Reis é mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), bolsista do II Concurso Negro e Educação e doutoranda em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Rogério Diniz Junqueira é doutor em “Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas” (Universidade de Milão/Macerata – Itália). Especializou-se em “Relações Industriais e do Trabalho” e “Políticas de Desenvolvimento nos Países em Vias de Desenvolvimento”, na Universidade de Bolonha. É membro da Coordenação-Geral de Estudos e Avaliação da Secad e responsável pela implementação do Programa Brasil Sem Homofobia no Ministério da Educação. Autor de: *La lotta contra la corruzione in Cina: tra mosche e zanzare, tigri e squali*. Veneza: Cafoscarina, 2006 (em co-autoria com M. Marinelli); *Il Brasile e i paesi del Cono Sud: dall'autoritarismo burocratico ai dilemmi del consolidamento della democrazia* (1964-1995). Bologna: Il Nove, 1996. E-mail: rogeriojunqueira@mec.gov.br

Rosângela Malachias é doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (Neinb-USP); Consultora acadêmica do Programa RDDDS. Fellow SYLLF Ryoichi Sasakawa (Japão) e co-fundadora do Grupo Mídia Etnia Educação e Comunicação.

Taynar de Cássia Santos Pereira é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Universitária e coordenadora do projeto Mwanza Kongolo e membro do Projeto Raça e Democracia nas Américas Brasil e Estados Unidos, Universidade da Califórnia/*Campus* San Francisco e Centro de Recursos Humanos (CRH) da UFBA.

Vera Lúcia Benedito é doutora em Sociologia e Estudos Urbanos pela Michigan State University/EUA. Pesquisadora em estudos sobre a Diáspora Africana, alia esse interesse principal às seguintes áreas de conhecimento: economia política global e impactos nas relações inter-étnicas, raciais e de gênero, movimentos sociais nacionais e transnacionais, migração internacional do trabalho, políticas públicas voltadas para o mercado de trabalho e educação e processos de urbanização em países em desenvolvimento.

Waldemir Rosa é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás e mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília. Pesquisa tema de relações raciais, gênero, cultura *hip hop* e educação.

Coleção Educação para Todos

- Volume 01: Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004
- Volume 02: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03
- Volume 03: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos
- Volume 04: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas
- Volume 05: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas
- Volume 06: História da Educação do Negro e Outras Histórias
- Volume 07: Educação como Exercício de Diversidade
- Volume 08: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias
- Volume 09: Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola
- Volume 10: Olhares Feministas
- Volume 11: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais da XV CONFAEB
- Volume 12: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Série Vias dos Saberes n. 1
- Volume 13: A Presença Indígena na Formação do Brasil. Série Vias dos Saberes n. 2
- Volume 14: Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Série Vias dos Saberes n. 3
- Volume 15: Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Série Vias dos Saberes n. 4
- Volume 16: Juventude e Contemporaneidade
- Volume 17: Católicos Radicais no Brasil
- Volume 18: Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação. Série Avaliação n. 1
- Volume 19: Brasil Alfabetizado: a experiência de campo de 2004. Série Avaliação n. 2
- Volume 20: Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva. Série Avaliação n. 3
- Volume 21: Brasil Alfabetizado: como entrevistamos em 2006. Série Avaliação n. 4
- Volume 22: Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros. Série Avaliação n. 5
- Volume 23: O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental? Série Avaliação n. 6
- Volume 24: Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores. Série Avaliação n. 7

- Volume 25: Diversidade na Educação: como indicar as diferenças? Série Avaliação n. 8
- Volume 26: Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental
- Volume 27: Juventudes: outros olhares sobre a diversidade
- Volume 28: Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngüe
- Volume 29: O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-racista
- Volume 30: Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior
- Volume 31: Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes

**Equipe Técnica do Departamento de Educação
para a Diversidade e Cidadania**

Armênio Bello Schimdt

Diretor

Maria Auxiliadora Lopes

**Coordenadora-Geral de Diversidade
e Inclusão Educacional**

Ana José Marques

Andréia Lisboa de Souza

Angélica Maria Ferreira da Cunha

Bárbara da Silva Rosa

Deborah Maria Stefanini

Cristiane dos Santos Pereira

Eliomar Rego Oliveira

Eronildes Pinheiro da Rocha

Hideraldo Luis de Almeida

Iraneide Soares da Silva Marinho

Leonardo Lima e Silva da Cruz

Magda Fernanda Medeiros Fernandes

Maria Helena Vargas da Silveira

Maria Lúcia de Santana Braga

Oswaldo de Oliveira Nunes

Paula Coelho de Andrade Horta

Renata de Melo Rosa

Ricardo dos Santos Vieira

Ricardo Sales Amorim

Scarlett Heloísa Alves de Freitas

Simone Magalhães Santos

Tatiane Cosentino Rodrigues

Wesney Nogueira Bazilio

Este livro foi composto em
Adobe Caslon Pro e Helvética.

Papel miolo *offset* 90g.

Para MEC/Unesco.

relacionadas ao combate à exclusão social e à discriminação racial e étnica no decorrer da trajetória de estudantes negros(as) no ensino médio e superior, contemplando acesso, permanência e conclusão dos cursos.

As seguintes regiões e instituições foram pesquisadas: i) Nordeste: Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual da Bahia; ii) Centro-Oeste: Universidade Estadual de Goiás e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; iii) Sudeste: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal Fluminense, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas; iv) Sul: Universidade Estadual de Londrina e Universidade Federal do Paraná.

As pesquisas foram financiadas com recursos da União e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por meio do Programa Diversidade na Universidade, que tem como objetivo geral apoiar a promoção da equidade e da diversidade na educação superior para afrodescendentes, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos no Brasil. A promoção de pesquisas, nesse Programa, é uma ação estratégica e sistemática, porque possibilita a produção de insumos tanto para o desenvolvimento de estudos posteriores, quanto para a formulação de políticas públicas permanentes de inclusão social e étnico-racial no âmbito dos ensinos médio e superior.



Ministério
da Educação



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](#)