

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**O NEGRO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR-PERSPECTIVAS  
DAS AÇÕES AFIRMATIVAS**

**Edwiges Pereira Rosa Camargo**

**Campinas, SP**

**2005**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**O NEGRO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR-PERSPECTIVAS  
DAS AÇÕES AFIRMATIVAS**

**Edwiges Pereira Rosa Camargo**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.

**Campinas, SP**

**2005**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**O NEGRO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR- PERSPECTIVAS DAS AÇÕES  
AFIRMATIVAS**

Autora: EDWIGES PEREIRA ROSA CAMARGO

Orientadora: Dra. ELISABETE MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA.

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, na Área de Educação, sob supervisão da Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.

**BANCA EXAMINADORA**

-----  
Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

-----  
Dra. Angela Soligo

-----  
Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo

-----  
Dr. Henrique Cunha Júnior

-----  
Dra. Mara Regina Lemes De Sordi

-----  
Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C14n	<p>Camargo, Edwiges Pereira Rosa</p> <p>O negro na educação superior : perspectivas das ações afirmativas / Edwiges Pereira Rosa Camargo. - Campinas, SP: [s.n.], 2005.</p> <p>Orientador : Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Universidades e faculdades. 2. Discriminação racial. 3. Democracia. 4. Negros – Educação. 5. Educação (Superior). I. Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>05-65-BFE</p>
------	---

**Keywords:** University and faculty; racial discrimination; Racial democracy; Black movement; Education

**Área de concentração:** Políticas de Educação e Sistemas Educativos.

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora :** Profa. Dra. Dulce Maria Pompeo de Camargo;  
Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho;  
Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior.  
Profa. Dra. Angela Fátima Soligo  
Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi

**Data da defesa:** 28/02/2005

## Homenagens

Ao meu pai, João José – suas palavras me ensinaram a gostar de mim... negra.

À minha mãe, Victalina, a única mãe negra na minha escola, a que esteve presente em todos os momentos.

Ao Moacir, o irmão que muitas vezes foi meu professor.

Ao Odilon, o irmão companheiro na escola da fazenda.

À Célia e à Helena - dor que não passa ... mas estarão comigo, sempre.

À avó Marina - sua colaboração permitiu que eu fosse diretora de escola... a primeira direção... em Conchas!

## **Agradecimentos**

- A Deus, por ter-me dado coragem para não desistir, apesar de todos os percalços do caminho.
- Ao Dirceu, meu marido, pelo carinho, e o respeito diante de minha opção por envolver-me com a produção da tese nesta altura da vida.
- À Professora Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, pelo respeito à minha maneira de ser, pela presença sempre amiga nos momentos difíceis, e pela confiança que depositou em mim.
- Aos meus irmãos Ivete, Edith e Ney, minhas desculpas pelas preocupações provocadas por minha ausência.
- À minha filha Luciana, obrigada por me acompanhar, solidária, no dia da minha qualificação. Foi um presente... guardarei com muito carinho.
- Ao meu filho Dirceu, sempre procurando palavras de incentivo e formas de evitar que situações preocupantes fossem por mim incorporadas durante o período de produção da tese.
- À minha nora Sandrinha, por poupar-me, sempre que possível, para que a conclusão deste trabalho ocorresse dentro do prazo previsto.
- Às minhas sobrinhas Claudia Valéria, Maricilda Regina e Lígia de Cássia que, aos domingos, roubaram horas de descanso para acudir-me nos momentos críticos.
- Aos professores Sérgio Eduardo Montes Castanho e Dulce Maria Pompêo de Camargo, pelas oportunas correções e sugestões apresentadas por ocasião da qualificação.
- À professora Marina de Macedo Arruda e à professora Raquel Maria de Almeida Prado, diretoras do Centro de Ciências Aplicadas Sociais Aplicadas e à secretária Maria José, pelo incentivo e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar.

- Às Professoras Kátia Regina Moreno Caiado e Mônica Cristina Martinez Moraes, pelo sugestão desafiadora de transformar meu trabalho de classe em projeto de pesquisa de doutorado. Foi o início de tudo. Agradeço muito.
- À professora Suely G. Soares, ao me presentear com o livro "Luta por reconhecimento" contribuiu para o desencadeamento da pesquisa.
- Aos professores Luzia Vasconcelos, Arnaldo Lemos e Maria Natália Mesquita pelas palavras de incentivo e apoio ao me emprestarem os livros para os estudos imprescindíveis à minha pesquisa.
- À professora Igínia Caetana F. Silva pelas inúmeras sugestões e particularmente pelo exaustivo trabalho sobre o curso de Pedagogia. A homologação do que pretendíamos permitiu que eu me dedicasse, livre desta preocupação, à produção da tese.
- Aos professores Jamil Cury Sawaya e Jairo de Araujo Lopes, pelo incentivo em todos os momentos.
- Aos alunos da Graduação e Pós-Graduação, pela colaboração ao responderem ao questionário aplicado.
- À Nadir, Rita e à Wanda, dedicadas funcionárias da Secretaria do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, pela atenção e gentileza com que sempre me atenderam.
- Ao Luis Vergara, funcionário do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas, pela atenção, todas as vezes em que sua experiência foi necessária para a finalização deste trabalho.
- Aos amigos Alessandra, Aguinaldo, Eunice, Marlene, Marilza e Sara, funcionários da Faculdade de Educação e Centro de Ciências Sociais Aplicadas, pelo carinho e solicitude ao me socorrerem na luta com a tecnologia.
- Aos alunos Luiz Henrique Pereira Mendes, Poliana Batista e Milena Regina dos Santos, monitores que não mediram esforços no momento da aplicação do questionário e ao jovem estudante de Direito, Rodrigo Israel da Silva, pela entrevista concedida durante a elaboração do projeto.

**Para as gerações futuras, e em especial para os meus netos, que não de vir. Que teses questionando a presença do negro nas universidades sejam reminiscências.**



## RESUMO

A presente pesquisa objetiva avaliar a presença do negro na universidade e as medidas governamentais propostas, tendo em vista ampliar o número de negros na educação superior. A pesquisa foi desenvolvida na PUC-Campinas, valendo-se de questionários aplicados aos acadêmicos do Programa de Pós-Graduação e dos cursos de Especialização e Graduação da Faculdade de Educação. Foram sujeitos da pesquisa 331 alunos os quais opinaram sobre ação afirmativa, cota, democracia racial, fornecendo dados quanto ao trabalho, aos cursos freqüentados anteriormente, à renda familiar e auto declaração quanto à cor, a fim de mapear-se o número de alunos negros na Faculdade de Educação. Como resultado, obtiveram-se estes dados: a faculdade de educação é freqüentada por uma maioria feminina e branca e o total de negros (a soma daqueles que se auto declararam de cor preta ou de cor parda) é de 61 alunos. Brancos e negros declararam a inoperância das cotas e questionaram as ações afirmativas dirigidas ao negro por julgarem a medida discriminatória.

**Palavras-chave:** universidade, negro, ação afirmativa, discriminação, democracia racial, movimento negro.

## **ABSTRACT**

This study aims to evaluate the presence of black students in the university, analyzing the measures proposed by the government for augmenting the number of black students in higher education. This research was proposed at the Catholic University of Campinas, using questionnaires answered by graduate, specialization and undergraduate students at the School of Education. Opinions on affirmative action, quotas, and racial democracy were emitted by 331 research subjects. Data was collected on work, previous university programs, family income and self declarations about color, in order to map out the number of black students in the School of Education. The results showed that the student body at the School of Education is made up primarily of white female students. The total number of black students (who declare themselves black or of mixed blood) is 61 students. Both black and white declare that the quota issue is not viable and they question affirmative actions directed towards the black population, as being essentially discriminatory.

**Key words:** university; blacks; affirmative action; discrimination; racial democracy; black movement.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: UM RETROSPECTO</b>	
<b>DO NEGRO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL</b> .....	07
1 Considerações Iniciais .....	07
2 Organização agrária, latifundiária e escravista .....	09
3 Companhia de Jesus na educação do Brasil .....	12
3.1 A Questão dos Moços Pardos .....	15
4 A Prosperidade da Colônia e a decadência da Metrópole .....	21
4.1 Trabalhadores da Escravidão .....	24
5 O princípio da igualdade e as oportunidades educacionais .....	27
6 O Papel da Igreja .....	46
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>MOVIMENTO SOCIAL - O MOVIMENTO NEGRO E AS AÇÕES</b>	
<b>AFIRMATIVAS</b> .....	71
1 Considerações Gerais .....	71
2 Participação de Escravos nas Lutas Sociais dos	
Séculos XVIII ao XIX .....	74
3 Movimentos e Lutas sociais do Século XX .....	78
3.1 O Movimento Negro .....	79
3.2 A Academia e a Militância Negra .....	91
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: COMPARAÇÕES</b>	
<b>ENTRE BRASIL e ESTADOS UNIDOS</b> .....	99
1 Ação Afirmativa: Raça e Etnia .....	118
2 O que dizem os pesquisadores? .....	121

<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>PESQUISA DE CAMPO: OS ALUNOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E POSICIONAMENTO SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS ....</b>	<b>133</b>
1 A Trilha Metodológica .....	133
2 Com a Palavra os Alunos .....	137
3 Análise da Pesquisa de Campo .....	140
4 A Cor da Faculdade de Educação .....	144
4.1 Classe Sócioeconômica .....	149
4.2 Ações afirmativas: visões reveladas .....	156
4.3 Política de Ação Afirmativa: iniciativas da PUC-Campinas .....	165
4.4 Reserva de Cotas: acesso de Afrodescendentes à Universidade .	169
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>173</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>189</b>

## INTRODUÇÃO

O meu interesse pelo estudo sobre o negro na educação superior nasceu das observações de que durante os dez anos de docência na PUC-Campinas, o número de alunos negros, nas classes do curso de Pedagogia, variava de 0% a 4%, evidenciando pouca representação no curso.

A disciplina intitulada “Prática da Ação Educativa”<sup>1</sup> ensejava discussão em torno da realidade escolar, focando, entre outros temas, a diversidade cultural e a necessidade de rever-se a história oficial no que diz respeito ao negro na sociedade brasileira.

No silêncio respeitoso da maioria branca e no desconforto dos poucos alunos negros, os quais procuravam formas de ausentar-se, a pretexto de irem em busca de informações urgentes ou da necessidade de se apresentarem em algum setor do curso, constatamos o quanto era necessário que a proposta da disciplina, ao discutir a escola como espaço sócio-cultural, reafirmasse que são as relações interculturais que dão vida à instituição escolar e que estas são construídas com base na cultura, nos costumes, nas

---

<sup>1</sup> A disciplina denominada “Prática da Ação Educativa” faz parte do terceiro período do Curso de Pedagogia da PUC-Campinas.

Ementa: analisa criticamente a prática educacional na escola brasileira identificando as diferentes concepções de educação que se manifestam na sua organização e funcionamento. Faz parte do terceiro período do curso de pedagogia reformulado em 2001.

crenças e valores e nos conflitos que permeiam estas ações. Nesse sentido, ficou clara a importância de se considerar, então, que, nesse processo de socialização, está presente a minoria negra, ainda que esquecida pela instituição escolar, ao organizar o seu projeto pedagógico.

Decorrente de uma reflexão sobre o dia 13 de maio fizemos uma análise da presença do negro no cenário nacional, enfocando a discriminação, a desigualdade social, o racismo persistente e percebemos que, entre os alunos, o constrangimento inicial deu lugar ao interesse pela continuidade dos estudos sobre a realidade da população negra. Embora estes questionamentos estejam no cotidiano escolar, as instituições do ensino fundamental, do ensino médio e da educação superior resistem em abordá-los.

O dia 20 de novembro, também não compreendido pelos alunos, foi pauta de nossas aulas, pois entendemos que, naquele momento, a problematização e a contextualização dessa data também exigiam discussão e esclarecimentos para os alunos. Dessas questões pontuais e da pesquisa sobre como os alunos compreendiam a “consciência negra”, fomos refletindo que um estudo sobre a presença (ausência?) do negro na educação superior era um importante aspecto acadêmico. Valendo-nos do impasse que a ação afirmativa, por intermédio de cotas, vinha provocando no país, este aspecto transformou-se em projeto de pesquisa.

O fato de os movimentos sociais defenderem, desde a década de 80, que o Brasil deveria dar enfrentamento às questões de gênero, raça e etnia, com medidas efetivas, constituiu incentivo para que, ao analisarmos a presença do negro na educação superior, focalizássemos as perspectivas das ações afirmativas.

Assim, nosso estudo focaliza as ações afirmativas empreendidas pelo governo brasileiro, especificamente, aquelas voltadas para o acesso

e permanência da população negra na educação superior, priorizando uma Universidade particular: a PUC-Campinas como “locus” da pesquisa.

No Brasil, expressão **ação afirmativa** vem carregada destes sentidos: como “ação reparadora”, “medida compensatória”, “discriminação positiva”.

É preciso registrar que, em países, como os Estados Unidos, as ações afirmativas estão em processo de revisão, estágio diferente do Brasil que, a partir de 2003, deu início à implementação dessa medida para agilizar o processo de igualdade social daqueles que historicamente dele foram excluídos. No presente estudo, estamos nos referindo especificamente aos negros e às ações afirmativas que estão sendo viabilizadas para o seu acesso à universidade desde 2003.

Utilizaremos neste trabalho os termos “negro” e “afrodescendente” como sinônimos, representando tanto os “pretos” quanto os “pardos”, embora nossa opção política sempre tenha sido o uso do termo “negro”.

Por esta razão, pretendemos, ao focalizar a Faculdade de Educação da PUC-Campinas, demonstrar como está, no ano de 2004, a presença do negro nesta unidade de educação superior, tendo em vista os seguintes objetivos:

- 1) mapear o número de alunos negros presentes nos dois cursos de Graduação que compõem a Faculdade de Educação: Pedagogia e Educação Especial, no curso de Pós-graduação: Especialização em Educação e Psicopedagogia e no Programa de Mestrado em Educação.
- 2) verificar qual o posicionamento dos alunos, como um todo, em face das ações afirmativas direcionadas ao afrodescendente.

- 3) verificar se as políticas de ação afirmativa estão sendo viabilizadas na PUC-Campinas, ou seja, de que forma esta universidade poderia participar de políticas de ação afirmativa, uma vez que tais políticas não se restringem exclusivamente às instituições públicas.

Desta forma, a tese apresenta 4 capítulos que se articulam em torno do eixo fundamental: após a “libertação”, quando o negro viveu um processo de exclusão que dificultou sua participação na sociedade brasileira e o seu acesso aos direitos essenciais como moradia, trabalho e educação.

A Conferência de Durban, em 2001, tornou-se primordial para o movimento negro que vinha questionando a necessidade de ação afirmativa para o acesso do negro à educação superior. Desenvolvemos os seguintes capítulos:

- ⇒ O Panorama histórico da participação do negro na sociedade brasileira: um retrospecto do negro na história da educação do Brasil;
- ⇒ Movimentos Sociais/ O Movimento Negro e as ações afirmativas;
- ⇒ Ações Afirmativas na Educação Superior: Comparações entre Brasil e Estados Unidos;
- ⇒ Pesquisa de Campo: Os alunos da Faculdade de Educação e o Posicionamento sobre Ações Afirmativas.

Ao retomar a origem das ações afirmativas no Brasil, nosso trabalho ampara-se na obra de Ahyas Siss: “Afro-Brasileiros, cotas e Ação Afirmativa- razões históricas”, na qual o autor tece considerações que nos ajudaram no entendimento da proposta; na dissertação de mestrado de



Sabrina Moehlecke com o título de "Propostas de Ações Afirmativas no Brasil: o acesso da população negra à educação superior" e de obras de outros autores negros os quais contribuíram para esta minha caminhada. De Petronilha B. G. e Silva recuperamos as principais contribuições para compreensão da questão diversidade e formação de professores, negro, currículo e educação.



## **CAPÍTULO 1**

### **O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: UM RETROSPECTO DO NEGRO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL**

#### **1 Considerações Iniciais**

O negro sempre esteve presente na sociedade brasileira. Por essa razão nosso trabalho consistirá em analisar de que forma o negro fez parte desta sociedade, bem como refletir sobre o lugar que ocupou e vem ocupando no país pelo que contribuiu na construção, junto com outros grupos étnicos, desde os primórdios da colonização.

Faz pouco tempo que os historiadores resolveram investir e explicitar a história não oficial do africano vindo ao Brasil como mão-de-obra trabalhadora. Na prática, nesse trabalho reside uma das contradições da história nacional, visto que o africano tornou-se um trabalhador de um dos regimes mais desumanos de que se tem notícia, vale dizer, o regime ou

sistema escravista. Desta forma, a presença do negro na sociedade brasileira tem início desde sua chegada e uma vez, superado o período de assombro diante da nova terra, podemos dizer que se iniciará, então, um processo de troca cultural. Se, de um lado, o negro foi se adaptando para aprender a língua e os costumes locais para sobreviver, do outro lado, também, iniciava-se um processo longo e contínuo da influência negra na cultura brasileira. É referendada com ênfase a contribuição do negro nas artes, na linguagem, na música e no esporte, além de se propagar a emoção e o sentimentalismo presentes na maneira de ser do brasileiro.

Ao refletir sobre o negro na sociedade brasileira, contudo, queremos recuperar o negro trabalhador, na condição de “**cidadão-escravo**”, visto que, como escravo, sofreu as agruras do escravismo no corpo e na alma mas, como “cidadão” iniciou lenta e penosa luta por liberdade, individual a princípio, por meio de fugas, ou assumindo atitudes mais drásticas, como assassinatos e suicídios. Quando já organizados, mediante levantes coletivos que não raro se transformaram em quilombos e, a partir do século XIX, mediante a organização de associações e movimentos de cunho social. Conforme Carneiro (1964) o negro jamais esteve isolado da totalidade da população, mesmo durante as insurreições a até quando refugiado nas matas ou em quilombos. Daí o sentido de estudá-lo como **membro** da sociedade e não como personagem **inserido**, mas apartado da sociedade brasileira.

Fragilizar o mito da aceitação, de ser acomodado, aguardando que a liberdade lhe fosse concedida por benemerência da classe dominante, constitui o objetivo deste capítulo. A menção de que houve uma greve de escravos no século XVIII, em favor de 3 negros que injustamente foram presos, constitui reforço para trabalharmos neste capítulo com duas

categorias: as lutas por liberdade que podemos traduzir em lutas por cidadania, ainda que embrionária, e as oportunidades educacionais, por defendermos a educação como um dos componentes necessários para que a igualdade social se concretize.

Neste sentido, apresentamos algumas especificidades da sociedade brasileira sem descurar que o negro esteve presente em todos os períodos de nossa história, ou seja, do Brasil Colônia ao Brasil República dos nossos dias.

Analisar, assim, a sociedade brasileira, baseando-nos nos fatores internos e externos de sua constituição, permitir-nos-á compreender como se deu a presença do negro vivendo neste contexto.

Segundo Xavier (1994) a construção e organização da sociedade brasileira resultou das Grandes Descobertas e da descoberta da utilidade dos mercados cativos para a transição da Idade Média feudal para a modernidade.

## **2 Organização agrária, latifundiária e escravista**

A nova terra era povoada por índios que desconheciam os princípios elementares de agricultura, o que não impediu que nossa sociedade se organizasse com uma economia agrária, latifundiária e escravista. Agrária, pela extensão territorial e clima tropical, permitindo produção alimentícia de interesse europeu; latifundiária, pela extensão de terras, lucratividade e com características escravistas:

(...) não apenas porque faltava na metrópole mão de obra disponível a um salário que fosse conveniente ao anseio de lucro dos proprietários e disposta a enfrentar um ambiente hostil, mas principalmente porque o negro africano já constituía mercadoria extremamente lucrativa no comércio das potências européias. (XAVIER, 1994, p.30).

A constituição do povo brasileiro vai se definindo com uma política econômica que não se preocupava com a autonomia nacional e que não tinha como objetivo ajustar democraticamente as diferenças.

Desta forma a sociedade brasileira enriquecia não apenas a elite colonial, mas também a européia, fortalecendo o capitalismo nacional e internacional cumprindo a sua “tarefa histórica”, afirma Xavier (1994).

Para a concretização dessa tarefa, o papel do negro, na condição de escravo durante aproximadamente quatro séculos, foi fundamental.

Nossa sociedade apresenta-se desde sua origem, como uma sociedade concentradora de propriedade, riqueza, poder e prestígio social. Quanto mais próximo da coroa portuguesa mais prestígio angariava e deste grupo privilegiado participavam os seus funcionários, os governadores e os vice-reis. Os funcionários da administração ou trabalhadores livres eram inexpressivos do ponto de vista econômico, político, social e, portanto, submissos aos poderosos senhores de terra e de escravos. Estes senhores respondiam pela administração da colônia, pois eram membros das câmaras e órgãos municipais, logo, co-responsáveis pelos atos que definiam a colonização e a dinâmica da nova terra.

Numa análise mais ampla, podemos dizer que o capitalismo do período colonial se caracterizou como rudimentar, uma vez que as técnicas agrícolas utilizadas eram elementares e na escravidão estava o sustento do

sistema, ao passo que, no Capitalismo mundial, a tendência era o predomínio da produção manufatureira e fabril nas quais eram desenvolvidas novas relações entre o trabalhador e o empresariado.

Os historiadores tradicionalmente não oferecem muitos dados sobre a vida do escravo no cotidiano do Brasil colônia. Parece que sua vida se limitava a castigos físicos, trabalho pesado, castigos físicos... num círculo vicioso como se não houvesse nenhuma reação, nenhum fato novo, deixando a impressão de que o negro escravo era de fato um objeto, “uma coisa” sem possibilidade alguma de organização ou de rebelião.

Enquanto a colônia se consolidava e o capitalismo ganhava novas características, como ficava o negro na sociedade brasileira? O que era ser escravo, especificamente, no período colonial até o início do século XIX?

Na vida social e econômica do Brasil colônia havia dois grupos marginalizados: o dos escravos cativos e o grupo dos indígenas subjugados. Da mesma forma como estes grupos foram marginalizados, suas culturas sofreram o mesmo processo, ou seja, foram subjugadas ou silenciadas, visto que, de qualquer forma, ambas foram marginalizadas. A cultura indígena procurava resistir, mas sucumbia diante do poderio dos colonizadores.

Quanto à cultura dos negros:

(...) lutava para sobreviver, no exílio forçado, e uma nova cultura se produzia no meio da população colonial abandonada pela sorte, como síntese sofrida de todas as que aqui estavam ou aportavam na busca da aventura e da oportunidade de trabalho. (XAVIER,1994, p.34).

Isto implica dizer que o escravo, mesmo marginalizado dentro da estrutura social, influenciou o grupo que mais se aproximava de sua condição de vida e esta influência foi tão forte que chegou até a Casa-Grande.

Essa cultura não consta dos registros oficiais, gerações entraram e saíram das escolas sem que os livros retratassem essa influência cultural do negro escravo.

(...) Essa cultura, contudo, ficou fora do ensino formal, das escolas, dos registros oficiais e, ao que tudo indica, dos próprios livros de História. No entanto, era ela que preparava, no cotidiano, de forma espontânea e assistemática, a população desprivilegiada para a sua trajetória na vida e para enfrentar o duro destino da submissão e da pobreza. ...Trata-se de (...) uma visão do mundo e da vida que sobrevive nas crenças, lendas, religiões e festas populares, e que esconde uma sabedoria viva por trás da sua aparência lúdica para as elites. (XAVIER, 1994, p.35).

### **3 Companhia de Jesus na Educação do Brasil**

Portugal reconheceu desde a descoberta que a extensão das terras brasileiras seria elemento complicador para administrá-las e fazer prosperar esta terra que mais tarde seria a salvação da metrópole. Desta forma passa a dividir a região em faixas territoriais que foram doadas diretamente pela Coroa portuguesa ou por intermédio de donatários autorizados por El Rei. Estas terras divididas foram denominadas Capitânicas Hereditárias. Atente-se para o significado de hereditárias e as conseqüências políticas, econômicas e sociais de tal divisão, ainda que o período fosse o colonial e muitas transformações sobreviessem no decorrer da nossa história.

A quantidade de terra recebida era proporcional ao número de negros escravizados que o requerente demonstrasse ter condições de comprar.



Em que pese o regime de escravidão, a economia brasileira desde seu início foi considerada capitalista, já que havia a relação trabalho-lucro. Este sistema vai se ampliando em razão da modificação das relações de trabalho.

O governo geral foi instituído no Brasil por D. João III para apoiar o regime, em crise, das capitanias hereditárias, regime esse vigente desde o início da colonização, por volta de 1532.

Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil, veio para cumprir seu mandato, em 1549 e, com ele, vieram os jesuítas com missão específica de catequizar e instruir os indígenas que se tornariam mais dóceis para aceitar o trabalho exigido pelos colonizadores. O Plano Educacional dos jesuítas, elaborado pelo líder da Companhia, padre Manoel da Nóbrega, tinha como objetivo instruir e catequizar os índios, mas na realidade priorizaram a catequese, ou seja, a conversão dos índios à fé católica, reservando a instrução para os filhos dos colonizadores e para a formação do clero. Para tal empreitada os jesuítas recebiam subsídios de Portugal e teriam por obrigação jurídica formar gratuitamente os sacerdotes para a catequese. Os filhos de colonos brancos dos povoados foram incluídos no Plano Educacional, uma vez que naquele período, os jesuítas eram os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real na colônia. (RIBEIRO, 2003).

Xavier (1994) analisa o ensino desenvolvido pelos jesuítas, o qual, longe de ser alienado ou acrítico, tinha proposta bem definida que era partilhar com a colônia o tesouro da cultura universal, cristã, católica direcionada a todos os que se dedicavam ao cultivo da terra e do espírito e à salvação eterna.

O trabalho braçal, considerado embrutecedor, era uma tarefa que Deus havia reservado para uma parcela da população que, expiando seus pecados, teria o reino dos céus garantido. Como este pensamento, estariam

justificadas a escravidão do negro e a sua condição de expropriado, pecador por natureza, passível de salvação desde que fosse purificado por intermédio do trabalho. Um Deus injusto, daí a vitoriosa batalha do negro para preservar sua cultura, preservando-a inicialmente no interior das senzalas para depois ganhar guarida entre os oprimidos da colônia.

Nesta relação de exploração, de escravidão, vai se construindo a história do negro no Brasil e sua “apartação” de qualquer processo oficial de instrução, a não ser alguma iniciativa da Casa-Grande, muito mais em razão de suas necessidades e comodidade, como veremos ainda neste capítulo, como por exemplo, a importância da categoria denominada “negro doméstico”.

Natividade e Cunha Jr. (2004) esclarecem no artigo denominado “Lugares dos negros na educação”, que apesar do estatuto do regime escravista proibir a instrução dos escravizados, há indícios de alguma instrução, no período de 1850 a 1888. Citam que nos anúncios de fugas há informações quanto a escolarização, ainda que assistemática, de alguns dos fugitivos.

Outras ações não sistemáticas, proporcionadas pelo processo de aculturação também podem ter oferecido para os escravos alguma possibilidade de “instrução” dentro da norma jesuítica.

A Companhia de Jesus, por intermédio dos jesuítas, foi responsável pela instrução pública interrompida com a expulsão da ordem religiosa em 1759. Suas escolas superiores, embora não fossem consideradas universidades, gozavam de prestígio. Cite-se como exemplo, o Colégio da Bahia. Ao terminar o século XVI florescia o Colégio da Bahia com os cursos de Primeiras Letras, Humanidades, Filosofia, Teologia. Passaram por esses colégios milhares de jovens que seguiram as carreiras do período colonial: a eclesiástica, a militar e a civil. Além de ser um centro de estudos, de piedade e de folguedos, foi também uma escola de patriotismo, pois foi no pátio do

Bahia que se organizou em 1638, contra os holandeses, a primeira Companhia de Estudantes registrada na história do Brasil, com o caráter oficial.

No apogeu dos estudos, o Colégio da Bahia, ainda que sem a classificação de Universidade, praticamente era assim considerado, contando com quatro Faculdades superiores, com graus acadêmicos e festas escolares brilhantes.

Em Serafim Leite (2000) buscamos apoio para retratar um acontecimento ocorrido nas escolas superiores dos jesuítas em pleno século XVII e que, de certa maneira, torna-se atual quando refletimos sobre a discussão que se realiza na sociedade brasileira hoje. Em pleno século XXI a sociedade brasileira encontra-se envolvida com a discussão sobre o ingresso do negro na universidade e a ação afirmativa. Nossa observação tem mais um caráter provocativo uma vez que, certamente, estamos atentos ao contexto histórico dos fatos: Século XVII: Brasil Colônia, moços pardos, pais dos moços brancos, escolas superiores. Século XXI: Brasil República, moços negros, moços não negros, universidade.

### **3.1 A Questão dos Moços Pardos**

A freqüência nas escolas superiores era aberta para todos, mas, no século XVII, houve um conflito de caráter social, envolvendo os moços pardos e mulatos que em 1680 foram proibidos de freqüentar as escolas superiores. Deixou-se de admiti-los, alegando-se sua falta de perseverança e seus maus costumes, justificando desta forma porque não eram tolerados pelos pais dos moços brancos.

Leite (2000) esclarece que os moços pardos e mulatos deixaram de ser admitidos ao sacerdócio, tanto no clero secular, como no regular, em

todos as ordens existentes no Brasil, como a dos Beneditinos, Carmelitas, Franciscanos e Jesuítas; reforça que “(...) eles deixaram de admitir, porque antes se admitiam.” (LEITE, 2000, p.75).

Esta exclusão ocorreu na Bahia, mas houve apelação para El Rei e para a Província Geral e ambos responderam com documentos demonstrando a posição dos dois governos, o de Portugal e o da Companhia de Jesus.

Esclarece Serafim Leite (2000) que os moços pardos não eram índios ou mamelucos, eram de origem africana e para eles também caberia a expressão mestiço.

Segundo o Provincial Geral vários mestiços lhe escreveram que, embora tivessem cursado as Escolas, foram recusados desde o tempo em que o P. Oliveira passou a governar na Província. O provincial Geral estranha a ocorrência e não vê por que não se hão de admiti-los em razão de serem mestiços, sobretudo porque nas mais célebres escolas da Companhia em Portugal, estes estudos eram permitidos para eles.

El Rei D. Pedro responde nos mesmos termos, e nomeia as grandes Escolas da Companhia, de Évora e Coimbra, em que aqueles moços eram admitidos. A Carta Régia é de 20/11/1686, endereçada ao Marquês das Minas:

(...) Por parte dos moços [mossos] pardos dessa cidade, se me propôs aqui, que estando de posse há muitos anos de estudarem nas Escola Públicas do Colégio dos Religiosos da Companhia, novamente os excluíram e não querem admitir, sendo que nas Escolas de Évora e Coimbra eram admitidos, sem que a cor de pardo lhes servisse de impedimento, pedindo-me que mandasse os tais Religiosos os admitirem nas suas escolas dêsse Estado, como o são nas outras do Reino. E parece-me ordenar-vos (como por esta o faço) que, ouvindo aos Padres da Companhia, vos informeis se são obrigados a ensinar nas escolas dêsse Estado, e constando-vos que assim é, os obrigueis a que não excluam a êstes moços geralmente,

só pela qualidade de pardos, porque as escolas de ciências devem ser comuns a todo o gênero de pessoas sem exceção alguma. (LEITE, 2000, p.76).

De ambas as cartas, segundo Leite, se infere que o espírito e a norma da Companhia consistiam em não fazer discriminação e aceitar os moços pardos nas suas escolas de Évora e Coimbra e também nas do Brasil, até então. A exclusão agora das escolas da Bahia provocava o inquérito do Provincial Geral e de El. Rei. A resposta que o Governador deu ao El Rei foi a mesma que se deu ao Geral. Em síntese o governador justificou as razões da exclusão salientando que os moços pardos viviam em rixas com os moços brancos e por este motivo os moços brancos não queriam conviver com eles; não sendo admitidos ao sacerdócio, e tendo cursado letras, não se adaptavam aos ofícios úteis e transformavam-se em vadios. Deixou claro que a exclusão só ocorreria nas escolas superiores e que nas elementares de ler, escrever, contar e doutrina, seriam admitidos sempre.

A 27 de julho de 1688, em carta assinada pelo Pe. Antonio Vieira, lê-se esta última informação:

(...) Perguntava também Vossa Paternidade, em carta de 7 de fevereiro de 1688, a razão por que os moços mestiços (vulgo mulatos) se tinham excluído das nossas escolas, se o foram por ordem de algum Padre Geral, ou de alguma lei ou estatuto. Isso mesmo perguntou o sereníssimo Rei ao Governador da Baía na sua última carta; e a resposta que lhe demos, a mesma que damos agora a Vossa Paternidade, a saber: nunca nenhum moço honesto de bons costumes foi por nós excluído, apesar de não sermos obrigados a admitir nenhum estudante por força de fundação, mas só de caridade. Mas êstes foram excluídos geralmente pelo P. Antonio de Oliveira, então Provincial, quando voltou de Roma. Estando na Corte Portuguesa pediu, para a Baía, os Privilégios da Universidade, e ouviu da boca do Ministro, em menosprezo destes estudos,

que lhe constava que os mais graves moradores de maneira alguma toleravam que nas classes literárias se misturassem os seus filhos com aqueles mestiços, a maior parte dos quais são de vil e obscura origem, de costumes corrompidos, viviam corrompendo os outros, e com audaciosa soberba eram pouco respeitosa para com os professores e em geral intoleráveis aos estudantes. São quase malcriados, o que experimentaram os Clérigos, os Religiosos, e os homens nobres do Governo. Por isso, nesta costa do Brasil, já lhes está totalmente fechado o ingresso ao Sacerdócio e aos Claustros Religiosos e a qualquer função governativa. Se estas razões e outras mais políticas, de que se deve fazer caso, e o Governador apresenta agora ao sereníssimo Rei, forem aprovadas, parece eqüitativo que também Vossa Paternidade as aprove. Se ele mandar que se admitam de novo, se abrirá a porta a todos. Foi o que a eles mesmos [aos moços pardos] se respondeu, quando mostraram ao Provincial a Carta de Vossa Paternidade, para que eles não cuidem que somos nós que teimamos em os excluir, e para que, ouvidas as razões, aguardem o decreto de El. Rei. (LEITE, 2000, p.78).

Leite (2000) escreve que nada mais viu sobre o fato, mas como ficou incluída nas “Ordinationes do Brasil”, a carta do P. Geral de 07/02/1688, em que se estranhava não serem admitidos até “aos graus superiores” os homens de cor, supõe que essa ficou sendo a lei geral, tendo-se em conta não a cor, senão a idoneidade moral do estudante. Regra social justa que é a norma atual dos países de verdadeira civilização cristã.

Leite informa ainda que não tem conhecimento de nenhum estudo metódico sobre a legislação na colônia nesta matéria, mas que o moço pardo Domingos de Sá e Silva, natural de Recife, que foi aluno do Colégio dos Jesuítas, estudante de Lisboa e Coimbra, advogado em Lisboa e capitão-mor do Rio Grande, foi dispensado por El Rei, mas que não há informação se a dispensa foi por lhe faltarem os graus acadêmicos, se pelo “acidente da cor”.

Quanto às escolas dos jesuítas continuaram admitindo os moços pardos. O episódio dos moços pardos da Baía é instrutivo nesse momento histórico, diz Leite (2000). Dá idéia do seu aspecto moral (costumes públicos); do seu aspecto social (os brancos do Brasil, contra os moços pardos do Brasil); do aspecto universitário (impedimento para a elevação do Colégio da Baía à Universidade); do aspecto jurídico (a não obrigação de o colégio da Companhia de ensinar a externos); do aspecto político do governo português (defendendo os moços pardos brasileiros); do aspecto escolar (só com jesuítas, porque nem o clero secular nem nenhuma ordem religiosa tinham escolas públicas, mas tinham o sacerdócio, e tinham os seus claustros, cujas portas fechavam aos moços pardos, quer fossem beneditinos, que carmelitas, quer franciscanos); do aspecto particular da Companhia de Jesus, não só defendendo, pelo seu Governo Geral, os moços pardos brasileiros, mas admitindo-os nas suas escolas de Portugal, que esse é o espírito e o cristianismo fraternal dos jesuítas, perturbado momentaneamente no Brasil por outro espírito, que não era nem jesuítico, nem português. Não era português porque em Portugal não existia; não era jesuíta porque nunca deixaram de admiti-los nas escolas de Évora e de Coimbra, onde se ensinavam aos moços pardos sem oposição dos pais dos moços brancos.

De acordo com Leite (2000) este problema com solução pacífica foi positivo, uma vez que: reagiu-se contra o ambiente moral, deficitário quanto à boa educação familiar. E dava-se autoridade aos professores dos Colégios para manterem íntegra a condição geral de admissão, da carta de Vieira que argumentava que nunca nenhum moço honesto e de bons costumes, foi por eles excluído.

O episódio da tentativa de se negar aos moços pardos a freqüência à escola superior teve, conforme Leite, aspectos positivos, já arrolados anteriormente.

Se refletirmos sobre a discussão que perpassa a sociedade brasileira hoje a respeito das medidas apresentadas para favorecer o ingresso do negro à universidade, também podemos analisar a questão tendo como parâmetro os aspectos semelhantes àqueles levantados por Serafim Leite.

Vejamos: a questão do acesso do negro à universidade tem seu aspecto ético – a presença do branco na universidade foi considerada natural e durante muito tempo ninguém questionou a ausência do negro. Era natural e isso não incomodou a sociedade mesmo após denúncias e reivindicação do movimento negro, na década de 50; aspecto social – envolveu a relação branco e negro na perspectiva de troca, de crescimento, no sentido de ir além da falácia da democracia racial rumo à **democracia**, no sentido amplo e irrestrito; do aspecto jurídico – da igualdade constante na lei, portanto abstrata, para a igualdade concreta, igualdade com nome, gênero, cor, sentimento e utopia; aspecto político – o reconhecimento pelo presidente do Brasil de que o país é racista e discrimina o negro e, o avanço do país ao apresentar a ação afirmativa, apesar das críticas direcionadas à cota como uma das modalidades em implementação; aspecto universitário – quando se questiona a ausência do negro, as críticas se voltam para a universidade pública, considerando o vestibular excludente, a primazia intelectual dos candidatos, as vagas insuficientes etc e a universidade particular, onde estão a maior parte dos negros e pobres, de que forma poderia implementar ações afirmativas para o ingresso e permanência da classe desprivilegiada, constitui uma outra questão.

Decorridos três séculos após o episódio dos moços pardos, constatamos que ao se concretizar uma situação com indícios de discriminação ou preconceito é comum refletirmos sobre a dualidade de interpretação: a questão repousaria no âmbito das relações sociais ou no âmbito do “ acidente da cor”.



#### **4 A Prosperidade da Colônia e a decadência da Metrópole**

A Colônia no entanto, não tinha condições sócioeconômicas para ampliar sua linha de atuação educacional, pois sua população contava aproximadamente com dois terços de escravos, uma parcela inexpressiva de trabalhadores livres, uma pequena e poderosa camada de proprietários e uns poucos ricos, comerciantes de escravos para quem a cultura escolar era um luxo dispensável.

O comércio interno, todavia, desenvolve-se, cresce a vida urbana, surge, incipiente, a “classe média”, mas a metrópole estava decadente.

A decadência de Portugal articulada ao desenvolvimento da Colônia foi providencial para que ocorresse a reforma Pombalina que pretendeu, na realidade, reerguer Portugal por meio da exploração da Colônia, despertando, nos nativos, revolta porque a política de recuperação econômica da metrópole consistia no aumento dos impostos existentes e na criação de novos, daí o descontentamento da população nativa.

Os jesuítas são expulsos. Muitos são presos, têm os bens confiscados, são acusados de retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos.

Em relação à educação, a solução foram as aulas régias, avulsas, subvencionadas com novos impostos e que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios. Valendo-se dessas aulas, a mesma parcela reduzida da população continuava se preparando para estudos posteriores na Europa, confirmando a influência do caráter elitista do plano educacional dos jesuítas, privilegiando a classe dominante com estudos superiores em Coimbra e Évora.

A invasão de Portugal pela França obrigou a vinda da família real para o Brasil, provocando alterações importantes na estrutura econômica, cultural e educacional da colônia, em parte, em consequência da necessidade de suprir os déficits coloniais para a instalação da sede administrativa do reino.

A abertura dos portos, que significou o fim do monopólio português, era a independência econômica que o Brasil conquistava em relação a Portugal. A Proclamação da Independência, em 1822, apenas formalizou esta emancipação no plano político.

De 1808 a 1810 foram criados os primeiros cursos superiores, como a Academia Real da Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810) para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares; os cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina, para formar cirurgiões e médicos para a Marinha e o Exército (1808/1809) e cursos para a formação de técnicos, em áreas como economia, agricultura e indústria.

A sociedade ainda não acordara para o fim da escravidão, embora, como veremos no próximo capítulo, na “paz” da senzala dava-se o início aos primeiros movimentos inquietantes para o que mais tarde redundaria em ações mais efetivas, seja para fugir dos castigos, seja para angariar liberdade, buscando novo espaço para viver definitivamente.

As contradições internas provocaram momentos difíceis, como a luta que eclodiu nas regiões em que os índios foram escravizados e separou colonos de índios, refletindo-se nos atritos que separavam colonos de missionários, escravos de senhores de escravos. Nos três primeiros séculos ocorreram os motins, as fugas de escravos, as resistências, as violências e os quilombos.

Conforme Ribeiro (2003), no Brasil Colônia, há contradição fundamental entre submissão e emancipação e o elemento predominante, a

submissão, vai vagarosamente dando lugar à emancipação que se desenvolve com base nas reações aos reflexos internos de tal contradição. E neste movimento da relação submissão x emancipação está grande parte da história “não contada” do negro na sociedade brasileira; silêncio que poderia conduzir muitos à aceitação da submissão irreversível do afrodescendente, não fosse a **intervenção histórica** do movimento negro que há muito vem socializando a realidade da população negra desde os primeiros tempos de vida no Brasil.

Apesar da desocupação do território português ter ocorrido em 1809, D. João VI apenas retorna a Portugal em 1821, após pressão dos descontentes com o abandono do país nas mãos dos ingleses, com os excessos cometidos ao expulsarem os invasores e pela demora da volta da família real, uma vez que os invasores já não mais perturbavam a metrópole.

No Brasil, o retorno da família real também gerou descontentamento, o que foi aliado à insistência em restabelecer o monopólio comercial. Após a autonomia política, em 1822, haveria de efetuar-se a organização educacional para atender a todos os cidadãos em idade escolar nos diferentes graus de ensino. Há de registrar-se que a sociedade brasileira manteve, nesse período, sua base escravocrata e a “clientela” já se reduziu aos filhos dos “homens livres”.

A estratégia discriminatória contra o negro não surgiu com os imigrantes europeus na base do trabalho livre. Moura (1988) alerta que na estrutura escravista já havia o favorecimento, quanto à instrução e a natureza do trabalho, ao homem livre em detrimento do escravo “(...) de todas as profissões de artesãos e artífices, eles foram sendo paulatinamente excluídos ou impedidos de exercê-las.” (MOURA, 1988, p.70).

No entanto, Cunha (2004) observa que os escravos constituíram a massa trabalhadora durante todo o período de colonização brasileira e muitos

vieram com conhecimentos técnicos superiores aos dos europeus e indígenas, para as atividades produtivas do país, sendo responsáveis pelas atividades de trabalho desenvolvidas durante este período. Afirma também que o Brasil é em grande escala consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos trazidos para cá sob a forma de imigração forçada.

#### 4.1 Trabalhadores da Escravidão

O estudo de Carneiro (1964) sobre o trabalho no contexto do período escravista analisa tipos de trabalhadores formados durante este período, mostrando um aspecto da escravidão pouco explorado. Talvez seja por causa desse estudo que o autor tenha sido considerado, pela crítica acadêmica, um sonhador ou o amenizador do sistema escravista.

Em "Os Trabalhadores da Escravidão" diz que a escravidão no Brasil possibilitou três tipos de trabalhadores: a) o negro de campo, considerado pertencente à massa/ massa anônima, b) o negro de ofício e c) o negro doméstico que dá origem ao negro de ganho e ao negro de aluguel. Estes tipos e subtipos de trabalhadores não estão classificados cronologicamente, havendo em muitas regiões coexistência entre eles, mas à medida que o negro se destacava das massas, crescia sua possibilidade de ascensão social. Sair do trabalho no campo para trabalhar na cidade seria para o negro o movimento em direção à cidadania, no sentido mais rudimentar possível, porque do grupo de **trabalhadores do campo** emergiam os representantes dos demais grupos, estabelecendo-se, de certo modo, uma certa "mobilidade social". Mesmo entre os escravos esta divisão estaria, no seu bojo, indicando uma "sociedade de classes".

Dos grupos apontados o que mais se destacou foi o grupo de **trabalhadores de ofício**, entendido, aqui, como especialistas nos engenhos

de açúcar. Aquele que era encaminhado para as minas também se apresentava como negro de ofício e valia mais do que os demais. Em que pese a existência de trabalhadores diferenciados, não nos podemos esquecer de que são escravos, propriedades e, portanto, têm valor venal.

As mulheres mais atraentes, os homens mais sociáveis, os inválidos, constituíram a massa de **trabalhadores domésticos**, aqueles que serviriam aos senhores e aparecem, em especial, no nordeste e na região das minas a partir do século XVIII e não em São Paulo. Carneiro (1964) esclarece que naquelas regiões e naquele momento havia excesso de trabalhadores, redundando em muitos desocupados, e que, em São Paulo, o negro ainda era necessário na lavoura.

O negro doméstico existia particularmente na cidade e anunciava o poder e ostentação do senhor. O negro em atividades domésticas, como a comprovação de status social e poder econômico de seu empregador, perdurou durante muito tempo no Brasil, apesar do empobrecimento da sociedade brasileira nas últimas décadas.

Enfatizamos este fato porque pretendemos que se reflita sobre a presença do negro na sociedade brasileira, não como um personagem isolado ou como um estrangeiro, mas como um brasileiro que por razões históricas já não reconhece sua língua de origem e teve transformada sua vida material e espiritual (...) e na prática esqueceu as suas antigas vinculações tribais para interessar-se pelos problemas nacionais como um brasileiro de quatro costados.” (CARNEIRO, 1964, p.117).

Isto significa reafirmar que o problema do negro é um problema nacional cuja solução deve tomar por base a contribuição de todos os setores do país. Ninguém pode contribuir sem participação, sem conhecer a realidade social brasileira, destacando, mas não isolando, a questão do negro e de outras etnias.

O trabalho escravo limitou-se, entretanto, ao esforço físico, não educou ou ofereceu possibilidade de preparação para uma vida digna e mais humana.

Nesse sentido, faz-se mister uma discussão sobre a formação de uma comunidade escravizada denominada de “**negro de ganho**”. Como a própria terminologia sugere, o negro de ganho era aquele que ganhava a vida de maneira independente, tinha liberdade de ação, mas pagava determinada quantia, semanalmente, ao senhor. Constituíam-se numa nova forma de explorar o trabalho escravo, tanto que chegou-se a falar “em uma nova classe social”, formada por aqueles que após o ensino de algum ofício ao escravo procurava alugá-lo ou vendê-lo, inaugurando um comércio rendoso, pois revertia os supostos gastos exigidos com a sua instrução, mediante a sua venda ou seu aluguel.

Não percebemos em Carneiro a intenção de minimizar as agruras da escravidão e, sim, a intenção de retratar efeitos ou providências do regime para solucionar seus próprios problemas, utilizando a única arma que possuíam – o trabalho escravo. Acreditamos que o mérito das colocações do autor está em reconhecer a possibilidade destas três categorias de trabalho, de estabelecer uma nova relação “senhor x escravo”, uma nova classe social de senhor de escravos e uma nova classe social de escravos. Intencional ou não, a verdade é que ao pertencer a uma destas categorias, os escravos, também eles, saíram ganhando, pois as oportunidades do encontro, da organização, de vivenciar situações inusitadas, sem dúvida, aconteceram.

## 5 O princípio da igualdade e as oportunidades educacionais

A questão do negro na educação superior está na pauta dos intelectuais que fazem a análise da sociedade, da universidade e da possibilidade de acesso à universidade dos historicamente excluídos dos bens econômicos, materiais e culturais. Não resta dúvida de que as políticas públicas de ação afirmativa são, em grande parte, responsáveis por colocarem a realidade social do negro, bem como a sua condição de cidadão entre os temas mais debatidos nos últimos dois anos, no Brasil.

Norberto Bobbio (2002) considera que um dos pilares da democracia social é o princípio da igualdade de oportunidades, ou de chances de pontos de partida, ou seja, trata-se “da aplicação da regra de justiça a uma situação na qual existem várias pessoas em competição para a obtenção de um objetivo único, ou seja, de um dos objetivos que só pode ser alcançado por um dos concorrentes (como o sucesso numa corrida, vitória num jogo...). O que torna o princípio da igualdade de oportunidades inovador é o fato de que ele tenha se difundido como consequência do predomínio de uma concepção conflituosa global da sociedade, segundo a qual toda a vida social é considerada uma grande competição de bens escassos. Nesse sentido, há duas situações a serem consideradas: na primeira, exigir-se-ia que houvesse a igualdade dos pontos de partida para todos os participantes, independente do sexo, religião, de raça etc. e na segunda, seria o caso de se estabelecer regras específicas que garantissem a possibilidade de êxito para todos. Para Bobbio (2002), de forma geral, o princípio da igualdade de oportunidades objetiva colocar toda a sociedade em condições de participar de determinada conquista, a de competir pela vida, valendo-se de posições iguais. O autor argumenta, porém, que há que se atentar sobre as posições de partida que são consideradas iguais e sobre as condições sociais e materiais que definem serem os concorrentes desiguais. Para este autor, mediante tal resposta,

pode ser necessária a introdução de medidas favorecendo determinados grupos para restabelecer a possibilidade de competição, em condições iguais.

(...) Desse modo, uma desigualdade torna-se um instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades.” (BOBBIO, 2002, p.32).

Gomes (2003) afirma que muitos projetos apresentados no Congresso Nacional, nos últimos tempos, tinham por objetivo atenuar a desigualdade brasileira, atacando na sua causa principal que para muitos é o sistema educacional segregador que sempre reservou para os negros e para os pobres uma educação de qualidade inferior. Assim as “cotas” surgiram como medidas compensatórias para efetivar o princípio constitucional da igualdade em favor da comunidade negra. Nesta abordagem o autor esclarece que este assunto é de suma importância para o país, por duas razões: a primeira porque vai dar enfrentamento à maneira engenhosa da sociedade brasileira, que ao construir os diferentes mecanismos de discriminação, excluiu o negro do processo produtivo e de uma vida social digna. Em segundo lugar, porque o tema está ligado ao Direito Constitucional e mereceria maior atenção em lugar da negligência constatada, conforme a denúncia de Gomes. O conceito da igualdade perante a lei é uma construção jurídica, portanto deve ser igual para todos, abrangendo situações concretas e versando sobre os conflitos entre as pessoas. Seu objetivo foi acabar com os privilégios e distinções, discriminações baseadas na linhagem e na nobreza de classe. Esta clássica concepção jurídica formal perdurou do século XIX, até boa parte do século XX. A lei deve ser igual para todos sem qualquer tipo de distinção e foi este tipo de igualdade que deu sustentação ao Estado liberal burguês. Dando continuidade às suas ponderações, Gomes (2003) ressalta que esta



igualdade é de natureza abstrata e durante muito tempo foi considerada suficiente porque

(...) para os pensadores e teóricos da escola liberal, bastaria a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais para se ter esta como efetivamente assegurada no sistema constitucional. (GOMES, 2003, p.18).

Sob este olhar, a igualdade jurídica, construída à luz do liberalismo oitocentista, não passa de ficção. Esta igualdade começa a ser questionada quando se verificou que ela não possibilitava aos excluídos as mesmas oportunidades usufruídas pela classe privilegiada. Nos dias atuais, em lugar da concepção estática da igualdade extraída das revoluções francesa e americana, a intenção é consolidar a noção de igualdade substancial, recomendando que sejam avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade. Desta forma, as situações desiguais serão tratadas de maneira diferenciada, evitando-se o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades criadas pela própria sociedade. Formula-se, assim, um novo conceito de igualdade:

(...) da transição da ultrapassada noção de igualdade 'estática' ou 'formal' ao novo conceito de igualdade 'substancial' surge a idéia de "igualdade de oportunidades", noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social. (GOMES, 2003, p.20).

Desta constatação, surgem as políticas sociais de apoio ao sujeito concreto, especificado, historicamente situado. No caso brasileiro, a ação afirmativa é um exemplo de política social na tentativa de concretização da

igualdade substantiva, pois constituem apoio a um grupo socialmente fragilizado. Trata-se de uma proposta que exige aprofundamento diante de tantas indagações, mas é preciso considerar que

(...) não se deve perder de vista o fato que a história universal não registra, na era contemporânea, nenhum exemplo de nação que tenha se erguido de uma condição periférica à potência econômica e política, digna de respeito na cena política internacional, mantendo no plano doméstico uma política de exclusão, aberta ou dissimulada, legal ou meramente informal, em relação a uma parcela expressiva de seu povo. (GOMES, 2003, p.23).

Vários são os fatores da exclusão social dos negros, entre eles destaca-se a distribuição inadequada dos recursos públicos para a educação. O direito de escolher uma escola diferenciada para os filhos constitui liberdade que o Estado deve assegurar. O questionamento está no fato de que se compartilha o ônus desse direito com toda a coletividade, através de isenções de tributos, abatimentos em despesas, etc. Para Gomes este é o primeiro capítulo da exclusão. O segundo diz respeito à seleção para a universidade.

Com estas considerações refletimos sobre duas realidades que tomam parte da discussão em torno de igualdade/desigualdade: as políticas públicas direcionadas ao negro e à realidade da Educação Básica, ou seja, a realidade do ensino Público fundamental e médio. No Brasil, a escola pública de ensino fundamental e médio não vem atendendo aos objetivos constitucionais de formação do cidadão pleno, apesar do esforço dos professores a fim de garantirem a qualidade do trabalho ali desenvolvido. São vários os depoimentos de alunos transferidos, em razão de dificuldades econômicas, da rede particular de ensino para a escola pública e que aguardam ansiosos o retorno para a escola de origem, ou seja, para a escola

particular. Alerta-se para a defasagem no ensino e nas condições de trabalho dos professores. Não estamos postulando a superioridade da escola particular. Estamos considerando que a classe desfavorecida está justamente nessa escola pública, com uma história de dificuldades para o desempenho de sua função. A maioria negra, segundo pesquisas, freqüenta ou freqüentou a escola pública de ensino fundamental e médio. Historicamente a Faculdade de Educação tem sido a responsável pela formação dos educadores e, assim nós encontramos um elemento relevante para a presente discussão: a instituição formadora precisa estar atenta à construção de um projeto que contemple a questão do negro e de outras minorias. Na formação dos professores, além do saber historicamente acumulado, há de se reservar espaço para estudos sobre a educação intercultural, com ênfase na história do negro e de outras etnias. A esse respeito registramos que o governo brasileiro por intermédio da Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". (Anexo A)

O desafio consiste na inclusão do negro nas preocupações sociais, intelectuais, culturais e econômicas do país, afirma o pesquisador Cunha Júnior (2004). Completa sua mensagem dizendo que o desafio é:

(...) é pensar o afrodescendente para além das perspectivas reinantes no imaginário brasileiro em que negro, africano e escravo se misturam de forma sinônima e condicionada à representação social do escravismo...originários de lugar nenhum, de cultura nenhuma<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Palavras de Henrique Cunha Jr. na apresentação do Livro de Maria Solange Pereira Ribeiro: **Docentes Negras e Negros rompem o silêncio**. (2004, no Prelo).

A inclusão do negro nas diversas áreas da sociedade brasileira compreende o acesso à educação superior. Medidas do governo federal brasileiro e de alguns estados demonstram que, de certa forma, estão buscando possibilidades para superar a dificuldade de acesso do afrodescendente à universidade.

Contribuindo com o debate sobre essa questão, podemos citar o teor do documento “A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI”.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior, no Século XXI: Visão e ação, aprovada em 09/10/1998 pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) constitui importante documento que trata da questão do acesso à educação superior.

No título: Formando uma Nova Visão da Educação Superior constatamos que o artigo 3º traça diretriz para o ingresso na educação superior nos seguintes termos:

#### Artigo 3º Igualdade de Acesso:

De acordo com o Artigo 26, parágrafo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforço, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como conseqüência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas (1998, p.18-19). Conferência Mundial sobre Educação Superior – Unesco.

Nesta perspectiva, o documento de orientação mundial participa do debate sobre o acesso à educação superior e estabelece que, para o acesso a esse nível de educação, nenhuma modalidade de discriminação será possível, o que vai ao encontro das discussões e argumentos, no Brasil, daqueles que são contrários à implementação da ação afirmativa, por meio de cota. O debate, no país, para uma parcela significativa de adeptos, está justamente apontando que, na modalidade de cotas, há um tipo determinado de discriminação.

Por outro lado, o documento da Unesco, ainda no artigo 3º item d afirma:

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. (1998, p.19-20 - Documento UNESCO)

Aqui encontramos a preocupação com os grupos e membros de minorias, na medida em que o documento é taxativo ao preconizar o dever de se facilitar ativamente o acesso dessa minoria à educação superior, e podemos indagar ainda: em que sentido deve-se compreender o “facilitar ativamente.”? Certamente seria por intermédio de ações, nas quais, preservando o mérito e a competência, levar-se-iam em conta o contexto social atual, as condições concretas do candidato e a história do grupo minoritário. Esta história, apontamos nós, acaba por definir grande parte do presente momento desse grupo.

No mesmo item d do artigo 3º, continua o documento:

Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso quanto para a continuidade dos estudos na educação superior. (1998, p.19-20).

Percebemos que, em princípio, o documento "Declaração Mundial sobre Educação Superior" deixa evidente que medidas devem ser tomadas para garantir o acesso e a permanência dos estudantes que se encontram na condição de serem atendidos pela indicação do mesmo artigo o qual recomenda "a facilitação ativa do acesso à educação superior".

Como um exemplo de "facilitação ativa", podemos considerar a criação do Laboratório de ações afirmativas na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) para acompanhamento e suporte pedagógico aos alunos que ingressaram por intermédio de "cotas".

Podemos dizer, baseados na experiência como docente universitária, que a presença do negro na Universidade brasileira ainda provoca curiosidade, ainda que não declarada. Há questionamentos tendo em vista identificar a origem do aluno ou, no mínimo, saber de suas condições sócioeconômicas. Tratando-se de aluno dos cursos tradicionalmente considerados de elite tais como: Medicina, Odontologia, Engenharia, Direito, a perplexidade aumenta.

Na reação da sociedade, representada nas solenidades de formatura, constatamos que o aplauso ao formando negro tem sido caloroso, refletindo uma mensagem coletiva de - "Parabéns", você conseguiu! Seria essa reação de simpatia e admiração que mascarou durante anos a integração do negro na sociedade? Seria essa representação, um sintoma da propalada

cordialidade entre negros e brancos ou até um retrato da democracia racial no Brasil?<sup>3</sup>

Se a presença e permanência da criança e do jovem negro na educação básica são consideradas críticas no Brasil, constatamos que na educação superior essa presença é constrangedora quanto ao número inexpressivo de alunos incluídos nesse nível de ensino e que durante muito tempo essa escassa presença foi silenciada.

A presença pouco representativa de estudantes negros na universidade foi “naturalizada”, ou seja, para os brancos era natural que fossem eles a maioria nos bancos da universidade. Para o negro “privilegiado”, presente na universidade, a façanha de estar ali era tão marcante que não deixava espaço para pensar no outro, no ausente. Este aluno, não raro, tornava-se aluno brilhante e com as expectativas alimentadas pela família envaidecida, dificilmente se questionava, enquanto grupo social racial, provavelmente acreditando que o esforço, a renúncia de bens materiais, comum para os jovens e a dedicação aos estudos seriam suficientes para que outros negros também entrassem na Universidade. Além disso, era bem recebido, com respeito e admiração pelo branco que não se preocupava com o desequilíbrio evidente quanto à presença de negros e brancos na Universidade.

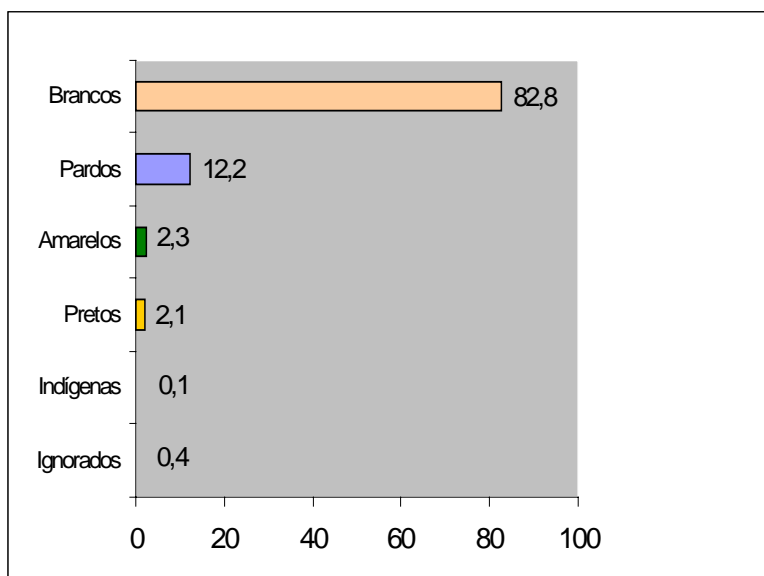
Pesquisa da IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), ano 2000, publicada em reportagem da Folha de São Paulo em 2003, com o sugestivo título: “Universidade é privilégio de poucos. A maioria Brancos” apresenta dados sobre concluintes de ensino superior. A distância existente entre os diferentes grupos raciais é evidente.

---

<sup>3</sup> Explicitamos que estas considerações sobre o “aplausos entusiasmados” ao formando negro faz parte de observações da pesquisadora ao longo da carreira no magistério.”

Distribuição da população com mais de 25 anos e nível Superior Concluído, Segundo a Raça/Cor:

Gráfico 1



Publicado na Folha de São Paulo 03/12/03 – Caderno C

Além de ser bem recebido pelo branco, como dissemos anteriormente, o negro uma vez na universidade, encontrava-se individualmente envolvido com o desafio de vencer na educação superior e também não questionava, ou não se detinha para indagar a realidade vivenciada. Sentindo-se premiado pelo esforço, não analisava a concretude da situação (essa análise é fruto do nosso envolvimento com a minoria negra que adentrou a universidade na década de 60). O silêncio de ambos, negros e brancos, permitiu florescer a decantada supremacia intelectual do branco, pois, se não houver aprofundamento de estudos sobre a organização social do país e análise da relação domínio x submissão histórica entre grupos, idéia de que existe supremacia intelectual de um povo, de uma “raça” sobre outra passa a ser aceita por todos os membros não dominantes da sociedade.



Bruni (1986) faz a crítica daqueles que aceitam que idéias ou verdades são incorporadas pela classe dominada através da ideologia. Neste caso a ideologia surge como ilusão, um engano que o sujeito, mesmo ao descobri-lo continua aceitando como verdade “(...) nessa versão o conceito de ideologia requer basicamente a articulação entre três conceitos: poder, pensamento e classe social” (BRUNI,1986, p.86). O saber surge aqui como uma forma de poder e sua origem está no bojo da divisão social do trabalho e na divisão da sociedade em classes. A separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ou seja, a separação entre aquele que faz e o que pensa cria a falsa ilusão da autonomia do pensamento. Por outro lado, a separação em classes cria a subordinação do pensamento aos interesses da classe dominante. Através de argumentos consegue-se convencer o outro da necessidade de aceitar esta ou aquela idéia e valores como universais. E a única maneira de desvelar o que esta universalidade está encobrindo é a utilização da crítica, entendida como um processo de desmistificação. No entanto, o sujeito da crítica é a razão, o ponto de vista científico, possibilidade mais do domínio da classe dominante. Então o resultado do processo de desmistificação, o novo saber é despejado sobre o dominado que nem sempre tem capacidade para compreendê-lo. No entanto, a ideologia como visão de mundo é pensada como substância histórica; é o modo de ver as coisas e de se relacionar com elas, é pensar a ideologia como forma de poder, mas na dimensão política. Portanto, considera-se ideologia toda concepção do mundo que tem uma função histórica de organizar uma sociedade ou uma classe social. Nessa dimensão política da ideologia o personagem central é o dominado, pois há uma perspectiva de mudança na consciência dos agentes da transformação histórica. Não se trata de exercício intelectual, apenas. Nesta dimensão há que se preocupar com a compreensão do dominado, uma vez que ele é o centro desta concepção de ideologia. Diferente da concepção de ideologia enquanto ilusão, nesta concepção o dominado até provoca uma redefinição da dominação, na

medida em que demonstra solidez em suas convicções. Aqui, o dominado passa a ser o objeto de investigação e reconhecido como sujeito de conhecimento. Do ponto de vista teórico e empírico a fala, o discurso do dominado ganha valor e do ponto de vista político, valoriza-se muito mais o aprender com ele do que pretender esclarecê-lo e aceitar que ele tenha um saber e o intelectual tenha outro. Neste contexto, entendemos que a discussão sobre as políticas de facilitação para o ingresso do afrodescendente à universidade deve oportunizar o contato com a classe social diretamente envolvida e, muito mais do que o posicionamento sobre o tema específico, será momento único de coletar novos dados sobre esta camada de excluídos da universidade e com eles aprender sobre o mundo, as pessoas, sobre as verdades que as relações sociais muitas vezes tentam encobrir.

Na adoção de cotas para favorecer o ingresso na universidade, estariam os negros correndo o risco de referendar a idéia de supremacia intelectual do branco? Na fase exploratória de nosso trabalho, ouvimos funcionários e alguns alunos que entendiam a adoção das cotas como um reforço para o pensamento de discriminação, ainda presente na sociedade brasileira, de que há, sim, supremacia intelectual do branco em relação à população negra. Entendemos que a discussão sobre o negro na educação superior e as ações afirmativas efetivadas, por intermédio de cotas, devem ser mais exploradas e debatidas no interior da universidade, seja ela pública ou particular. E o acadêmico ingressante por meio das cotas, estaria ele preparado para o estranhamento que provavelmente ocorrerá? Teria ele a compreensão de que sua aparente desvantagem intelectual é consequência de suas condições sociais, políticas, econômicas, ou seja, de suas raízes históricas? Teria ele a percepção de que a questão das cotas não é um fim em si mesmo, mas constitui, acreditamos, um momento da história da educação negra e deve ensejar novas conquistas para que políticas públicas

sejam equacionadas a fim de que todos tenham oportunidades iguais de acesso e permanência na universidade?

Num país que proclamou, durante anos, a democracia racial é de estranhar as condições diferenciadas da população negra, seja do ponto de vista econômico, social ou político. E, aqui, entra o discurso de que há espaço para todos; as condições diferenciadas dependem do esforço de cada um... “fulano” cursa este ou aquele curso superior porque é esforçado, trabalhador... Dá-se a impressão de que “ser esforçado”, “ser trabalhador” são características suficientes para vencer todos os obstáculos e, neste caso, o negro encontra-se no dilema de reivindicar oportunidade de mobilidade social junto ao poder público, ou a aceitar que efetivamente, não tem condições de alcançar os objetivos traçados e sonhados para a sua vida. A forma como foi construída sua história na sociedade brasileira fica, assim, desconsiderada.

Não resta dúvida de que as condições históricas contribuíram ou determinaram a baixa auto-estima do negro. Sabemos que a auto-estima influencia na aceitação de ser negro, no reconhecimento de sua capacidade intelectual e na certeza de que vem de uma geração que construiu e é parte importante do país em que vive. A condição psicológica abalada engessa o homem para ações e posicionamento de superação da condição adversa e assim é que o negro corrobora em fortalecer alguns estereótipos que lhes são impostos.

Norberto Bobbio (1992) afirma que entre tantas catástrofes que assolam a humanidade, percebe-se este sinal positivo:

(...) A crescente importância atribuída, nos debates internacionais, entre homens de cultura e políticas, em seminários de estudos e conferências governamentais, ao problema do reconhecimento dos direitos do homem.” (BOBBIO, 1992, p.49).

Os direitos do homem, continua, podem ser tratados com base em várias perspectivas: filosófica, histórica, ética, jurídica e política. Há articulação entre essas diferentes perspectivas, tanto que podemos analisar as manifestações e objetivos dos movimentos sociais como direitos que ao mesmo tempo são éticos, filosóficos, históricos, jurídicos e políticos.

As propostas nacionais e internacionais focando o direito de o negro ingressar na universidade parecem fortalecer um direito “negado” durante anos, no Brasil em especial. O fortalecimento dos movimentos sociais e a distância entre os discursos sobre os direitos e a efetivação dos mesmos numa sociedade excludente foram um incentivo para que os excluídos exigissem as condições que possibilitassem a transformação necessária. Entre o direito às necessidades básicas de habitação, saúde, transporte, água, luz, escolas de educação infantil, ganha força a reivindicação que abala a sociedade brasileira em geral: a educação superior para os pobres, especificamente para a população negra.

Para galgar a educação superior na estrutura vigente há de se garantir escola de qualidade que ofereça o suporte para vencer obstáculos que todos admitem existir para o ingresso na universidade, seja ela pública ou particular.

Entendemos que "a concessão das cotas" seja o primeiro passo concreto, efetivo, para viabilizar o ingresso à educação superior a uma parcela da população **que já ouviu demais, que já reivindicou demais, que já esperou demais.**

Como exemplificação, citamos o caso da PUC-Campinas que há mais de quarenta anos, no primeiro ano do curso de Pedagogia tinha apenas um negro e um aluno pardo. Passados mais de quarenta anos, constatamos que no ano de 2004, tivemos: 5 classes com 5 alunos em cada uma; 5 classes com 4 alunos em cada uma; 2 classes com 1 aluno em cada uma; 1 classe com 3 alunas e 1 classe com 0 alunos, provavelmente um total de 45 a 50

alunos negros num conjunto de 14 classes que compõem os cursos da unidade, dados que foram confirmados após a análise das respostas ao questionário.

Isto pode ser um indicador da pouca mudança das condições históricas da população negra as quais inviabilizaram que a maioria vencesse esse obstáculo, comprovando como as condições adversas provocaram desigualdade em todos os âmbitos: no trabalho, no salário, na escolaridade, etc.

Quando Bobbio (1992), em sua obra “A Era dos Direitos”, consagra aos movimentos sociais o mister de ter acionado seus participantes a exigirem direitos sociais que não dependem apenas do indivíduo e, sim, da ação do Estado para sua concretização, acreditamos que também no Brasil estamos inaugurando uma nova “Era de Direitos”. Um direito à cidadania objetiva que se constrói com a educação: o direito da população negra à educação superior.

Nascimento (2001) afirma que durante anos de trabalhos com afro-descendentes na realização do Projeto Sankofa<sup>4</sup>, constatou

(...) O anseio da população de origem africana por informações capazes de libertá-la dos estereótipos definidores daquela cidadania lúdica que a sociedade restringe a comunidade afro-brasileira. Reduzida sua identidade específica aos campos do esporte, do ritmo, do carnaval e da culinária, fica o afro brasileiro, como coletividade, subliminarmente excluído das esferas política, econômica, tecnológica, científica, enfim, da cidadania produtiva e do protagonismo social. (NASCIMENTO, 2001, p.123).

---

<sup>4</sup> Sankofa significa “ voltar e apanhar de novo. Aprender com o passado, construir sobre as fundações do passado. Em outras palavras, volte às suas raízes e construa sobre elas, para o desenvolvimento, o progresso e a prosperidade de sua comunidade em todos os aspectos da realização humana. Fonte-Texto do centro Nacional de Cultura, Kumasi, em Gana, fornecido pela embaixada daquele país. (NASCIMENTO, 2001, p.125)

Não se trata de negar traços da cultura negra ou de menosprezar o valor que lhe é atribuído em determinadas áreas, mas de avançar demonstrando que muito além da dança e, pejorativamente, do samba, da mulata e do carnaval, da culinária e do futebol, com certeza o negro quer participar realmente das esferas decisórias do país que traz na sua história a marca do trabalho escravo de seus antepassados.

Também não se trata de alocar um negro aqui e outro ali, mas de respeitar a possibilidade, a competência e estabelecer políticas públicas valorizando a educação para que a construção da cidadania seja exequível para todos. Há de se reconhecer que, apesar de suas condições históricas, o negro tem possibilidade de estar presente em todas as áreas do conhecimento. Urge reconhecer nele a capacidade para a arte, a ciência, a história, a filosofia, a pesquisa, etc. indo além “da cidadania lúdica” tão engenhosamente reservada para ele.

Bobbio (1992), em sua obra “Era dos Direitos”, faz-nos refletir sobre um direito inusitado: o direito de educação superior para os afrodescendentes. Devido à proporção que a viabilização desse direito vem atingindo, ousamos afirmar que vivemos hoje a “Era dos direitos” dos negros à educação superior no Brasil”, reivindicação há muito apontada pelo movimento negro.

A repercussão nacional das ações afirmativas expressa por intermédio de cotas, como possibilidade de acesso à universidade, tem suscitado debates na sociedade e opiniões e controvérsias, às vezes sem o aprofundamento e justificativas esperadas.

Acreditamos que a caminhada para a cidadania ativa exige, dentre outros atributos, a atenção especial à educação e, nesta ordem, entendemos que na construção da cidadania é primordial o exercício da luta, da perseverança para não cairmos no engodo de substituir a “cidadania negada pela cidadania concedida.”

Como exemplo, citamos a relevância do movimento negro, corajoso na denúncia de racismo na escola, quando o país inteiro postulava a cordialidade e a não existência de racismo ou discriminação no Brasil.

Na pesquisa bibliográfica, descobrimos um grupo de pesquisadores negros, brasileiros de todos os cantos do país, com publicações interessantes, esclarecedoras e perguntamo-nos, várias vezes, se seria possível falarmos em igualdade de condições, se nem os nossos escritores são levados, por intermédio de suas publicações, para o contato com o estudante? É bem provável que a escola de ensino fundamental e médio não tenham tido oportunidade de apresentar para os seus alunos os livros que eles precisam ler. A auto-estima, o orgulho e a aceitação de ser negro não ocorrem com discurso ou por decreto. É preciso conhecer sua própria história e superar a idéia da bondade, do carinho, da abnegação do negro.

Gomes (2003) recorda que o fim da escravidão não teve como consequência a garantia das igualdades sociais e que o processo de luta já não fosse necessário, muito ao contrário, o fim do regime escravista exigiu uma retomada do processo de luta, pois as desigualdades ganharam nova roupagem ou um novo enfoque. O “escravo vira negro”, ou seja, não existindo mais o estatuto jurídico do homem escravo x homem livre, a marca étnica e histórica da população negra é reelaborada como fato social. Além de desigual em termos sociais, a sociedade brasileira reproduz estas desigualdades ao marcar homens e mulheres etnicamente.

O estudo sobre as ações afirmativas convida-nos a refletir sobre a caminhada da população negra após a libertação oficial, rumo a uma sociedade pretensiosamente denominada democrática.

Desconstruir o sentimento de incompetência, presente em muitos alunos negros, pode ser tarefa do professor como agente mediador do processo educacional. Essa mediação possibilitará uma análise crítica de seu

contexto de atuação, uma revisão da sua prática docente, reconstruindo, desta forma, o seu saber histórico.

Cunha Jr. (2003) sugere uma reeducação dos educadores sobre relações raciais e uma mudança na estrutura dos cursos universitários de graduação e pós-graduação para atender à formação dos professores nos diversos aspectos relativos à população negra.

Concordamos com a proposta de Cunha, pois há que se acelerar o processo de inclusão social do negro e os cursos de formação de educadores constituem um dos espaços para viabilizar a tarefa sugerida.

Os Programas de Pós-Graduação voltados para a formação de educadores, de professores precisam repensar suas Linhas de Pesquisa, focalizando o processo de exclusão social e sua repercussão no trabalho docente. Fala-se muito na diversidade, na pluralidade étnica, mas é preciso registrar que nem todos os Programas contemplam estudos com pesquisas que abordam questões dessa natureza.

Cento e dezesseis anos após a “libertação oficial” do negro brasileiro, nossa democracia não conseguiu concretizar a igualdade no trabalho, na escola e nos diversos espaços sociais. Basta um olhar panorâmico na universidade brasileira para detectarmos um dos locais onde a desigualdade é mais evidente. Onde estão os negros? O tempo decorrido após a Lei Áurea pode ser interpretado de duas maneiras, aparentemente antagônicas: se considerarmos o estágio de inserção do negro na esfera política, econômica, social e educacional, cento e dezesseis anos representam um longo espaço temporal mais do que suficiente para que o negro tivesse participação em todas as instâncias do país, ou melhor dizendo, já era tempo de a população negra usufruir de cidadania plena; se compararmos, porém, nossa situação com a de outros países de história escravocrata, podemos dizer que a libertação dos escravos brasileiros é recente, pois nosso país foi o último a optar por essa medida política e, se



aprofundarmos nossa análise, podemos dizer que a libertação da população negra ainda está em processo.

A transição do regime escravocrata para o sistema livre ocorreu sem que houvesse preocupação com o “depois”. Da senzala para a liberdade de escolher o seu destino sem que “os senhores” e nem mesmo a Igreja tomassem qualquer medida de apoio para a reorganização da vida, da família e do trabalho dificultaram a trajetória do negro na penosa tarefa de participar como cidadão da sociedade brasileira com direitos, antes negados pelo regime escravista.

Além desta constatação, sabemos que no momento em que a prosperidade econômica se enfraquecia, os senhores já haviam se descartado do excesso de força de trabalho escravo. Neste caso, a Abolição foi a solução, pois a crise econômica não permitia gastos com a manutenção do excedente de escravos. Fernandes (1965) afirma que, nas regiões onde a exploração do café garantia a prosperidade econômica, podiam contar com duas saídas para corrigir a crise provocada pela nova organização do trabalho: se a produção fosse modesta, os libertos tinham que optar quase na totalidade, ou pela reabsorção no sistema de produção em condições semelhantes às anteriores e/ou à degradação de sua condição econômica, ficando muitas vezes sem ocupação ou semi-ocupados em economia de subsistência do lugar ou de outra região. Se a produção, todavia, atingisse um alto índice, refletindo-se no crescimento econômico, havia a possibilidade de um autêntico mercado de trabalho e parece que, nesse momento, o negro liberto sofre o primeiro de uma série de dilemas. Se a produção fosse fraca, ele sofreria a angústia de ter de se deslocar para outra região e ou viver em condições muito próximas de escravo, situação que ele pensou jamais retornar, mas se a produção fosse bem sucedida, teria de concorrer com a mão-de-obra européia.

Esta indiferença permeou a sociedade em geral e, particularmente, a Igreja que não se manifestou para induzir os brancos a perceberem a necessidade, a legitimidade e a urgência de reparações sociais para proteger o negro nessa fase de transição. Após anos de cativeiro, o negro é largado ao seu próprio destino e a sociedade que o explorou deixa a seu encargo a reeducação e reorganização da vida de homem livre. Podemos dizer que a liberdade não foi doação, como disse Fernandes (1965): "(...) Deram-lhe a liberdade física"... Entendemos que a liberdade física foi conquistada, mas faltavam meios, outrossim, de conquistar a liberdade moral e social, própria de homem livre. Os rumores pela emancipação iniciados no interior da senzala é retomado por meio de lutas, protestos, na difícil tarefa que há mais de 3 séculos vem desafiando o negro brasileiro: a igualdade de tratamento e de representação em todos os espaços da sociedade, ou seja, na política, na economia, nos tribunais, na universidade etc. "(...) Tornar-se uma questão nacional tem sido um desafio para a questão racial hoje no Brasil." (GOMES, 2003, p.463).

## **6 O Papel da Igreja**

Registramos que o papel da Igreja tem muito a ver com o estágio do negro hoje, pois, diante da sociedade escravocrata, foi conivente embora surgissem algumas reações isoladas que não representavam, todavia, o pensamento da instituição Igreja. Quando esboçou alguma reação em favor daquela população sofrida, fê-lo com tamanha timidez que mais parecia uma bravata irônica.

Chiavenato (1999) recorda que o papel da Igreja foi tímido em relação ao escravismo e apenas em 1885, quando havia indícios de fim da escravidão, é que se manifestou contrária ao tráfico, mas não se manifestou

contra a escravidão. Aponta que Joaquim Nabuco, em *O Abolicionismo* (1988) escreve que o movimento abolicionista não deve nada, infelizmente nada, à Igreja, pois o que se percebeu foi a simples deserção do clero da missão que o Evangelho supostamente lhe havia confiado. A religião nunca foi o veículo para suavizar os castigos e nem para a sensibilização junto aos senhores, com o intuito, ao menos no discurso, de acordá-los da iniquidade que vinham praticando.

O fato de estar ligada ao Estado não constitui justificativa para a indiferença da Igreja, uma vez que o Estado sempre teve mais atuação para amenizar a vida na senzala do que a Igreja Católica, que sempre foi muito clara na sua opção pelos escravistas. Muitos sacerdotes, além de possuir escravos em situação cruel de tratamento, ainda usavam as mulheres negras, faziam-lhes filhos que nasciam escravos e eram abandonados. José do Patrocínio tornou-se famoso, mas era o testemunho do papel do representante da Igreja junto aos negros, ou melhor dizendo, junto às negras, pois também ele era filho de mulher negra, portanto escrava e de um sacerdote.

Sentimos necessidade de registrar a relação da Igreja com o regime escravocrata para que se reflita sobre o destino que foi reservado aos negros. Estes deveriam ter na igreja, ao menos, o consolo da palavra ou da esperança dos ministros da fé católica e, em lugar disso, tiveram indiferença e desrespeito para com suas mulheres, tratadas como coisas. Mas é preciso registrar que a Igreja fazia parte do bloco histórico não gozando, naquele contexto, de total independência para definir sua opção.

Não resta dúvida de que o caminho para a verdadeira libertação seria longo e, se atentarmos para os percalços do caminho, entenderemos a razão do distanciamento social, intelectual, político e econômico que ainda hoje a população afro-descendente tenta superar.

Para conquistar e construir cidadania, o negro escravo teria de se organizar, formando grupos para que diante de tanta adversidade pudesse encontrar saída mediante a contribuição coletiva. A Igreja, entretanto, também prejudicou a união dos negros, apoiando “(...) o costume português de dividir nações e família para evitar que, em uma só propriedade convivessem escravos da mesma língua, que poderiam se comunicar e organizar resistência.” (CHIAVENATO, 1999, p.35).

Além disso, quando a Igreja constatou que os escravos já estavam estabilizados no país, criou as Irmandades aparentemente para trazer o escravo para a catequese, mas ao separá-los por etnias africanas, impedia o encontro de diferentes origens, dificultando dessa forma a troca de informações, a discussão sobre o seu destino. Como se essas medidas não fossem suficientes, a Igreja ainda providenciou a separação pela cor. Os negros eram encaminhados para a irmandade de São Benedito e os mulatos para a Irmandade do Rosário, e nenhum deles teria acesso à Irmandade do Santíssimo reservada exclusivamente para o branco. As Irmandades foram criadas no séc. XVIII.

Segundo o historiador Cleber da Silva Maciel (1987), as Irmandades

(...) desde a sua fundação nunca se constituiu um espaço de atuação autônoma dos negros, ao contrário, constituiu-se um espaço de afirmação da submissão de grupos negros aos ditames da imposição ideológica e religiosa dos grupos dominantes. (1987, p.98).

Benedetti (1983) explica a linha adotada pelas Irmandades, dizendo que a própria Igreja estava subordinada ao poder político, graças ao padroado e nessa ótica, as Irmandades também careciam de autonomia ainda que seus objetivos fossem a devoção popular. Registra ainda que a origem

das Irmandades está na tradição medieval das confrarias. As confrarias foram divididas em categorias profissionais, ao passo que, aqui, no Brasil, as Irmandades organizaram-se em torno de critérios raciais e sociais.

A história demonstra como a Igreja esteve presente na construção da cidadania negra, melhor dizendo, na “cidadania negada” ao negro, visto que, impedindo o encontro das diferentes etnias, retardou, provavelmente, o que hoje entendemos como essencial para a condição de homem: adiou o convívio, a possibilidade de troca, de refletir o presente e tentar antecipar o futuro. Ou a Igreja, na verdade, partia da premissa de que o negro não tinha elementos para pensar sobre sua vida?

Vemos aí uma contradição, porque a Igreja foi mais longe na preocupação de conter o encontro entre os negros ao se preocupar em separar, nas Irmandades, os mulatos dos negros, instituindo a divisão pela cor, além de categorizá-los em crioulos, aos nascidos no Brasil, e boçais àqueles vindos da África. Nesse contexto, percebemos como a consciência social do negro foi manipulada pelas Irmandades que se transformaram em instrumentos para aplinar possível revolta, sedimentada inteligentemente, ou agradecimento por contarem com um espaço na Igreja que acreditavam pertencer também a eles. Os estudos desenvolvidos por Cunha e Natividade (2004) sugerem que as Irmandades de Negros, nas suas diversas denominações, como do Rosário, São Benedito, de Nossa Senhora da Conceição dentre outras, exerceram forte influência na educação/alfabetização de escravos, como forma de “libertação” ou como a maneira de ultrapassar os limites impostos pelo escravismo, cujo estatuto proibia a instrução dos escravizados. Percebe-se com isso que o negro, mesmo escravizado, buscou saídas que melhorassem sua posição, embora a história pouca ênfase tenha dado às lutas por emancipação da população negra. Mesmo com a finalidade religiosa foi possível investir em outros aspectos, os quais eram favoráveis à vida dos escravos.

Ironicamente, Chiavenato (1999) anuncia que a Igreja também cuidou da vida espiritual do negro ao apresentar saídas para livrá-lo do pecado. Para salvaguardar a pureza espiritual, determinou, por intermédio de uma Lei, que nenhum senhor deveria abusar da força do trabalho escravo, estabelecendo que seis horas de sono ininterrupto estariam justas e reveladoras da bondade cristã do senhor, as quais atreladas à carga expandida de dezoito horas de trabalho no restante das vinte e quatro horas, seriam profícuo antídoto contra o pecado.

Para livrar o negro do pecado, a Igreja foi igualmente cuidadosa ao advertir que trabalhar nos dias santos e domingos era pecado. O escravo, portanto, não poderia trabalhar nesses dias. Os senhores, naturalmente transgrediam porque não aceitavam prejuízos na colheita ou em atividades que redundassem em ganhos. Em seis de junho de 1852, um documento do papa Pio IX perdoa os negros e daquele ano em diante não precisavam “guardar” domingos e feriados, podendo trabalhar sem a preocupação de estarem pecando...

Além de sua força física para o trabalho, o negro tornou-se também o “agente da europeização” ao difundir a língua do colonizador ensinando, aos escravos recém-chegados, as técnicas de trabalho, as normas e valores próprios da cultura branca dominante. Para analisar o negro na sociedade brasileira e sua possibilidade de construção de sua identidade nesse processo de luta por igualdade social, implica considerar a forma desumana como foi trazido para o Brasil. Amarrados uns aos outros, eram trazidos pelo mercador africano e entregues ao Tumbeiro<sup>5</sup>. Nos porões dos chamados navios negreiros, vinham para uma vida de sofrimento inacreditável, num trabalho ultrajante, o qual definiria seus destinos no Brasil. Os que sobreviviam a estas travessias eram comercializados, ou seja, observados

---

<sup>5</sup> Navio negreiro, em geral de pequeno porte (200 toneladas, ou menos, de deslocamento), que fazia o tráfico para o Brasil em condições tão precárias que grande parte da carga (30 a 40%) morria durante a viagem. (FERREIRA, 1986, p. 1726).

para a compra, do mesmo modo que se avaliam os animais: observavam os dentes, a grossura dos tornozelos, o tamanho das mãos... Não é sem motivo que historiadores negros defendem que o negro representa o primeiro TRABALHADOR brasileiro.

A abolição do tráfico de escravos ocorreu em 04/09/1850 com a lei denominada Eusébio de Queirós, mas os movimentos que vinham inquietando a Regência indicavam que a abolição estava a caminho. É preciso registrar que, embora a Inglaterra tenha ganho a fama de lutar pela extinção do tráfico, na verdade durante o século XVIII e até 1807, era a maior interessada nesse comércio, até o advento da era industrial, quando necessitou do trabalhador assalariado, menos oneroso, ou seja, "(...) que não só lhe custava mais barato como podia eventualmente comprar os artigos que os ex senhores produzissem." (CARNEIRO, 1964, p.92).

Não foi sem razão que o Parlamento proibiu o tráfico aos navios ingleses e a marinha se responsabilizou pela campanha para extingui-lo no mundo. Todavia, vale registrar que:

(...) Nenhum sentimento humanitário a animava. Os navios ingleses, chamando à fala os tumbeiros em alto mar, apresando-os, transferindo a sua carga humana para as colônias da América Central, garantiam o triunfo da burguesia industrial. (CARNEIRO, 1964, p.92).

Durou muitos anos o empenho da Inglaterra para debelar o tráfico no Brasil e, apenas em 1850, a lei de extinção do tráfico é sancionada no país. Foi uma lei de interesse imediato dos escravocratas e os estrangeiros traficantes foram expulsos; destruídos os depósitos de escravos, os tumbeiros, perseguidos. No período de 1850 até 1856, os traficantes de escravos ainda conseguiam trazer para o Brasil milhares de escravizados: no ano de 1850 chegaram ao Brasil 23.000 escravos; o poderio do tráfico

conseguia burlar a proibição oficial e em 1851 trouxeram 3.000 e 700 desembarcaram em 1852, de acordo com Carneiro (1964). A tentativa de desembarque em 1856 encerrou definitivamente o tráfico em nosso país.

Os resultados da extinção do tráfico trouxeram benefícios: o capital antes dedicado ao comércio ilegal foi transferido para empreendimentos úteis: a primeira linha telegráfica foi inaugurada em 1852; a primeira estrada de ferro em 1854; o Banco do Brasil teve permissão para emitir e houve crescimento do volume e do valor do comércio exterior. O despreparo, para a nova situação econômica, teve como consequência o aumento da inflação, levando o país à crise de 1857. A economia capitalista se fortalecia, e o governo imperial rumava para a abolição da escravatura no país.

Contudo, Castro Alves<sup>6</sup> em 1868 denunciava no poema “O navio negreiro”, como o tráfico ainda persistia no país. Com a sua arte ele mostra como os barcos ainda permaneciam a serviço do tráfico negreiro. A Marinha Britânica com todo o poder e estrutura, não conseguia conter, na prática, o comércio que por Lei estava extinto. A impotência da Marinha Imperial Brasileira era ainda mais evidente.

Valente (1994) transcreve alguns versos do “poema- denúncia” de Castro Alves:

Era um sonho dantesco...  
O tombadilho  
Que das luzernas avermelha o brilho,  
Em sangue a se banhar.

---

<sup>6</sup> O poeta Antônio de Castro Alves (1847-1871), nascido na Bahia, estudante de Direito, em 18 de abril de 1868, em São Paulo, aos 21 anos para alguns autores e, em 18 de Abril de 1869 para outros, (viria a morrer em 1871, aos 24 anos de idade), publicou o poema “Navio Negreiro”, libelo da campanha pela libertação dos escravos no Brasil, demonstrando aquilo que muitos brasileiros na época já sentiam e que veio a contribuir para fomentar o movimento para a libertação dos escravos que já se fazia ouvir por todo o Brasil. Disponível em: <http://www.secrel.com.br/jpoesia/polvra01.html> . Acessado em: 12 Set. 2003. Dizei-me vós, Senhor Deus! Se eu deliro... Ou se é verdade Tanto horror perante os céus?!



Tinir de ferros...  
Estalar de açoite...  
Legiões de homens negros como a noite,  
Horrendos a dançar...  
Senhor Deus do desgraçados!  
Dizei-me vós, Senhor Deus!  
se eu deliro...ou se é verdade  
Tanto horror perante os céus?!

Entendemos que a inoperância das autoridades inglesas e brasileiras para debelarem o tráfico negreiro contribuiu com o processo de exclusão histórica que marcou a população escravizada. Moreira (2004), em sua dissertação de mestrado, observa que na verdade são exigências do trabalho, do lucro, da produção da vida, de bens materiais e, a forma como a propriedade é expropriada dos trabalhadores que nos fazem compreender como um povo se constitui, como suas diferenças étnicas são ajustadas para manter a acumulação e concentração da riqueza.

Enfim a Abolição – da lei de 1831, que determinava a extinção do tráfico, mas que não saiu do papel, à abolição oficial do regime escravocrata são decorridos mais de cinquenta anos, mas, na verdade, a abolição beneficiou apenas 750.000 escravos em todo o país, segundo Edison Carneiro (1964). De alguma forma, o negro já havia decretado a própria liberdade e o 13 de maio 1888 foi o reconhecimento legal de um anseio já concretizado por muitos negros, bastando para isto identificarmos o número dos beneficiados com a lei.

Durante todo o século XIX, com a proibição da entrada de negros escravos no Brasil e o início da imigração europeia fomentada pelo

crescimento do capitalismo na ordem econômica brasileira e, por causa da libertação de escravos e a necessidade de mão-de-obra para a lavoura, a entrada de brancos europeus no país acelerou-se, sendo que nos anos 40 do século XX, já despontava como a parcela mais significativa numericamente a compor a sociedade brasileira.

Com isso, o liberto encontrou mais dificuldade de se inserir, de modo igual, no seio da sociedade burguesa que emergia no Brasil, ou seja, da sociedade em que se buscava fortalecer o capitalismo, cujas características eram o mercado, especialmente a idéia de livre iniciativa e a de trabalho livre. Como exemplo desta situação, podemos citar a observação de Fernandes (1965) de que em São Paulo eram escassas as probabilidades do liberto integrar-se, de forma compensadora, nesta sociedade competitiva. Comparado com o imigrante europeu, não raro ganhadores das melhores oportunidades de trabalho livre e independente, o negro liberto perdia terreno mesmo nas atividades mais modestas, acentuando as dificuldades de inserção social já existentes no período anterior à chegada do novo trabalhador.

É interessante revermos como o Brasil, historicamente vem respondendo aos conflitos e anseios sociais.

Acuado por conflitos e questionamentos sociais, o governo vai sempre respondendo com medidas que parecem definidas por ele, mas que traduzem a sua inoperância para o confronto com aquilo que a população definiu como direito do qual não abre mão. Exemplificando, quando os professores em greve resistente questionavam aumento de salário e condições de trabalho, o governo instituiu a Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo, no final da década de 80; quando a população, no Estado de São Paulo, ansiava por vagas nas escolas, o governo respondeu criando escolas públicas em todos os bairros dos municípios, mas propagando que sua proposta sempre foi escola para todos. Esses e outros exemplos são suficientes para entendermos a estratégia da política governamental, ou seja,

diante da sua inoperância para o confronto, o governo apresenta medidas que parecem definidas por ele. Com a libertação dos escravos não foi diferente. Concordamos com Carneiro (1964) que se trata do roubo pelo governo das vitórias da opinião pública, conseguidas apesar de confrontarem com os desejos governamentais. Assim

(...) Para estancar os pruridos de independência, recorreu-se ao grito do Ipiranga. Para abafar o descontentamento contra a regência, fez-se a maioria de Pedro II. Para safar a insolvência da lavoura, abolira-se o tráfico de negros. E o grupo conservador, o mais fiel intérprete da Casa de Bragança, manobrou de maneira a aproveitar quaisquer oportunidade de sancionar medidas de interesse nacional, propostas pelos abolicionistas, depois de combatê-las obstinadamente até que os seus efeitos pudessem tornar-se inócuos a sua privilegiada situação. (1964, p.96).

Sob esse prisma, a abolição foi sancionada quando nada mais se podia fazer para impedi-la e não foi diferente com a Lei do Ventre Livre, em 1870 e a dos sexagenários, em 1885. Depois de 1850, a economia capitalista estava ampliada, o dinheiro, antes empregado no tráfico, rendia muito mais nos bancos e empresas de navegação, indústrias e comércio. Os abolicionistas, tais como: Luís Gama, José do Patrocínio, Tavares Bastos, Joaquim Nabuco e Rui Barbosa ganhavam força nas atividades abolicionistas e, ao mesmo tempo eram comuns as fugas dos escravos e as alforrias compradas ou doadas de escravos, a decadência da lavoura, bem como o número de negros livres e escravos na indústria.

A comemoração da Lei Áurea, segundo as diferentes fontes históricas, foi significativa e em muitas escolas de ensino fundamental e médio, até hoje, em pleno século XXI, a data é apresentada como dádiva, como presente de Isabel, a redentora. Quantos de nós, educadores hoje, fomos envolvidos com

essa análise superficial, equivocada da Lei Áurea, fazendo que muitos estudantes, longe do orgulho de ser negro, recriminassem silenciosamente, a suposta abnegação de seus antepassados. O desconhecimento de sua história conduz provavelmente à baixa auto-estima, à tentativa de negação de pertencimento a uma raça que foi apresentada como incapaz de luta, desfavorece o “tornar-se cidadão” e, em consequência, dificulta a atuação política.

As condições sociais do negro, todavia, e a forma como sua identidade foi sendo expressa nesse momento em questão no Brasil, refletem o longo período em que os escravos foram social e pessoalmente desconsiderados. Refletem também o caráter histórico da exclusão social, provocada pelo desemprego, condições salariais incompatíveis com uma vida digna, pela ausência de moradia, saúde e educação para todos. Refletem a tendência de se achar natural as injustiças sociais e, ao optar por este caminho, negar a possibilidade de reverter as condições sócioeconômicas provocadoras destas injustiças. Fernandes (1965) explica esse traço político nacional ao afirmar que o branco não considerou a necessidade legítima de reparações sociais para proteger o negro no período de transição. Como escravo e como homem livre, o negro foi repudiado pela história e, não foi reconhecido coletivamente como possuidor dos atributos necessários para a sua reorganização social.

Gomes (2003) já nos acenou que ao marcar etnicamente os homens, a sociedade brasileira ou, melhor dizendo, a história foi cruel para o negro repudiando nele o escravo e o liberto. Não sendo considerados socialmente nem como libertos, as dificuldades em todos os níveis foram se aprofundando.

Dar novo significado, contudo, ao treze de maio tem de ser tarefa urgente dos educadores, recuperando, em todos os níveis de ensino, a questão da resistência negra, de suas lutas vitoriosas ou não. Há de se

rever a história oficial, convidando os alunos a uma análise dos fatos para que se possa fazer uma avaliação menos injusta do estágio atual da sociedade negra no Brasil. A luta por cidadania tem início no conhecimento da própria história para valorizar e fundamentar as reivindicações dos direitos negados. Se a escola entender, conforme Silva (1997), que precisa possibilitar a reapropriação da cultura produzida pelos grupos sociais e étnicos excluídos, estaria realmente rompendo, conforme a análise de Passos (2002, p.39),

(...) com as bases do pensamento pedagógico clássico e, também com o sistema educacional brasileiro, historicamente pautado por uma pedagogia que reflete a ótica de uma civilização ocidental – o que respalda e justifica a desvalorização e as contribuições das civilizações africana e indígena.

Quando chamamos a atenção da escola, estamos nos referindo também aos cursos de formação de educadores, estamos nos referindo às Faculdades de Educação com seus cursos de Pedagogia que não raro omitem do currículo e das discussões, os conteúdos que colocam em pauta temas pertinentes aos grupos que sistematicamente são excluídos, provocando alienação cultural.

Silva (1993) indaga sobre o que fazer para que os currículos escolares deixem de alienar ao pretender trabalhar a cultura letrada. É uma indagação que deveria ser o início de estudos e reuniões entre aqueles que pretendem dar elementos para a construção da cidadania de seus alunos. Como falar em cidadania plena, se a escola oferece uma cultura alienante?

(...) Alienação é também uma condição do homem, que se refere à sua falta de condição de compreender o mundo que o cerca e portanto de intervir de forma transformadora. O homem alienado é passivo; sofre o mundo; abre mão (não intencionalmente) de sua possibilidade de transformar a realidade em que vive. É um homem que não desenvolve a possibilidade da ação transformadora sobre o mundo... (BOCK, 1997a, p.36 apud HELOANI, LAGE, 2003 p.172).

Silva (1993) tem alertado para o fato de que a escola precisa ser apoiada para assumir o seu papel no diálogo com as diferentes culturas, pois é uma instituição que se caracteriza como um espaço sócio-cultural, logo não há que priorizar esta ou aquela cultura, mas todas as que estão contempladas no seu interior.

Para tanto é imprescindível que favoreça a relação intercultural nesse espaço de formação.

Se a escola se exercita olhando em várias direções, descobrindo vidas diferentes, histórias diferentes, possibilitará a convivência que desnudará os preconceitos e a maneira de superá-los.

Sabemos que:

(...) a cidadania se dá na relação com o outro, no grupo social instituído. Não há cidadania no isolamento, sem o referencial do outro. Vive-se hoje imerso no social. O que penso, o que sei, aquilo em que acredito são construções pessoais nutridas na relação com o outro. A construção de relações sociais, entre os membros de um grupo nacional, implica uma ordem de direitos que garantam a liberdade e construam a solidariedade. O surgimento da “cidade”, do grupo social instituído, vincula todos a um destino comum.” (BORDIGNON, GRACINDO, 2000 p.156).

Continuam os autores referendando que a cidadania será possível se houver igualdade na diferença. Somos iguais na condição de humanos, mas, ao mesmo tempo, somos únicos com vocação e potencialidade próprias. A constatação de que somos diferentes não implica que exista a superioridade de uns sobre os outros; significa apenas que somos singulares.

As condições para a construção e para o pleno exercício da cidadania são determinadas pelo tempo histórico do homem e pelo paradigma da sociedade em que ele vive. Se vivemos numa sociedade do conhecimento, este conhecimento constitui o instrumento necessário para a inclusão social, para compreender o outro nas suas diferenças, para a aceitação e valorização de suas raízes, para a desalienação na luta por direitos que vão além dos direitos civis. Enfim, o conhecimento é condição para se ter parte e tomar parte nas decisões governamentais e, em suma, para ser cidadão.

O negro, no Brasil, nasce com acentuada probabilidade de ser pobre e viver distante dos valores apregoados pela sociedade liberal como um direito de todos.(Moreira,2004). A desigualdade de renda na sociedade brasileira, bem como a dificuldade de emprego e moradia estão, em grande medida, associadas à desigualdade na distribuição da educação entre a população adulta do país. Sabemos que o fator escolaridade é um relevante elemento de diferenciação social, pois quanto mais elevado for o nível de estudos, maior probabilidade de ingresso nos melhores postos no mercado de trabalho. A baixa escolaridade da população trabalhadora é uma questão nacional, mas há que se registrar que o jovem negro enfrenta obstáculos de toda ordem, quando se organiza para dar continuidade aos estudos. Além das dificuldades econômicas, enfrenta a desmotivação provocada pelos livros didáticos e pelos currículos eurocêntricos os quais se mostram indiferentes à história e à cultura da população afrodescendente; sofre as conseqüências da

formação deficiente dos professores, em se tratando de questões relacionadas ao negro na formação histórica da sociedade brasileira. Cria-se

(...) uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valoração positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a idéia de universalidade da cidadania. (Documento Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida. Brasília, 1996, p.11).

O discurso oficial que há pouco apregoava a cordialidade da sociedade brasileira multiétnica, começa a rever esta posição, admitindo que essa pretensa harmonia esconde as desigualdades geradas pelo racismo e pelo preconceito exercidos pelas classes dominantes sobre os negros que totalizam, em termos percentuais, quase a metade da sociedade do país.

Teoricamente o mito da democracia racial está desmontado, mas o governo ainda não conseguiu promover a cidadania dos afrodescendentes a partir de uma política de Estado que, independente do partido político que estiver no comando do país, desenvolva projetos de emergência para superar a exclusão social da população pobre e, de modo particular da população negra. Não constitui exagero afirmar que

(...) não há como superar as injustiças sociais e a exclusão no país, sem que o negro e o seu movimento organizado seja o ponto de partida e de chegada das análises políticas. Quanto antes a sociedade brasileira se conscientizar disso, mais cedo começará a se afastar da quase barbárie em que se encontra. (CARCANHOLO, Paixão, s/d, p.54).



Apesar das ações normatizadoras, o sistema educacional ainda não conseguiu modificar as atitudes discriminatórias que perpassam o cotidiano escolar onde os pobres, os que têm defasagem na aprendizagem e cultura diferente estão sistematicamente sendo convidados a abandonar a escola. No interior desse processo de exclusão, quase sempre despercebida de seu executor, está a exclusão de caráter étnico. As práticas sociais excludentes ocorrem não apenas no interior da unidade escolar, mas acontecem nos diferentes espaços sociais, influenciando, no nosso entender, a performance diferenciada entre negros e brancos na área educacional. Os resultados positivos que conhecemos de representantes de grupos que historicamente vêm sendo excluídos não podem ser analisados do ponto de vista individual, particular. Há que se analisar a totalidade da questão, a inclusão social como utopia, como direito de todos, evitando dessa maneira o reforço da luta do incluído contra o excluído. Vale registrar o pensamento de alguns pesquisadores a respeito da pouca persistência do excluído o qual sugere desânimo e descrédito de que haja possibilidade de superação das dificuldades presentes e futuras.

Quanto aos afrodescendentes a posição de Guimarães (2003) é taxativa, quando afirma que além das práticas educativas excludentes eles também enfrentam

(...) problemas relacionados com preparação insuficiente e pouca persistência ou motivação. Problemas desse tipo acompanham todas as minorias que vivenciaram posição social subalterna por um longo período de tempo, seja porque os laços comunitários são ainda fracos, seja porque o grupo não desenvolveu uma estratégia eficiente de reversão de sua posição de subordinação. (GUIMARÃES, 2003, p.77).

O negro encontra um ambiente escolar propício ao processo de exclusão comprovado com a ausência da relação pais/escola, a descuidada relação professor/aluno, a relação aluno/aluno crivada de estereótipos, as propostas curriculares descoladas de sua realidade social e étnica e, outros fatores os quais ignoram estar diante de um cidadão que sendo igual é único com suas peculiaridades, exigindo presença no projeto pedagógico ali desenvolvido.

Este projeto pedagógico, que também é político, precisa refletir os interesses e necessidades formativas dos diversos grupos sociais existentes na unidade, a do jovem, a do homem e da mulher de brancos e negros e das minorias étnicas. (LIBÂNEO, 2004).

Para o combate à pobreza no Brasil, ao lado de medidas sociais como emprego, trabalho e salário dignos, há necessidade de se manter a criança e o jovem na escola e, entre eles avaliar o ingresso e a permanência do negro, objeto de nosso estudo. Estamos nos reportando a uma escola que consiga trabalhar, de forma significativa para todos, a contribuição dos diferentes grupos “raciais” na formação sociocultural brasileira. Desta forma, um currículo com este objetivo, desde a educação básica, favorecerá o acesso à educação superior, uma vez que o processo de inclusão teve início nos primeiros anos de escolaridade. Para Silvério (2002) uma política de igualdade de oportunidades educacionais deve garantir, além de um currículo multicultural, a possibilidade de acesso à educação profissional, especialmente a do nível superior.

(...) A construção de um tal processo escolar depende de uma política educacional que considere, entre outras, duas condições básicas: a inclusão imediata dos jovens negros nas universidades por meio de programas de ação afirmativa e a reformulação curricular da formação de professores a partir de parâmetros multiculturais. (SILVÉRIO, 2002, p.242-243).

A LDB, Lei 9394/96 estabelece no artigo 3º que o ensino será ministrado conforme os princípios por ela arrolados. Dentre estes princípios chamamos a atenção para os itens seguintes:

III – Pluriculturalismo de idéias e de concepções.

IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Temos constatado que o pluralismo de idéias e de concepções deixa a compreensão de que grupos e pessoas podem externar idéias diferenciadas, concepções até conflitantes, pois o princípio não acena com a possibilidade de troca de experiências e, sim, de vivências que obedecem ao princípio da tolerância, permitindo e respeitando o direito das pessoas pensarem e agirem de maneira como lhes convier.

Para um trabalho educativo que supere o pluralismo de idéias e contemple, na escola, relações interculturais é imperioso o trabalho docente. Os cursos de formação de professores precisam ficar atentos à diversidade cultural presente no ambiente escolar. Acreditamos que o silêncio sobre a cultura das minorias presentes no recinto escolar pode ser traduzido como omissão ou preconceito mas este silêncio também pode revelar desconhecimento da questão. É imperiosa a necessidade de se investir na formação inicial e continuada dos professores. A responsabilidade dos cursos de formação é evidente, pois a escola representa o primeiro espaço institucional onde a relação com o outro será exercida por um longo período do processo educativo.

O debate sobre a cultura de diferentes grupos presentes na escola, mas excluída do trabalho pedagógico, foi umas das maiores contribuições do movimento negro à definição dos Parâmetros Curriculares no que diz respeito

à Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Foi um avanço, mas em 1978, a UNESCO publicou um Documento intitulado “ Declaração sobre a raça e sobre preconceitos raciais “ e este foi um dos primeiros textos a propor indicadores para irmos além da perspectiva pluricultural ou multicultural. A Declaração foi aprovada e proclamada pela Conferência Geral da ONU em 27/11/1978. Em síntese a declaração afirma que os povos humanos pertencem à mesma espécie, a mesma origem, pois nasceram iguais em dignidade e tomam parte integrante da humanidade. Todos têm o direito à diferença. No entanto, o direito à diferença não pode legitimar práticas discriminatórias, ou fundar a política do “apartheid” que constitui a mais extrema forma de racismo. Conclama o Estado, as autoridades competentes e os professores a assumirem a competência de fazer com que os recursos educacionais de todos os países sejam utilizados para combater o racismo e que os livros e programas incluam noções científicas e éticas sobre a unidade e a diversidade humana.

Trata-se de documento datado de 1978, mas atual na proposta e nos fundamentos. Supera algumas decisões governamentais do momento atual.

Reconhecer a diversidade cultural não é suficiente para a mudança nas relações sociais e pedagógicas.

O reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques. Por exemplo, os termos multicultural e pluricultural reconhecem a possibilidade de convivência entre grupos de cultura de diferentes enfoques. Os termos multi e pluricultural reconhecem a convivência entre grupos diferentes sem necessariamente interagirem entre si. Segundo Fleuri (2000), vários pesquisadores procuraram desvendar os resultados dos contatos entre diversos grupos e concluem que “O encontro/confronto entre culturas diferentes configura as próprias raízes da formação social brasileira e que os

processos de integração historicamente aconteceram com profundidade.” (FLEURI, 2000, p.73).

Trabalhar a cultura negra com base em uma análise intercultural favorecerá a participação do negro na sociedade brasileira, desenvolvendo-se uma cidadania ativa que se constrói com o conhecimento do valor histórico da sua ancestralidade e da convicção de que foi o negro o legítimo representante do trabalho no Brasil. Ao socializar aspectos de sua cultura e reescrever a sua história, as lutas, a resistência durante todo período de “submissão”, coloca-se em evidência não o negro derrotado, calado, mas o homem que descobre ainda que tardiamente, o sentimento de pertencimento ao país que ajudou a construir.

E não tem sido outro um dos objetivos do movimento negro: que o reconhecimento do papel do negro na sociedade brasileira, seja socializado para todos.

Conhecer os diferentes significados de expressões que surgem da constatação da diversidade cultural torna-se relevante quando se pretende uma prática educativa eficiente.

Antes devemos recordar que o multiculturalismo representa a visão universalista do mundo e corre o risco de legitimar a dominação de um projeto que exclui ou subjuga as minorias culturais. (FLEURI, 2000) propõe um debate teórico entre o monoculturalismo e multiculturalismo.

Esclarece que o monoculturalismo defende a participação de todos em compartilhar, em condições equivalentes, de uma cultura universal. Ao estabelecer a universalidade da cultura, esta perspectiva coloca a superioridade de uma cultura sobre as demais. Em se tratando de uma visão multiculturalista a qual reconhece que cada povo e cada grupo desenvolve historicamente sua própria cultura e permite organizar alternativas para as

minorias, mas existe o risco de justificar a fragmentação, a formação de guetos e, em última análise, pode até reproduzir a discriminação e as desigualdades sociais.

Superando a perspectiva multicultural, há a perspectiva intercultural pela qual várias culturas entram em contato e interagem. A diferença está na forma como se compreende e se organiza a atuação pedagógica entre estas diferentes culturas.

Fleuri (2000) apresenta alguns aspectos que diferenciam a perspectiva multicultural da intercultural. O primeiro aspecto seria o da intencionalidade da ação pedagógica e considera que esta seja a principal característica do interculturalismo.

No multiculturalismo, no entanto, há o reconhecimento da diversidade cultural como um fato e a proposta pedagógica organiza-se com o objetivo de adaptação a esta diversidade, ou seja, trata-se de uma proposta que minimize os danos que possa causar sobre os indivíduos do próprio grupo e sobre os outros grupos.

Quando se constrói um projeto educativo intencional para incentivar, provocando a relação entre pessoas de grupos diferentes, estará sendo efetivamente desenvolvida uma prática pedagógica numa perspectiva intercultural. Conseqüentemente as diferentes culturas são reconhecidas como processo histórico, mas com possibilidade de mudança.

A segunda distinção diz respeito aos diferentes modos de se entender a relação entre as culturas na prática educativa.

Na perspectiva multicultural, porém, a cultura do outro deve ser entendida como matéria para dela se tomar conhecimento ou para enriquecer o conhecimento já existente, enfim, trata-se de um conteúdo a mais para estudo.

Num projeto intercultural, a outra cultura é analisada como uma nova maneira de ver o mundo e interagir com a realidade. Produz confronto entre mundos diferentes possibilitando conflitos, mas amplia ou modifica sua compreensão da realidade.

Uma outra distinção entre as duas abordagens está na ênfase dada aos sujeitos da relação. Na perspectiva intercultural, a intenção é proporcionar a relação entre sujeitos de diferentes culturas. A ênfase desse projeto está, portanto, nas pessoas envolvidas e não nas culturas de maneira “abstrata”. A valorização está nos criadores da cultura que são os sujeitos concretos, justificando-se, dessa forma, o conflito como fator presente nessa abordagem. Por essa ótica, o sujeito concreto é uma pessoa com direitos, dignidade e vivência numa relação de troca, de interação entre eles. É a pedagogia do encontro, ocasião de crescimento na qual o conflito, mas também o acolhimento, estão presentes, caracterizando o crescimento cultural em cada um e nas relações sociais.

O autor alerta para a necessidade de se investir na formação do educador. Quando se pretende desenvolver uma proposta intercultural, é preciso, diz ele, levar a sério a influência do livro didático escrito pela ótica da cultura oficial, desconhecendo-se, no caso do Brasil, especialmente, as muitas culturas presentes no espaço escolar. O mesmo autor afirma que:

(...) estereótipos e preconceitos legitimadores de relações de exclusão são questionados, superados, na medida que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. (FLEURI, 2000, p 79).

Rayo (2004) acrescenta que a formação do professor é fundamental para se alcançar os objetivos da educação intercultural. Afirma, em

“Educação em Direitos Humanos”, que a Recomendação 18 do Comitê de Ministros do Conselho da Europa convidou os membros a incluir a dimensão intercultural e de compreensão entre diversas comunidades na formação inicial e permanente dos professores, para que pudessem:

- a) tomar conhecimento das diversas formas de expressão cultural existentes...
- b) reconhecer que as atitudes etnocêntricas e os estereótipos podem causar preconceitos aos indivíduos e, portanto, tratar de evitar sua influência;
- c) compreender que devem, eles também, tornar-se artesãos de movimento de mudança cultural, elaborar e aplicar estratégias que permitam familiarizar-se com outras culturas, compreendê-las, levá-las em conta e fazer com que os alunos também a levem em conta;
- d) informar-se sobre as mudanças sociais entre o país de origem e o de acolhida, não somente em seus aspectos culturais, mas também em sua perspectiva histórica.

Conclui reafirmando que a perspectiva intercultural supõe a existência de uma interação dialógica possibilitando a participação, a melhoria da convivência interétnica... (...) de maneira que a presença viva de outras culturas, diferentes da cultura dominante, não se silencie no currículo. (RAYO, 2004, p.70).

Dando suporte para ampliar o conhecimento de professores e alunos, no Brasil, o Conselho Nacional de Educação instituiu, em 17/06/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (anexo B). As diretrizes



oferecem orientação que subsidiam as instituições de ensino no que se refere ao estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação.

Estabelece que as Instituições de Educação superior devem incluir no rol dos conteúdos das disciplinas e constar das atividades curriculares desenvolvidas, a educação das relações Étnico-Raciais e temas pertinentes aos afrodescendentes.

Não temos dados sobre o cumprimento desta resolução, ou como foi a reação das instituições de educação superior diante do estabelecido no § 2º da citada Resolução:

(...) O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (APASE ano XV nº 128, julho/2004, p.5).

O reconhecimento por parte das instituições de que o estudo da história e da realidade dos afrodescendentes devem fazer parte do projeto de formação dos alunos fica, desta forma, atrelado à avaliação da instituição.

Avaliar uma instituição de Educação Superior consiste necessariamente em avaliar o projeto pedagógico na sua totalidade e nesta totalidade estariam incluídos ou não, projetos curriculares inovadores. Causa estranheza que a instituição seja melhor avaliada se cumprir o parecer a respeito da inclusão de africanidades no seu projeto. E a conscientização, a reflexão de que o futuro profissional ou o acadêmico, não importa qual seja o seu grupo étnico, tem direito de conhecer a história da formação da sociedade brasileira fica a nosso ver, prejudicada.

A história da educação brasileira tem mostrado que “obrigações de cumprir” se não houver intencionalidade no projeto pedagógico, dificilmente será sucesso.

No entanto, acreditamos que o movimento negro não dará trégua, não considerará a missão cumprida e envidará esforços para que a Resolução em questão seja realidade no sentido de suscitar relações interculturais na escola e na vida.

## **CAPÍTULO 2**

### **MOVIMENTO SOCIAL - O MOVIMENTO NEGRO E AS AÇÕES AFIRMATIVAS**

#### **1 Considerações Gerais**

No ideário de luta dos negros brasileiros, a educação sempre ocupou lugar de destaque, ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho, ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de inclusão social, ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo, com base neles, reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. Nesse sentido, as políticas de acesso à educação superior, acompanhadas de medidas para manter os alunos negros nos cursos e evitar a evasão, constituem, desde 2003, as propostas do governo, para corrigir as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil.

As minorias, que sistematicamente foram discriminadas, carregam uma bagagem de luta por cidadania, que hoje se torna mais incisiva, pois a

ordem é inclusão social, por meio da educação e do trabalho. Em se tratando da comunidade negra, registramos o relevante papel do movimento negro que há décadas vem denunciando que as desigualdades entre negros e brancos refletem as desigualdades de oportunidades educacionais. A educação sempre foi a bandeira dos movimentos negros, no início batalhando pela educação básica e hoje ampliando sua reivindicação, exigindo educação superior para todos, mas destacando a necessidade de reparação para a comunidade negra.

#### Segundo Gohn (2001b)

(...) o desenvolvimento explorador e espoliativo do capitalismo, a massificação das relações sociais, o descompasso entre o alto desenvolvimento tecnológico e a miséria social de milhões de pessoas, as frustrações com os resultados do consumo insaciável de bens e produtos, o desrespeito à dignidade humana de categorias sociais tratadas como peças ou engrenagens de uma máquina, são todos elementos de um cenário que cria um novo ator histórico enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças sociais: os movimentos sociais. (GOHN, 2001b, p.15-16).

O cidadão coletivo, presente nos movimentos sociais, reivindica com o grupo, valendo-se da análise da realidade e da construção de propostas, tornando-se, dessa forma, um cidadão propositivo, entendendo que a educação encontra espaço central na construção deste projeto de luta, pois uma das características do movimento social é ser um movimento educativo.

As lutas e insurreições que permearam o Brasil durante o período do escravismo, inicialmente tinham como objetivo demonstrar resistência aos desmandos do sistema, que negava a dignidade humana destes homens, tratados como peças ou engrenagens da máquina produtiva. Da perspectiva individual da luta atingiram, ainda durante o período colonial, o espírito de

coletividade quando o enfrentamento ganhou características de grupo ou de “ajuntamento de pretos” como foi nomeada uma revolta de 1815.

Consideramos que as lutas do negro escravo, desde o período anterior à abolição, podem ser consideradas sementes do “movimento social” na direção do que hoje está sendo discutido por pesquisadores que afirmam serem os movimentos sociais ações coletivas de caráter sóciopolítico e cultural que viabilizam distintas formas de a população se organizar e expressar suas necessidades. (GOHN, 2003).

A história oficial não explora as lutas da população negra por direitos, deixando aos pesquisadores a tarefa de desnudar que o negro, ao reivindicar, o faz movido pelos direitos negados que, de certa forma, vêm sendo apontados por ele ao longo da história. As lutas do passado, as insurreições, as fugas, as organizações associativas e o movimento negro com suas especificidades revelam, no nosso entender, um objetivo geral: a cidadania.

O movimento negro insere-se no contexto dos movimentos sociais, como se registra a seguir:

(...) O movimento negro Nacional é o conjunto das iniciativas de natureza política, educacional, cultural de denúncia e de combate ao preconceito racial e às práticas racistas de reivindicação de mobilização e pressão política na luta implementação de uma cidadania plena aos brasileiros em geral e aos afrobrasileiros em particular atuando em prol da igualdade e da valorização dos seres humanos (SISS, 2003, p.22).

É preciso registrar, ainda, que o movimento negro vem questionando a esfera política, direcionando suas pretensões aos brasileiros, em geral, e ao negro, em particular, justificando plenamente a razão da particularidade, que

não é outra senão a história desta população. É nesta linha de pensamento que nosso trabalho quer ser compreendido, ou seja, a exclusão social como processo histórico amplo, característica da sociedade brasileira e, nesta sociedade, estamos nos referindo especificamente ao negro.

Assim, apoiados por Gohn (2001a), acompanhamos o mapeamento dos movimentos e lutas sociais no Brasil, identificando em que momento o negro se impõe, organiza-se e parte para o embate. Nosso intuito é recuperar, do cenário das lutas sociais ou populares, os momentos de participação do negro, isto é, o momento em que este preferiu se arriscar, fornecendo elementos para que se pudesse reescrever sua trajetória, não mais como omissos, incapazes de rebelião ou de organização, mas como participante ativo da história “não contada” da abolição.

A autora nos remete aos movimentos populares liderados pelo povo, como a revolta dos índios, dos negros, os quilombos, a revolta dos Malés da Bahia e outros que foram praticamente esquecidos ou expulsos da história.

## **2 Participação de Escravos nas Lutas Sociais dos Séculos XVIII ao XIX**

Gohn (2001a) apresenta os embates mais importantes do século XVIII, quando as lutas sociais tiveram como objetivo se libertar da submissão de Portugal, colocando a independência da Colônia como meta. Com relação à participação dos negros, a autora apenas cita sem comentário “As Revoltas Populares” de mulatos e negros na Bahia em 1797.

Embora a autora não tivesse feito comentários caracterizando essas revoltas, constatamos que 91 anos antes da Abolição, já acontecia a demonstração explícita de descontentamento dos negros com a situação

vigente. Este fato desmonta a generalização de que os negros não se organizavam e submissos aceitavam placidamente a própria sorte. Infelizmente, não encontramos dados objetivos destas manifestações.

Recorremos a Carneiro que diz:

(...) o século XVIII se encerra, na cidade, com a liquidação da Inconfidência baiana (1798) - um movimento democrático que bem pode ser chamado de “a revolta dos pardos”. (CARNEIRO, 1964, p.66).

Das Revoltas e lutas do século XIX, destacamos aquelas em que o negro esteve efetivamente envolvido, como a Revolta dos escravos, na Bahia, que se estendeu até 1835; o movimento denominado “Ajuntamento de Pretos” que ocorreu em Olinda, Pernambuco, em 1815. Os negros solicitaram autorização ao Ouvidor para homenagearem Nossa Senhora do Rosário. O pedido foi autorizado, mas a repercussão amedrontou o governador que viu ameaçada a ordem social. Houve tumultos e revoltas.

Em 1824, a Constituição Brasileira estabelecia altos poderes aos parlamentares e ao Imperador - poderes absolutos. Os direitos políticos eram hierárquicos e seriam considerados “cidadãos ativos” os trabalhadores livres. Os escravos não eram considerados sequer brasileiros. Mais tarde, houve alteração deste dispositivo, mas não eram, então, considerados cidadãos. Esta foi, no entanto, uma das primeiras constituições modernas sobre a obrigatoriedade do ensino. Colocar a Constituição de 1824 no rol das lutas em que o negro estaria demonstrando seu potencial de resistência política pode parecer contraditório, mas nossa intenção foi recuperar o fato de que a primeira Constituição Brasileira negou condição de brasileiro e cidadania aos negros. E a escolaridade, a educação certamente teve igual tratamento.

Em 1835, o movimento denominado “Cabanagem”, em Belém do Pará, diz respeito à rebelião social envolvendo negros, mulatos, cafusos, índios e brancos das camadas mais pobres da sociedade que habitavam em cabanas à beira dos rios e igarapés. Embora a origem da rebelião fosse pela independência do Brasil, transformou-se numa ação mais drástica, quando resolveu assumir o poder, conseguindo permanecer durante um período de dez meses. Em 1836, a Corte recupera o poder, após luta sangrenta. A Cabanagem foi considerada por vários historiadores como o “mais notável movimento popular do Brasil”.

Neste movimento, constatamos a união dos envolvidos, não constituindo uma luta exclusiva dos negros, demonstrando que a luta por cidadania deve ser objetivo de todos, ou melhor, há que envolver os incluídos e os excluídos, unir ações e, em 1835, a população pobre se organizou independentemente do grupo étnico a que pertencia. Parece a prenúncio da “Cidadania Coletiva”, só bem mais tarde apontada pelos pesquisadores.

A segunda metade do século XIX é considerada por Gohn (2001a) como o período mais profícuo do envolvimento dos escravos nas lutas sociais. Este período tinha como objetivo a cidadania, a identidade e a liberdade humana.

Destacamos neste período, exatamente em 1857, o movimento que se tornou a Primeira Greve de Escravos – Operários do Brasil. Um grupo de trabalhadores negros, escravos em uma indústria metalúrgica, com mais de mil trabalhadores, paralisou suas atividades em resposta à prisão de três de seus companheiros.

A Lei Eusébio de Queirós, abolindo o tráfico no Brasil, em 1850, a lei do Ventre Livre que tornou livres os filhos de escravos nascidos no Brasil foram concessões que as elites tiveram de fazer diante da força do



movimento escravista. As fugas, as rebeliões foram numerosas neste período.

A história, no entanto, é omissa e, quando registra um acontecimento negro, o faz envolvendo apenas a concessão. Porém, se a decisão tomada pela Lei Eusébio de Queirós, por exemplo, é fruto das lutas e reivindicações da população negra, não há motivo para registrar este fato histórico explorando apenas um lado da moeda.

Já em 1880, os movimentos se organizavam para o apoio às fugas dos escravos, favorecendo a organização de quilombos. Os jangadeiros, em 1881, organizaram-se em greve e se recusaram a transportar escravos. A força deste movimento foi tanta que a província do Ceará, em 1884, resolveu libertar os escravos. Este dado comprova a omissão da história sobre a libertação oficial da escravidão no país, pois a data 13 de maio, não é representativa e o registro de que houve “libertação oficial”, em algumas regiões do país antes de 1888, é pouco conhecido.

É relevante registrar que neste período há contribuições de outros grupos com a luta dos escravos, tanto que Gomes (2003) manifesta que houve no Brasil relações entre a população indígena e a população escrava. Estes escravos eram fugitivos aliados a grupos indígenas, formando, inclusive, pequenas comunidades. No século XIX, negros e diferentes grupos de índios disputavam entre si e com autoridades e fazendeiros seus espaços de liberdade. Havia muitos conflitos entre os dois grupos: os escravos fugidos e os indígenas, mas também houve solidariedade entre eles. Gomes considera que essas relações tiveram um caráter interétnico.

### **3 Movimentos e lutas sociais do Século XX**

Novas categorias de lutas sociais surgem no século XX, a indústria e as classes sociais orientarão as ações e os conflitos do meio urbano.

Surgem novas categorias de lutas e os negros estão inseridos nas diferentes manifestações que ocorrem no período republicano caracterizado por lutas com abordagem das mais variadas, tais como: luta por moradia, luta por melhores condições de vida, lutas e movimentos por questões ambientais, lutas e movimentos de raça, etnia e cor, entre outras.

Em todos os movimentos e lutas sociais estão presentes representantes da sociedade brasileira e, dependendo dos objetivos, a presença característica deste ou daquele grupo se impõe. Assim é que em 1995, é criado o Movimento pelas Reparações, valendo-se do núcleo da Consciência negra da USP, Marcha Zumbi.

Segundo a autora:

(...) o novo paradigma da ação social contrastou com o vigente até então pela forma como ele apresentou suas demandas. Na realidade estas demandas não eram novas, porque a carência de bens e de serviços para os setores populares, a discriminação social contra os negros, os índios, as mulheres, o desrespeito à natureza, ou ainda o problema das crianças pobres nas ruas não são questões novas no cenário nacional. (GOHN, 2001, p.213).

A novidade está na maneira como foram administradas as demandas. A mesma autora acrescenta, ainda, que a grande conquista deste período, abarcando as décadas de 70, 80 e 90, foi a cidadania coletiva, quando a participação acontece “como atores” e não executores da ação, característica

da cidadania tutelada. Assim, as denúncias, as mobilizações, marchas, concentrações e passeatas, etc. fazem parte das modalidades do movimento social.

### **3.1 O Movimento Negro**

Segundo Cunha Jr. (2004), o movimento negro é considerado o movimento político mais antigo do país. No século XVII, o movimento se fazia notar na atuação nas Irmandades, por exemplo na Irmandade do Rosário do Rio de Janeiro e entre outras, como as existentes na Bahia, Pernambuco, em Sergipe, em Minas Gerais, no Piauí, Maranhão, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No Brasil Colônia, como vimos, não havia espaço para outra organização que não fosse vinculada à Igreja Católica. Essas Irmandades foram as principais e mais importantes formas de organização negra no país (SILVA, 2003). Foi neste espaço político que muitos negros aprenderam a ler, escrever, a realizar trabalhos artísticos, promover a luta pela libertação e a preservar a identidade cultural.

Atualmente, a mídia tem proporcionado maior visibilidade ao movimento negro e a população em geral pode constatar sua existência, bem como captar seus objetivos e propostas. Cunha (2004) credita as afirmações, de que os movimentos negros seriam cópias importadas de idéias e de movimentos americanos e africanos, ao desconhecimento da história do Brasil e, principalmente da história do negro na sociedade brasileira.

(...) temos, no Brasil, forte e sólida tradição de pensamento negro que alicerça organizações políticas e culturais diversas que, no conjunto, denominamos de movimentos negros...

A verdade é que (...) sempre existiu movimento negro no Brasil, continua o autor, embora tenham sofrido modificações e

renovações ao longo do tempo. São poucos os movimentos negros que se definem apenas pelo combate ao racismo e à discriminação racial, embora sejam estes objetivos que oferecem maior visibilidade do movimento ao público em geral. (CUNHA, 2004, p.2-3).

Podemos considerar como movimento negro, todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela sua liberdade, desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a conquista dos seus direitos fundamentais na sociedade. Uma de suas maiores contribuições para o desenvolvimento social da população negra é a luta constante pela educação, inicialmente como direito de todos os cidadãos e depois denunciando a instituição como reprodutora de uma educação eurocêntrica, excludente e desarticuladora da identidade étnica. Outra característica do movimento negro é a sua forma de atuação. Por intermédio de suas entidades, apresenta uma educação paralela, pluricultural, colocada na escola por seus militantes.

Ao analisarmos o processo educativo do movimento negro, percebe-se seu esforço para instituir uma educação que contemple a identidade e a auto-estima negra e, evidencie, em especial, o trabalho, a luta do movimento para que ações efetivas do Estado recuperem as possibilidades de o negro tornar-se um cidadão ativo. (SILVA, 2002).

Algumas conquistas pleiteadas há muito tempo pelo negro, quando atendidas, são apresentadas como dádivas do sistema, conforme já abordamos anteriormente.

Após a Abolição, a oficial, de 1888, as Irmandades, as Associações culturais criaram escolas de alfabetização, uma vez que a educação como forma de mobilidade social sempre foi a bandeira dos negros.

Nesse sentido, a ação afirmativa independente do objetivo ou da área destinada não pode simplesmente ser entendida como acomodação, ou como dádiva do sistema. Após 1888, o negro vem pleiteando e tomando atitudes no sentido de trazer, para a população, a educação que durante longo período foi privilégio dos brancos. E continuam pleiteando até hoje, mais de um século depois da libertação oficial.

Nas três primeiras décadas pós-Abolição, o movimento negro organizou-se em clubes, associações recreativas e agremiações que tinham como objetivo a recreação, mas essas associações permitiam o encontro, a convivência entre pessoas com problemas comuns em que as trocas e confidências criavam a oportunidade para novas organizações com outras formas políticas e culturais.

Solange Pereira Ribeiro fala, na apresentação de sua tese de doutorado, da “**Pedagogia do Baile**”. Enquanto os jovens dançavam, sempre havia um grupo reunido, geralmente de senhores bem mais velhos, discutindo alguma ação objetivando a comunidade negra, embora numa análise de senso comum, a reunião teria como objetivo exclusivamente o lazer. Estes senhores seriam os intelectuais orgânicos, de Gramsci.

Sempre atento às questões da discriminação e do preconceito, na trajetória do movimento negro estão registradas as ações sistemáticas e paralelas à educação oficial, na qualidade de alerta e denúncia, demonstrando a importância do movimento na história da educação brasileira, uma vez que a abrangência da denúncia favorecia negros e brancos, possibilitando à escola rever seu papel de instituição formadora. Podemos citar o pioneirismo de Matos (1950), Guiomar Ferreira que, na década de 50, publicou um ensaio: O preconceito nos Livros Infantis, publicado na revista Forma, nº 4, 1954, que discorria sobre os efeitos negativos da Educação racista sobre a criança negra. Esse trabalho, segundo Nascimento (1981), demonstra a amplitude de ação do movimento negro. A autora é a

primeira a analisar este tema que só vai surgir na década de 70 e passa a sua preocupação aos pesquisadores da academia.

Outra ação do movimento negro que ressaltamos é o encontro de professores/pesquisadores negros especialistas em educação, realizado em Brasília em agosto de 1996 para avaliação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a elaboração de laudo técnico, para o Ministério da Educação. Esse encontro resultou na formação do Grupo de Trabalho Interministerial para valorização da População Negra (GTI), fundado em 13 de maio de 1997, em Brasília, que tinha como primeiro de seus objetivos, a mediação junto ao MEC das ações do movimento negro. Desse encontro resultou ainda, no manual de orientação para o tema transversal, pluralidade cultural e educação, publicado pelo MEC em 1999, intitulado “Combatendo o Racismo na Escola”, organizado por Kabengele Munanga.

O Movimento Negro comprova desta forma que é um movimento social, em luta pelo reconhecimento e inserção da população negra nos direitos humanos e de cidadania na sociedade brasileira.

Como outra demonstração da atuação do movimento negro, podemos citar o 1º e o 2º Congresso Nacional de Pesquisadores Negros realizados respectivamente em Recife - PE e em São Carlos - SP, quando se reuniram as contribuições dos pesquisadores de todo o Brasil sobre os diversos campos do conhecimento refletidas com base na problemática negra.

A capacidade de organização dos afrodescendentes estava comprovada, uma vez que Cardoso, um dos fundadores do movimento negro unificado (MNU), assim define as entidades do movimento negro:

(...) As instituições do movimento negro, denominadas de entidades são conseqüências diretas de uma confluência entre o movimento abolicionista, as sociedades de ajuda e alforria e dos agrupamentos culturais negros. Seu papel é o de legitimar

a existência do negro dentro da sociedade, diante da legislação. Elas unem os negros oficialmente, de forma independente, para praticar o lazer e suas culturas específicas. Escondem no seu interior pequenas organizações familiares de ajuda e solidariedade, para o desenvolvimento social. (CARDOSO, apud GONZALES, 1992, p.21).

A imprensa negra, em São Paulo, nas primeiras décadas, foi o instrumento organizador e reivindicador da comunidade negra, como porta-voz das entidades e incentivador de futuras entidades. Nesses agrupamentos associativos tornou-se mais explícito, para o negro, o racismo e a exclusão.

Diversos jornais surgiram, logo nas primeiras décadas pós-Abolição, apresentando as reações de discriminação e as reivindicações de direitos iguais. O primeiro jornal o “Melinke”, fundado em 1916, vinte e oito anos após a abolição oficial, foi o primeiro periódico editado, seguido de outros, como o “Bandeirante” em 1918, “órgão mensal em defesa dos homens de cor”, o “Alfinete” e o “Liberdade”, fundados em 1918 e 1919, respectivamente. O “Kosmos”, o “Elite” e o “Getulino” fundados em 1924.

Esses jornais testemunharam o poder de organização do negro, pois eram porta-vozes de grupos organizados. Entre as organizações criadas no período pós-abolição, o Rio Grande do Sul saiu à frente ao sediar em Pelotas, uma organização do movimento negro, formada pelos membros do jornal Alvorada, entre os anos de 1907 e 1957 (SANTOS, 2000). Em diversas partes do país começaram a surgir movimentos semelhantes, sendo os mais conhecidos os que surgiram em São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Um dos jornais mais importantes dessa época, o “Clarim da Alvorada”, circulou entre 1924 e 1937, teve grande repercussão, pois as idéias surgidas entre os seus componentes marcaram a história do negro, durante todo restante do século. José Correa Leite, grande conhecedor da história do

negro, foi um dos maiores líderes do movimento negro ao longo do século e fez parte deste jornal, provavelmente ao lado de Henrique Cunha, o militante negro vivo, mais velho do país. Há que se registrar que o jornal Clarim da Alvorada e outras entidades existentes no meio negro dos anos de 1920, tomaram parte na fundação em 1931, do movimento conhecido como Frente Negra Brasileira. A Frente Negra, foi o principal movimento de massa da comunidade negra do século XX. Com poder de organização, clareza de seus objetivos e procedimentos, a FNB (Frente Negra Brasileira) conseguiu envolver significativo número de pessoas dispostas a transformar a questão do negro numa questão política de caráter nacional. Em 1936 a Frente Negra Brasileira marca sua passagem na história, ao se registrar como um partido político de representação da classe negra. (CUNHA, 2004). Assim, a FNB (Frente Negra Brasileira) nasce do conjunto dos pequenos clubes e organizações espalhadas pelo país e que postulavam melhoria na condição de vida da população negra. No seu interior estão presentes grupos de pensamento de esquerda, membros da comunidade negra de pensamento de direita, grupos do pensamento católico conservador e de setores militares, também conservadores. A Frente Negra Brasileira, primeira entidade de cunho político, denunciador, foi organizada com outras entidades ou associações, valendo-se de resistências para manutenção do processo cultural negro no Brasil. Foi considerada uma das mais importantes entidades negras do país. Conseguiu reunir mais de 30 mil filiados nos diversos estados do país, onde se instalou. Como já dissemos, transformou-se em partido político e, em 1937, foi fechada por Getúlio Vargas, na implantação do Estado Novo. Como em toda organização de grande porte, havia divergências que eram necessárias para o crescimento e reavaliação dos objetivos e encaminhamentos. Getúlio Vargas, por intermédio de um decreto, extinguiu todos os partidos políticos e a FNB é fechada em 1937. Desta data a 1970, considerado período de transição, surgiram vários movimentos pelo país até que em 1970 houve a abertura de um novo ciclo, o dos movimentos de



consciência negra. O destaque para o movimento de consciência negra iniciado em 1970 e o silêncio a respeito dos **grupos culturais negros** existentes neste período de transição, ou seja, de 1937 a 1970, deixa transparecer que entre 1937 e 1970 o movimento negro deixou de existir. Cunha (2004) esclarece que estes grupos culturais são os grupos de carnavalescos, escolas de samba que precisam ser considerados, registrados, explicitados quanto ao seu fazer e pensar para que demonstrem que ao lado da “ festa carnavalesca” há projetos sociais em andamento. A imprensa e a mídia em geral, procuram destacá-los apenas no período pré-carnavalesco, omitindo da população as ações desenvolvidas ao longo do ano.

Apesar da medida ditatorial de Getúlio Vargas, as organizações que outrora compunham a Frente Negra Brasileira continuaram a existir atuando em atividades no campo da cultura, da educação e do protesto negro. Acreditamos que a invisibilidade do que ocorre entre os dias dedicados ao carnaval e outros tipos de lazer têm contribuído para que muitos, negros ou não, sedimentem a idéia de que os grupos negros apresentam como característica fundamental “o lazer”, desconsiderando todo o investimento na organização e luta por transformação das condições sociais de seus componentes.

Decorrentes da Frente Negra, diversas entidades foram surgindo na sociedade brasileira como “Movimento Contra Preconceito Racial”, no Rio de Janeiro, em 1935; a “Associação dos Brasileiros de Cor”, em Santos - SP em 1938; a União Nacional dos Homens de Cor” e em Campinas a Liga Humanitária dos Homens de Cor.

Em 1944 é criado no Rio de Janeiro o TEN “Teatro Experimental do Negro”, fundado por Abdias Nascimento, “uma das entidades” do Movimento Negro que mais confirma a articulação entre a ação sócio cultural e política negra.

O TEN reflete nova fase da luta negra, com o objetivo de reabilitação e valorização da herança cultural e da identidade negra, utilizando a arte como veículo de denúncia, reivindicação e mobilização política.

Entre as ações desenvolvidas pelo TEM que foram de grande alcance para a comunidade negra, podemos citar:

- A valorização do negro nos setores social, cultural, educacional, político, econômico e artístico e relações internacionais com a África e com a Europa;
- A organização do “Conselho Nacional das Mulheres Negras”, em 1950, oferecendo cursos de educação primária (ensino fundamental) para crianças e adultos;
- A fundação da “Associação dos Empregados Domésticos”, em 1950, muitos dos atores do TEN pertenciam a esta categoria;
- A formação de quadros de atores importantes, como Léa Garcia, Ruth de Souza e Solano Trindade;
- A organização do “1º Congresso ou Conferência Nacional do Negro”, em 13 de maio de 1949, por Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos e Edilson Carneiro, reunindo representantes do Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Bahia;

Cunha (2004) critica o fato de que os historiadores registram apenas a existência do Teatro Experimental do Negro, fundado no Rio de Janeiro, por Abdias Nascimento, deixando de registrar, ou de informar sobre o teatro de Solano Trindade e o Teatro Experimental do negro de São Paulo. Igualmente esquecida pelos historiadores, nos estudos apontados por Cunha, está a realização do Congresso Juventude Negra, em 1949,

(...) onde, pela primeira vez, se discute o acesso do negro à universidade. Não é de admirar a preocupação com o ensino universitário, uma vez que a universidade no Brasil já nasce com participação de negros ilustres, como é o caso de Teodoro Sampaio, filho de escrava, engenheiro e geógrafo, fundador da Escola Politécnica da USP ou, Juliano Moreira, médico psiquiatra e um dos símbolos importantes desta área no Brasil. (CUNHA JR. 2004, p.06).

A lembrança de que houve representantes negros contribuindo para a criação de universidades, como a USP, indica a forma precária como tem sido retratada a história dos movimentos negros, mas como afirmou Cunha (2004), também revela a ausência do registro, ou a sua não valorização pela comunidade negra. É espantoso o número de personalidades valorizadas pela história brasileira que, por razões óbvias, têm a cor omitida. Desta forma o período de transição, entre 1937 e 1970 está a merecer a atenção dos pesquisadores no sentido de resgatar as ações e as conquistas, pois são diversos os marcos históricos do referido período.

O período de 1970 a 1990, denominado por Cunha de “ciclo da luta pela consciência negra”, teve como proposta a elaboração de uma “cultura de consciência negra”. Neste período, o traço que identificava o movimento negro era o da aquisição de uma consciência negra e, o objetivo político-cultural era o despertar para a importância do negro na sociedade brasileira. Este novo posicionamento do movimento negro tem origem nos movimentos anteriores, naqueles que permaneceram depois que a Frente Negra Brasileira foi fechada por Getúlio Vargas. Foi um período de grande efervescência de grupos de estudantes negros universitários, operários e funcionários públicos que averiguavam qual a relação entre os movimentos políticos de esquerda e o movimento negro. Neste período de conscientização houve a valorização dos elementos dos grupos e vários grupos informais vão naturalmente

agregando novos parceiros negros dispostos a discutir os destinos desta população na sociedade brasileira, congregando artistas plásticos, escritores e músicos.

Deste período dedicado à consciência negra, surge também o grupo Palmares, de Porto Alegre, RS. A atuação marcante deste grupo teve seu ápice ao propor, em 1971, a comemoração do 20 de novembro como a data magna da comunidade negra em substituição às comemorações do 13 de maio.

Constatamos que ao ser reconhecida pelos órgãos oficiais, em algumas cidades, dentre elas Campinas, a data é considerada feriado municipal, suscitando descontentamento de parte da sociedade, principalmente daqueles que operam na rede comercial.

Destacamos que neste período surgem vários grupos nos principais estados do país, visando fortalecer “a consciência negra”, como o Instituto das Culturas Negras, no Rio de Janeiro em 1975; o grupo André Rebouças, com trabalho pioneiro junto às instituições universitárias e, em São Paulo, o CECAN (Centro de Arte e Cultura Negra) formado em 1968, foi um grupo que orientou, comandou as ações e exerceu influência sobre todos os grupos políticos e de cultura negra do Estado de São Paulo durante toda a década de 70. No entanto, (...) o grupo mais importante desse ciclo de “consciência negra” nasceu na Bahia, em Salvador, em 1974. O “Ilê Aiyê” tornou-se importante pela expressão estética criada e pela disseminação de informações sobre a África e a cultura negra, pelo combate ao racismo e pela ampla atuação na área educacional. (SILVA, CARDOSO, 2001 apud CUNHA JR., 2004).

Considerando a necessidade, bem como a grande comunicação existente entre os vários grupos do movimento negro, surgiu a idéia de garantir maior unidade teórica e prática entre os movimentos. Com estes

objetivos são realizados dois encontros entre grupos do Rio de Janeiro e São Paulo. Com a proposta de unidade entre esses movimentos é criada em São Paulo, em 1976, a FEABESP (Federação das Entidades Afro-Brasileiras do Estado de São Paulo) reunindo vários grupos de caráter cultural.

O ato público de protesto no viaduto do Chá é considerado o momento crucial de tentativa de unidade do movimento negro. O protesto ocorreu em virtude do assassinato, pela polícia, do operário negro Robson Silveira da Luz e, pela discriminação praticada pelo clube Tietê, de São Paulo, contra atletas negros.

Cunha Jr. (2004) esclarece que esta manifestação ocorreu em 7 de julho de 1978 e, após reuniões nasce a proposta de um movimento unificado contra a discriminação racial. É criado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial. No entanto, em razão de divergências política e cultural, fortalecidas pela ausência na sigla do movimento, da palavra “negro”, o movimento não atingiu a unidade pretendida. Apesar de não atender em plenitude os propósitos iniciais, este grupo se notabilizou pela ação política na esfera sindical e nos partidos políticos de esquerda.

No período de 1968 a 1978, as atividades das entidades negras foram, à primeira vista, reduzidas, pois o Brasil estava sob regime militar e o Ato Institucional nº 5, então em vigor, proibiu todas as atividades políticas no país.

Em que pesem as proibições, o movimento negro continuou sua atividade, colocando a cultura e a arte como instrumentos de ação. Nesse período, considerado **o mais produtivo do movimento negro**, fundam-se e organizam-se novas instituições. Neste ano a literatura negra se impõe ao apresentar o (...) primeiro dos Cadernos Negros que marcou a consolidação da existência de uma literatura de expressão negra. (CUNHA, 2004).

No ano de 1979, com as raízes do movimento anterior, surge o (MNU) Movimento Negro Unificado o qual, mesmo atendendo entre outras reivindicações, a exigência de inclusão da palavra “negro” na sigla, não conseguiu consolidar a unidade entre os principais grupos do movimento negro.

Este movimento foi considerado um dos mais atuantes e com respostas de impacto, beneficiando e respondendo às reivindicações da população negra. Vejamos algumas conquistas do MNU, comprovando sua contribuição à educação em geral e, a educação do negro em particular:

(...) articulou os conceitos de raça e classe, identificando a raça como um determinante da classe social no Brasil; desmontou em grande parte, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento; instituiu a discussão sobre racismo e discriminação racial, nas instituições, como a igreja, os partidos políticos, os sindicatos, as escolas; ressignificou o conceito biológico de raça para um conceito político-social de afirmação política; evidenciou para o Brasil a data de 20 de Novembro, data da destruição do Quilombo dos Palmares, como dia nacional da consciência negra; desenvolveu uma ação educativa junto às escolas e universidades, com uma pedagogia paralela à oficial, repondo conteúdo históricos/culturais do povo negro, inviabilizados ou minimizados nos currículos, etc. (SILVA, 2002, p.148).

O MNU atua junto aos partidos políticos, sindicatos e associações, concentrando seus esforços para colocar representantes nas câmaras, no congresso e no senado.

Conforme observação de Silva (2002), contudo, é necessário que o trabalho junto às escolas, às associações de bairro, aos sindicatos, junto aos

grupos remanescentes de quilombos, entre outros, não seja relegado a segundo plano.

### **3.2 A Academia e a Militância Negra**

As discussões sobre o negro ganham espaço, uma vez que o debate atual sobre as ações afirmativas para a inserção do negro à educação superior retoma as questões que envolvem o racismo e a discriminação racial, a desigualdade de oportunidades e a participação do negro na sociedade brasileira. Nos estudos que embasaram nossas discussões, tomamos conhecimento da intelectualidade acadêmica, formada por pesquisadores negros que estão a contribuir com suas produções científicas, nas diferentes áreas do conhecimento. Além de terem pesquisas publicadas, estes pesquisadores garantem presença nos simpósios, congressos, ministram cursos, dão palestras, desvelando sempre para estudantes e professores a história não oficial do negro brasileiro e a história da África, ainda tão pouco explorada nas instituições educacionais, formadoras de professores para os níveis de ensino fundamental, médio e de educação superior. Quando falamos em intelectuais negros, estamos nos reportando em um primeiro momento aos acadêmicos das diversas áreas.

Guimarães (2004) apresenta interessante colaboração ao tema que abordamos ao trazer à baila o papel ativo dos intelectuais negros na formação do que entende por “democracia racial”.

Explica o autor que a expressão “intelectuais” será utilizada por ele com a finalidade de liderança moral, cultural e política, à maneira de Gramsci.

Nos estudos sobre as relações raciais no Brasil há o consenso de que a integração do negro à sociedade brasileira deu-se particularmente pela via do “embranquecimento”.

(...) Embranquecimento pode ser entendido como o processo pelo qual indivíduos negros, principalmente intelectuais eram sistematicamente assimilados e absorvidos à elite brasileira. (GUIMARÃES, 2004, p.271).

O processo de embranquecimento dos negros também foi explicado da seguinte forma:

(...) significou uma escalada, da extrema pobreza e subordinação baseada no preconceito de cor e na origem escrava, em direção ao domínio de classe e cultura das elites brasileiras predominantemente brancas. Foi geralmente empreendido um grande esforço pessoal, inteligência e o aproveitamento judicioso (acertado) das oportunidades para o progresso social e econômico. Tais oportunidades derivaram do fato de que a aceitação social no mundo branco dominante era mais fácil para os “mulatos” do que para os negros de cor mais escura. Ademais, era característica da ascensão a conformidade com os valores culturais e os padrões econômicos definidos pelo grupo dominante e pela rejeição de práticas e atitudes consideradas por estes como “inferiores”, atrasadas e atavísticas. (SPITZER apud GUIMARÃES 2004, p.272).



Diz Guimarães, porém, que estes intelectuais tidos como “embranquecidos” foram responsáveis pela introdução na cultura brasileira, de valores estéticos e de idéias híbridas e mestiças, modificando a vida cultural nacional em direção a um estado em que eles e os meios de onde provieram pudessem se sentir mais confortáveis.

Avaliamos que o fato da existência desta assimilação não implica alguma alienação, mas a saída estratégica, não apenas para sobreviver, mas também para marcar presença na construção da negritude no Brasil.

Cruz e Souza, no dizer de Guimarães (2004), foi um dos fundadores da negritude e expressa no poema O Emparedado:

(...) se caminhares para a direita baterás e esbarrarás, ansioso, aflito, numa parede horrendamente incomensurável de egoísmo e preconceitos! Se caminhares para a esquerda, outra parede de ciências e críticas, mais alta do que a primeira, te mergulhará profundamente no espanto. (apud GUIMARÃES, 2004, p. 272).

Este emparedamento denunciado pelo poema referido ressurgiu nas queixas sobre o preconceito, o racismo, e alertado pela imprensa negra durante muito tempo e combatido pelo movimento negro em todos os espaços possíveis, numa tentativa de denunciar e desmascarar a democracia racial.

Outra contribuição diz respeito ao modo de se auto-representar como **negro** na sociedade brasileira e a reivindicação do país como fruto do trabalho negro. Articulado trabalho e negritude fica implícita uma crítica

ao colonizador português e um elogio explícito aos africanos como colonizadores, segundo Guimarães (2004).

Provavelmente a presença de intelectuais negros junto a famílias ou a grupos brancos e ricos não representou elemento impeditivo para que percebessem o quanto era difícil sua vivência no mundo dos brancos. O que percebemos é mais isolamento, uma vez que a presença entre os brancos não está garantida em todos os momentos; assim, vez ou outra o intelectual perceberá que está afastado dos dois grupos: do grupo negro de origem, que o respeita e admira e, também, daquele que o acolheu. Nesta relação estão embutidos, acreditamos, os conflitos às vezes externados, outras vezes camuflados no silêncio respeitoso de ambos, do branco que o recebe e, do negro que é recebido. O intelectual negro pode até se afastar do seu grupo étnico, mas este afastamento, decididamente, não decorre de egoísmo, de individualismo, mas, segundo nossa avaliação, em consequência das exigências e das solicitações que passam a ser de outra ordem. Desta feita não se trata de absorção sem retorno, ou seja, o branqueamento não produz alienação, pois há “um ritual” que não o deixa esquecer de sua origem e da realidade da sua comunidade.

Do momento particular de sua nova “posição” na sociedade, como alguém que superou obstáculos, fruto de sua “ancestralidade escrava”, o intelectual retorna ao coletivo utilizando sua experiência, sua intelectualidade para contribuir com a vida cultural nacional na direção do bem estar de todos.

O intelectual negro contribuiu para a construção do movimento da negritude, quando desvenda a questão do trabalho na visão do senhor e na visão do escravo. O trabalho considerado degradante, coisa de escravo sustentou a nobreza e contribuiu para o engrandecimento do país. Esta é a

razão do movimento negro sustentar que o primeiro trabalhador brasileiro é o negro e, com justa razão pode, mais do que ninguém, dizer que o Brasil é a sua pátria.

A convivência do intelectual negro no mundo dos brancos, teve no princípio uma conotação passiva, como diz Guimarães, argumentando que este posicionamento começa a ganhar novas formas a partir da terceira década do século XX, quando um outro modo de integração é delineado e a integração passiva dá lugar à mobilização política e ao cultivo da identidade racial. Esta nova forma de integração do negro na sociedade brasileira deu origem aos movimentos sociais de forte atuação junto às políticas públicas para que agendassem ações concretas para responder às reivindicações dos movimentos.

Logo após a proclamação da República brasileira, o diálogo entre os intelectuais acadêmicos e a militância negra, praticamente, inexistia.

Conforme Pereira (1999), a relação entre a academia e a militância negra pode ser descrita em três fases: na primeira fase, o diálogo praticamente não existia, pois era nítida a separação das ações dos ativistas negros, as lideranças do movimento negro e os intelectuais da academia. Nesta fase, os militantes negros tinham como objetivo de suas lutas dar visibilidade à conquista de espaços na sociedade brasileira. Queriam marcar presença, mostrar sua organização, seu trabalho para a sociedade. Para atingir tal objetivo utilizavam a própria imprensa que numa missão “civilizatória” estabelecia normas de comportamento social aos negros. O modelo era a classe média branca. Preocupavam-se com a etiqueta, o modo de se vestir, a maneira de se comportar e com os padrões de beleza dos brancos (PINTO, 1993).

Da parte da academia havia silêncio, vale dizer, não havia quase nenhum interesse (década de 20,30) pelo estudo do negro. O próprio Arthur Ramos, laborioso nos estudos sobre os negros, nunca se preocupou em dialogar com estes para saber o que pensavam, quais suas reivindicações ou propostas. Seus dados de pesquisa dispensaram a interlocução com os negros. Sua convivência com a população baiana foi por ele considerada suficiente para suas reflexões sobre o negro, dispensando a “interlocução direta que colocasse em primeiro plano o lado político do sujeito de suas investigações.” (PEREIRA, 1999, p.254).

O I Congresso do Negro Brasileiro, por volta de 1950, demonstra o início de maior proximidade entre a academia e os militantes negros. Neste congresso O prof. Guerreiro Ramos defende sua tese: **A UNESCO e as relações de raça**. Neste estudo o autor propôs que o congresso, por intermédio do governo brasileiro, solicitasse junto à Unesco, a análise do trabalho desenvolvido pelo Teatro Experimental do Negro para servir de “instrumento” de integração racial. Após debates, a tese foi aprovada e a sugestão de encaminhamento à Unesco igualmente aceita. (NASCIMENTO, 1982).

O que nos levou a resgatar a passagem sobre a defesa de Guerreiro Ramos foi o relato de que, durante a defesa, ele foi interpelado por um militante negro que exigia explicações da proposta porque “não tendo educação aprimorada”, não havia entendido nada e discordava da linguagem difícil utilizada na exposição da tese. Este fato revela que a aproximação da academia com a militância negra estava se iniciando. Darcy Ribeiro, intelectual branco, foi o relator da tese, disse apoiar o questionamento do militante e solicita que Guerreiro Ramos pormenorize sua proposta para que todos os interessados em questões sociais pudessem compreendê-la.

A Segunda fase foi inaugurada com os trabalhos de Florestan Fernandes e Roger Bastide, na década de 50. Atendendo indicação da Unesco, os dois pesquisadores iniciam, na USP, o diálogo com os negros sujeitos da pesquisa. Tiveram estes sociólogos a preocupação de trazer os negros/informantes para dentro da universidade, de ouvi-los por meio de diferentes instrumentos: observação participante em situação grupal, reuniões paralelas com as mulheres e com os intelectuais negros responsáveis pelo desencadeamento de ações que contemplassem a comunidade.

A terceira fase, considerada atual, é representada pelo surgimento de uma intelectualidade negra ligada à academia. São acadêmicos originários da classe média que tomam iniciativas, defendendo teses de doutorado, dissertações de mestrado, trazendo para a discussão temas pertinentes aos negros. Nessa articulação entre academia-militância, o negro deixa de ser mero informante do seu grupo étnico, ou, apenas, o objeto de pesquisa, para tornar-se ele próprio o condutor da reflexão acadêmica. Com isso, uma nova situação se inicia, quando identificamos que:

(...) um negro que é ao mesmo tempo militante e acadêmico, que pode ser militante porque é acadêmico ou é acadêmico porque é militante. Esse novo tipo de relacionamento, com todas as suas nuances e virtualidades gera problemas e coloca questões novas tanto para a militância como para a academia. Transformá-lo num encontro fecundo e positivo para ambas, é um dever moral que a ambas se impõe. (PEREIRA, 1999, p.256).

Em 1995, quando dos 300 anos da imortalidade de Zumbi dos Palmares, o movimento negro, o sindical e as ONGs (Organizações não governamentais) colocaram 40 mil pessoas marchando sobre Brasília, na

maior manifestação de rua contra o racismo já vista no país. Denominada de “Marcha Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” foi um ato de indignação e de protesto contra as condições subumanas em que vive o negro no Brasil, fruto dos processos de exclusão social determinados pelo racismo e a discriminação racial, ainda, presentes em nossa sociedade.

A pressão continuou e durante a Conferência de Durban, o Brasil assumiu compromisso em diminuir o quadro de exclusão social em que viveu e ainda vive o afrodescendente. A partir de 2001, o Brasil vem tomando medidas compensatórias e editando portarias que hipoteticamente servirão para diminuir o quadro de exclusão dos afrodescendentes.

A modalidade de cotas já estava sendo pensada desde 1968, quando o Tribunal Superior do Trabalho apontou, como única solução para impedir a discriminação racial no mercado de trabalho, a aprovação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma porcentagem mínima de negros nos quadros de funcionários.

Concomitantemente, houve reações negativas sobre a “política” de cotas, que de forma alguma é a reivindicação prioritária do movimento negro.

## **CAPÍTULO 3**

### **AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMPARAÇÃO ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS**

A crença de que as sociedades deveriam aspirar a tratar seus membros de maneira mais igualitária, no sentido tanto formal quanto material, ocupa uma posição central no pensamento desenvolvido no século XX. Nos séculos XVIII e XIX o ideal manifestou-se na exigência de direitos iguais diante da lei e direitos iguais de participação política. No século XX esses tipos de igualdade já eram dados como certos (na teoria, ainda que nem sempre na prática) em todas as sociedades avançadas, e a atenção concentrou-se numa nova exigência: a igualdade social. (SILVÉRIO, 2002, p. 220).

Apesar de as discussões sobre as políticas de ações afirmativas ganharem vulto nacional, e a imprensa reservar espaço para pronunciamentos a favor ou contra tais políticas, ou mesmo para um balanço do significado dessas ações para a sociedade brasileira, notamos que nos espaços dos meios universitários, o tema ainda é restrito e está localizado, especialmente, nas universidades públicas.

Quando falamos em ações afirmativas, imediatamente emerge a categoria "cota" para os afrodescendentes, provocando reações diversas: de

um lado há questionamentos sobre o fato de que há brancos tão pobres ou mais pobres do que muitos negros e a reserva de cota para os afrodescendentes ingressarem na universidade é injusta, de outro lado há o direito de reparação pela história do negro na construção da sociedade brasileira.

O sentido de ação afirmativa deve ser amplamente socializado, pois, não raro, encontramos posicionamentos equivocados, justamente porque o conceito de ação afirmativa ainda permanece nebuloso.

Políticas de ação afirmativa consistem em:

(...) promover privilégios de acesso a meios fundamentais - educação e emprego, principalmente - às minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente. (GUIMARÃES, 1997, p.233).

O autor justifica a validade de ações afirmativas recorrendo à Filosofia do Direito, segundo o qual tratar com igualdade pessoas que, na realidade, são desiguais, trará em consequência o aumento da desigualdade.

É preciso esclarecer que as ações afirmativas não são o sinônimo para cotas e este esclarecimento é urgente, visto que corremos o risco de agregar mais um engano à história aviltante do negro em nosso país. É uma discussão que está posta e da qual a universidade, seja ela pública ou particular, deve participar não necessariamente para tomada de posição, mas para esclarecimentos e construção do conhecimento a respeito da história dos afrodescendentes.

Estabelecer uma política de ação afirmativa no Brasil, contemplando o acesso de negros à educação superior, provocou e vem provocando indagações quanto à particularidade que esta política representa. Embora haja o reconhecimento de que o negro está pouco representado na escola



brasileira, em especial nas universidades, além de ser igualmente desvantajosa sua posição em todos os âmbitos da sociedade, existe também, entre outros fatores de oposição, o entendimento de que a ação afirmativa para o negro constitui uma outra forma de discriminação.

Dados da Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio - PNAD, 1976, 1982, 1986, 1996 e 1999 mostram o “comportamento das taxas de conclusão de cursos universitários para pessoas entre 25 e 64 anos, separadas pela cor, no período de 1960 a 1999. Os dados apresentados pela pesquisa revelam que em 1960 cerca de 1,4% dos brancos havia completado educação superior e 11,05% o tinham completado em 1999, ao passo que para os negros, em 1960, o percentual de concluintes era quase nulo e somente 2,6% havia completado os estudos universitários em 1999. Telles (2003) comenta que, embora o Brasil tenha investido na educação superior grande parte de seu crescimento econômico e industrial, os beneficiados foram os brancos, como comprovam os dados apresentados.

Vale considerar ainda que

(...) a discussão sobre as políticas sociais compensatórias racialmente definidas, ou ainda, de discriminação positiva, aparece quase sempre, associada às iniciativas de ação afirmativa compreendidas enquanto instrumento corretivo do hiato entre o princípio constitucional da igualdade e um complexo conjunto de relações sociais profundamente hierarquizado.(SISS, 2003, p.111).

Os Estados Unidos têm sido o parâmetro para o Brasil, o que se revela seja no discurso popular, seja mesmo no discurso acadêmico, quando o assunto diz respeito à implantação de ações afirmativas independente da área a ser abrangida. Neste sentido há necessidade de analisar o impacto dos resultados das ações afirmativas implantadas naquele país. Não há

dúvida de que há diferenças de contexto social, político e econômico entre Brasil e os Estados Unidos, e a discussão sobre as ações afirmativas deverá considerar as especificidades de cada país.

Telles (2003) cita como um exemplo da diferença entre Brasil e Estados Unidos, o caso dos quilombos, quando o Ministério de Desenvolvimento Agrário reconhece e concede títulos de posse a todas as terras de quilombo. Trata-se, nesse caso, de ação afirmativa federal e constitui uma ruptura com o modelo norte-americano.

Por outro lado, enquanto no Brasil, ficamos durante 100 anos amordaçados pelo mito da democracia racial, que o movimento negro levou décadas para convencer o próprio negro de que ele era discriminado, de que no livro didático constavam mensagens ideológicas da fraqueza, da ingenuidade, indolência do negro, que a escola brasileira, por desconhecimento ou por tornar natural a dependência do negro, e por isso não atentou para a diversidade cultural e, para a história que ele carregava e que não se cogitava em desmascarar a História Oficial sobre as relações Brasil e negro brasileiro, nos Estados Unidos, as lutas segregacionistas animavam o cenário mundial.

"Little Rock" jamais será esquecida pela geração dos brasileiros que, na década de 60, lia abismada sobre os ataques, as mortes e sobre crianças e jovens impedidos de freqüentar determinados espaços nos Estados Unidos e de usufruir dos meios de locomoção que não fossem aqueles que lhes eram reservados. Little Rock é um bairro pobre, miserável, perigoso, "gueto" - para os negros americanos, com escolas especialmente reservadas para eles.

No imaginário brasileiro, o negro agradecia ou deveria agradecer o seu país cordial que não tinha Little Rock e, talvez por isso, se acomodava ou não percebia que também ele vivia um "apartheid" educacional, profissional, social e habitacional.

A sociedade negra estadunidense brigou, lutou, muitos morreram, mas o negro ascendeu socialmente, não apenas do ponto de vista econômico, mas num sentido mais amplo da ascensão social e podemos dizer que hoje estabeleceu-se uma elite negra, o que está muito próximo do sonho de Martin Luther King. (Anexo C).

No Brasil, talvez envolvidos com a "democracia racial" a qual permitiu que negros e brancos vivessem em "harmonia", não houve lutas sangrentas para ampliar ou agilizar o processo de inclusão e não estamos afirmando que seria necessário que entre nós houvesse tais lutas. Apenas é uma constatação de que embalados pela história oficial, o negro brasileiro "assistiu" por muito tempo a luta estadunidense.

Após essas considerações, voltamos às Políticas Afirmativas nos Estados Unidos, analisando a origem, os impasses e informamos, de início, que as políticas de ações afirmativas de cunho racial estão novamente em discussão nos Estados Unidos. Parece que, uma vez equilibrada a presença quantitativa do negro em diversos setores, há questionamentos sobre a revisão das políticas afirmativas até então vigentes no país.

As Políticas de Ações Afirmativas nos Estados Unidos surgem, em 1935, a fim de reparar injustiças realizadas, abordando especificamente questões de emprego e trabalho. Tais políticas situam-se, portanto, no âmbito das leis trabalhistas. Por exemplo: o empregador que discriminasse sindicalista ou operário sindicalizado deveria parar de fazê-lo e por meio de ação afirmativa reverter o ato praticado. Se a injustiça se referisse a uma promoção não efetivada por causa da discriminação, o operário seria promovido, por uma ação afirmativa que o elevaria ao cargo/promoção pretendida. Em 1961, o presidente Kennedy, no contexto de lutas por direitos civis no país, proíbe às instituições governamentais americanas cometerem atos de discriminação contra aqueles que se candidatassem a empregos,

tendo como parâmetro a cor, a religião ou a nacionalidade, e incentiva a utilização de ações afirmativas na contratação para empregos.

No governo Lyndon Johnson, foram criadas e implementadas políticas anti-discriminatórias para inibir discriminações no mercado de trabalho que tivesse por referência a raça ou etnia, a religião, o sexo e nacionalidade dos trabalhadores. Nessa época, houve estímulos para que as empresas se utilizassem de ações afirmativas para representantes das minorias ou portadores de deficiências.

Se em 1935, o enfoque das ações afirmativas estava no contexto trabalhista vale lembrar que

(...) A antiga noção de ação afirmativa tem até os dias de hoje, inspirado decisões de Cortes americanas, conservando o sentido de reparação por uma injustiça passada. A noção moderna se refere a um programa de políticas públicas ordenado pelo executivo ou pelo legislativo, ou implementado por empresas privadas para garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais e sexuais. (GUIMARÃES,1999, p.154).

Siss afirma que havia consenso de que todo o preceito legal, até então implementado, não estava garantindo a diminuição de futuras situações de discriminação e, consciente dessa realidade, o governo Kennedy - Johnson criou medidas adicionais às políticas afirmativas, como a Ordem Executiva nº 11746, de 1965, bem como as comissões para implementação e acompanhamento dessas políticas: 1) Office of Federal C. Compliance Programs (OFCCP) - Escritório de Fiscalização dos Contratos com o Governo Federal; 2) Equal Employment Opportunity Commission (EEOC) - Comissão de Igualdade de Oportunidade no Emprego. Essas comissões tinham a incumbência de implementar as políticas de ações afirmativas acelerando resultados e de fiscalizar suas realizações com as minorias.

Siss (1997) destaca três formas de implementação das ações afirmativas nos Estados Unidos: a primeira forma consiste em que se entre dois candidatos a um mesmo emprego de qualificação equivalente, um deles for minoria étnica ou mulher, este teria a preferência para o emprego. Consta que essa situação não era freqüente.

Em relação a essa primeira forma, podemos dizer que, no Brasil, não há dúvidas de que o escolhido seria o candidato representante do grupo hegemônico, com raríssimas exceções. Isso está tão presente na peregrinação do negro na busca de empregos e ou de oportunidade de ascensão profissional, que não raro, ele desiste do embate ou, se procura enfrentá-lo e não se sair vencedor, o fato não o surpreende.

Quanto à discussão e à efetivação das ações afirmativas, acreditamos que podemos mudar esse quadro ao sensibilizar a classe dominante para uma revisão de seus padrões de referência na sua relação com as minorias, particularmente com os negros.

A segunda forma de implementação das ações afirmativas constitui no aumento genérico da quantidade numérica dos "pretendentes bem sucedidos do grupo das minorias", sem estabelecer uma proporção quantitativa entre eles.

A terceira forma estabelece uma razão numérica, ou cota baseada em algum princípio de representação. Surgiram várias propostas para a quantificação dessa representação, como, por exemplo, extrair a razão entre as chamadas minorias e mulheres de uma determinada localidade e tomá-la como cota, ou, ainda, estabelecer uma cota da porcentagem de mulheres e minorias dos candidatos aceitáveis.

A implementação da política de ação afirmativa, no entanto, não implica a adoção de cotas rígidas e, nos Estados Unidos, foram viabilizadas outras formas de efetivação. Uma das propostas mais relevantes foi o

governo incentivar as empresas a fim de recrutar, qualificar ou promover para cargos mais elevados, as pessoas pertencentes às minorias. Esse incentivo, todavia, não significava obrigação de estabelecer um número fixo de empregados negros, mas tinha como objetivo possibilitar o acesso profissional para as minorias, uma vez que

(....) a ação afirmativa parte do reconhecimento de que a competência para exercer funções de responsabilidade não é exclusiva de determinado grupo étnico, racial ou de gênero. Também considera que os fatores que impedem a ascensão de determinados grupos estão imbricados numa complexa rede de motivação, explícita ou implicitamente preconceituosas. (SISS, 2003, p.116).

Os Estados Unidos têm colocado como extremamente importante fazer a distinção entre cotas e ações afirmativas, pois a sociedade americana valoriza a meritocracia e, se não houver distinção entre cotas e ações afirmativas, o princípio do mérito, do valor individual estariam abalados.

Acreditamos que no Brasil, quando do início do debate acerca das ações afirmativas, havia imediatamente a articulação entre ações afirmativas e as cotas e o discurso brasileiro se fundamenta no fato de que as cotas existem há muito tempo nos Estados Unidos e, que ao tomá-lo como exemplo, o Brasil estaria também revitalizando a sociedade e diminuindo a distância entre a classe hegemônica e as minorias.

Essa generalização de que as cotas são utilizadas nos Estados Unidos, provocou reação dogmática do professor L. Tessler da Unicamp, enviando um e-mail ao colunista da Folha Dinheiro, Luís Nassif, nos seguintes termos:

Na posição de coordenador do vestibular da Unicamp, não vou entrar na discussão sobre os prós e contras, mas gostaria de fazer uma observação sobre o sistema americano de ação afirmativa, que em geral, é discutido de forma errônea aqui no Brasil, inclusive em sua coluna. Cotas raciais são proibidas nos Estados Unidos. Isso foi decidido pela Suprema Corte. O que existe por lá são programas de ação afirmativa. O que ali em geral, é feito é pontuar de maneira diferenciada os grupos minorizados que eles decidem beneficiar. Dessa forma, o mérito acadêmico fica preservado. Não há notícias de que o nível acadêmico de Harvard ou MIT tenha diminuído com as políticas de ação afirmativa, justamente porque não se trata de cotas (L. Tessler, Cotas raciais. Folha de São Paulo - SP 28 de fev. de 2004).

O professor Tessler inicialmente diz que não pretende participar da discussão a favor ou contra as cotas, mas ao esclarecer, para a Coluna de Luís Nassif a realidade americana, não resiste e afirma que as universidades citadas preservam sua qualidade acadêmica justamente porque não utilizam as cotas para o ingresso das minorias.

Em que pesem os resultados das ações afirmativas nos Estados Unidos, surpreendentemente constatamos que as medidas implementadas vêm sofrendo desgastes. Não há dúvida de que a população negra ascendeu socialmente, de que a sociedade americana diminuiu a distância entre negros e brancos, mas suas ações afirmativas estão em crise e os argumentos contrários são semelhantes aos proclamados no Brasil, como entre outros, o argumento de que a crença americana no sistema meritocrático é abalada com as ações afirmativas. Para eles, a habilidade, a qualificação profissional e individual são os elementos que devem nortear a posição do americano em qualquer setor da sociedade.

Esse argumento está presente no grupo de opositores no Brasil com o diferencial de que, entre nós, a grita está diretamente relacionada à concessão de cotas como modalidade de ações afirmativas. Se o mérito não

for considerado o fator primordial, haverá necessariamente baixo desempenho nos setores envolvidos ou seja, para eles as políticas de ações afirmativas conduziram ao rebaixamento da qualidade que o mérito garante. Nas leituras acerca desta questão, no entanto, há inúmeras afirmações de que não há dados comprobatórios de que as políticas de ação afirmativa tenham causado danos às empresas e ou às universidades. O que percebemos hoje é a presença do negro em espaços antes vedados e, apesar da forte herança segregacionista, o negro americano se faz representar não apenas no esporte (basquete, boxe) ou na música (jazz), mas também nos escalões culturais do país, em instituições educacionais de grande porte como Harvard, dentre outras, e na política em particular.

No Brasil, este argumento ganha espaço a cada dia, mas é preciso esclarecer que a universidade brasileira está hoje em discussão, revendo-se em processos de avaliação institucional que esbarram exatamente na qualidade de seus cursos, na qualificação docente e envolvimento discente. Seriam as políticas de ações afirmativas e, no caso brasileiro, a reserva de cota, as vilãs da excelência da universidade?

Nos Estados Unidos, e com frequência no Brasil, há o argumento da estigmatização dos sujeitos beneficiados pelas ações afirmativas: quando nos referimos aos Estados Unidos, estamos nos reportando às ações afirmativas que lá não significam “cotas”. No Brasil, as cotas também se constituem numa modalidade de ação afirmativa e não são sinônimos.

Podemos responder para aqueles que entendem que os beneficiados seriam estigmatizados, que isso provavelmente acontecerá, se não houver um trabalho da própria universidade, pois se a auto-estima desse aluno for fragilizada, também ele acabará por se comportar como “inferior”, mesmo sabendo que isso não é verdadeiro.

O beneficiado, no caso, deve ter a segurança de que faz jus a um direito que historicamente lhe foi usurpado; tem de acreditar no “direito à



reparação”; tem, como vimos declarando, de conhecer sua história, a luta por sua inclusão social, as razões de ainda se encontrar em pleno século XXI à espera das oportunidades negadas há três séculos.

Novamente perguntamos: teria a escola se debruçado sobre a História do Brasil e recuperado para a criança, para o adolescente, a formação institucional do país, tratando os fatos históricos com sustentação? A estigmatização tem um referencial psicológico, do “eu” interior e para superação há de se contar com a autoconfiança, que, por sua vez, demanda conhecimento.

Com o desenvolvimento das leituras, temos percebido que, para ganhar essa auto confiança, há necessidade de que sua formação construída nos bancos escolares seja enriquecida da vivência nas diferentes instituições sociais.

Outros argumentos, nos Estados Unidos, esclarecem que as ações afirmativas devem ser eliminadas porque não conseguiram afetar o nível de pobreza das classes inferiores e há também aqueles que alegam ter acabado a discriminação racial no mercado de trabalho e, que os negros já estão bem representados nos diferentes setores da sociedade americana.

Este argumento, no Brasil, não encontrou adeptos, pois é visível e constrangedora a ausência negra em diversos setores da “democracia brasileira”.

A UNICAMP, desde sua origem, primou por acolher negros em número significativo entre seus funcionários. Constatamos que o serviço público ainda é a saída, no Brasil, para eles. Os cargos do serviço público são objetos de concurso e para os incrédulos, o concurso não tem cor, donde ocorrer a presença significativa do negro nos diferentes quadros do funcionalismo estadual, federal ou municipal.

Para Caio Navarro Toledo, convidado para proferir palestra, no ano de 2002, para alunos ingressantes na Unicamp "(... ) as universidades públicas, não se constituindo em 'ilhas de excelência', não podem se considerar também como espaços plenamente democratizados". Reforçando a afirmação, retoma o questionamento a respeito do acesso reduzido da classe trabalhadora e da classe média inferior na universidade pública. Quanto à presença do negro na universidade, o autor é mais enfático no seu pronunciamento, declarando:

(...) salta à vista, por exemplo, que os negros nela comparecem majoritariamente apenas desempenhando funções subalternas, na condição de funcionários, raramente em posições bem remuneradas em virtude de precária qualificação profissional. Professores e estudantes negros são honrosas exceções em nossas universidades. (TOLEDO, 2002, texto digitado).

Ao realizarmos nossa pesquisa numa instituição particular podemos, em princípio, afirmar que a presença do negro não é tão diferente se a compararmos com a instituição pública, bastando correr os olhos nos pátios, nas diferentes classes, no quadro docente, discente e no número de funcionários. Estamos nos referindo à PUC-Campinas, e focalizando a Faculdade de Educação: Cursos de Pedagogia e Pedagogia - Educação Especial e o Programa de Pós Graduação Lato Sensu e o Programa Stricto Sensu. Os dados iniciais de nossa pesquisa indicaram que, no conjunto de 600 alunos, matriculados e freqüentando a Faculdade de Educação no ano de 2004, há aproximadamente 6% de negros. Até o ano de 2004, a instituição não possuía dados oficiais, ou seja, um censo étnico de sua população estudantil. Se o ingresso na universidade pública é raro para o negro, podemos afirmar que, também na universidade particular, o negro está igualmente pouco representado.

Quanto ao aspecto jurídico das ações afirmativas, nos Estados Unidos, há o argumento de que as ações ferem a Constituição norte-americana, pois uma parcela da população sente-se excluída ou penalizada com a aplicação das ações.

Este é um questionamento que requer medidas complementares às políticas afirmativas de cada país, para que o sentimento de discriminação inversa não seja instituído.

A Constituição americana também foi acionada para fortalecer os opositores que afirmam que o princípio da Constituição daquele país é “liberal”, ou seja, protege pessoas e não grupos. Os Estados Unidos seriam, portanto, constitucionalmente uma nação “cega à cor” de seus membros conforme Siss (2003).

Os defensores das ações afirmativas nos Estados Unidos contra-atacam os opositores, desnudando alguns aspectos da “colorblind” norte-americana.

(...) Eles reconhecem a necessidade das competências individuais; não obstante, afirmam que os segmentos sociais que funcionam como fornecedores da força de trabalho nos Estados Unidos são fortemente viesados por relações de parentesco, pela classe social, pela etnicidade, por relações pessoais ou ainda por diferentes formas de dinâmica social dessa natureza. (SISS, 2003, p.121)

Essa constatação coloca em “dúvida” o argumento postulado em defesa da Constituição americana e de sua tradição “colorblind”, ou seja, “cega à cor” dos membros de sua sociedade, seja um fator garantido na “distribuição” dos trabalhadores, ao emprego e ao estudo, pois

(...) em uma sociedade em que a separação racial é significativa, a falta de acesso dos negros a essas interações sociais com os brancos em termos de igualdade tem-lhes sido desvantajosa com respeito à estrutura da competição por empregos e outros recursos sociais. (SISS, 2003, p. 121 apud WALTERS 1995, p.133)

Concordamos com Siss (2003) que seria ingênuo, do ponto de vista político, acreditar numa competição justa numa sociedade racista. Não faz muito tempo os afro-americanos, com curso superior, ganhavam menos do que os brancos com escolaridade de nível médio.

Parece ironia dizer que a política de ação afirmativa para as minorias, ao priorizar ações especiais para a inclusão social dos negros, contraria a tradição “colorblind” americana, pois os EUA jamais esconderam do mundo a tradição de discriminação racial que impediu o acesso de gerações à ciência, à tecnologia, à política e à educação, atributos exclusivos da classe dominante.

Na verdade, entendemos que essa tradição “colorblind” jamais existiu concretamente. Na realidade o que percebemos é a forma como o governo, ao se conscientizar do dilema da população negra, construiu caminhos para responder aos anseios da população. Se o racismo entre eles foi perverso, as medidas acionadas foram igualmente corajosas, diretas, possibilitando não apenas o surgimento de uma classe negra média, mas também a sua representação nos diversos setores de empresas estatais, federais e nos altos escalões do governo, constituindo, sem dúvida, um avanço político.

A política estadunidense de ação afirmativa está novamente na pauta das discussões, analisando se é viável a sua continuidade, considerando que demanda altos gastos com os programas, além das dúvidas de que seja eficaz no combate à discriminação e no Brasil estamos vivenciando sua implantação.

Entre nós, o foco da polêmica gira em torno da ação afirmativa direcionada à universidade e racialmente dirigida ao afrodescendente por meio das cotas e, no bojo desta polêmica, uma nova questão surge: quem é negro no Brasil? Está aí um problema a decifrar: quem é negro no Brasil? Pesquisadores sociais, biólogos, antropólogos e historiadores se debruçam para responder à questão. As cotas para a educação superior esbarram nesta resposta que não deve deixar dúvidas, para que não se aproveitem os espertos.

Lembramos um comentário irônico e amargo de uma pesquisadora: "(...) a resposta não é tão difícil... a polícia brasileira sabe quem é negro no Brasil" e a sociedade em geral também sabe e muito bem quem é negro. No entanto, a polêmica ganha espaço, quando se discute o negro na educação superior e a cota como possibilidade de acesso a essa educação. Em outros tempos, os pardos, com raríssimas exceções, tentavam se distanciar da identificação como negros. Não é sem razão que o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) classifica a população brasileira em Branco (B), Preto (P) e Pardo (P), ao passo que nos Estados Unidos, ou se é Branco, ou se é Negro.

O enfrentamento para garantir maior presença do negro na educação superior tem exigido do governo estudos para superar as falhas que muitos vêem na proposta de ação afirmativa por intermédio das cotas.

É preciso registrar que, nas últimas décadas do século XX, o Movimento Negro vinha apontando para a necessidade de ações afirmativas a fim de que a presença do negro na universidade fosse mais abrangente. A ação afirmativa não se refere exclusivamente à educação superior, trata-se de uma medida essencial para promover a igualdade, combater o racismo, criando órgãos e medidas para reverter a realidade sócio-econômica e cultural dos diferentes.

Silva (2002) alerta que, apesar da orientação de ampliar a discussão sobre a necessidade de políticas e ações voluntárias para combater o racismo e seus efeitos, o Brasil iniciou o debate sobre as ações afirmativas para o negro pelas “cotas numéricas”.

Por esta razão, ainda se acredita que ação afirmativa significa cota e o efeito entre nós não poderia ser mais desastroso, com gritaria geral e o sentimento de injustiça do branco e um certo constrangimento do negro. Há consenso quanto à ação afirmativa como acelerador da democracia no país, contribuindo para superar a democracia racial ou cordial na qual muitos ainda acreditam, mesmo após o governo brasileiro ter admitido que nosso país é racista. O impasse está na “oferta” de cotas para os negros.

A observação de Silva (2002) de que o país se equivocou ao iniciar a ação afirmativa por meio de cotas ganha adeptos especialmente em relação à educação. Seria necessário que a sociedade tivesse conhecimento preliminar dos projetos, que tivesse conhecimento da sustentação teórica, da justificativa histórica e dos objetivos. Para a população parece que surgiu do nada esta preocupação com o negro na universidade e, em consequência, a discussão fica mais à mercê da emoção dos envolvidos que, numa espécie de plebiscito, se posicionam pelo SIM ou pelo NÃO. No meio universitário, percebemos que a questão étnica, de gênero, sobre o idoso e sobre o deficiente, ainda é abordada com muito cuidado e preocupação com a repercussão.

A Imprensa e a televisão, especificamente a TV Cultura têm, ultimamente, reservado espaço para que entidades, lideranças do movimento negro e/ ou autoridades governamentais se posicionem a respeito da realidade brasileira e sobre ações afirmativas para os afrodescendentes.

A Folha de São Paulo, periodicamente, publica artigos de personalidades políticas ou acadêmicas tecendo considerações sobre este tema. Vejamos alguns pontos de vista:

Demétrio Magnoli, doutor em Geografia Humana pela USP e editor do Jornal “Mundo Geografia e Política Internacional”, no artigo “O princípio ausente”, reprovou o sistema de cotas, dizendo que sua adoção contradiz o pensamento de esquerda, pois fere o princípio de igualdade formal dos cidadãos. O autor entende que os vestibulares respeitam o mérito acadêmico e a avaliação é realizada sem o conhecimento da identidade e da filiação partidária. Entende, ainda, que as cotas estigmatizam os negros, permanecendo sempre a dúvida do favorecimento acadêmico e, em consequência, prejudicando o mercado de trabalho.

Em suas palavras:

(...) no Brasil, o sistema de cotas foi adotado como política oficial de um governo de esquerda. O paradoxo, que sinaliza a crise do pensamento de esquerda, também tem explicação na conjuntura política... Funcionam como políticas de resultados imediatos e servem como cortina de fumaça para esconder o apartheid social na escola, que decorre do desinteresse do Estado em reerguer um sistema de ensino público de qualidade. (Folha de São Paulo p.A3 29/07/03).

Quanto ao discurso sobre a “reparação”, o referido autor diz que este considera o branco pobre, representante do senhor de cativo e transforma o negro de classe média em representante dos escravos. Bastante irônico, procura desmascarar a ação afirmativa dos Estados Unidos afirmando que, naquele país, as cotas para os negros nas universidades convivem harmoniosamente com as “cotas” que os tribunais reservam para os negros pobres nas prisões e no corredor da morte. Conclui com duas sugestões: aumento dramático nos investimentos para o ensino público e ação afirmativa voltada aos cursos pré vestibulares gratuitos para estudantes carentes e grupos excluídos.

Defendemos, também, a idéia de que para a emancipação social, a atenção do erário público deva ser rigorosa em todos os níveis, da educação Infantil à educação superior, para responder à sociedade com projetos que oportunizem a todos a participação efetiva. O problema é que o investimento rigoroso ou dramático na educação pública consta da pauta e dos discursos de todos os governantes, mas a concretização dos discursos está muito longe de ocorrer. Enquanto isso, aqueles que costumeiramente são excluídos ficam aguardando.

Até quando?

Segundo Munanga (1996), as políticas públicas no Brasil têm como característica a adoção de uma linha social, adotando medidas redistributivas ou assistenciais para combater a pobreza. Este aspecto das políticas públicas brasileiras tem sido apontado como histórico, tradicional, ou seja, sua maneira própria de resolver a questão da desigualdade social, mas no período de redemocratização do país na década de 80, este sistema de garantir igualdade por meio de medidas redistributivas começou a ser duramente criticado pelos movimentos sociais que passaram a exigir uma postura mais efetiva do Poder Público, tendo em vista equacionar soluções para questões como raça, gênero e etnia. Nestas reivindicações estavam contidas medidas como as ações afirmativas.

Flávia Piovesan, no artigo “O STF (Supremo Tribunal Federal) e a diversidade racial”, assim se posiciona “(...) As ações afirmativas simbolizam medidas compensatórias, destinadas a aliviar o peso de um passado discriminatório”. Deixa claro que entende que a ação afirmativa tem o caráter de compensação, ou seja, significa reparo de algum dano. Justifica sua posição ao dizer “(...) Se, ao longo de nossa história, para os grupos vulneráveis a raça sempre foi um critério de exclusão, que seja hoje um critério de inclusão da população afrodescendente”. Como procuradora do Estado de São Paulo alerta,



(...) Ao STF cabe o desafio de consolidar e fortalecer esse avanço emancipatório: afirmar os valores da diversidade, dignidade e inclusão social, permitindo à metade da população brasileira o pleno exercício de seus direitos, na construção de uma sociedade mais aberta, plural igualitária e democrática”. (Folha de São Paulo p. A3 17/07/03).

Walters (1997) nos informa por intermédio de pesquisas realizadas nos anos noventa, em Harvard por Rosabeth Moss Kaner, que 500 firmas que adotaram as ações afirmativas tiveram desempenho altamente positivo em relação àquelas que não implementaram esta medida entre seus funcionários. Da mesma forma, conforme declaração do professor da UNICAMP, não consta que a Universidade do porte de Harvard e MIT tenham sofrido rebaixamento no desempenho em razão das ações afirmativas.

Não resta dúvida de que as ações afirmativas, contemplando a educação superior, são a grande responsável pelo aumento de “capital educacional” entre os negros americanos. Políticas de ações afirmativas e órgãos de acompanhamento da implementação dessas ações fizeram com que, da sociedade segregacionista americana, surgisse uma sociedade negra com todas as contradições de uma sociedade plural, mas com representantes em todos os níveis da pirâmide social... Aqui entra a questão da representação de homem e mulher negros, ocupando diferentes postos nos vários setores da sociedade. Estes representam para as gerações presentes e para as futuras, a possibilidade de “vir a ser” e, mais do que isso, encurta o distanciamento entre dois grupos sociais que, por questões étnicas, não comungam das mesmas oportunidades.

Neste trabalho, estamos defendendo a educação no seu papel primordial, no sentido de contribuir para o estabelecimento da cidadania plena na sociedade, em geral, e na construção da cidadania ativa entre os afrodescendentes.

## **1 Ação Afirmativa: Raça e Etnia**

No Brasil, o Programa de Ação Afirmativa foi assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em maio de 2002. Neste programa são estabelecidos mecanismos administrativos em nível federal para promover os menos favorecidos, sem estabelecer cotas ou metas. José Serra, na época candidato à Presidência, se comprometeu em viabilizar a participação de negros nos negócios do governo federal, mas conforme análise de Elio Gáspari (2002), também não faz menção à cotas para o negro. Vencedor das eleições, o atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva manteve as promessas de campanha: criando a Secretaria de Combate ao Racismo, nomeou quatro ministros negros, dentre os quais está o primeiro ministro negro da história do Supremo Tribunal Federal - o STF e preservou o sistema de cotas como era sua promessa de campanha apesar dos 200 mandados de segurança contra a UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro). Esta instituição estabeleceu, no ano de 2001, o sistema de cotas para o ingresso de afrodescendentes em seus cursos, causando espanto e protestos pela ousadia. A Universidade, porém, estava atendendo ao preceito legal estabelecido pela Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro que anunciou, em 09/10/2001, que 40% das vagas nas universidades estaduais seriam dedicadas a negros e pardos, concretizando as definições estabelecidas, após ampla discussão, com o seu próprio Colegiado.

Na reportagem do jornal O Globo, em 28 de agosto de 2001, Élio Gaspari nos incentiva a analisar o que ocorre no mundo para constatarmos que as ações afirmativas não são prerrogativas apenas dos Estados Unidos e, exclusivamente, para os negros. Ação afirmativa já existia na Índia que previa pela Constituição de 1948, medidas especiais para os “dalits” (os intocáveis) no Parlamento, no ensino superior e no funcionalismo público; na antiga União Soviética, a Universidade de Moscou adotou uma cota de 4% de

vagas para os habitantes da antiga Sibéria; na Nigéria e na Alemanha há ações afirmativas para as mulheres; no Canadá, para indígenas e mulheres, além de negros, como na África do Sul. No Brasil, as ações afirmativas procuraram atender às mulheres e às pessoas portadoras de deficiências físicas, pois a Lei Eleitoral n.9.504/90 dispõe sobre um percentual de 20% de candidatas a cargos eletivos e a Lei n.8.112/90 define a reserva de 20% das vagas nos concursos públicos, para os deficientes físicos.

Embora reconhecendo que a discriminação e o preconceito dificultam a vida do negro, inviabilizando a sua ascensão social, a ação afirmativa por intermédio de cota tem sofrido toda a sorte de críticas, justamente porque se encontra atrelada à cor, conclui Gaspari.

A discussão sobre a ação afirmativa tem o mérito, além do seu objetivo específico, de colocar a realidade dos afrodescendentes na pauta dos estudos e pesquisas desenvolvidas no espaço da sala de aula, nos grupos de pesquisas, nos Departamentos das Universidades, na mídia e, provavelmente, entre as famílias. Independente da posição assumida, a sociedade já não tem como fugir do embate e do debate. Entendemos que devam ser retomados alguns conceitos, visando ao aprofundamento da discussão, ou, mesmo, esclarecimentos. Estamos nos referindo à palavras, tais como raça, etnia, racialização e racismo que estão permeando o debate sobre as ações afirmativas e, muitas vezes, utilizadas sem a devida preocupação com significados. Um estudo sobre o significado dessas palavras torna-se uma das prioridades do momento.

Inicialmente, recorreremos ao Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira, 1975) e destacamos que:

Racismo: diz respeito a uma doutrina que sustenta a superioridade de certas raças; é a qualidade, o sentimento ou ato de indivíduo racista, logo, racista é o indivíduo partidário do racismo.

Etnia: população ou grupo social que apresenta homogeneidade cultural, compartilhando história e origem comuns.

Para o termo **raça**, há várias definições:

- ✓ Raça é o conjunto de indivíduos cujos caracteres somáticos, tais como a cor da pele, a conformação do crânio e do rosto, o tipo do cabelo, etc, são semelhantes e se transmitem por hereditariedade, embora variando de indivíduo para indivíduo.
- ✓ Raça é o conjunto de ascendentes e descendentes de uma família, uma tribo ou um povo, que se origina de um tronco comum.
- ✓ Raça é a subespécie animal resultante do cruzamento de indivíduos selecionados pelo homem para manutenção ou aprimoramento de determinados caracteres (aplica-se especialmente aos animais domésticos).
- ✓ Raça é o conjunto de indivíduos de origem étnica, lingüística ou social comum; ex: A América recebeu, pela imigração, europeus de diferentes raças.
- ✓ Raça é ter ascendência africana; ser forte, lutador, bravo.

Nos três primeiros conceitos de raça, percebemos os fatores biológico e hereditário, ou seja, caracteres que são transmitidos, definindo a aparência das pessoas. No caso dos animais, percebe-se a manutenção ou exclusão de alguns dos seus caracteres; no quarto sentido atribuído à raça, o autor não se restringe apenas à etnia e, sim, à origem lingüística e social comum. No quinto conceito de raça, o autor resgata aquele significado que está no

imaginário popular: raça significa ser forte, ter garra, ser empreendedor. É utilizado para destacar a determinação daqueles que perseguem determinado objetivo, apesar dos obstáculos do percurso. O autor apresenta, no entanto, aquilo sobre o que, até então, não tínhamos clareza: "Raça" também pode significar ter ascendência africana (g.n.).

Provavelmente com esta última conceituação, fica justificado por que uma revista de muito sucesso dedicada à comunidade negra, publicada em São Paulo, ostenta como título: **Raça**.

A história sempre apresentou a formação da sociedade brasileira com base na contribuição das três raças: negra, branca e indígena. Hoje, contesta-se que pouco tem sido socializada a forma de contribuição dos três segmentos, pois com a hierarquização das informações, os grupos minoritários foram oficialmente pouco representados na construção do país. Ao lado desta questão, a polêmica em torno da utilização do termo **raça** tem orientado estudos e exigido posicionamento da intelectualidade brasileira.

## **2 O que dizem os pesquisadores?**

Alguns autores são radicais, como Gilroy (apud GUIMARÃES, 2002), que se diz radicalmente contra a utilização do termo **raça** justificando que "raça" não existe no mundo físico e material e que o termo fundamenta um discurso científico equivocado e um discurso político com conotação racista. (g.n.)

Notamos que Gilroy, embora sendo contra a utilização do termo, utiliza o próprio vocábulo repudiado para justificar-se.

Os antiracistas defendem a utilização do termo "raça" com aspas para destacar o caráter de construção social que o termo enseja. Há resistências para abandonar a utilização do termo, pois os defensores deste

posicionamento acreditam e defendem que "raça" é a única categoria possível de auto-identificação para pessoas

(...) cujos pleitos legais, opositoristas e mesmo democráticos têm necessariamente de ser construídos sobre identidades forjadas a grande custo, a partir de categorias que lhes foram impostas pelos seus opressores. (GILROY, 1998, p.842 apud tradução GUIMARÃES, 2002, p.49).

Guimarães (2002) questiona sobre a dificuldade para abandonar a utilização de um termo que une e identifica os antiracistas:

(...) raça não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção de "cor" enseja, são efetivamente raciais e não apenas de classe. (GUIMARÃES, 2002, p.50).

Nessa direção, deixa o autor evidente que "raça" tem existência efetiva apenas no plano social. Daí decorre a dificuldade para que o termo seja eliminado, a não ser que os grupos sociais deixem, definitivamente, de se identificar valendo-se da idéia de raça. No Brasil, de 1930 a 1970, o termo "raça" foi substituído por "o negro", "o branco", tanto no discurso político como na linguagem popular. Em igual período, todavia, constata-se que há o registro do aumento de atitudes racistas, discriminatórias relacionadas com a "cor" e as desigualdades entre negros e brancos.

Diante deste quadro, o negro retoma a utilização de "raça" e para obter-se reconhecimento, reforça-se o discurso identitário que conduziu para a reconstrução étnica e cultural.

Neste período, o negro procurou assumir o "Black is beautiful", fugindo das mudanças na aparência para aproximação com a comunidade branca.

(...) a assunção da identidade negra, significou para os negros, atribuir à idéia de raça presente na população brasileira que se auto define como branca, a responsabilidade pelas discriminações e pelas desigualdades que eles efetivamente sofrem. Ou seja, corresponde a uma acusação de racismo. (GUIMARÃES, 2002 p.51).

Entendemos que assumir a identidade negra foi uma estratégia para fortalecer o combate contra as atitudes racistas, pois, se não houver esta identidade politicamente assumida, o discriminado acaba silenciando, constringido e, não raras vezes, envergonhado.

Concordamos que as desigualdades sociais nunca foram entendidas como consequência de posturas raciais e essa compreensão, na prática, continua a mesma, apesar de o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso ter declarado para o mundo que a sociedade brasileira é racista. Na prática, as desigualdades sociais e atitudes discriminatórias ainda são consideradas, para muitos, como de classe social e não de "raça".

O movimento antiracista para posicionar-se quanto à utilização ou não do termo "raça" define-se com base em quatro possibilidades apontadas por Guimarães, (2002):

- =>Aceitar definitivamente a racialização ou seja, acatar que as qualidades morais, psicológicas e intelectuais são transmitidas junto com os caracteres definidores das raças.

Seria, entendemos, uma posição determinista, inexorável sobre a formação do homem. Se adotarmos esta definição, será difícil negar a

supremacia de uns sobre os outros e a hierarquização das raças estará razoavelmente justificada.

- => A segunda possibilidade para os antiracistas seria aceitar que "raça" é fenômeno construído na organização social, logo, não tem como desaparecer, posto que é permanente e as lutas antiracistas devem se organizar valendo-se da idéia de "raça".

Esta segunda possibilidade sugere que se as ocorrências discriminatórias acontecem na relação com o outro, são estabelecidas nas relações sociais, locus da gênese de "raças". O antiracismo deve, certamente, construir estratégia política de luta no âmago das organizações sociais.

Nas duas possibilidades sugeridas, não há a preocupação de combater a classificação dos homens em termos raciais, mas fica implícito o que Guimarães chamou de "civilizar as relações raciais".

Se a proposta de civilizar as relações raciais ganhar aceitação dos antiracistas, estaríamos redefinindo ou retomando a tão comentada cordialidade racial. Entendemos que uma relação civilizada seria a aceitação (tolerância), a cordialidade monitorada pelas normas e leis. O racismo neste contexto não seria extirpado. Não há como mudar idéias e atitudes por "decreto" porque sempre há alternativas para camuflar comportamentos e reações condenadas pelos preceitos legais.

A proposta de civilização das relações raciais compreende que políticas públicas fossem concretizadas por meio de programas e projetos desenvolvidos para que o estudo sobre as condições de igualdade e desigualdade brasileiras fosse contemplado, a contestação amadurecida e as reivindicações consideradas. É um processo que demandaria retomar o papel da escola e da universidade como espaço sócio-cultural e educacional, como



a forma de humanizar o homem no sentido de optar por uma Pedagogia "interétnica" na qual contemplassem os diferentes grupos minoritários, reivindicando que as políticas públicas fossem menos discursivas e buscassem avaliar a sociedade na sua totalidade, para que as medidas propostas considerassem a inclusão como meta.

Nas reivindicações por políticas públicas contemplando os grupos minoritários, as ações afirmativas referem-se mais à "cor", no caso, a dos negros e não à "raça"; mas as discussões no cotidiano da sala de aula têm revelado que ao utilizar o termo raça, o acadêmico deixa transparecer que "raça" e "cor" são sinônimos.

Guimarães (2002), entretanto, distingue uma terceira possibilidade que o movimento anti-racismo poderia adotar, demonstrando que nestes posicionamentos a meta é superar a idéia de raça. Sugere que

- ⇒ (...) tratemos raças como epifenômenos, do ponto de vista científico, e, do ponto de vista social, como construções que precisam ser superadas para que se possa erradicar o racismo. (GUIMARÃES, 2002, p.52).

Aqueles que optam por esta posição, mostram-se contraditórios do ponto de vista político, uma vez que não há como ser racalista e anti-racista ao mesmo tempo. O racialismo, diz Guimarães, mais cedo ou mais tarde conduzirá ao racismo. O racialismo pode ser considerado a primeira fase ou o primeiro passo rumo ao racismo.

=> Para superar a idéia de estratificação racial, Guimarães acredita que ao anti-racismo caberá aceitar duas possibilidades: reconhecer que não há raças biológicas e denunciar a constante transformação da idéia de "raça" que disfarçada, pode ensejar e difundir o racismo porque o conhecimento da

inexistência de raças biológicas e o fato de ser anti-racialista não garantem a erradicação do racismo.

Guimarães afirma que a palavra "raça", durante muito tempo, deverá ser utilizada "de um modo analítico para compreender o significado de certas classificações sociais e de ação informada pela idéia de "raça". Citando como exemplo: alguém se sente discriminado e se queixa porque sofreu preconceito de cor, mas para o analista o ocorrido diz respeito a preconceito racial porque a categoria "cor" é informada pela idéia de "raça", que continua orientando as ações dos agentes sociais, inclusive das instituições jurídicas.

De fato, muitos são os estudiosos sobre desigualdades sociais, sobre ações afirmativas que continuam utilizando a palavra raça nos seus pronunciamentos.

Há relação entre a desigualdade racial existente no Brasil e a desigualdade social e para se propor políticas de superação das desigualdades sociais, deve-se levar em consideração propostas eficientes de combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo no Brasil.

Ianni (2004) contribui para a análise do sentido(significado) de raça e objetiva demonstrar como ocorre a transformação de etnia em raça, alertando que no início do século XXI percebe-se que:

(...) está novamente em curso um vasto processo de racialização do mundo, quando indivíduos e coletividades, povos e nações, compreendendo nacionalidades, são levados a dar-se conta de que se definem, também ou mesmo principalmente, pela etnia, a metamorfose da etnia em raça, a transfiguração da marca ou traço fenotípico em estigma (IANNI, 2004, p.219)

Para confirmar este alerta, Ianni (2004) diz que a guerra de conquista dos norte-americanos no Afeganistão, em 2002, e no Iraque, em 2003, pode

ser parte das exigências da "missão civilizatória" do Ocidente, como fardo do homem branco, como expansão do capitalismo, visto como modo de produção e processo civilizatório.”

Tendo por base este enfoque, Ianni (2004) faz quatro considerações que contribuirão para a compreensão dos enigmas que estão escondidos na questão racial:

A) A raça, a racialização e o racismo produzem-se na dinâmica das relações sociais, compreendendo as simplificações políticas, econômicas e culturais.

A "etnia" é uma condição biológica e a "raça" é uma condição social, cultural criada e desenvolvida no âmbito das relações sociais. Estas provocam uma relação de força social e de poder, uma relação entre dominantes e dominados, que separa, classifica, desclassifica e hierarquiza os atores envolvidos. Neste contexto evidencia-se a inibição e dificuldade de participação plena, e não raras vezes aprofundando (aprofunda-se) o processo de alienação constituindo-se dessa forma numa técnica política pois

(...) Racializar uns e outros pela classificação e hierarquização, revela-se inclusive uma técnica política, garantindo a articulação sistêmica em que se fundamentam as estruturas de poder. (IANNI, 2004, p.220)

B) Um segredo da constituição da “raça”, como categoria social, está na acentuação de algum signo, traço, característica ou marca fenotípica por parte de uns e de outros, na trama das relações sociais.

Isso equivale a dizer que, à medida que a relação com o outro se desenvolve gradativamente é identificado, classificado, seja ele negro ou não, até porque as pessoas estão inseridas em processos de cooperação, divisão

de trabalho, dominação, subalternos, possibilitando a transferência da marca em estigma, ou seja, no etnicismo, no preconceito, na segregação e no racismo. O estigma se instala nos jogos sociais, na maneira de socialização com a naturalidade daquilo que é inquestionável e está presente nos locais de trabalho, na igreja, e atividades lúdicas, na escola e nas estruturas de poder. O estigma é fruto de elaboração psicossocial e cultural e se expressa em algum estereótipo com o qual se qualifica o outro e constituindo-se no aspecto fundamental da ideologia racial, na prática desta técnica política é construída e desenvolvida a ideologia racial porque, segundo Ianni (2004, p.220).

(...) o estigmatizado, aberta ou veladamente é levado a ver-se e movimentar-se como estigmatizado, estranho, exótico, estrangeiro, alheio ao "nós", ameaça, a despeito de saber que se trata de mentira. Precisa elaborar e desenvolver a auto consciência crítica analisando o estigma e o estigmatizador, o intolerante e a condição de subalternidade em que está jogado.

Assim entendemos que a ação afirmativa será eficaz se houver por parte daquele que for contemplado, o conhecimento, a compreensão das suas reais condições no contexto social e o cuidado de analisar como foram construídas lentamente, essa subalternidade que a história lhe impôs. Este deverá, entretanto, estudar as formas de mudança, de transformação. Esta consciência crítica favorecerá a desestabilização da técnica política da racialização. Temos de considerar que é óbvio que o negro também elabore a sua ideologia, ou melhor dizendo, a sua contra-ideologia.

C) As posturas democráticas ou autoritárias emergem nas relações sociais. Como as relações sociais ocorrem na família, na fábrica, na escola e na universidade e em outros espaços, o comportamento democrático ou

autoritário estarão presentes na trama dessas relações. A personalidade, a sensibilidade do racista, bem como a sua subjetividade influenciarão no estilo das relações sociais desenvolvidas, seja no grupo institucionalizado, seja nas relações do cotidiano.

D) A ideologia racial dinamiza a intolerância, o preconceito ou racismo, desenvolvendo as múltiplas manifestações que justificam as desigualdades, conflitos e tensões raciais. O racismo utiliza argumentos aparentemente consistentes e convincentes de sua classificação e hierarquização, delimitando o outro por meio de estereótipos criados ao longo dos anos, mobilizados conforme a situação, justificando, tornando natural sua posição e perspectiva privilegiada de controle dos instrumentos de poder. Neste sentido (...) a ideologia é uma técnica recorrente, reiterada em diferentes fórmulas e verbalizações, desenvolvendo a metamorfose da marca em estigma. (IANNI, 2004, p.221).

Assim, continua Ianni (2004), constatamos que a ideologia racial é transmitida de gerações a gerações, pelos meios de comunicação, da indústria cultural, envolvendo sistemas de ensino, instituições religiosas e partidos políticos e é neste contexto que se cria o mito da democracia racial “(...) sem ser uma democracia política e muito menos uma democracia social” que, além de mistificar as relações de desigualdade, da intolerância e do racismo, implica neutralizar reações ou protestos, reivindicações dos estigmatizados, uma vez que no discurso, a igualdade surge com tanta força que nem sempre o discriminado anuncia, socializa ou denuncia a situação vivenciada; os argumentos contrários são **“tão convincentes”** que muitos preferem silenciar.

Reforçando a análise de Ianni, o sociólogo Cashmore (2000, p.190) diz:

(...) ... as ideologias racistas, diferentemente das marcas de um giz num quadro-negro, não podem ser apagadas, quando delas não se precisa mais. Após a abolição da escravatura, o racismo não desapareceu. Em vez disso, perdurou no imaginário das pessoas e continuou a afetar as relações entre brancos e descendentes de escravos ainda mais substancialmente.

Parece até que Ianni (2004) responde a Cashmore, quando afirma que o discriminado elabora a sua resposta: – É óbvio, diz ele, que o discriminado elabora a sua contra-ideologia. Num processo de compreensão de sua realidade, entende sua situação e, auxiliado pelas vivências do percurso, desenvolve sua sensibilidade, construindo e reconstruindo sua consciência no contraponto do eu e do outro, nós e eles, subalterno e dominantes. Reconhece que é desta autoconsciência crítica que nasce a transformação, a ruptura.

Tudo indica que o momento da ruptura com a situação de excepcionalidade do negro na educação superior está para acontecer, ou porque as políticas públicas efetivamente estão concretizando o discurso político de reverter o quadro, ou porque o negro que está vivenciando momento ímpar na sociedade e vai se reorganizando, contribuindo com esta ruptura, denunciando atitudes racistas no trabalho e na escola, reivindicando escola de qualidade e assumindo seu papel de estudante com igual qualidade. A transformação que conduzirá o negro para a universidade vai depender também deles, os principais interessados.

E) “No limite, a questão racial, em todas as suas implicações sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas, pode ser vista como uma expressão e desenvolvimento fundamentais do que tem sido a dialética escravo e senhor no curso da história do mundo moderno”. (IANNI, 2004 p.223)

A dialética escravo e senhor, segundo Ianni, pode ser tomada como uma das mais importantes alegorias do mundo moderno. Está presente nos diversos círculos sociais, envolvendo tanto etnias e raças, como a mulher e o homem, a criança e o adulto, classes sociais numa relação de integração e tensão.

Aí está, segundo Ianni (2004), a dialética das relações sociais onde se inserem as relações raciais.





## **CAPÍTULO 4**

### **PESQUISA DE CAMPO: OS ALUNOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E POSICIONAMENTO SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS**

#### **1 A Trilha Metodológica**

Na pesquisa bibliográfica percorremos várias obras, algumas imprescindíveis para o andamento do nosso trabalho e nos surpreendemos com a quantidade de produções a respeito do negro, incluindo publicações sobre sua religiosidade, sua produção literária, sua posição em face da educação, etc.

Os caminhos metodológicos foram se concretizando à medida que avançávamos rumo ao objetivo almejado: analisar a fala dos alunos da Faculdade de Educação sobre a política de ação afirmativa para o afrodescendente; identificar o posicionamento destes a respeito da sociedade brasileira quanto à democracia das relações “raciais” e, numa análise mais ampla, verificar se a Pontifícia Universidade Católica de Campinas estabeleceu metas para, de alguma forma, incluir no seu Projeto Estratégico

ações que venham a contemplar o aluno afrodescendente. Inicialmente nos apoiamos em três trabalhos sobre ações afirmativas: o da pesquisadora Sabrina Moehlecke que ofereceu uma visão abrangente sobre as propostas de ações afirmativas no Brasil, problematizando estas propostas por meio desta pergunta: Ação afirmativa um direito ou privilégio?

O livro de Ayas Siss faz um retrospecto histórico sobre as ações afirmativas, focalizando Brasil e Estados Unidos, numa análise comparativa bastante esclarecedora; e na publicação de Valter Roberto Silvério que analisa a ação afirmativa e o combate ao racismo institucional. De Petronilha B.G. e Silva recuperamos as principais contribuições para a compreensão da questão da diversidade cultural, formação de professores e currículo, sobre o negro e sua educação.

No discurso de posse, Fernando Henrique Cardoso deixou evidente a dramática realidade da questão social brasileira. Vogel (2001) deixa claro que em princípio ninguém discutirá, em sua consciência, que o Brasil, não sendo um país subdesenvolvido, é, no entanto, um país injusto. A partir dos anos 90, com a economia mundial em processo de globalização, a grande massa de trabalhadores, sem “qualificação” e ganhando pouco, transformou-se, subitamente, numa questão sócioeconômica negativa, ampliando o índice das desigualdades sociais. O quadro de exclusões sociais indicam desafios para o país, uma vez que esse quadro é resultado de um conjunto de fatores, conseqüentes tanto do seu histórico de desenvolvimento, quanto de sua heterogeneidade. Onde estão os excluídos? A grande massa está nos grandes centros urbanos. Além da quantidade, há que se considerar a exclusão nas diferentes características, ou seja, as desigualdades são profundas, cresce o número de pobres e de grupos em situações diferentes de vulnerabilidade. (VOGEL, 2001).

Nossa pesquisa considerou o negro no contexto histórico do processo de exclusão social brasileira. Concordamos com Vogel (2001) que as

mulheres e os afrodescendentes são, na verdade, aqueles que perfazem a parcela mais significativa dos excluídos. Além deles encontram-se também grupos que historicamente jamais conseguiram incorporar-se, de forma adequada, ao processo de desenvolvimento de nossa sociedade. Do quadro de exclusão social brasileira, voltamos nosso olhar para o grupo formado pelos afrodescendentes.

Ao pretendermos estudar o negro na universidade e as ações afirmativas, procuramos encontrar explicações para o momento atual, mas sempre com o olhar voltado para o passado a fim de desvelar os caminhos, os entraves, as repercussões das políticas econômicas, do descaso, de tudo que culminou no atual estado de exclusão do negro de alguns setores da sociedade. Analisar sua trajetória na sociedade, bem como desvendar de que maneira ocorreu sua participação no contexto da libertação... e de que forma lutou e vem lutando contra um processo de exclusão que vem sofrendo há aproximadamente três séculos.

Com Lakatos (2003) entendemos que se as instituições, as relações sociais, os costumes têm origem no passado, é condição pesquisar suas raízes para compreender sua natureza e função. Assim, o olhar para o passado do negro, para a sua condição de explorado, para a forma como respondeu ao árduo e longo processo de exclusão e suas lutas por liberdade e direitos ganha novo significado, pois

(...) investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. Seu estudo, para uma melhor compreensão do papel que atualmente desempenham na sociedade, deve remontar aos períodos de sua formação e de suas modificações (LAKATOS, 2003, p.107).

Partimos do pressuposto de que a sociedade, sendo injusta, deve transformar-se, impondo-se normas com base na dignidade e ética as quais exigem o respeito e a consideração do homem na sua total humanidade. A pesquisa deste trabalho insere-se na dinâmica da sociedade e estabelece o nosso compromisso político de apresentar alternativas para viabilizar alguma forma de ação afirmativa para a Faculdade de Educação, *locus* da nossa pesquisa.

Algumas formas de ação já se fazem notar no âmbito nacional, pois consta do Programa Nacional dos Direitos Humanos lançado em 13 de maio de 1996: "(...) formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra" e "apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva." (BRASIL, 1996, p.30).

Desta forma, teoria e realidade devem estar sempre em movimento, se considerarmos que o fenômeno não se manifesta independentemente, mas somente na totalidade da qual faz parte, relacionando-se dialeticamente. (KOSIK, 1976).

Isso significa que, se colocarmos os fenômenos relacionados aos negros, como, por exemplo, a família, a escola, a religião e, em especial a instituição de educação superior, no ambiente social em que nasceram, torna-se mais fácil compreender sua origem, o seu desenvolvimento, as possíveis alterações e ficam mais evidentes as razões da sua diversidade econômica, social e educacional no presente porque estaríamos compreendendo os diferentes movimentos, as "idas e voltas" na construção de sua cidadania. Por conseguinte, através das leituras da história dos negros desde o período em que foram trazidos para o Brasil, a forma como foram tratados, o significado do regime escravista numa sociedade capitalista, conduziram-nos a reflexões que esclareceram alguns aspectos imprescindíveis para compreendermos porque alguns representantes da

comunidade negra são tão severos ao exigirem medidas urgentes, como por exemplo, cotas para facilitar o ingresso do negro na universidade.

Ao analisarmos a educação reservada ao negro no decorrer da história do Brasil, entendemos que a escola não fazia parte das providências para que de fato o negro tivesse oportunidades de competir com o branco nas diferentes instâncias sociais, de emprego, de moradia e atualmente de educação superior. Pesquisas têm demonstrado o quanto ainda hoje a presença e permanência da criança e do jovem, no ensino fundamental e médio, não está concretizada. Procuramos também analisar o estágio em que se encontra o negro na sociedade atual. Algumas questões nos orientaram nesta pesquisa. São elas: Como estava organizada “a sociedade negra” no contexto da sociedade escravocrata? Como transcorreu a caminhada para “a liberdade”, quais as condições de ascensão social, possibilidades de trabalho, de estudo e como foram construídas suas relações sociais, sua cidadania e engajamento político?

Buscamos clarificar o conceito de ação afirmativa veiculada aqui no Brasil e a ação afirmativa em vigência nos Estados Unidos. Mesmo que não desejássemos a comparação eclodiu quase que espontaneamente, uma vez que os americanos estavam num estágio de avaliação das ações afirmativas, no momento em que o Brasil resolveu implementá-las. A ação pareceu estranha e injusta para muitos, até para aqueles que hoje estão engajados na sua defesa para os nossos afrodescendentes.

## **2 Com a Palavra os Alunos**

Desse modo, assim procedemos:

Na Faculdade de Educação, demos voz aos alunos para que se pronunciassem a respeito das seguintes questões: Quem são eles? O que

dizem os alunos da Faculdade de Educação da PUC-Campinas sobre as ações afirmativas? Como compreendem a ação afirmativa direcionada exclusivamente à população negra? Quantos negros frequentam esta Faculdade?

Entendemos relevante esse dado, visto que há exatos 44 anos, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da PUC-Campinas, havia no curso de Pedagogia, uma aluna negra, de pele bem escura, e outra aluna parda que, apenas agora, nós a identificamos como negra. No curso de História, apenas um aluno pardo e talvez porque tivesse olhos verdes, nunca conseguimos identificá-lo sequer como pardo. No curso de Letras, havia um aluno negro, com a pele bem escura e nos outros cursos nenhum representante dos hoje chamados afrodescendentes. Formavam um grupo de privilegiados universitários: ingressantes no ano de 1959 e concluintes de 1962, frequentando cursos que funcionavam exclusivamente durante o período matutino porque ainda não se cogitava um curso universitário noturno naqueles longínquos anos. Havia apenas uma classe de ingressantes para cada curso. Algumas disciplinas eram comuns para todos os cursos e estas aulas eram ministradas para todas as classes do primeiro ano, reunidas numa ampla sala denominada “salão nobre”. Desta forma, era possível concluir, ainda que empiricamente, como o negro era exceção na universidade e como as condições de estudo eram elitizadas.

Assim, os **sujeitos** da nossa pesquisa foram os alunos da Faculdade de Educação dos seguintes cursos de Graduação: Educação Especial e curso de Pedagogia e os de Pós-Graduação: de Especialização: Educação e Psicopedagogia e o Programa de Mestrado em Educação.

O instrumento utilizado para dar audibilidade à voz do aluno foi, num primeiro momento, o questionário. (Anexo D)

O questionário utilizado foi organizado com um total de 9 questões das quais 04 versavam sobre informes pessoais e 5 questões “abertas”. Nas

informações iniciais, solicitamos que o respondente indicasse o curso a que pertencia. No curso de Especialização eram 30 alunos e no Programa de Mestrado 94. Os dois cursos de Graduação totalizam 620 alunos, ou seja, 512 no curso de Pedagogia e 108 alunos no curso de Educação especial, distribuídos em 12 e 02 classes, respectivamente.

Solicitamos, ainda, que o aluno se identificasse quanto à cor, utilizando a mesma forma do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apresentando as opções clássicas: Branca, Preta, Parda e Amarela. Por um lapso, omitimos a categoria Indígena, talvez porque a população de origem indígena não tenha sido identificada como aluno na história de nossos cursos. De qualquer forma, julgamos que seria justo registrarmos a lacuna percebida durante a aplicação do questionário. Registramos para fins de estudos demográficos, a atual classificação do IBGE é considerada como oficial desde 1991. A auto-denominação da cor tenta superar a dificuldade para distinguir quem é negro, ou responder à pergunta que a ação afirmativa, por intermédio da cota, vem suscitando: Quem é negro no Brasil? Esclarecemos que na Resolução 196/96 – Normas de Ética em pesquisas envolvendo seres humanos – há a obrigatoriedade ética de inclusão do “quesito cor” como dado de identificação pessoal, no Brasil.

O primeiro passo para assumirmos que somos iguais e diferentes está na compreensão de que a universidade, a escola, bem como a sociedade, não são constituídas de uma única etnia. Reconhecendo, afirmando quem são e quantos são as minorias presentes nestes espaços, dificilmente a proposta pedagógica continuará a ignorá-los.

Quisemos, então, identificar se a formação anterior à universidade tinha ocorrido no ensino público ou particular. Entendemos que, num trabalho em que a voz do estudante tem peso, há de identificar-se a origem de sua formação no ensino fundamental e médio, pois este dado, a renda familiar e a

situação de trabalho dos alunos, poderão influenciar no seu posicionamento quanto à ação afirmativa direcionada à população negra. Por outro lado, registramos que os cursos, objeto de nossa pesquisa, atendem, no período noturno, à maior parte de seus alunos.

A aplicação dos questionários foi gentilmente feita pelo professor que estava em sala de aula no dia reservado para a coleta dos dados. Não nos envolvemos pessoalmente na aplicação do questionário em face da especificidade da pesquisa que estuda o negro, visto que nossa presença poderia inibir ou influenciar no desempenho do aluno na medida em que somos professora de seis classes, negra, e diretora do curso.

### **3 Análise da Pesquisa de Campo**

Para a análise da coleta, ficamos atentos às recomendações de Minayo (1992) no que se refere à relação entre o pesquisador e suas conclusões. A autora faz um alerta ao fato de que, muitas vezes, o pesquisador se ilude ao julgar que a realidade dos dados, já de início, se apresenta de forma nítida e transparente. Nosso cuidado deve ser exaustivo, visto que a familiaridade com o eixo central de nossa pesquisa é inquestionável. Vale dizer, a identidade entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado pode levá-lo a conclusões, no mínimo, precipitadas, razão por que é mister todo o cuidado na análise. Outro perigo consiste em o pesquisador envolver-se tanto com os instrumentos e não dar a devida relevância aos significados contidos nos dados da pesquisa. Um outro obstáculo a superar, tendo em vista uma análise eficiente da pesquisa, consiste na dificuldade de o pesquisador articular as conclusões que os dados concretos oferecem, aos conhecimentos mais amplos, provocando, desta forma, um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa.



O estabelecimento de categorias foi explicitado nesta pesquisa, com base na análise dos dados coletados. Nossa análise fundamentou-se na proposta de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977).

Para Bardin, a análise de conteúdo é

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1977, p.21).

Para a análise das “falas” (questões abertas) seguimos as 3 etapas básicas da análise de conteúdo:

### **Pré-análise**

A organização do material. Organizamos os questionários de acordo com os períodos que os sujeitos da pesquisa estavam cursando, para posterior leitura e levantamento de hipóteses, ou no mínimo fazer perguntas despertadas pelo material e pelo objetivo proposto. Neste primeiro contato com o material, apenas pudemos perceber qual a classe que respondeu com atenção as perguntas do questionário, enquanto que em número reduzido de classes, também foi possível averiguar, quais as perguntas não respondidas. Toda a tabulação das respostas foram organizadas de acordo com a classe respondente e cada pergunta deu origem a um documento com as respostas da classe toda. O material assim organizado possibilitou análise mais consistente e com economia de tempo. Com a nossa orientação, em reunião, o monitor pode desempenhar esta função (digitação do material) com segurança.

Definimos a unidade de registro de contexto, trechos significativos para leitura e análise, em um outro momento; definimos os registros de impressões iniciais sobre as mensagens. Como os questionários foram numerados, nesta fase registramos aqueles que acenavam com respostas contendo maior quantidade de informações.

### **Descrição analítica**

O material resultante dos questionários foi submetido a um estudo aprofundado, orientado em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. Utilizamos, então, estes procedimentos: codificação, a classificação e categorização que são básicos nesta instância do estudo.

### **Interpretação referencial**

Valemo-nos do tratamento quantitativo, mas cabe-nos tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto, sem excluir as informações estatísticas. Estes quantitativos foram apresentados através de gráficos, porcentagens ou tabelas.

As questões abertas apresentadas dizem respeito às ações afirmativas, procurando-se verificar o conhecimento que o aluno tem a respeito do embate que ocorre em relação à política de entrada do negro na universidade, utilizando-se cota como parâmetro. Procuramos saber seu posicionamento sobre democracia e se a instituição formadora oferece algum tipo de ação afirmativa. Nesta fase, fizemos exaustivas leituras do material e fomos catalogando quais as unidades de significado apareceram com maior

intensidade, para depois verificar, quando possível, qual a mensagem que aquele dado estava oferecendo.

A PUC-Campinas está em processo de implementação de seu “Planejamento” Estratégico e, entre as ações prevêem-se projetos que contemplem o acadêmico. Analisar estes documentos ensejou perceber que, entre as ações voltadas para o aluno, havia as que possibilitavam o acesso e especialmente a permanência do aluno no curso. Caso as propostas sejam concretizadas, podemos dizer que a Universidade, embora particular, está atenta às questões que emergem da sociedade atual.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, tivemos conhecimento de que a PUC-Campinas estava, naquele momento, aderindo ao programa do governo denominado: Universidade para Todos (ProUni). O programa ainda não está claro para a comunidade acadêmica, mas em síntese, objetiva ampliar o acesso ao terceiro grau. Estará voltado para o aluno carente, oriundo da rede pública e no ingresso à universidade teria de apresentar comprovante do Exame Nacional do Ensino Médio. Até este momento a instituição apenas anunciou sua adesão oferecendo 512 vagas as quais serão distribuídas entre os cursos da universidade. Há críticas contundentes ao programa e, entre outras, podemos citar a de que o ensino superior estaria a caminho da privatização.

Apesar da PUC-Campinas não se pronunciar sobre “cotas e sobre ação afirmativa”, a questão é do conhecimento nacional, e o acadêmico tem que participar dessas discussões, pois esse fato, dado o seu caráter social, envolve o conhecimento da realidade educacional do país, o amadurecimento crítico e a postura política.

Enfim, as questões abertas também oportunizaram aos respondentes manifestar-se livremente sobre ação afirmativa, sobre cota para o afrodescendente e sobre a democracia racial no Brasil.

Os dados analisados confirmaram a feminização histórica dos cursos voltados à educação. Do total de alunos do curso de Pedagogia, constatamos 12 do sexo masculino, sendo 10 os que estão no período noturno e 2 no período vespertino, no curso de Especialização temos 2 alunos e no Programa de Mestrado foram identificados 3 alunos.

Dos 331 questionários analisados, constatamos que 90% trabalham e 8% estão desempregados e 2% não exercem atividade profissional.

Apenas 3% cursaram o ensino fundamental e médio exclusivamente em escola particular, constituindo indicativo de que nos cursos da Faculdade de Educação, há o predomínio do aluno oriundo da rede pública.

#### **4 A Cor da Faculdade de Educação**

Ao desenvolver esta pesquisa numa instituição privada, nossa intenção foi abranger a totalidade dos alunos matriculados nos cursos da Faculdade de Educação, apresentando o que poderíamos considerar o mapeamento étnico da instituição. Tivemos um retorno de 52% da totalidade dos alunos matriculados nos cursos de Graduação, 73,3% da totalidade dos alunos do curso de Especialização, ou seja, dos 30 alunos matriculados, 22 responderam ao questionário e 30 alunos do Programa de Mestrado, de um universo de 94 alunos, ou seja, 32% responderam a nossa pesquisa.

Foram analisados 331 questionários organizados conforme o curso freqüentado pelo sujeito da pesquisa e constatamos que da totalidade de respondentes 82,7% são brancos e 17,3% são negros (somatório daqueles que se auto declararam de cor parda ou preta).

O IBGE trabalha com o “quesito cor” e, entre as categorias já mencionadas, inclui a indígena.

A categoria de cor amarela refere-se à população asiática e, segundo Oliveira (2004), teoricamente os indígenas poderiam estar incluídos nesta categoria. A autora faz, no entanto, a ressalva de que, no caso brasileiro haveria de se contemplar com a categoria específica, a população indígena, pois historicamente esta população sofreu e vem sofrendo dizimação. Neste contexto, é prudente conhecer sua dinâmica demográfica.

Conforme já esclarecemos, nesse estudo não houve a opção para o indígena, pelas razões já expostas anteriormente, mas não houve qualquer reivindicação, por parte dos sujeitos da pesquisa, para opção na categoria omitida.

Após essas considerações, apresentamos a Faculdade de Educação da PUC-Campinas, quanto à cor dos alunos dos cursos de Graduação, de Especialização e do Programa de Mestrado. Lembramos que preto é cor e negro é “raça”. Negro é quem se auto- declara de cor parda ou preta.

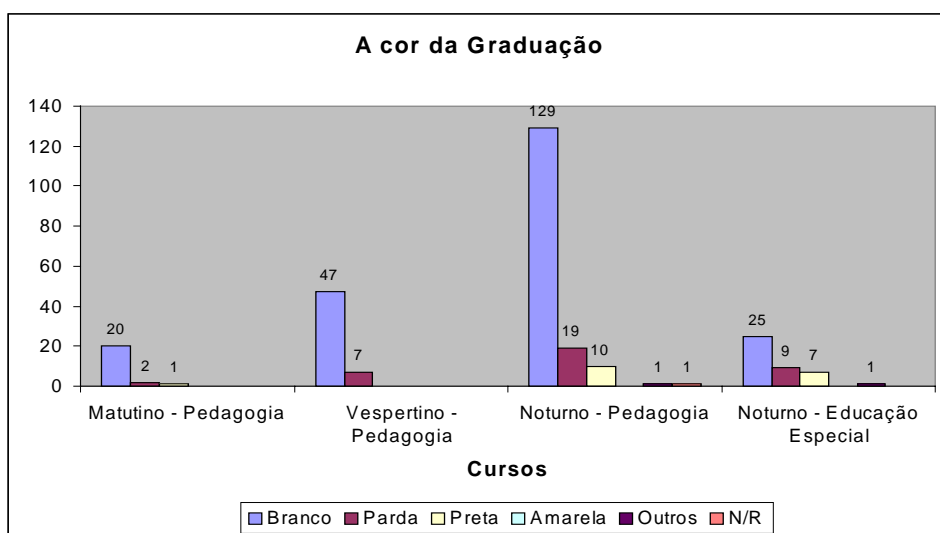
Nos dois cursos da graduação, totalizamos 56 negros, sendo 16 no curso de Educação Especial, confirmando a suspeita de que o número de alunos negros no curso de Educação Especial sempre foi mais expressivo do que no curso de Pedagogia.

O questionário para os alunos do Programa de Mestrado em Educação foi enviado através de correio eletrônico e as respostas foram recebidas pelo mesmo sistema. No curso de Especialização, contamos com 2 alunos negros (auto declaração ⇒ ambos de cor parda) e no Mestrado há 3 negros (2 de cor parda e 1 de cor preta).

Lembramos que “preto” é cor e “negro” é raça, embora o conceito de raça seja questionado pelos pesquisadores que defendem a superação da sua utilização. Não há cor negra, como muitos pleiteiam e em nossa pesquisa tivemos dois questionamentos quanto às opções apresentadas e incluíram “a cor negra”.

Não constituiu surpresa a presença maciça do sujeito da pesquisa de cor branca nos cursos da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e podemos estender esta constatação para a Universidade, na sua totalidade, observando apenas que há o predomínio do aluno branco nos seus diversos cursos, conforme demonstra o Gráfico n.1, denominado A Cor da Graduação.

Gráfico 2



O gráfico acima é o retrato da desigualdade da presença do negro na Faculdade de Educação.

## NEM PRETA NEM BRANCA

Quanto à solicitação para que o sujeito da pesquisa se auto definisse de cor branca, parda, amarela ou preta, obtivemos 2 respostas significativas:

No curso de Especialização a respondente incluiu a opção Morena e observou que “(...) nenhuma das opções serve como identificação: Sou Morena”.

No curso de graduação a resposta foi semelhante, mas a respondente utilizou de um gráfico para registrar sua escolha:

**BRANCA + PRETA → MORENA.**

Politizar a classificação racial em preta, parda, morena em “NEGRO”, ainda encontra resistência, pois nunca foi prestígio propagar a origem africana, especialmente quando a “morenice” contribui, ou seja, ajuda a não assumir plenamente a ancestralidade africana. Percebe - se que, no plano individual, pessoal, ou no plano psicológico, existiu nas duas respostas de “SOU MORENA”, o reconhecimento da presença de sua herança genética africana. A resistência ocorreu no plano social, demonstrando dificuldade de proclamar-se “parda”. Este comportamento, não raro entre os pardos e morenos, revela o quanto nossa sociedade discrimina o negro, isto é, aqueles de pele mais escura. Há explícita contradição na resposta do sujeito da pesquisa, pois ao identificar-se como a soma de branca e preta, já não há motivo para ocultação da “cor parda”. Foi sincera ao declarar que em suas veias corria o sangue africano, mas declarar-se de cor parda, mesmo no anonimato do questionário, foi impossível, para a acadêmica.

Finda legalmente a escravidão, a discriminação contra o negro persiste e à medida que a sociedade avança na prática e nos princípios democráticos, modifica-se também o caráter de suas relações sociais. Se outrora, a discriminação era acintosa, concreta, aos poucos ela vai se transformando, tornando-se imperceptível e, muitas vezes, impossível de se comprovar. Gomes (2003) afirma que o término do regime escravocrata não significou o fim da discriminação, porque o escravo tornou-se **o negro** e isso está presente no imaginário da sociedade brasileira, justificando-se a resistência de muitos, para assumir, socialmente, a origem africana.

É possível que a definição de cota, como modalidade de ação afirmativa, dirigida especificamente ao negro para o acesso à universidade,

estímulo a assumir a origem africana, antes negada ou silenciada. Declarar-se negro ou negra deve ser consequência de amadurecimento e opção política, de conhecimento e de compreensão de que faz parte da sociedade brasileira e de que existe uma história da grandeza do seu grupo étnico.

O Movimento Negro lutou pela redefinição de pardos e morenos em negros, mas, em consequência da convenção dos países latino-americanos o termo negro foi substituído por afrodescendente.

Roland (2003), coordenadora de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial da Unesco – Brasil (Brasília, DF) esclarece que o termo afrodescendente foi institucionalizado na Conferência Regional de Santiago, preparatória para a terceira Conferência Mundial contra o Racismo em Durban em 2001, porque, nos outros países latino-americanos, o termo negro é considerado pejorativo pelo movimento social organizado. Assim, os negros passam a se denominar afro-colombiano, afro-venezuelano, etc. Concluindo seu esclarecimento, a autora diz "(...) Nós, brasileiros, tivemos de abrir mão do termo "negro" para construir uma ação unificada de todas as organizações do continente e chegou-se ao termo afrodescendente". (Folha de São Paulo, São Paulo, 24/12/2003, Painel do Leitor, caderno A p.A3).

Neste trabalho, utilizamos negro e afrodescendente como sinônimos, destacando nossa opção pelo uso do termo negro. Entendemos que, além da opção política, trata-se, também, de coerência. Se "negro" incomoda e constrange e se, ao mesmo tempo afirmamos que cor é preta e "raça" é negra, nada mais coerente e educativo do que aceitar e declarar o que somos: negros. A luta por reconhecimento passa por esta questão - nem moreno nem afrodescendente, e sim, negro. Para finalizar esta questão, retomamos Cunha (2004) que propôs como desafio pensar o afrodescendente para além do que existe no imaginário brasileiro em que negro, africano e escravo surgem como sinônimos e condicionados à representação do escravismo.



#### **4.1 Classe Sócioeconômica**

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação funcionou até 2003 em dois períodos: o período vespertino e o noturno, porém a partir de 2004 passou a funcionar inclusive no período matutino, com uma classe formada pelos ingressantes do vestibular de 2004.

O curso de Educação Especial funciona apenas no período noturno.

Constatamos que no período noturno está a maior parte dos alunos, 71,8% dos dois cursos da Graduação. Este dado é indicativo de que o sujeito de nossa pesquisa é um aluno trabalhador, ou seja, a maioria trabalha durante o dia e cumpre jornada de estudante durante a noite.

O Quadro denominado a cor da graduação evidencia que dos 40 alunos negros (pardos e pretos) do curso de Pedagogia 74,3% (30 alunos) estão no período noturno, 17,9% (7alunos) estão no período vespertino e 7,6% (3 alunos) estão no período matutino.

No curso de Educação Especial dos 41 respondentes, 16 são negros, perfazendo 39% da totalidade envolvida com a pesquisa cursando o período noturno, uma vez que o curso está funcionando apenas neste período.

Não há dúvida de que existe maior presença do aluno negro no período noturno. É preciso considerar, no entanto, que o contexto sócioeconômico do país tem dificultado que a classe média e particularmente a classe desfavorecida se dedique exclusivamente aos estudos, seja de ensino médio ou de educação superior. Portanto, a concentração de alunos no período noturno indica dupla jornada, estudo e trabalho, para negros e brancos de nossa pesquisa.

A defasagem econômica entre negros e brancos tem sido constatada por diferentes pesquisas e se na PUC-Campinas, a presença do branco é maior no período noturno, a do aluno negro não seria diferente. Ao que tudo indica, a presença majoritária de brancos e negros no período noturno encontra justificativa, também, em questões relacionadas à classe social.

Considerando que a maior parte dos respondentes estuda no período noturno, a verificação da renda mensal familiar constituiu mais um dado relevante para compreendermos a realidade do sujeito de nossa pesquisa, bem como entendermos seu posicionamento em face das questões suscitadas por este estudo.

Na análise das respostas ao item 3 do questionário, referente à renda mensal familiar, verificamos que entre os 40 respondentes negros do curso de Pedagogia (estão incluídos os de cor parda, preta e uma respondente que se declarou “morena”), 7,5% estão incluídos na faixa de renda mensal familiar de menos de R\$ 600,00; 62,5% estão incluídos na faixa de R\$ 601,00 a R\$ 1200,00; 25% estão na faixa que vai de R\$ 1.201,00 a R\$ 2.400,00; 4% estão na faixa de renda mensal familiar que vai de R\$ 2.401,00 a R\$ 4.800,00 e nenhum incluído na faixa acima de R\$ 4.800,00.

A análise dos dados coletados entre os 196 alunos brancos detectou que 2,04% estão na faixa de renda mensal familiar menos de R\$ 600,00; 47% estão na faixa de renda mensal familiar de R\$ 601,00 a R\$ 1.200,00; 27,5% estão na faixa de R\$ 1.201,00 a R\$ 2.400,00; 13,2% estão incluídos na faixa de renda mensal familiar que vai de R\$ 2.401,00 a R\$ 4.800,00 e 10,2% estão na faixa acima de R\$ 4.800,00.

### Quadro n. 1: Pedagogia: Negros/Brancos e a renda familiar mensal

Renda Familiar Mensal	% NEGROS	% BRANCOS
Menos de R\$ 600,00	7,5	2,04
De R\$ 601,00 a R\$ 1200,00	62,5	47
De R\$ 1201,00 a R\$ 2400,00	25	27,5
De R\$ 2401,00 a R\$ 4800,00	4	13,3
Acima de R\$ 4800,00	--	10,2

Percebe-se a disparidade existente entre o percentual de negros e brancos incluídos nas duas últimas faixas de renda mensal familiar, ou seja, 4% dos negros em contraposição a 23,4% de brancos estão incluídos nestas duas faixas que representam aqueles que possuem maior potencial econômico. Vale ressaltar que na totalidade de 40 negros do curso de Pedagogia contabilizamos 03 respondentes no período matutino e 07 no período vespertino. Podemos afirmar que, de certa forma, são privilegiados, mas não são possuidores da renda familiar mensal de maior poder aquisitivo, isto é, acima de R\$ 4.800,00.

O fato de ambos, negros e brancos frequentarem uma universidade particular, revela que, como grupos distintos, apresentam uma situação financeira equilibrada, exceto aqueles pertencentes ao percentual de renda menos de R\$ 600,00. Outro dado a considerar é o alto custo da universidade privada, que impede aventurar-se na esperança de que uma situação financeira insustentável seja resolvida durante o curso, numa sociedade capitalista, excludente.

Conforme já informamos, o curso de Educação Especial funciona apenas durante o período noturno e os dados revelaram que 41 foram os respondentes da pesquisa, e, dentre eles, 16 são negros correspondendo a 39%. Constatamos que 7,3% estão na faixa de renda familiar mensal de menos de R\$ 600,00; 17,2% estão na faixa de renda familiar mensal de R\$ 601,00 a R\$ 1.200,00; 9,7% estão na faixa de renda familiar mensal de R\$ 1.201,00 a R\$ 2.400,00; 4,8% estão na faixa de renda familiar mensal de R\$ 2.401,00 a R\$ 4.800,00 e 0% acima de R\$ 4.800,00.

Quanto aos 25 alunos brancos que responderam ao questionário, constatamos que 4,8% estão na faixa de renda salarial “menos de R\$ 600,00” reais; 24,3% estão na faixa de R\$ 601,00 a R\$ 1200,00; 17,2% estão na faixa de R\$ 1201,00 a R\$ 2400,00; 9,7% estão na faixa de R\$ 2401,00 a R\$ 4.800,00 e 4,8% estão acima de R\$ 4.800,00.

**Quadro n. 2: Educação Especial-Negros/Brancos e a renda familiar mensal**

Renda Familiar Mensal	% NEGROS	% BRANCOS
Menos de R\$ 600,00	7,3	4,8
De R\$ 601,00 a R\$ 1200,00	17,2	24,3
De R\$ 1201,00 a R\$ 2400,00	9,7	17,2
De R\$ 2401,00 a R\$ 4800,00	4,8	9,7
Acima de R\$ 4800,00	----	4,8

Como ocorreu no curso de Pedagogia, constatamos que no curso de Educação Especial também há defasagem econômica entre brancos e

negros. Os negros neste curso estão em maior número na faixa de renda familiar de menor poder aquisitivo, em relação aos brancos do mesmo curso. Não há negros na última faixa de renda mensal, a de maior poder aquisitivo e entre os brancos há representantes e se totalizarmos aqueles que estão nas últimas duas faixas, notaremos a diferença significativa entre o grupo de respondentes negros e o grupo de respondentes brancos.

Não foram todos os alunos que se dispuseram a responder a razão da preferência pelo curso, mas pudemos constatar que 7 alunos concluíram o ensino médio no curso supletivo e, informaram que ao conhecerem a relação candidato/vaga entenderam que o curso de educação especial, na época, era menos concorrido do que o de pedagogia; 2 alunos fizeram a opção pelo curso incentivados pelos depoimentos de alunos do curso e avaliaram que a área de atuação seria mais profícua, além de valorizarem a duração do curso, uma vez que 3 anos de universidade seria, para esses alunos, um real incentivo, considerando a situação econômica, por ocasião da opção de estudos na universidade.

No curso de Especialização denominado: Educação e Psicopedagogia foi constatado que entre os brancos não há representantes na faixa de menos de R\$ 600,00; 4,5% estão na faixa de R\$ 601,00 a R\$ 1200,00; 56,5% estão na faixa de renda mensal familiar de R\$ 1201,00 a R\$ 2400,00; 34,2,2% estão na faixa de renda mensal familiar de R\$ 2401,00 a R\$ 4.800,00 e 4,5% estão acima de R\$ 4.800,00. Os respondentes negros, em número de 2, estão alocados: 1 na faixa de renda familiar que vai de R\$ 1201,00 a R\$ 2.400,00 e o outro está na faixa que vai de R\$ 2.401,00 a R\$ 4.800,00, em outras palavras 50% deles estão nas duas faixas de maior poder aquisitivo mas lamentavelmente há que se admitir que **o somatório** no referido curso é igual a **2**.

**Quadro n. 3: Educação e Psicopedagogia. Negros/Brancos e a renda familiar mensal**

Renda Familiar Mensal	% NEGROS	% BRANCOS
Menos de R\$ 600,00	-----	-----
De R\$ 601,00 a R\$ 1200,00	-----	4,5
De R\$ 1201,00 a R\$ 2400,00	50	56,5
De R\$ 2401,00 a R\$ 4800,00	50	34,2
Acima de R\$ 4800,00		4,5

Entre os sujeitos da pesquisa pertencentes ao Programa de Mestrado em Educação, as respostas dos brancos demonstraram que não há sujeitos incluídos com renda familiar de “menos de R\$ 600,00”; 7,5% estão incluídos na faixa de renda mensal familiar de R\$ 601,00 a R\$ 1200,00; 55,1% estão na faixa de R\$ 1201,00 a R\$ 2400,00; 11,1% estão na faixa de renda familiar de R\$ 2401,00 a R\$ 4.800,00 e 25,8% estão acima da faixa de R\$ 4.800,00. Os 3 negros do Programa estão assim alocados quanto à faixa salarial: 1, correspondendo a 33,3%, está na faixa que de R\$ 601,00 a R\$ 1.200,00 e 2, correspondendo a 66,6%, estão na faixa que vai de R\$ 1.201,00 a R\$ 2.400,00. Lembramos nosso procedimento de análise: identificamos o número de negros no Programa de Mestrado e neste grupo verificamos quantos estavam nas faixas denominadas “renda familiar mensal”. Igual procedimento foi utilizado com o grupo de respondentes brancos.

**Quadro n. 4: Programa de Mestrado em Educação - Negros/Brancos e a renda familiar mensal**

Renda Familiar Mensal	% NEGROS	% BRANCOS
Menos de R\$ 600,00	-----	-----
De R\$ 601,00 a R\$ 1200,00	33,3	7,5
De R\$ 1201,00 a R\$ 2400,00	66,6	55,1
De R\$ 2401,00 a R\$ 4800,00	-----	11,1
Acima de R\$ 4800,00	-----	25,8

Constatamos que, tanto no curso de Especialização quanto no Programa de Mestrado, há maior contingente de alunos nas faixas de renda mensal familiar melhor aquinhoadas economicamente. Constatamos que no Curso de Especialização há 2 respondentes de cor parda; no Programa de Mestrado há entre os 30 respondentes apenas 1 de cor preta e 2 de cor parda.

Podemos afirmar que é diminuta a presença do negro no Programa Pós- Graduação da Faculdade de Educação da PUC-Campinas. Além do alto preço do curso, um outro elemento merecedor de destaque é o processo de seleção, que envolve, a cada ano, maior quantidade de candidatos, sempre em número superior a 100, para um número fixo de 20 vagas, por determinação das instâncias superiores.

Apenas 1 aluno do programa de mestrado informou que não trabalha, os demais estão trabalhando, a maior parte num regime de 40 horas; registre-se que o respondente negro informou que a universidade lhe oferece uma Bolsa funcional, ou seja, sendo funcionário da PUC-Campinas, está isento do pagamento das mensalidades.

## 4.2 Ações Afirmativas: visões reveladas

As quatro questões abertas foram trabalhadas por meio da análise de conteúdo. Após criteriosa leitura das respostas ao questionário, apreendendo de cada uma das respostas a totalidade dos significados, quantificamos sempre que possível, a ocorrência das mensagens. Em um segundo momento, apreendemos as mensagens contidas, destacando os elementos da escrita e seu significado no contexto da fala.

Pensamos em analisar as respostas relativas à ação afirmativa favoráveis à inclusão do negro na universidade, indo além da constatação do número destes concordantes e do número dos que rejeitavam a proposta. Nossa hipótese era a seguinte: a resposta do sujeito negro à ação afirmativa, com rara exceção, seria positiva e a do branco apresentaria maior percentual de respostas negativas, com eventual possibilidade de encontrarmos, entre eles, algumas respostas positivas.

A rejeição maciça de negros e brancos surpreendeu-nos. Ao procedermos à leitura das razões da **não aceitação** das ações afirmativas estabelecidas pelo governo brasileiro, pudemos levantar unidades de significados. Utilizamos o mesmo procedimento com as demais questões abertas, ou seja, procedemos à leitura, reiteradas vezes, das respostas apresentadas, refletíamos sobre elas, tendo em vista apreender seu significado, conforme havíamos realizado com a primeira questão aberta. Tendo elaborado as unidades significativas das quatro questões abertas, definimos o quadro das categorias de análise.



## CATEGORIAS:

Privilégio	Respostas que indicavam ser a ação afirmativa uma ênfase no negro, deixando de atender outras minorias como o índio, o nordestino, o cigano...
Subcategoria: Discriminação	Discriminação - respostas considerando que a ação afirmativa reforçava a discriminação contra os negros.
Inclusão Social	Respostas que indicavam ações da PUC-Campinas que se aproximavam de ação afirmativa ao oferecer projetos que favoreciam a permanência do aluno no curso.
Subcategoria: os projetos que surgiram	Respostas que indicavam projetos ou medidas existentes que contribuíam para a inclusão social.
Democracia Racial	Respostas que negaram ou confirmaram a democracia racial no país.

A Ação afirmativa como **privilégio** constou do argumento de negros que foram contrários a sua implantação. "(...) Privilégio significa vantagem que se concede a alguém com exclusão de outros; significa permissão especial; prerrogativa." (FERREIRA, 2004, p.577).

Os sujeitos da pesquisa apontaram que o privilégio da medida expressa desconsideração para com as outras minorias. De fato, ação afirmativa contemplando o negro para a entrada na universidade provocou certo mal estar entre os próprios negros, sujeitos de nossa pesquisa. Ora, se

o negro foi “privilegiado” para sustentar, com sua força de trabalho, um regime escravocrata por três séculos, por que, no caso da ação afirmativa, oferecendo-se maior oportunidade para a sua entrada na universidade provoca tanta polêmica?

Foi neste sentido que Flávia Piovesan (2003) declarou que a ação afirmativa tem o caráter de reparação de algum dano causado. É inegável que ao longo da história o negro, tratado como força bruta para o trabalho, teve obstaculizado seu processo de inclusão social.

Como já mencionado, Elio Gaspari (2001) foi taxativo ao comentar que a ação afirmativa causa polêmica porque veio atrelada à cor. Com os deficientes, com as mulheres, as ações afirmativas não causaram polêmica.

A apresentação da proposta de ação afirmativa com base nas cotas numéricas criou um campo fértil para posicionamentos discordantes, particularmente porque é alarmante o índice de pobreza que assola o país. É preciso registrar que há concordância quanto à história de exclusão, de preconceitos e discriminação da população negra, mas a forma como foi conduzida a ação afirmativa, ao dar ênfase à cota ao negro e ao seu ingresso na universidade, gerou desconforto na sociedade e no sujeito de nossa pesquisa. Afinal são jovens, na sua maioria, vivendo numa sociedade capitalista, altamente competitiva, mas com um discurso segundo o qual é país democrático e seu regime político oferece oportunidade igual para todos, sem exceção de qualquer natureza.

Recuperamos, então, Silva (2002) que declarou que o não atendimento, pelo Brasil, à orientação de ampliar a discussão sobre políticas de combate ao racismo e discriminações, antes de propor ação afirmativa por intermédio de cotas, causou espanto na sociedade em geral, que não acompanhou um processo de reflexão sobre a realidade social do negro no Brasil. Ao iniciar o debate sobre a ação afirmativa, por cotas numéricas, o processo foi contestado por muitos e de maneira contundente.

Decorridos quase três anos da discussão inicial sobre as ações afirmativas, o impasse ainda está presente nos posicionamentos. Ação afirmativa seria um direito ou um privilégio? Esta foi a questão final de Moehlecke (2000) na conclusão da sua dissertação de mestrado.

Nas respostas do negro à pesquisa, percebe-se o constrangimento e a preocupação de anunciar que, por ser capaz e igual aos demais grupos étnicos, não há razão para a implantação de ação afirmativa exclusiva para eles.

Os negros participantes da pesquisa somaram 56, dos quais 40 são pertencentes ao curso de Pedagogia e 16, ao curso de Educação Especial, e 34 respondentes negros do curso de Pedagogia. Aqueles que rejeitaram a ação afirmativa argumentam que há outros segmentos igualmente discriminados e que também necessitam de ações afirmativas como contribuição para a mobilidade social almejada.

Todos os sujeitos negros do curso de Educação Especial rejeitaram a ação afirmativa, utilizando as mesmas justificativas dos respondentes negros do curso de Pedagogia, acrescentando o caráter discriminatório que ainda sofrem as pessoas com necessidades especiais.

Os questionários foram numerados para controle e para facilitar a organização dos dados. Escreveremos “Questionário” e a seguir o número correspondente.

O privilégio no sentido de contemplar um grupo, no caso o grupo negro, em detrimento de outros, foi denunciado por 78 sujeitos da pesquisa. Aqueles que aceitaram a política de ação afirmativa para o afrodescendente justificaram suas respostas, dizendo que apenas o branco teria oportunidade em todas as áreas da sociedade brasileira e que uma ajuda seria importante para o negro ter as mesmas oportunidades. Também nestas justificativas, o privilégio estava sendo contestado, recordando que historicamente o contemplado tem sido o branco.

Decorrente deste posicionamento, constatamos que 86 vezes a expressão **discriminação** apareceu nas respostas dos envolvidos na pesquisa, incluindo os da graduação e pós-graduação em Educação e Psicopedagogia. Entendem discriminação no sentido de “benefício excludente” ou seja, apenas alguns são beneficiados e sempre com a conotação de prejuízo e de injustiça. A discriminação também seria o sentimento daquele que deixou de ser contemplado. Representa um duelo entre o que se considera, hoje, a discriminação positiva (o contemplado) e a discriminação negativa (o preterido).

Sem dúvida, a introdução de políticas de ação afirmativa altera a posição do país que, entendendo o princípio da igualdade como decorrente da neutralidade do Estado, aplicava as medidas sociais amplas, universais sem preocupação com os fatores sexo, raça, cor. Com a ação afirmativa, o Estado passa a considerar estes fatores, não para prejudicar alguém ou prejudicar algum grupo, mas para evitar que a desigualdade, fruto da discriminação histórica, seja perpetuada. A ação afirmativa é uma forma jurídica para ampliar oportunidades de minorias que encontram-se em compasso de desigualdade social crônica, necessitando de acelerar a igualdade substancial ou concreta.

Após análise das respostas, percebemos que foram utilizadas as expressões discriminação e segregação para justificar a posição assumida. Consideramos importante o resgate de algumas respostas as quais deixarão em evidência a posição dos envolvidos nesta pesquisa.

Entre os respondentes do curso de Educação e Psicopedagogia dois se declararam de cor parda. Conforme já observamos no início deste capítulo, a rejeição foi unânime neste curso. As duas alunas que se auto-declararam negras se posicionaram contrárias à ação afirmativa direcionada exclusivamente ao afrodescendente, da seguinte forma:

“As oportunidades devem ser indistintas, abrangendo toda sociedade em função de suas necessidades educacionais, saúde e sociais. (Questionário n. 250)

“Seria para todos os grupos menos favorecidos” (Questionário n.237)

A seguir, apresentamos algumas respostas dos negros que disseram NÃO à questão 5, sem a preocupação de identificarmos o curso de origem. Alertamos que estamos, neste momento, nos referindo às respostas da graduação. Perguntamos a opinião deles sobre a ação afirmativa exclusivamente aos negros. Eis algumas respostas:

“Não foram apenas os afrodescendentes que foram discriminados, também os índios, as mulheres e os de baixa renda.” (Questionário n.1)

“Os negros não foram os únicos discriminados no passado, logo não deve ser a única raça a ser contemplada.” (Questionário n.121)

“Deve contemplar todos, independente de raça, credo, etnia.” (Questionário n.102).

“Deve contemplar todas as pessoas de classe baixa, é claro que os negros são a maioria, mas existem outras pessoas que devem ser contempladas.” (Questionário n.110)

“Com isso eles se sentirão mais discriminados”. (Questionário n.165).

A não aceitação da ação afirmativa pelos sujeitos de nossa pesquisa exigiu análise para detectar qual a mensagem que estavam nos enviando.

Na análise do recorte de suas respostas percebemos que não há uma rejeição à ação afirmativa mas a sugestão de que outros segmentos ou todos deveriam ser contemplados. Postulam o caráter universalista da ação, no lugar do caráter individualista, particular para determinado grupo, seja ele de qualquer natureza.

O caráter universalista da ação, na realidade, desmonta o sentido de ação afirmativa, pois a ação afirmativa é sempre dirigida a um grupo que no passado sofreu algum dano.

Na verdade, o que se percebe nas entrelinhas é que as justificativas apresentadas implicam em dizer “não” às ações afirmativas e “sim” às Políticas Sociais amplas para a sociedade em geral.

As ações afirmativas para algum grupo étnico e para um período determinado não exclui ações para a população em geral, uma vez que todos deveriam estar no mesmo patamar de oportunidades e possibilidades de inclusão social. Nesta ordem, entendemos que as ações afirmativas, ora em discussão, fazem parte das Políticas Sociais. Para o movimento negro a ação afirmativa é resultado de luta, de contestação realizada durante anos e que não pode ser considerada como dádiva do Estado e as ações afirmativas não dispensam medidas mais enérgicas para propiciar igualdades de oportunidades.

Registramos que na década de 80, Abdias Nascimento, deputado federal em 1983, apresentou ao congresso o projeto de lei n.1332 propondo que sejam estabelecidos mecanismos de compensação para os negros após séculos de discriminação. Chamamos a atenção para o fato de ter sido apresentado um projeto de lei reivindicando “mecanismos de compensação” na década de 80. Decorridos mais de 20 anos, o governo inicia projetos

respondendo à reivindicação. Comprovam-se, com este fato, duas situações: a morosidade do país quando se trata de responder aos excluídos e a luta incansável deste líder que não esmorece, jamais.

Assim, Guimarães (2003) afirma que as ações afirmativas, por serem políticas restritivas e limitadas, em suma, uma política de exceção, há necessidade de implementação conjunta com políticas sociais mais amplas.

Verificamos que 3 alunos negros e 34 brancos disseram "não concordar" com a ação afirmativa, mas não justificaram a resposta. Como silenciaram, deixaram a questão em aberto, tendo em vista que, se não há ação afirmativa, medidas gerais devem ser priorizadas mediante projetos locais, estaduais ou nacionais que contemplem a sociedade, independentemente da história de discriminação de determinado grupo. Aqueles que silenciaram, não deram opção para a recusa de mudar o foco do negro para o índio, para o cigano ou nordestino, como foi registrado nas justificativas acima arroladas. Ao dizerem "Não" sem justificativa indicam que também eles optam por políticas sociais amplas para todos.

Quanto aos **6 negros** que disseram **sim** às ações afirmativas, 1 omitiu a justificativa e 1 deixou de responder, alegando não ter o conhecimento suficiente sobre o assunto.

Aqueles que se mostraram concordantes com esta medida, compreenderam a ação afirmativa como uma forma de reparação.

Conforme já exposto, o caráter da ação afirmativa é justamente o de reparar, corrigir algum dano feito no passado; significa compensação ou política de promoção de igualdade, antidiscriminatória. É com o entendimento de que a igualdade de oportunidades é o fundamento de uma sociedade democrática, que Santos (1997) associa à ação afirmativa, as políticas compensatórias, destinadas aos discriminados historicamente. Trata-se de

caminhos para recuperar o que foi perdido. Foi com estes argumentos que Abdias Nascimento reivindicou, há duas décadas, ação compensatória para os afrodescendentes.

Assim se expressaram aqueles que disseram concordar com as ações afirmativas específicas para o negro:

“Sim. O propósito das ações afirmativas é a compensação dos valores e direitos ‘esquecidos’ dos excluídos. Sem dúvida nenhuma o negro é majoritário nessa exclusão.” (Questionário n. 138).

“Sim. Porque nunca tiveram as mesmas oportunidades”. (Questionário n.178).

“Sim. Porque as ações afirmativas só aconteceram porque houve um movimento para isso, e se os afrodescendentes conseguiram é um direito legítimo nosso, porque foi conquistado através de lutas. (Questionário n.201)

“Sim. Só dessa forma as pessoas vão adquirir seus direitos como cidadão, porque não depende apenas de ter vontade, é preciso que alguém os ajude”. (Questionário n.67)

Entre os brancos que responderam à pesquisa, tivemos 9 respostas de aceitação às ações afirmativas e constatamos que **Direito, Cidadania e Luta** são as expressões que dão sentido às suas respostas.

Após leitura de todas as respostas, selecionamos algumas porque são as mais expressivas e nos convidam a refletir sobre a mensagem enviada e a retomar o questionário para confrontarmos os dados, no sentido de obtermos o significado implícito naquelas respostas.



### 4.3 Política de Ação Afirmativa: iniciativas da PUC-Campinas

Na percepção dos alunos, identificamos respostas indicadoras de que a Universidade procura implementar propostas visando ao atendimento ao discente, especialmente àqueles de menor poder aquisitivo, contemplando também os discentes que desejam experienciar novas formas de conhecimento. A maior parte das indicações couberam às ações voltadas para aqueles que apresentam necessidades educativas especiais.

Dentre um número significativo de sujeitos da pesquisa, ou seja, 82% que responderam desconhecer ou não se lembrar de iniciativas na direção da ação afirmativa destacamos que os 18% responderam que a PUC-Campinas possui ações que se encaminham para a ação afirmativa na direção do que está sendo discutido neste trabalho. Selecionamos todos os projetos lembrados por eles. Daremos destaque aos dois que foram mais citados.

APLUB - Bolsas que oferecem desconto, mediante comprovação de pobreza por meio de documentos (renda familiar, pagantes de aluguel, etc. emprego/desemprego), e que, para negociação do débito, exige fiador e toda a precaução legal pertinente num contrato entre partes. Transcrevemos abaixo o posicionamento do respondente, entendendo orientação de Bardin (1977) de que a interpretação referencial ocorre com base nos dados quantitativos, mas que devemos tentar desvelar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifestado, sem excluir as informações objetivas, as estatísticas, etc.

Vejamos a manifestação dos respondentes:

"(...) Desempregada há 6 meses e a assistente social me deu 70% de desconto, mas eu ganho R\$ 700,00 e tenho que ter um fiador que ganhe R\$ 1.500,00, achei que o Departamento de

Assistência Social aqui trabalhasse com uma política de ação afirmativa". (Questionário n.66).

"Acho que a PUC é muito seletiva em relação a projetos e bolsas, não são todas as pessoas que têm acesso". (Questionário n.68).

"Sim. Escola da Família e FIES que para a seleção você tem que ter renda baixa e estudar em escola pública" (Questionário n.48).

Na verdade apesar de responder que a PUC-CAMPINAS trabalhava com ação afirmativa e tendo apontado a bolsa APLUB como exemplo, a mensagem que pretendia deixar era, na realidade, uma crítica aos parâmetros que supostamente tenham sido definidos pela universidade.

Foram citados, também, os projetos PUC-Solidária e Bolsas para Estudantes Carentes, os critérios de bolsas avaliados pelo CASE, as monitorias e o atendimento à comunidade carente nas Faculdades de Odontologia e Psicologia.

As bolsas restituíveis foram as medidas lembradas também pelos sujeitos de nossa pesquisa, no entanto, fizeram queixas quanto ao sistema de atendimento.

Destacamos as duas ações mais lembradas pelos alunos:

### **CIAD- Centro Interdisciplinar de Atendimento ao deficiente**

O Centro de Atendimento Interdisciplinar de Atendimento ao Deficiente citado como uma iniciativa da PUC-Campinas que se encaminha,

no entendimento dos respondentes, no sentido de ação afirmativa. De fato nos documentos da unidade estão registrados que o CIAD desenvolve uma ação afirmativa com o objetivo de inclusão social por meio de trabalho e estágios do deficiente em empresas de Campinas e região.

## **PROACES – PROJETO DE ACESSIBILIDADE AOS ALUNOS DEFICIENTES**

Este projeto foi identificado pelos alunos como uma ação afirmativa da instituição. Trata-se de um projeto que em conjunto com as Direções da Universidade identifica e recepciona os candidatos com necessidades educativas especiais que ingressam nos diversos cursos, ao mesmo tempo que os acompanha durante a vida acadêmica. A Universidade, desde 1998, possibilita o acesso, mas se organiza também para que o acadêmico tenha condições de permanência. Portanto desenvolve as seguintes ações:

- Flexibilização de serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como alternativas de recursos de apoio ao ensino e à pesquisa, necessários à sua formação.
- Reserva de vagas em estacionamento, rampas com corrimão, adaptação de portas e banheiros.
- Sala de apoio, denominada na PUC-Campinas - Centro de Acessibilidade, para deficientes visuais, contendo os seguintes equipamentos: amplificador de Tela, impressora Braille, sistema tradutor em Braille, Software, leitor de tela, sintetizador de voz, Scanner, micro-computador com multimídia e modem, conexão para internet, conexão para pucnet e mobiliário para a sala.

O Centro de Acessibilidade conta também com duas monitoras de apoio, alunas bolsistas do curso de Educação Especial, com 24 horas

semanais cada, com treinamento nos equipamentos e em nível intermediário e avançado, de domínio do sistema Braille.

É importante registrar que o Proaces tem, de forma indireta, influenciado na postura dos alunos da faculdade. Entre os alunos do curso de Pedagogia cresceu o interesse por ampliar, na sua formação, os conhecimentos sobre a área da deficiência presente na sala de aula. Exigem conhecimento de LIBRAS, porque desejam comunicação com o deficiente auditivo, matriculado no curso. Alguns procuraram aulas, “extra curricular”, de língua de sinais, com o objetivo de contribuir com o processo de inclusão dos colegas com deficiência auditiva.

Para 2005, conforme a coordenação, há previsão de aprimoramento dos equipamentos, bem como viabilizar o I Seminário sobre Acessibilidade e Educação Superior.

Quanto ao processo seletivo, a Universidade oferece, de acordo com a solicitação do candidato, salas especiais, condições de acesso adequadas e intérprete em língua de sinais (LIBRAS).

Segundo Moraes (2005):

(...) há que se registrar que o foco desse trabalho, em particular, e da educação de pessoas consideradas deficientes, em geral, ainda é a transformação das representações sobre essas pessoas. Buscam-se alternativas educacionais que realmente possibilitem a superação de barreiras, em especial as atitudinais. (...) essa busca e essa superação só tem sentido se construída na dinâmica das relações e na reflexão sobre elas. (MORAES, 2005)<sup>7</sup>.

São 21 os atendidos entre deficiências física, visual e auditiva.

---

7 Projeto Acessibilidade. Texto cedido pela coordenadora do Proaces Mônica M. Moraes – Profa. da Faculdade de Educação - PUC-Campinas.

#### 4.4 Reserva de Cotas: acesso de Afrodescendentes à Universidade

Analisamos o posicionamento dos respondentes referente à ação afirmativa, articulando as respostas às questões 7 e 8 do questionário. A de número 7 solicitava que os sujeitos da pesquisa expusessem sua posição frente a ação afirmativa e a questão de número 8 que versava sobre a opinião dos respondentes a respeito da reserva de cotas para o acesso dos afrodescendentes à universidade. Articulamos as duas respostas e apresentamos na tabela abaixo:

QUESTÃO 7 Posição sobre ação afirmativa	QUESTIO- NÁRIO n. (NEGROS)	QUESTÃO 8 Opinião sobre reserva de cotas para afrodescendentes à Universidade
Não concordo (não justificou)	260	Desde que não entre pelas portas dos fundos, legal.
Ajuda. A diferença sempre existiu, mas pode ser evitada a disparidade tão gritante	138	Sei que não resolve o problema, mas ameniza um pouco. Uma quantidade maior de afrodescendentes na Universidade incentiva o negro a lutar por suas necessidades.
Não concordo (não justificou)	121	Deveria encontrar outras formas de acesso.
Não concordo (não justificou)	111	Vejo a reserva de cotas como uma forma de discriminação.
... que melhore o ensino público e que não tenha cotas, as cotas funcionam como preconceito.	48	Seleção igual para todos se não nunca teremos valor.
Os negros, pobres têm os mesmos direitos de todos, não precisando passar por todo esse constrangimento.	47	Os negros tem o mesmo direito de todos não precisando passar por todo esse constrangimento.

QUESTÃO 7 Posição sobre ação afirmativa	QUESTIONÁRIO Nº (BRANCOS)	QUESTÃO 8 Opinião sobre reserva de cotas para afrodescendentes à Universidade
Sugerir que o branco, somente por um dia vestisse a pele do negro	135	Apoio no sentido de que os negros são maioria na classe pobre e menos favorecida
Minha posição é de defesa de uma Universidade para todos, não importa a etnia	312	Universidade para todos.
Não	293	Isso é discriminação. Mesma inteligência, competência para negros, brancos, amarelos, vermelhos, etc.
Não.	139	Acho um absurdo, pois o negro tem a mesma capacidade de um branco, então não é justo ele ter privilégios.
Sim. Elas devem existir para lutar pelo direito de todos.	310	Um preconceito. Porque o afrodescendente não é menos capaz para ter reserva de vagas.
Sou a favor.	286	Acredito ser um mal necessário. Parte do reconhecimento de uma dívida histórica que não deveria existir.

A utilização de cota para diminuir a discrepância entre negros e brancos na universidade também foi repudiada pela maioria dos pesquisados que retomam o discurso do privilégio, da injustiça e da discriminação e do preconceito contra os beneficiados. Nas respostas percebemos o pouco

conhecimento que os respondentes detêm sobre esta modalidade de ação afirmativa. Como afirmamos neste trabalho, a discussão sobre a cota para o negro entrar na universidade, ainda é muito tímida entre os sujeitos desta pesquisa. Por sinal fomos alertados de que a polêmica não avança justamente porque no Brasil a ação afirmativa não foi profundamente discutida, contextualizada, gerando confusão e o lamentável equívoco de atrelarem “cota e ação afirmativa” como sinônimos. Nesta pesquisa, quando perguntou-se diretamente a respeito do posicionamento sobre cotas para o afrodescendente, obtivemos as respostas acima arroladas que espelham que há entre os negros uma resistência, quando respondem, por exemplo: “desde que não entre pela porta dos fundos”.

Qual seria a mensagem ou o significado desta expressão? Parece indicar constrangimento, vergonha, mas também pode ser um aviso de que se for contemplado com a “cota” é preciso evitar postura de submissão ou de incompetente e assumir que foi lhe devolvido um direito há muito tempo negado.

Os negros também disseram que poderiam pensar em outra forma de acesso, dizendo que não deveriam passar por este constrangimento.

Entre os brancos destacamos uma das respostas que nos chamou a atenção pela força da mensagem que ela expressa:.. “o branco deveria vestir, por um dia, a “pele” do negro.

Provavelmente esta sugestão pertence a alguém com conhecimento mais apurado de situações que envolvem relações onde a questão “cor da pele” preponderou de alguma forma.

Democrática é a palavra chave, quando se pretendia analisar as relações raciais no Brasil. No entanto, negros e brancos, 98% dos respondentes, afirmaram que no país não há democracia racial e muitos afirmaram que existe democracia na lei, pois, na prática, tudo é diferente.

Apenas um respondente negro afirmou que há democracia e que todos têm o mesmo direito; outro respondente, branco, disse que estamos caminhando para a democracia, portanto, em processo democrático.



## CONCLUSÃO

Finalizamos este trabalho com a sensação de incompletude, em razão dos muitos questionamentos que este estudo acabou provocando em nós.

Em vários momentos tivemos de interrompê-lo, porque o peso de algumas descobertas despertou sensações, às vezes, contraditórias. Da alegria de compreender a trajetória do negro, de ampliar conhecimentos, passávamos rapidamente à tristeza, ao compreendermos como a escola aliena em nome da igualdade, em nome da democracia presente no discurso e ausente na prática. À medida que desenrolávamos o fio da história e conforme descobríamos fatos jamais abordados em nossa formação, foi preciso muito esforço para não nos deixarmos envolver pela emoção. Em alguns momentos parece que conseguimos.

Um dos elementos desencadeadores deste trabalho foram as atitudes de acolhimento dos sujeitos da pesquisa, posto que o projeto inicial surgiu do cotidiano da sala de aula. Este acolhimento mostrou-se, inicialmente, por meio do “silêncio respeitoso” dos alunos brancos, em resposta às primeiras abordagens sobre a presença do afrodescendente na universidade. Com igual atitude de respeito, os poucos alunos negros, pediram licença para se ausentarem, talvez constrangidos ou aborrecidos com os rumos da aula.

As conclusões aqui apresentadas não pretendem ser definitivas, visto que são fruto de nosso estudo particular e visam a alimentar as reflexões e estudos sobre a presença do afrodescendente na universidade, atentando para a situação atual deste grupo étnico que permanece excluído da universidade, num país que considera a educação superior um dos fatores da mobilidade social.

Outra proposta que almejamos, por ocasião do término deste trabalho, é que o negro seja estudado não como simples objeto de pesquisa, mas que haja estudos sobre a sociedade tendo o negro como um sujeito legítimo de sua construção e organização, articulando este estudo ao estágio político, social e econômico em que ele se encontra nos dias de hoje.

Dar audibilidade aos acadêmicos da Faculdade de Educação, envolvendo os acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Educação, os da Especialização e os da Graduação, a nosso ver, significou a continuidade dos debates, dos diálogos acontecidos em algumas disciplinas dos cursos que reservaram momentos dedicados à questão dos negros, da ação afirmativa e da universidade.

Dessa forma, reiteramos que os dados levantados nesta pesquisa, bem como nossas considerações, constituem elementos que podem contribuir para os estudos já iniciados e para as propostas arroladas no I Encontro Educação e Relações Étnicas, evento ocorrido na Faculdade de Educação da PUC-Campinas, em novembro de 2004.

Os dados analisados revelaram que é possível organizar-se projetos e incentivar estudos que respondam às expectativas dos sujeitos da pesquisa, conforme demonstrado nos rápidos diálogos estabelecidos entre nós no decorrer deste trabalho.

Neste sentido, fomos surpreendidos, num primeiro momento, com o que denominamos de “rejeição encadeada”. Os dois cursos da Graduação: Educação Especial e o curso de Pedagogia, o curso de Especialização e o

Programa de Mestrado rejeitaram a ação afirmativa dirigida ao afrodescendente e rejeitaram “a cota” como mecanismo de facilitação para o ingresso na universidade. Negros e brancos fazem parte desta rejeição. Quanto às razões da rejeição, constatamos que a maioria defende as medidas universalistas, deslocadas da cor ou de grupos étnicos, uma vez que, argumentam todos, que negros e brancos são iguais e que, portanto têm a mesma capacidade, não se justificando diferenciá-los. As condições sócio-econômicas, a pobreza diferenciada, os estudos anteriores realizados exclusivamente em escolas públicas seriam, para muitos, o justo parâmetro, se desejarmos democratizar a entrada na universidade. Reconhecem a história de discriminação do afrodescendente, reconhecem sua desigualdade econômica e social, mas o peso da rejeição de tratamento específico para o negro, consiste no fato de que a discriminação, o descaso das políticas sociais também atingem as demais etnias, visto que há outros grupos na linha de extrema pobreza, tendo sido igualmente lembrado o fato de que não apenas os negros sofreram discriminação. Enfim, os dados revelaram que, em geral, todos defendem políticas universalistas.

Concluimos também que as “cotas” para o ingresso na educação superior foram amplamente rejeitadas por negros e brancos. Percebe-se nas entrelinhas que a ‘cota” foi considerada um privilégio e que, além disso, estaria acentuando a discriminação contra os negros. Ao cotista estaria reservada a sensação de incompetência intelectual. Em outras palavras, indicam que, ao optar pela ‘cota” ao negro, o governo brasileiro estaria referendando o caráter racista e discriminatório da sociedade brasileira, o que seria desastroso para o próprio negro, segundo a revelação dos dados da pesquisa.

Na formação desses pedagogos, sujeitos da nossa pesquisa, há de se reforçar a análise das relações sociais, os processos de poder e dominação presentes na organização social, processos esses que se refletem na sociedade, em geral, e na escola, em particular. Tomar conhecimento da

relação de dominação, presente também no trabalho pedagógico, não basta para uma atuação educativa que envolva a construção de uma sociedade mais justa. Há necessidade de projetos de atuação que desafiem as relações interétnicas na escola, para que todos os envolvidos tenham oportunidade de troca, de conhecimento recíproco e possibilidade de transformação.

O interesse dos respondentes pela temática enfocada revelou que, como educadores, os respondentes têm conhecimento das dificuldades que o profissional da educação vivencia no desempenho de suas funções, diante dos diferentes grupos presentes na sala de aula, na tentativa de superar uma cultura distanciada dos grupos chamados “minorias”. Estes grupos são obrigados a aceitar como sua, a cultura dominante, que é mais fácil e do conhecimento do professor. Entre estes grupos, está o que representa o negro, mas que dificilmente tem a oportunidade de discutir ou ampliar o conhecimento sobre sua história no espaço escolar. Certamente esta realidade contribuiu para alimentar o interesse dos acadêmicos pela pesquisa desenvolvida.

A insistência dos sujeitos da pesquisa em chamar atenção para o fato de que o negro, bem como o sujeito de outras etnias foram discriminados, possibilitou que chegássemos a mais uma conclusão, ou seja, a de que cabe aos negros, com base em sua história, avançar rumo aos seus objetivos, os quais vão exigir esforço pessoal, persistência, não se deixando esmorecer, já que as dificuldades não desaparecerão num passe de mágica.

Entendemos que o alerta dos sujeitos de nossa pesquisa terá sentido, se políticas sociais forem equacionadas para dar suporte ao esforço pessoal do negro. Em verdade não se cogitou de excluí-lo, uma vez que todos somos responsáveis, em primeira linha, pelas mudanças em nossas vidas.

A pesquisa comprovou nossa hipótese inicial de que a Faculdade de Educação atende a acadêmicos já engajados no mercado de trabalho, sendo a maioria feminina e branca.

Concluído o trabalho, verificamos que durante a caminhada houve esta mudança: do silêncio respeitoso do branco e da fuga dos negros, resultaram colóquios e debates acirrados, até o depoimento de uma aluna loira que declarou para a classe que é filha de mãe negra e sofre com as atitudes de espanto quando a conhecem. As alunas negras, assumiram a organização do primeiro encontro na Faculdade de Educação, a que se denominou “Educação e Relações Interétnicas”, o que consideramos um despertar para a realidade. Raramente abordam-se questões relacionadas ao negro e este encontro mostrou que as questões de desigualdade racial estão estampadas em todos os espaços e o pudor em abordá-las reforça a paz racial que nossa democracia garante existir por intermédio de políticas universalistas, que levam à invisibilidade a realidade dos afrodescendentes.

Quanto à Faculdade de Educação, concluímos que a Graduação e o Programa de Pós-Graduação rejeitaram drasticamente as ações afirmativas dirigidas exclusivamente ao afrodescendente. Brancos e negros rejeitaram a proposta de ações afirmativas. A indefinição, ou seja, o não esclarecimento semântico seja de **ações afirmativas**, seja de **cotas**, prejudica sempre qualquer investida na sua avaliação. Discutir a dimensão de tais medidas adequadamente, seria condição “sine qua non” para a eficiência da pesquisa sobre o tema em questão.

Não houve dificuldades por parte desta pesquisadora ao registrar a pré-noção dos respondentes sobre a temática então ventilada.

A problemática atualmente está a exigir políticas públicas novas com base nos dados já colhidos e referendados e confirmados por pesquisas como esta, voltada a tema tão oportuno.

Sugerimos que as Universidades, e particularmente as Faculdades de Educação, revitalizem o seu projeto pedagógico implementando temas que integrados, responderiam aos anseios de todos, inclusive do aluno negro. Por

essa razão é que a desigualdade social aliada às etnias, às questões de gênero, de deficiência e do idoso devem fazer parte dos estudos dos futuros profissionais da educação.

Os Programas de Pós-Graduação voltados para a formação de educadores, de professores precisam repensar suas Linhas de Pesquisa, focalizando o processo de exclusão social e sua repercussão no trabalho docente. Fala-se muito na diversidade, na pluralidade étnica, mas é preciso registrar que são poucos os Programas contemplando estudos com pesquisas que abordam questões dessa natureza ou, apresentam Linhas de Pesquisa voltadas para a formação do pedagogo numa abordagem interétnica. Além do número reduzido de professores especialistas, nesta linha de pesquisa, o que exige mais horas de trabalho dos profissionais comprometidos com a formação de novos pesquisadores e com o atendimento à especificidade de todas as áreas educacionais.

A Política Educacional para atendimento àqueles que historicamente foram excluídos deve envolver ações e projetos articulando todos os atores do processo educativo e, sem dúvida, a formação do professor crítico e atento ao direito à diversidade está a desafiar a Universidade, responsável que é pela produção de conhecimento.

## BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, Chico et al. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa. Edições 70, 1977.

BENEDETTI, L.R. **Os Santos nômades e o Deus estabelecido**: um estudo sobre religião e sociedade. São Paulo: Paulinas, 1983.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. Universidade Cândido Mendes. Ano 24, nº 2, maio – agosto 2002.

BERND, Zilé. **O que é negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BORDIGNON, Genuino, GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. In: Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Ângela da S. Aguiar (Orgs.). **Gestão da educação. Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394/96.

BRUNI, J. Carlos. in: **Ciências Sociais** (Coletânea de Textos). São Paulo: CENP, SEE, 1986.

CARCANHOLO, Marcelo, Paixão, Marcelo. Dívida externa e suas seqüelas sobre a população afro-descendente do Brasil. In: **Políticas econômicas e reparações - uma contribuição ao debate**. (Inspir s/d p.37-54).

CARNEIRO, Edison. **Ladinos e crioulos**. Estudos sobre o Negro no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1964.

CASHMORE, Ellis (Et. al). **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CAROSO, Carlos, BACELAR, Jeferson (Orgs). **Brasil: um país de negros**. 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHIAVENATO, Júlio José. **O Negro no Brasil**. Da senzala à abolição. São Paulo: Moderna, 1999. (Coleção Polêmica).

CUNHA Jr., Henrique. In: Ribeiro, Maria Solange. **Docentes negras e negros rompem o silêncio**. São Paulo: Casa do Autor, 2004.

CUNHA Jr., Henrique. **Nós afrodescendentes**. Texto digitado. Fortaleza, 2003.

CUNHA Jr., Henrique. Contexto, antecedente e precedente: o curso pré-vestibular do Núcleo de Consciência Negra na USP in Andrade, Rosa Maria T., Fonseca, Eduardo F. (Org.) **Aprovados! Cursinho Pré-Vestibular e população negra**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

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



DAYRELL, Juarez (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DOCUMENTO - **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial**: Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida. Brasília: Cultura Gráfica, 1996.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Volume I. **O legado da “raça branca”**. São Paulo: USP – Dominus, 1965.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classes**: Volume II. **No limiar de uma nova era**. São Paulo: USP- Dominus, 1965.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo V. 33).

FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**, 1986, p.1726.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FLORENTINO, Manolo, Goes, José Roberto. **A Paz das senzalas. Famílias escravas e tráfico atlântico**. Rio de Janeiro: c.1790-c. 1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4.ed. São Paulo: Fundação Editora da UNEP, 1997.

GASPARI, Elio. **Ações afirmativas**. O Globo. Rio de Janeiro, 28.08.2001.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola. 2001a.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001b.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**. Antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas in Santos, Renato Emerson, Lobato, Fátima (Orgs.). **Ações Afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades sociais**. Rio de Janeiro DP&A, 2003.

GUIMARÃES, Antonio S.A. Intelectuais Negros e formas de integração nacional. In: **Estudos Avançados. Dossiê O negro no Brasil**. USP, volume 18, número 50 janeiro/abril2004.

GUIMARÃES, Antonio S.A. Ações Afirmativas para a população negra nas universidades in Santos, Renato Emerson, Lobato, Fátima (Orgs.) **Ações afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

GUIMARÃES, Antonio S.A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antonio S.A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à USP/ editora 34, 1999.

GRUZINSKI, Serge. **O Pensamento mestiço**. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALEY, Alex. **Negras raízes**. Tradução de A.B. Pinheiro Lemos. Rio de Janeiro: Record, 1976.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

IANNI, Octavio. A metamorfose da etnia em raça. **Pro-posições / Unicamp**. Fac. de Educação - Campinas- SP. v. 15, n.1 (43)- jan./abr. 2004.

IANNI, Octavio. **A Era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1981.

LEITE, Serafim **História da Companhia de Jesus no Brasil. Tomo V Da Baía ao Nordeste. Estabelecimentos e assuntos locais**. Séc. XVII - XVIII Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro- Lisboa Livraria Portugália.1945.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola. Teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACIEL,C. da S. **Discriminações raciais. Negros em Campinas (1888-1921)**. Campinas: Editora da Unicamp,1987.

MAGNOLI, Demétrio. **O Princípio ausente**. Folha de São Paulo, São Paulo 29/07/2003 caderno A,p.3.

MANCEBO, Deise. Universidade para todos: a privatização em questão. **Revista Proposições**. Unicamp. Campinas: v. 15, n3, p.75-90, set/dez, 2004.

MATOS, Guiomar Ferreira. **O Preconceito nos livros infantis**. São Paulo: Revista Forma, n.4 1954.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 5.ed. Petrópolis: Vozes,1994.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debate no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n 117. p.197-218, Autores Associados, Nov, 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. **Proposta de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior**. São Paulo: Dissertação de Mestrado. 2000.

MORAES, Mônica M. **Projeto Acessibilidade**. Texto digitado, Faculdade de Educação, PUC-Campinas. 2005.

MOREIRA, Odair da Costa. **Educação e inserção do afro-descendente na sociedade capitalista**: cotas nas universidades como fator de justificação da ordem liberal. Universidade Tuiuti do Paraná. Dissertação de Mestrado.2004.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, K. O Antiracismo no Brasil. In: Munanga, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, p. 79-111, 1996.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

NASCIMENTO, Elisa Larkin.Sankofa:Educação e identidade afrodescendente in Cavalleiro, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação. Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Negro revoltado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

OLIVEIRA, Fátima. **Ser negro no Brasil**: alcances e limites. Estudos Avançados Dossiê O negro no Brasil. USP volume 18, número 50, janeiro/abril 2004.

OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações Raciais e Educação**: Novos Desafios. Rio de Janeiro: DPSA, 2003.

OLIVEIRA, Iolanda, SILVA, P.B.G. e (Orgs.). **Negros e Educação. Identidade negra. Pesquisas sobre o negro no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. ANPEd. II Concurso Negro e educação.[2002?]. Apoio Fundação Ford.

PASSOS, Joana Célia. Discutindo as Relações Raciais na Estrutura Escolar e construindo uma Pedagogia Multirracial e popular. In: **Multiculturalismo e a Pedagogia multirracial e popular**. Série Pensamento Negro em Educação. Vol. 8- dezembro, 2002 p.19-43.

PEREIRA, João B.Borges. As Relações entre a Academia e a Militância Negra.in Bacelar e Caroso (Orgs). **Brasil: um país de negros?** 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador-Ba: CEAO,1999.

PIOVESAN, Flavia. **O STF e a diversidade racial**. Folha de São Paulo. São Paulo, 17/07/2003, caderno A, p. 3.

PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.) **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, Regina P. **O Movimento negro em São Paulo: luta e identidades**. São Paulo: FFCH/USP, 1993 (tese de doutorado).

RAÇA NEGRA e EDUCAÇÃO. **Revista de estudo e pesquisa em educação**. Fundação Carlos Chagas. Novembro n. 63, 1987.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**. A Organização Escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.

ROLAND, Edna. Folha de São Paulo. **Painel do Leitor**. São Paulo, 24/12/03, caderno A p. 3.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 2.ed, Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**. 4.ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

SILVA, Ana Célia. Movimento negro brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico racial in Educação e contemporaneidade. Inclusão, exclusão social e educação. **Revista FAEEBA**. Salvador: V.11, nº 17, Jan/Jun 2002.

SILVA, P.B.G., SILVÉRIO, V.R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: INEP, 2003.

SILVA, P.B.G. e PINTO, REGINA PAHIM. (Orgs). **Negro e educação. Presença do negro no sistema educacional brasileiro.** São Paulo. Ação Educativa. ANPED. 2001.

SILVA, P.B.G. e, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. (Orgs.). **O Pensamento negro em educação no Brasil.** São Carlos: Ed. da UFSCar., 1997.

SILVA, P.B.G. Vamos acertar os passos? Referências afro-brasileiras para os sistemas de ensino. In: **As Idéias racistas, os negros e a educação.** Série Pensamento Negro em Educação. Florianópolis. NEN, Atilende, 1997.

SILVA, P.B.G. Diversidade Étnico - Cultural e Currículos Escolares – Dilemas e Possibilidades. In: Educação e diferenciação cultural. Índios e negros. Papyrus: **Cadernos Cedes.** n 32. 1993.

SILVA, Selma da. Imagens de africanidade: Uma leitura de mundo Anti-racista. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em Educação-UERJ,2003 apud Cunha Junior. Movimento de consciência negra na década de 1970. In: **Revista Educação em Debate.** n.2, 2004.Fortaleza-CE-FACED-UFC.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas. N. 117, Nov, 2002.

SISS, AHYAS. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa:** razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet. Niterói: PENESP, 2003.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira. Uma nova perspectiva sociológica.** tradução Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marquese Camila Olsen. Rio de Janeiro: Edição Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

TOLEDO, Caio Navarro. **Aula inaugural para os ingressantes na Unicamp,** 2002. (texto digitado).

UNESCO. Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI; visão e ação. In: **Conferência Mundial Sobre Educação Mundial.** Tradução: Amós Nascimento. Piracicaba: Unimep, 1998.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. **Ser negro no Brasil hoje.** São Paulo, Moderna, 1994.

VOGEL, Arno. (Org.). **Trabalhando com a diversidade no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais.** São Paulo: Unesp; Brasília, Flacso do Brasil, 2001.

WALTERS, Ronald. Racismo e ação afirmativa no Brasil. in Souza, Jessé (Org.) **Multiculturalismo e racismo, uma comparação Brasil-Estados Unidos.** Brasília: Paralelo 15, 1997.

XAVIER, Maria Elizabete et al. **História da Educação. A escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994 (Coleção Aprender e Ensinar).





## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

## **ANEXO B**

## **ANEXO C**

## **Eu tenho um sonho!**

**Martin Luther King**

Eu tenho um sonho no qual um dia esta nação se erguerá e viverá o verdadeiro princípio do seu credo: Nós acreditamos que esta verdade é auto-evidente, de que todos os homens são criados iguais.

Eu tenho um sonho de algum dia nas colinas vermelhas da Geórgia os filhos dos escravos e os filhos dos senhores de escravos se sentarão juntos na mesa da fraternidade. Esta é a nossa esperança. É com esta fé que eu retorno ao Sul.

Com esta fé nos estaremos prontos a trabalhar juntos, a rezar juntos, a lutar juntos, a irmos para a cadeia juntos, a nos erguermos juntos pela liberdade, sabendo que seremos livres algum dia.

Este será o dia quando os filhos de Deus estarão prontos a cantar com um novo significado: Meus país... doce terra da liberdade, para ti eu canto. Terra onde meus pais morreram, terra do orgulho dos Peregrinos, de qualquer lado da montanha, deixe tocar o sino da liberdade.

E se a América será uma grande nação um dia isto também será verdadeiro.

Assim deixe tocar o sino da liberdade!

Quando nos deixarmos o sino da liberdade tocar, quando o deixarmos tocar em qualquer vilarejo ou aldeola, de qualquer estado, de qualquer cidade, nós estaremos prontos para nos erguer neste dia, quando todos os filhos de Deus, brancos ou negros, judeus ou gentios, protestantes ou católicos, estaremos prontos para nos dar as mãos e cantar as palavras de um velho spiritual negro:

Por fim livres! Por fim livres! Graças senhor Todo-Poderoso, estamos livres enfim.

**Martin Luther King, 23 de agosto de 1963 (Lincoln Memorial, Washington D.C.)**

(\*) A oposição ao movimento do dr. Martin Luther King não partia apenas dos racistas. Jovens extremistas do Black Power, o poder negro, consideravam-no muito moderado, enquanto os Black Muslims, os muçulmanos negros, que pregavam uma total separação de raças, acreditavam-no um conciliador para com os brancos

## **ANEXO D**

## Prezado Aluno

A importância das Ações Afirmativas em relação ao negro vem, ultimamente, assumindo maior relevo. Sou uma pesquisadora e estou realizando uma pesquisa sobre “O negro no Ensino Superior na Perspectiva das Ações Afirmativas”.

Gostaria de contar com a sua colaboração respondendo às questões abaixo.

O questionário é anônimo e suas respostas não serão identificadas. Elas apenas serão utilizadas como dados de pesquisa.

Agradeço e me coloco a disposição para o conhecimento posterior deste resultado.

Profª Edwiges Pereira Rosa Camargo

---

Por favor, nos itens abaixo, responda conforme solicitado.

Identificação:

Curso: ( ) Pedagogia    turno:    Período: \_\_\_\_\_  
( ) Educação Especial  
( ) Mestrado em Educação

Por favor, assinale nas alternativas abaixo, qual é a sua cor

Branca ( )                      Amarela ( )                      Preta ( )                      Parda ( )

1) Tipo de estabelecimento onde cursou o Ensino Fundamental:

- a) somente em estabelecimento particular                      ( )
- b) somente em estabelecimento público                      ( )
- c) a maior parte em estabelecimento particular                      ( )
- d) a maior parte em estabelecimento público                      ( )
- e) outros. Qual?

2) Tipos de estabelecimento onde cursou o Ensino Médio (2º Grau):

- a) curso de ensino médio regular
- b) curso de ensino médio – magistério
- c) curso de ensino médio – técnico
- d) curso supletivo
- e) outros. Qual?

3) Renda mensal familiar:

- a) menos de R\$ 600,00
- b) de R\$ 601,00 a R\$ 1.200,00
- c) de R\$ 1.201,00 a 2.400,00
- d) de R\$ 2.401,00 a 4.800,00
- e) mais de R\$ 4.800,00

4) Distribuição dos matriculados conforme a situação de trabalho:

- a) Trabalha até 20 horas semanais
- b) Trabalha em tempo matutino (40 horas semanais)
- c) Trabalha eventualmente
- d) Desempregado
- e) Não trabalha

Gostaria de conhecer sua opinião sobre a questão as ações afirmativas. Por favor nas questões de nº 5 a 9, informe conforme o solicitado.

“Ações Afirmativas são um grupo de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado.”

5) Na sua opinião, as ações afirmativas devem contemplar apenas os afrodescendentes?

Sim ( ) Justifique:

Não ( ) Justifique:

6) Você conhece alguma iniciativa da PUC-Campinas que se encaminha para a Política da Ação Afirmativa? Qual?

7) Você discutiu sobre ação afirmativa em alguma disciplina do seu curso? Qual foi sua posição?

8) Qual sua posição diante da discussão sobre a reserva de cotas para o acesso dos afrodescendentes à Universidade?

9) No Brasil existe democracia racial? Qual sua opinião? Justifique.





**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

**Mensagem de veto**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

**Art. 79-A.** (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182<sup>o</sup> da Independência e 115<sup>o</sup> da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO PLENO**

**RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (\*)**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana..

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material

(\*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra  
Presidente do Conselho Nacional de Educação