

MARIÂNGELA MATTOS ÁVILA

**O significado das cotas para estudantes negros do Instituto Federal de
Santa Catarina – Campus São José**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

Orientadora: **Prof^a. Dr^a. Mara Regina Martins Jacomeli**

CAMPINAS

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Av55s Ávila, Mariangela Mattos, 1960-
O significado das cotas para estudantes negros do
Instituto Federal de Santa Catarina – campus São José /
Mariangela Mattos Ávila. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Mara Regina Martins Jacomeli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Desigualdade racial. 2. Mito. 3. Democracia. 4. Ação
afirmativa. 5. Cotas raciais. 6. Ensino superior. I. Jacomeli,
Mara Regina Martins. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

12-092/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês The meaning of quota system for black students from the Federal
Institute of Santa Catarina - São Jose Campus

Palavras-chave em inglês:

Racial inequality

Myth

Democracy

Action affirmative

Racial quotas

Higher education.

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Mara Regina Martins Jacomeli (Orientador)

Karine Pereira Goss

Ângela Fátima Soligo

Maria dos Anjos Lopes Viella

Data da defesa: 04/06/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: mariange@ifsc.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“O significado das cotas para os estudantes negros do Instituto Federal de
Santa Catarina – Campus São José”**

Autora: Mariângela Mattos Ávila
Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli
Co-Orientadora: Karine Pereira Goss

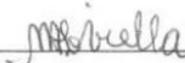
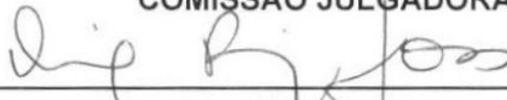
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em defendida por **Mariângela Mattos Avila** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 04/06/2012



Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli
ORIENTADORA

COMISSÃO JULGADORA:



DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais Irma e
Segondino (*In memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Santa Catarina, em especial ao Campus São José, pela liberação concedida o que me possibilitou desenvolver os estudos com a dedicação necessária.

À prof^a Maria Clara pelo seu empenho na execução do Mestrado Interinstitucional UNICAMP-IFSC e o incentivo dado ao aperfeiçoamento profissional.

À Comissão Ações Afirmativas do IFSC que estimulou meu desejo de realizar este trabalho de pesquisa acadêmica e aprofundar a compreensão sobre as questões que envolvem as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Aos estudantes cotistas negros do Campus São José pelos valiosos relatos que deram legitimidade a esta pesquisa e ao estímulo à minha convicção de que políticas de inclusão são intrínsecas à função social das instituições de ensino.

À prof^a. Karine Pereira Goss, por aceitar o convite para realizar a coorientação e tornar-se protagonista neste processo. Pela presença constante e leitura atenta durante todas as etapas desse trabalho.

Às colegas do Suporte Educacional pelo apoio na realização desse trabalho, possibilitando o afastamento para dedicação exclusiva aos estudos.

Aos colegas do Minter pela maravilhosa convivência que incluiu momentos de incentivo, colaboração, orientações na solução das dificuldades, companheirismo e lazer.

Ao prof. Luis Aguilar pelas intervenções precisas e soluções adequadas nas situações imprevistas surgidas durante a realização do Minter.

Ao meu filho Luís Felipe e ao parceiro Lengo que me acompanharam cotidianamente amenizando os momentos fatigantes e me estimulando na difícil tarefa que é a realização de um trabalho acadêmico. Agradeço pelos subsídios teóricos, suporte técnico e emocional.

O estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular, nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento.

Gramsci

RESUMO

Por meio desta dissertação problematiza-se o significado do ingresso através de cotas, para os estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus São José nos cursos superiores de Licenciatura e Sistema de Telecomunicações. Foi utilizado o questionário como instrumento de pesquisa para analisar o perfil socioeconômico desses estudantes, registrar suas opiniões sobre discriminação racial na sociedade brasileira e no IFSC - Campus São José e identificar qual a compreensão dos estudantes pesquisados sobre ações afirmativas e o programa de cotas nesse estabelecimento de ensino. Com o objetivo de obter um melhor entendimento sobre a relação entre o acesso à educação e o sistema de cotas, abordou-se o processo de escravidão no Brasil, como se deu a construção do mito da democracia racial, bem como as desigualdades educacionais existentes entre negros e brancos no ensino superior. Contextualiza-se as ações afirmativas nos Estados Unidos e no Brasil e os aspectos que distinguem a conquista de políticas de reparação, nestes dois países. A política de cotas no ensino superior tem provocado uma acirrada discussão na sociedade brasileira, sendo os argumentos contrários e favoráveis tratados na presente dissertação e, nesse contexto social e histórico, relata-se como foi implementada a política de cotas para negros no Instituto Federal de Santa Catarina. A pesquisa revelou a importância do programa de ações afirmativas para os estudantes negros que ingressaram pelo sistema de cotas, possibilitando o acesso ao direito de ingresso no ensino superior, ampliando as oportunidades educacional, de mobilidade social e, sobretudo, a reversão de um processo histórico de discriminação.

Palavras-chave: Desigualdades raciais. Mito da democracia racial. Ação afirmativa. Cotas.

ABSTRACT

The thesis has its focus on Affirmative Actions in Brazilian higher education. It problematizes the admission's meaning, through quotas, for black students of Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, Campus São José in the courses of Graduation and Telecommunications Systems. It uses questionnaire as a research tool to analyze the socioeconomic profile of those students, to register their opinions about racial discrimination in Brazilian society and in IFSC - Campus São José and to identify their understanding about Affirmative Actions and about the quotas program in this educational establishment. The theoretical approach is based on the slavery process in Brazil and the construction of the myth of racial democracy and the educational inequalities between black and white people to access higher education. It contextualizes the Affirmative Actions in the USA and in Brazil and approaches the aspects that distinguish the conquest of reparation policies, in these countries. The quotas policy in higher education has provoked a heated discussion in Brazilian society and the arguments for and against will be presented in this dissertation. Considering the social and historical context it will report how the quota policy has been implemented for black people in the Instituto Federal de Santa Catarina. The research revealed the importance of the Affirmative Actions Program for black students that joined through the quota system, giving the possibility of access to the right of joining the higher education, expanding the educational and social mobility opportunity, and especially the reversal of a historical process of discrimination.

Keywords: Racial inequalities. Racial democracy myth. Affirmative actions. Quotas.

SIGLAS

ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES - Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CEPE - Colegiado de Ensino e Pesquisa
DEM - Partido Democratas
DEING - Departamento de Ingresso
EDUCAFRO - Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
ETFSC - Escola Técnica Federal de Santa Catarina
EUA - Estados Unidos da América
FIC - Formação Inicial e Continuada
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior
GT - Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IFSC - Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MINTER - Mestrado Interinstitucional
NEAB - Núcleo de Estudo Afrobrasileiro
ONU - Organização das Nações Unidas
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL - Projeto de Lei
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA - Educação Profissional Para Jovens e Adultos
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
RE - Recurso Extraordinário
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SEPPIR - Secretaria Especial Para Promoção de Políticas da Igualdade Racial

SESU - Secretaria de Educação Superior

STF - Supremo Tribunal Federal

TEN - Teatro Experimental do Negro

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIAFRO - Programa de Ações Afirmativas Para a População Negra nas Instituições
Públicas de Ensino Superior

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Idade dos Estudantes.....	79
TABELA 2 - Condição da Residência e Renda Familiar	80
TABELA 3 - Atividade Remunerada e Jornada de Trabalho	81
TABELA 4 - Recebe Auxílio da Assistência Estudantil.....	82
TABELA 5 - Escolaridade do Pai, da Mãe e dos Irmãos	83
TABELA 6 - Profissão e Escolaridade do Pai.....	84
TABELA 7 - Profissão e Escolaridade da Mãe.....	85
TABELA 8 - Número de Vezes que Prestou Vestibular	85
TABELA 9 - Opinião sobre as cotas para estudantes negros	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Contextualização	13
Justificativa	14
Objetivos	16
Estrutura dos Capítulos	17
CAPÍTULO I	19
A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	19
1.1 O processo de escravidão no Brasil	19
1.2 O mito da democracia racial	28
1.3 A persistência das desigualdades raciais.....	33
CAPÍTULO II	40
CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS.....	40
2.1 Ações afirmativas nos Estados Unidos	40
2.2 Ações afirmativas no Brasil.....	47
2.3 Políticas de ação afirmativa no ensino superior.....	49
2.4 Conceituação das ações afirmativas com recorte étnico-racial	55
2.5 Argumentações favoráveis e contrárias às políticas de ações afirmativas	58
2.6 O Poder Judiciário brasileiro e o sistema de cotas	67
2.7 Ações afirmativas no Instituto Federal de Santa Catarina	69
2.8 Procedimentos para inscrição de candidatos negros pela reserva de vagas	74
CAPÍTULO III	77
A PESQUISA.....	77
3.1 Procedimentos metodológicos.....	77
3.2 Perfil dos estudantes negros cotistas do IFSC Campus São José	78
3.3 Compreensão dos estudantes sobre ações afirmativas	87
3.4 Discriminação racial na sociedade brasileira e no IFSC.....	89
3.5 Repercussões da política de cotas para estudantes negros do IFSC/SJ	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS.....	111

INTRODUÇÃO

Contextualização

A discussão sobre políticas de ações afirmativas, ao longo dos últimos anos, envolveu vários segmentos da sociedade. Esse tema tornou-se prioritário no debate sobre a democratização e a ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior.

Por muito tempo o Estado brasileiro ficou ausente desta discussão. Predominava na sociedade brasileira, pelo menos até o final da década de 1950, a ideia de inexistência de preconceito racial. Essa ideia tornou-se hegemônica especialmente após a publicação, em 1933, de Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre, e foi bem aceita na sociedade brasileira porque, em comparação com outras sociedades, o Brasil não apresenta situações extremas de conflito racial. Entretanto, as pesquisas realizadas por (HASENBALG, 1979; GONÇALVES, 1996; HENRIQUES, 2000) sobre a situação de vida da população brasileira apresentam diferenças educacionais significativas entre negros e brancos tanto em relação ao tempo de escolaridade quanto ao acesso ao ensino superior. A desvantagem educacional da população negra tem efeitos no mercado de trabalho, na renda e nas condições de vida, indicando que o preconceito racial convive e, muitas vezes, prevalece sobre o preconceito de classe social.

Desde 1950, o Brasil tem vivido um grande crescimento econômico, tornando-se uma das dez maiores economias industriais do mundo. Ao longo destes anos o analfabetismo diminuiu drasticamente e o país passou de predominantemente rural a urbano e o sistema de educação de nível superior expandiu-se exponencialmente. Apesar desses avanços, as disparidades raciais aumentaram no topo da estrutura social. Essa expansão da educação de nível superior no período levou a um crescimento expressivo da classe média profissional, entretanto beneficiou os brancos de forma desproporcional, produzindo uma desigualdade racial crescente no acesso à educação do 3º grau. (TELLES, 2003).

Depois de uma intensa luta das organizações negras, o Estado brasileiro, a partir do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, reconhece a situação diferenciada de negros e brancos, e a consequente necessidade de medidas de combate ao racismo e à desigualdade racial. O debate chegou às instituições de ensino superior e alguns intelectuais

passaram a defender a necessidade de promoção de políticas de ação afirmativa voltadas ao acesso da população negra à educação superior.

A “3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, foi fundamental para que o governo brasileiro adotasse uma posição diante das pressões internacionais. Reuniram-se nesta Conferência 173 países, os quais reconheceram que a origem das diferenças socioeconômicas está diretamente relacionada à discriminação racial.

Outro marco importante desta luta foi a Marcha Zumbi dos Palmares, no ano 1995, pelos 300 anos da morte deste que foi o maior representante dos negros brasileiros.

É neste contexto que o Brasil dá início às políticas de ação afirmativa. O movimento negro foi o principal articulador do processo reivindicando a adoção pelo Estado de políticas voltadas à superação das desigualdades raciais vigentes na sociedade brasileira. Dessa forma, colocaram-se em evidência as desigualdades raciais e a discussão sobre o mito da democracia racial.

O debate sobre políticas de ações afirmativas voltadas ao princípio da igualdade material mostra-se bastante apropriado, uma vez que cria políticas que estabelecem o efetivo exercício do direito à educação dos segmentos da sociedade excluídos dos processos de formação educacional.

A valorização da diversidade e da pluralidade racial nas instituições de ensino superior, não deve apenas buscar reverter processos históricos de discriminação, visto que toda uma sociedade pode beneficiar-se dessa diversidade, pois essas iniciativas interferem e provocam mudanças na realidade social. Além disso, asseguram aos negros maiores oportunidades educacionais e de mobilidade social.

Justificativa

O interesse pelo tema das relações étnico-raciais iniciou-se com a participação da pesquisadora no Grupo de Trabalho (GT) Ações Afirmativas, do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Esse GT foi constituído em 2006 e tinha como incumbência apresentar à comunidade interna uma proposta de reserva de vagas. Neste período o GT realizou uma pesquisa sobre as experiências em curso de ações afirmativas

nas instituições de ensino superior brasileiras, analisando as repercussões de cada uma delas. A compreensão do Grupo de Trabalho era que o estudo sobre as experiências de ações afirmativas em diferentes instituições de ensino superior contribuiria para a tomada de decisão sobre a adoção de reserva de vagas no IFSC.

Ao submeter a discussão à comunidade interna do IFSC houve resistência. A aceitação de cotas para escola pública era unânime. Entretanto, estabelecer cotas para estudantes negros gerou reações, porque o entendimento era que ao criar cotas para estudantes de escola pública, os negros deste percurso escolar também estariam incluídos.

A apresentação de dados de ingresso nos cursos superiores ofertados pelos IFSC evidenciava que na maioria dos cursos superiores não havia estudantes negros. Esses estudantes estavam nos cursos menos concorridos do IFSC, o que significava que as oportunidades de formação superior eram extremamente restritas.

As diferentes formas de abordagem adotadas pelo GT para esclarecimento da comunidade interna do IFSC como reuniões, seminários e mesmo, conversas informais, propiciaram debates calorosos demonstrando que não havia concordância quanto à adoção de cotas para estudantes negros. Estrategicamente se entendeu que seria mais adequado implementar a reserva de vagas nos cursos superiores de Licenciatura¹. Em 2008, o Conselho Diretor do Instituto aprovou Resolução que estabelecia 20% das vagas dos cursos de Licenciatura para estudantes oriundos de escola pública e 10% das vagas para candidatos negros que, prioritariamente, tenham cursado a escola pública. Desde então, são organizadas bancas de verificação étnico-racial em diversos *Campi* do IFSC, inclusive nos polos de educação a distância.

O compromisso da Comissão Ações Afirmativas com a formação de seus integrantes é permanente. Em função disso, foram organizados seminários pelo IFSC, com a participação de representantes de diversas universidades do país, como a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade de Brasília, a Universidade Estadual de Campinas, entre outras. O contato com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) é constante. É muito importante esta convivência, entre as instituições de ensino superior, para

¹ Em 2008 o IF-SC aprovou os cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza Habilitação em Química, no Campus São José e Habilitação em Física, no Campus de Araranguá e Jaraguá do Sul.

estabelecer ações conjuntas, superar dificuldades e consolidar a política de ações afirmativas. Atualmente o GT Ações Afirmativas do IFSC conta com a participação de servidores negros (técnicos e docentes), que após realizarem uma formação coordenada pela Comissão, identificaram-se com o trabalho. Essa adesão é muito significativa porque fortalece o programa ações afirmativas e estabelece uma identidade racial com os candidatos negros que ingressam pelas cotas.

A participação em todo esse processo fortaleceu o desejo² de um estudo mais aprofundado sobre ações afirmativas, além de motivar o interesse em realizar uma avaliação do programa, do ponto de vista dos estudantes cotistas negros do Campus São José.

A política de ações afirmativas nas instituições de ensino superior é recente. A experiência do Campus São José é consequência da política de inclusão do Instituto Federal de Santa Catarina. Realizar a análise deste percurso é retomar o debate a partir dos sujeitos implicados no processo e continuar garantindo, cada vez mais, o acesso ao ensino superior de estudantes negros.

Objetivos

Por meio dessa dissertação analisa-se o processo de implementação de cotas nas instituições de ensino superior brasileiras e a experiência de cotas no Instituto Federal de Santa Catarina – Campus São José. Além disso, propõe-se a apresentar um estudo sobre a formação da sociedade brasileira, as origens da discriminação racial e como se formou o mito da democracia racial. Considera-se, também, nesse estudo, a desvantagem educacional dos negros em relação à população branca no acesso ao ensino superior.

Definiu-se como problema da pesquisa: *qual o significado do ingresso, através de cotas, para os estudantes negros do IFSC - Campus São José?* Para responder essa questão foram apresentados os seguintes objetivos:

- analisar o perfil socioeconômico dos alunos ingressantes pelas cotas para negros no IFSC - Campus São José.
- Registrar as opiniões dos estudantes cotistas negros sobre preconceito racial na

² Como Assistente Social do Campus São José desde 1990 e integrante do GT Ações Afirmativas desde 2006, avaliei como de fundamental importância a pesquisa ser realizada neste local.

sociedade brasileira e no IFSC - Campus São José.

- Identificar qual a compreensão dos estudantes cotistas negros, do IFSC - Campus São José, sobre ações afirmativas em geral e sobre o programa de ações afirmativas do IFSC.

Estrutura dos capítulos

No primeiro capítulo da dissertação, serão apresentados aspectos históricos relativos à formação da sociedade brasileira, a partir da chegada de negros africanos escravizados. A mão de obra escrava foi deslocada para diferentes regiões do país e foi responsável por toda a produção agrícola, além do trabalho doméstico, nas cidades. Será também apresentado nesse capítulo, o processo de libertação dos escravos e as implicações que ele acarretou para os negros, já que não foram absorvidos, na sua grande maioria, nos postos de trabalho. A não incorporação dos ex-escravos no mercado de trabalho livre deveu-se, especialmente, à política de branqueamento adotada pelo Estado brasileiro, que foi buscar na imigração europeia a mão de obra desejada para ocupar os postos de trabalho. Além disso, será discutido como se configuraram as desigualdades raciais na sociedade brasileira e qual o fundamento do mito da democracia racial, ideologia ainda hoje presente, mas não hegemônica.

No segundo capítulo serão contextualizadas as políticas de ações afirmativas, bem como os significados atribuídos ao conceito por diferentes autores. Quando se discute esse tema estão em questão as experiências realizadas em outros países. Na dissertação é evidenciada a experiência dos Estados Unidos e as repercussões dessa política para a sociedade norte-americana. Serão abordados o processo de discussão e implementação de políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos, a reação da sociedade, das instituições, além dos resultados obtidos com a política e os novos contornos que assumiram as ações afirmativas naquela sociedade. As políticas de ações afirmativas tiveram um grande impulso no Brasil após a Conferência de Durban realizada na África do Sul, em 2001. No capítulo 2 serão destacadas as posições contrárias e favoráveis à política de cotas, por diferentes autores, os argumentos que fundamentam essas posições e como as instituições de ensino superior brasileiras têm conduzido a discussão. Destacam-se ainda, os 10 mitos

sobre as cotas descritos pelo Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Por fim, será abordado o processo de discussão e implantação das cotas no IFSC.

No terceiro capítulo serão apresentados a metodologia utilizada na pesquisa e os dados coletados através do questionário. Será analisado o perfil socioeconômico dos estudantes negros cotistas, as implicações da política de cotas para estes estudantes, além do seu entendimento sobre preconceito racial e sobre as ações afirmativas.

Analisar o processo de implementação de Políticas de Ações Afirmativas na atualidade é bastante instigante, uma vez que experiências desta natureza estão em curso. Apropriar-se do tema, estabelecendo uma convivência mais direta com os sujeitos envolvidos e saber qual sua compreensão a respeito dele é fundamental para verificar erros e acertos e ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

1.1 Processo de escravidão no Brasil

A literatura sobre a questão da democracia racial nos remete a um passado que discorre sobre o processo de escravidão do negro africano no Brasil e a formação da identidade nacional.

Os negros africanos chegaram ao Brasil a partir da expansão colonial portuguesa, que vinha em busca de metais preciosos e do comércio de escravos. Esse comércio se estabeleceu a partir de acordos realizados principalmente com o Reino do Congo.

A expansão colonialista, praticada sobretudo por Portugal e Espanha tinha como objetivo a exploração econômica através do comércio do ouro e também de especiarias. Além da expansão de seus territórios, através da apropriação de terras, eles promoveram o cultivo de produtos como o açúcar, o algodão, o tabaco entre outros que seriam comercializados na Europa garantindo o poder econômico dessas metrópoles.

A mão de obra escrava se constituiu na principal mercadoria comercializada internacionalmente. Os estudos de Mattos (2007, p. 66), confirmam a dimensão desse comércio:

No século XVI, o número total de escravos comercializados nas rotas do atlântico ficou em torno de 800 mil a 1,3 milhão. Nos séculos seguintes (XVII e XVIII – 1500 a 1800) o volume das exportações cresceu vertiginosamente, chegando a mais de 7 milhões de escravos africanos vendidos. Esse número representava 70% do total das exportações de escravos da África. Só para a América foram enviados, durante o século XVIII, cerca de 60 mil africanos por ano.

As condições de transporte dos escravos da África para o Brasil eram as mais precárias. Colocados nos porões superlotados das embarcações, os escravos passavam meses dormindo no chão. A alimentação era basicamente feijão, farinha de mandioca, arroz e carne seca. Praticamente não comiam frutas, o que causava extrema debilidade física e o aparecimento de doenças como o escorbuto. Outra doença bastante frequente era a varíola. Muitos escravos morriam durante o percurso e eram jogados ao mar. Na chegada ao Brasil,

os escravos eram acorrentados e tinham o corpo marcado a ferro quente, identificando as iniciais de seus proprietários ou outro símbolo que indicava a quem pertencia o escravo. Os capitães do tráfico mantinham juntos os africanos que não falavam a mesma língua, impossibilitando a comunicação entre eles e impedindo a manutenção de qualquer laço ou rebelião, garantindo dessa forma um maior controle sobre os escravos.

A privação dos laços, a vergonha, a humilhação, o medo, a tristeza ou banzo (que significa “saudade da terra natal”), foram compondo um sentimento de inferioridade. Sobre esta questão, André (2008, p.91) afirma:

Além de não estarem misturados com as várias etnias, outra dificuldade se dava pelo fato de que a maior parte do povo africano não havia desenvolvido a escrita. A maior parte da transmissão de conhecimento, sobre os povos antigos, era feita pela tradição oral, nas trocas entre as gerações, no cotidiano e nas práticas ritualísticas.

Ao chegarem ao Brasil os negros escravizados eram tratados para que sua aparência melhorasse para a venda. O cabelo e a barba eram cortados, tomavam banho e recebiam roupas. Se estivessem doentes eram isolados e recebiam tratamento médico e alimentação adequada para que se recuperassem. Quando estivessem em condições, eram vendidos.

A importância social dos senhores de engenho era determinada pelo número de escravos que possuíam. Nesta condição, o proprietário de escravos garantia a aquisição de mais terras, considerando que o número de escravos significava também maior poder econômico.

No século XVI, aproximadamente 100 mil escravos africanos chegaram ao Brasil e nas últimas décadas desse século as importações chegaram a cerca de 15 mil escravos por ano. Em Pernambuco e Bahia, chegaram 4 e 3 mil escravos, respectivamente.

O cultivo e a colheita da cana, a produção de açúcar da garapa e de cachaça nos engenhos, o trabalho de manutenção da propriedade e o trabalho doméstico, eram as principais atividades realizadas pelos escravos. Havia, também, o sistema de cotas³ na produção do engenho como forma de garantir o ritmo de trabalho, que era intenso, e durava em torno de 20 horas, divididas em dois turnos.

Somente na última década do século XVII o ouro foi descoberto em Minas Gerais,

³ Esse sistema permitia que o escravo cultivasse um pequeno pedaço de terra para o seu sustento e de sua família.

Mato Grosso e Goiás.

Neste momento, com a propagação da notícia da descoberta do ouro no interior da colônia, houve uma corrida desenfreada de pessoas de várias localidades, inclusive do exterior, em direção às áreas mineradoras. A população total cresceu rapidamente e os escravos passaram a representar quase 50% dos habitantes. (MATTOS, 2008, p.106).

O Rio de Janeiro passou a importar um maior número de escravos e os comerciantes cariocas enviaram para a região mineradora cerca de 2.300 escravos africanos por ano, nas primeiras décadas do século XVIII.

A capital carioca e os arredores receberam quantidade significativa de escravos os quais representavam 40% dos habitantes da região. Com a chegada da família real em 1808 e a abertura dos portos ao comércio internacional, as importações de escravos cresceram consideravelmente.

O Rio de Janeiro era responsável pela metade das importações de africanos, redistribuindo além de Minas Gerais, para São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No século XIX, mesmo com a crise da mineração, Minas Gerais continuou recebendo quase a metade dos africanos desembarcados no Rio de Janeiro, destinando-os nesse período à agropecuária. (HASENBALG, 2005, p. 135).

A partir de 1820, o tráfico de escravos aumentou em função da expansão do plantio de café. Com isso o Rio de Janeiro tornou-se o principal mercado de escravos. Dos 980 mil escravos introduzidos no Brasil durante o período 1801-1839, 570 mil entraram através do porto do Rio de Janeiro, 220 mil na Bahia, 150 mil em Pernambuco e 40 mil no Maranhão. Em contraste com a região cafeeira, Minas Gerais e o Nordeste decaíram como regiões importadoras de escravos, de acordo com Hasenbalg (2005, p. 144):

No período de 1817 a 1843, dos 517.300 escravos importados pelo Brasil registrados no Ministério Britânico do Exterior, 377.700 destinavam-se ao Rio de Janeiro. Com o significativo aumento da produção de café, tendo em vista o clima propício e a condição fértil das terras, muitas cidades de São Paulo absorveram um grande número de escravos. Chegaram a São Paulo 35 mil escravos, representando 80% de todas as importações.

A rotina de trabalho dos escravos nas fazendas de café era árdua. Ao amanhecer, se dirigiam aos cafezais a pé ou em carro de boi, permanecendo lá por 15 horas. Ao anoitecer, regressavam para a sede da fazenda, onde preparavam sua comida, cortavam lenha e

torravam café. Aos domingos, se ocupavam do cultivo do seu lote de terra para o próprio sustento.

Nas fazendas, os feitores obrigavam os escravos a trabalhar até o limite das suas forças. Àqueles que se revoltavam, os feitores aplicavam castigos violentos que iam desde chibatadas até formas de mutilação. Toda forma de trabalho escravizado estava associado à crueldade, à desumanização e, utilizava o domínio da força e da coerção sobre os escravos.

A mão de obra escrava era utilizada nas grandes propriedades agrícolas destinadas à exportação, nos engenhos de açúcar no Nordeste, nas fazendas de café cariocas e paulistas, na exploração das minas de ouro, e em serviços nas cidades. Em São Paulo, a mão de obra escrava era utilizada em diversos setores econômicos. Nas áreas periféricas das cidades, os escravos trabalhavam em pequenas fazendas na produção de café, farinha de mandioca, milho, feijão, arroz, aguardente e, na criação de gado e porcos. Essa produção visava o comércio e o abastecimento internos.

Em pequenas lavouras, era cultivado o algodão para confecção de roupas para os escravos, além da produção de sacos para guardar açúcar, café e arroz. Os escravos mais jovens eram utilizados na fiação do algodão. Nos centros urbanos, encarregavam-se do transporte de água retirada das bicas, para abastecer as propriedades. O transporte dos senhores era realizado pelos escravos em carruagens ou liteiras. Eles faziam o transporte de cargas pesadas desde sacas de café, açúcar e móveis. Outras atividades realizadas eram os serviços domésticos, desempenhado pelas mulheres. Ainda nas cidades, existiam os escravos de ganho ou de aluguel.

O proprietário que colocava seu escravo ao ganho fazia um acordo com o próprio cativo, estabelecendo uma quantia em dinheiro que este deveria entregar diariamente ou num período fixado e o restante do valor obtido era destinado ao seu próprio sustento. No caso do escravo de aluguel, os proprietários os colocavam à disposição de outras pessoas, acertando previamente a duração do tempo de serviço e o valor do pagamento pelo trabalho. (MATTOS, 2008, p. 111).

Alguns escravos de aluguel realizavam trabalho mais especializado como: sapateiro, barbeiro, ferreiro e alfaiate. Os ferreiros eram os mais especializados, pois fabricavam objetos feitos de cobre, ouro e ferro, como painéis, correntes e instrumentos musicais. Muitos escravos eram “cirurgiões” ou sangradores e tratavam as doenças utilizando sanguessugas. Eles faziam o doente sangrar para eliminar a doença. As escravas faziam

partos ou utilizavam as ervas e plantas para tratar os doentes.

Entre os escravos eram encontrados aqueles que desenvolviam atividade artística: eram músicos, sabiam tocar vários instrumentos e participavam de bandas públicas ou das irmandades. Eles fabricavam instrumentos musicais tais como tambores, viola de Angola ou alaúde de arco e berimbau. Eram também escultores, confeccionavam altares e imagens de santos em madeira.

Independente da atividade exercida, a partir da terceira década do século XIX, aumentaram os crimes cometidos pelos escravos em função das péssimas condições de trabalho e da forma desumana como eram tratados, sobretudo na região produtora de café.

Para isso contribuiu o acirramento das tensões próprias do sistema escravista, ocasionado pela intensificação do ritmo de trabalho e de medidas repressivas e controle dessa camada social. Tudo isso resultava na diminuição do tempo que o cativo podia dispor para seu descanso, o cuidado da sua lavoura, as reuniões e festas. Para complementar havia rumores de que já chegara o fim da escravidão e que os escravos, agora livres, continuavam trabalhando compulsoriamente. (MATTOS, 2008, p.127).

Com o fim do regime escravista, a condição social do negro não se alterou. O modelo arcaico de relações raciais permaneceu praticamente intacto, bem como o padrão de concentração racial de poder, riqueza e prestígio. Com a interrupção da importação de escravos por volta de 1850, intensificou-se o tráfico entre as regiões brasileiras, havendo uma redistribuição geográfica de escravos.

O processo de imigração veio como alternativa para o problema da escassez da mão de obra e, ao mesmo tempo, visava responder ao projeto de branqueamento da população nacional e de modernização, desejado pelas elites nacionais.

O braço livre desejado era o braço estrangeiro, sem mácula, não o braço do liberto ou do negro degradado pela escravidão. Esse ao contrário, passava a ser considerado em si mesmo independente do sistema escravocrata, como causa da ociosidade, marasmo, dissolução. O que fora fruto da escravidão passava a ser confundido com sua causa e tido como fator de imobilismo e atraso. (HASENBALG, 2005, p. 165).

A presença do imigrante europeu prejudicou tanto os 300 mil escravos libertos entre 1887 e maio de 1888, como também os mulatos e negros livres que eram aproximadamente 1 milhão e meio no Sudeste.

Entre 1888 e 1930, 2.822.000 estrangeiros fixaram-se no Brasil. A imigração alcançou seu auge nos anos seguintes à abolição. Entre 1888 e 1900, 1.433.369 imigrantes vieram para o Brasil. Quase 60% desde total eram italianos, a maioria dos quais dirigiu-se para o Estado de São Paulo. Entre 1901 e 1910, 671.351 estrangeiros chegaram ao Brasil; outros 817.744 vieram entre 1911 e 1920 e, finalmente, mais 840.205, entre 1921 e 1930. (HASENBALG, 2005, p. 167).

O maior fluxo de imigrantes se concentrou sobretudo em São Paulo, monopolizando as oportunidades de avanço econômico e mobilidade social. Entretanto, estados como Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, receberam um contingente significativo de imigrantes europeus. Em consequência disto, houve um deslocamento de negros e mulatos para ocupações periféricas.

A população negra com qualificação ocupacional sofreu a concorrência dos imigrantes nas cidades, ocorrendo o êxodo de negros e mulatos mais qualificados, ao mesmo tempo em que trabalhadores menos qualificados passaram a levar uma vida precária nas periferias urbanas. Desta forma, o conjunto da população negra encontrou-se em grande desvantagem na competição com os trabalhadores estrangeiros.

No Estado de São Paulo, onde a oferta de mão de obra europeia era grande, os fazendeiros não readmitiram os ex-escravos como assalariados, que ficaram à margem do processo produtivo. A esses coube a economia de subsistência, buscando postos de trabalho em regiões agrícolas menos desenvolvidas.

Como resultado do fluxo oficialmente promovido de imigrantes europeus, até a década de 1920, fechou-se um espaço socioeconômico que, de outra maneira, teria estado disponível para os não brancos e o resto da força de trabalho nacional concentrados fora e dentro do Sudeste. Só após o processo de deslocamento social, que durou mais de uma geração (1888-1930), começaram os grupos negro e mulato a acompanhar o ritmo das transformações sociais em curso na região. Contudo, mesmo após 1930, a relação hierárquica entre os grupos branco e não branco não foi alterada drasticamente. (HASENBALG, 2005, p. 172).

O sociólogo Florestan Fernandes atribui a dificuldade de integração à sociedade industrial que o negro e o mulato apresentavam, à herança das formas de vida na escravidão, as quais não lhes proporcionaram o desenvolvimento de capacidades para ser competitivo no mesmo nível dos brancos. O escravo ao adquirir a liberdade física, não

obteve a liberdade moral e intelectual. O sociólogo atribuiu aos ex-escravos a inabilidade em competir com os brancos no processo de industrialização que iniciara.

Conforme suas palavras:

À falta de preparo para o papel de trabalhadores livres e ao limitado volume de habilidades sociais adquiridas durante a escravidão acrescentou-se a exclusão das oportunidades sociais e econômicas, resultantes da ordem social competitiva emergente. Os ex-escravos foram relegados à margem do sistema produtivo, dentro de formas econômicas pré-capitalistas em áreas marginais da economia urbana. (FERNANDES, 1965, p.125).

Para o sociólogo, os negros sem qualquer proteção do Estado, não foram preparados para o novo regime de trabalho. Devido às rápidas mudanças, eles não puderam desenvolver a aptidão para o trabalho livre e a adequação à nova ordem social competitiva. Desta forma, “o antigo regime persistiria na mentalidade, comportamento e organização das relações dos homens, mesmo entre os negros, que permaneceram enclausurados na condição de libertos”. (FERNANDES, 1965, p. 122).

Essa posição é refutada por Hasenbalg, (2005), pois de acordo com esse autor os componentes tradicionais das relações raciais são alterados após o regime de escravidão.

A sociedade de classes confere uma nova função ao preconceito e discriminação raciais: as práticas racistas, sejam ou não legalmente sancionadas, tendem a desqualificar os não brancos da competição pelas posições mais almejadas, que resultam do desenvolvimento capitalista e da diferenciação da estrutura de classes. (HASENBALG, 2005, p.84).

Vários fatores estavam envolvidos no processo: o preconceito do antigo senhor de escravos contra o trabalhador nacional, optando pela mão de obra europeia recém-chegada, a inexperiência do trabalhador nacional nos novos postos de trabalho e a sua inadaptação ao sistema de trabalho assalariado; as facilidades apresentadas, pelo governo brasileiro, para contratar os imigrantes; a resistência dos grupos dominantes nordestinos, impossibilitando o deslocamento da população negra liberta para outras regiões do país, onde o processo de industrialização estava em andamento.

Um complexo de circunstâncias históricas atuou no sentido de limitar as oportunidades

socioeconômicas da população de cor, durante as quatro décadas seguintes à abolição. Dentre estas a mais importante foi a política de imigração. Impregnada como estava de matizes racistas, essa política resultou não apenas na marginalização de negros e mulatos, mas também reforçou o padrão de distribuição regional de brancos e não-brancos que se desenvolvera durante o regime escravista. Como consequência, uma maioria da população não-branca permaneceu na região mais atrasada do país, onde as oportunidades educacionais e ocupacionais eram muito limitadas. (HASENBALG, 2005, p. 176).

A desigualdade de oportunidades consolida-se em desigualdades sociais relacionadas à condição racial. Tendo em vista os mais de trezentos anos de escravismo, os negros ficaram concentrados no extremo inferior da hierarquia social, nas áreas do país mais atrasadas economicamente. Mesmo na relação com os trabalhadores brancos de semelhante condição, faltou aos libertos a experiência de serem tratados com justiça.

Se, por um lado, o acelerado crescimento econômico e as mudanças subsequentes na estrutura ocupacional aumentaram as taxas de mobilidade na base da estrutura social, por outro lado, parece provável que os esforços feitos por pessoas não brancas para cobrir uma certa distância social fossem significativamente maiores que os esforços exigidos de uma pessoa branca.

De acordo com Hasenbalg (2005, p. 102), se essa transição oportuniza a passagem para uma nova etapa na estrutura ocupacional “isto não significa que os mecanismos racistas de seleção desapareceram com a industrialização e o desenvolvimento econômico acelerados”. Nas atividades manuais nas indústrias as qualificações eram consideradas mais importantes que a cor, como critério de admissão ao emprego. Entretanto, em ocupações que exigiam contato direto com o público, os negros e mulatos foram excluídos. Essa exclusão não ocorreu apenas por falta de qualificações, mas porque negros e mulatos eram vistos como esteticamente indesejáveis.

Fernandes (1965, p.192) enfatiza que a posição inicial dos imigrantes, embora pouco favorável, permitiu monopolizar as oportunidades de mobilidade social criadas pela abertura de posições no sistema econômico. O conjunto da população de cor estava em desvantagem na competição com os trabalhadores estrangeiros, considerando que a cor de uma pessoa opera mais fortemente como critério negativo de seleção quanto mais próximo se chega ao topo da hierarquia ocupacional. Entretanto, o impacto da imigração europeia foi sentido desigualmente por diferentes setores da população não branca. Os libertos e ex-escravos artesãos e domésticos estavam de, alguma forma, melhor equipados para enfrentar as novas

condições.

Em São Paulo, segundo Fernandes (1965), os negros e mulatos, concentrados em ofícios urbanos, pequeno comércio e serviços, foram deslocados pelos imigrantes, resultando no êxodo de negros e mulatos mais qualificados. Após a abolição, o autor argumenta que a sociedade herdou do antigo regime um sistema de estratificação racial e de subordinação do negro, que é atribuída aos efeitos do preconceito e discriminação raciais.

Observa-se que mesmo o processo de industrialização não garantiu a ascensão dos negros libertos, não eliminando a raça como critério de estruturação das relações sociais. Mesmo que as desigualdades raciais tenham diminuído, esta mudança não pode ser considerada significativa.

As oportunidades de ascensão econômica vividas por imigrantes europeus e por negros foi diferenciada em todo o seu processo, considerando não só, o período histórico que determinou esta diferenciação, mas também os canais de acesso à mobilidade econômica.

De acordo com Hasenbalg (2005, p. 203), de 1890 em diante, muitos imigrantes monopolizaram os empregos mais bem pagos e, partindo dessa condição, acumularam recursos e se tornaram pequenos empresários no comércio e indústria. Para a população negra, a mobilidade ascendente começou mais tarde e ocorreu apenas para um grupo que teve acesso à qualificação educacional.

Estudo sobre a escolarização como fator de mobilidade ocupacional ascendente, mostra que, em se tratando de tempo de escolaridade, a população negra é a que menos tempo frequentou a escola. Dados apresentados por Hasenbalg expressam a situação:

Em 1940, a taxa de alfabetização das pessoas de cinco anos de idade e mais no Brasil era de 46,9% para os brancos e de 22,6% para os não-brancos. Dez anos depois, essas taxas tinham mudado para 52,7% no grupo branco e 25,7% no grupo de cor. Ao considerar os níveis educacionais superiores, as diferenças entre estes dois grupos eram ainda mais marcadas. Em 1940, 9,6% das pessoas brancas, de dez anos de idade ou mais, tinham completado os níveis de instrução primária ou secundária ou universitária; essa taxa era de 2,9% para os mulatos e 1,5% para os negros. Em 1950, as mesmas taxas eram de 24,8% para os brancos, 6,3% para os mulatos e 5,7% para os negros. (HASENBALG, 2005, p. 212).

A ausência ou o tempo reduzido de escolaridade, diminuem as chances de mobilidade social para a população negra, tornando-se um círculo vicioso. A repetição do padrão de

baixa escolaridade, ou círculo vicioso, segundo Benevides (2008), está relacionada a trajetórias escolares acidentadas, marcadas por episódios frequentes de interrupções ou pelo simples abandono do curso. As razões pelas quais o estudante não permanece na escola estão ligadas a diversos fatores, um deles é a precariedade da escola, que não apresenta as condições mínimas necessárias à permanência do estudante. Outro fator é a necessidade do estudante arcar com o ônus da própria sobrevivência ou de sua família, priorizando a entrada no mercado de trabalho e, por fim, a vida acadêmica torna-se algo muito distante ou inacessível para as aspirações do seu grupo social.

1.2 Mito da democracia racial

Em 1888, com o fim do período escravista, a sociedade brasileira, em especial a elite, passa a se ocupar da construção de uma identidade nacional. A preocupação era como integrar os negros na sociedade, se eles eram vistos como seres inferiores e, portanto, indesejáveis. Havia o entendimento da elite de que era necessário promover o branqueamento da população brasileira, através da miscigenação. O ideal de branqueamento baseava-se na superioridade da população branca e no conseqüente desaparecimento gradual dos negros, através da miscigenação.

Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito a influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira. A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca; daí por que a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XX. (MUNANGA, 2008, p. 48)

A ideia de democracia racial, que predominou no pensamento brasileiro durante todo o século XX, teve seu marco com a publicação da obra *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre, no início da década de 1930. Essa obra narra uma história social do mundo agrário e escravista do nordeste brasileiro nos séculos XVI e XVII e defende a tese de que as relações raciais existentes no Brasil seriam menos opressivas do que em outros países, onde também houve escravidão. Além disso, de acordo com Telles (2003), o grau elevado de miscigenação

teria levado à inexistência de uma separação tão rígida entre as raças. De acordo com o autor, a fusão pacífica dos povos e culturas europeias, indígenas e africanas era o que distinguia o Brasil de outras nações.

Do ponto de vista de Gilberto Freyre, a família patriarcal do nordeste do Brasil era o grande fator de colonização e o princípio único da autoridade, obediência e coesão. Vista por este ângulo, essa família podia integrar harmoniosamente a sociedade brasileira, pondo fim à persistente angústia da heterogeneidade racial e, ainda, oferecer o alívio da democracia racial.

Em sua análise, Freyre não levava em conta o contexto histórico das relações de poder entre senhores e escravos do qual surgiram os primeiros mestiços. Sua análise serviu principalmente para reforçar o ideal de branqueamento, mostrando que a elite branca adquirira preciosos traços culturais do íntimo contato com o africano, dando origem à população mestiça.

Freyre sustentou que no Brasil não havia preconceito de cor com base em estudos acerca da família patriarcal na formação social brasileira. Ele defendia que havia uma tolerância e interrelação entre as raças que não permitiam discriminações. O autor advogou a positividade de um Brasil miscigenado, acostumado a interações afetivo-sexuais entre os grupos raciais, podendo afirmá-lo como exemplo de “democracia étnica”. Ou seja, de convivência respeitosa e harmônica entre raças.

A ideia de miscigenação como um aspecto positivo das relações raciais brasileiras foi plenamente desenvolvida por Gilberto Freyre nos anos 30 e parte desta perspectiva foi defendida pelos brasilianistas nos Estados Unidos, entre eles Donald Pierson e Carl Degler, até os anos 60. Freyre e seus seguidores acreditavam que a desigualdade racial existente era um produto tanto da escravidão dos negros quanto de sua adesão a valores culturais tradicionais, prevendo o seu desaparecimento em pouco tempo. Para eles as diferenças raciais eram fluidas e condicionadas pela classe social. Por outro lado, a discriminação era moderada e praticamente irrelevante. (TELLES, 2003, p.19-20).

Munanga (2004, p.115 e 116), atribui a originalidade do sistema racial brasileiro à capacidade do país de “manter uma estrutura racista sem hostilidades fortemente aberta como se observa em outros países”. E questiona:

Como explicar que, numa nação complexa, construída num imenso território, com uma população estimada de 160 milhões de habitantes, numa nação marcada pelas diversidades étnicas e raciais, não se observem fenômenos de afirmação de identidades étnicas acompanhados de busca de autonomia e separatismo, com tanta força como acontece atualmente em alguns países ocidentais? A explicação estaria na ideologia brasileira, profundamente assimilativa¹ capaz de criar constrangimento para os grupos que procuram se manter afastados da sociedade nacional.

Essa ideologia não só procurou disseminar fatores culturais capazes de dominar as heranças culturais dos grupos étnicos que ela englobou, como conseguiu criar em toda a população, por mais heterogênea que seja, o sentimento de um destino comum, com maior poder de mobilização que o de origem étnica particular. (MUNANGA, 2004, p. 114/115).⁴

Ainda, de acordo com o autor, os mestiços constituem uma categoria estanque pelo fato de o preconceito racial brasileiro ser de marca (cor da pele) e não de origem como nos Estados Unidos e na antiga África do Sul. Nos Estados Unidos, onde o preconceito enfatiza a origem, a identidade de um indivíduo ou de um grupo será construída com base na origem racial fundada no princípio da hipodescendência.⁵

Nogueira (1983), elaborou o conceito “preconceito de marca” para diferenciar o racismo brasileiro do racismo nos Estados Unidos, que ele caracteriza como “preconceito de origem”. O autor afirma que todos os racismos são abomináveis, mas cada um deles têm uma dinâmica particular que conduz a resultados e a consequências diferentes na luta de suas vítimas.

O preconceito de origem leva à retenção do grupo racial oprimido de seus membros mais bem-sucedidos com a conseqüente acumulação, através das gerações, de suas conquistas culturais e patrimoniais; enquanto o de marca condiciona a progressiva incorporação ao grupo racial hegemônico dos mestiços, na medida em que perdem as características do grupo oprimido, com a conseqüente transferência das conquistas de um grupo para outro. No Brasil, onde a ênfase está na marca ou na cor, combinando a miscigenação e a situação sociocultural dos indivíduos, as possibilidades de formar uma identidade coletiva que aglutina “negros” e “mestiços”, ambos discriminados e excluídos, ficam prejudicadas. (NOGUEIRA, 1983, p. 23).

⁴ A ideologia assimilativa não impede a manifestação do racismo, mas apenas permite a manutenção de uma estrutura racista sem hostilidades. www.abepsi.org.br acessado em 04/03/2012.

⁵ De acordo com esse conceito, de autoria de Marvin Harris o termo hipodescendência, o qual verifica que em todas as culturas mundiais com relação aos indivíduos miscigenados: "a criança das uniões inter-étnicas/raciais pertence a raça/etnia considerada biológica ou socialmente inferior". O relacionamento entre um branco e um índio é um índio; entre um branco e um negro é um negro; entre um branco e um hindu é um hindu. wikipedia.org/wiki/marvin_harris acessado em 04/03/2012.

A ideologia do branqueamento criou raízes profundas na sociedade brasileira no início do século XX, tanto que na década de 50 o Brasil era reconhecido internacionalmente por sua democracia racial. Tal foi a força dessa imagem que, no final da década de 50 do século passado, o Brasil foi escolhido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para sediar um amplo programa de pesquisas sobre relações raciais destinado a mostrar ao mundo, marcado pelos horrores do holocausto, o modelo de uma experiência bem sucedida de relações raciais, caracterizada pela convivência pacífica entre os diferentes grupos. (PAULA, 2008).

O sociólogo Florestan Fernandes, da Universidade de São Paulo (USP), foi o pesquisador brasileiro que coordenou o projeto da UNESCO. Esses estudos ficaram conhecidos como “O Programa UNESCO” e foram realizados na Bahia, em Recife, no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Florianópolis. Os resultados das pesquisas revelaram uma realidade distinta daquela idealizada, que contrariava a expectativa otimista de seus patrocinadores. Isto é, mostrou o oposto do “paraíso racial”, identificando uma sociedade marcada pelo preconceito racial, com significativa distinção nas condições de vida de brancos e negros. (PAULA, 2008).

O sociólogo paulista concentrou seus estudos nas relações hierárquicas de desigualdade racial e na discriminação que as causou. Para ele, com o desenvolvimento da sociedade capitalista o racismo desapareceria, quando a ordem social competitiva superasse as distorções resultantes da concentração de renda, privilégio e poder.

A concentração de renda, privilégio e poder, nas mãos de uma única raça, a debilidade dos esforços que poderiam ser capazes de corrigir os efeitos necessariamente negativos dessa concentração e o etnocentrismo e atitudes discriminatórias pode facilitar a absorção gradual do paralelismo entre cor e situação social pelo sistema de classes (FERNANDES, 1965, p. 292).

Para Florestan Fernandes (1965), as diferenças de classe tenderiam a tornar-se a única desigualdade social significativa, na medida em que a sociedade brasileira se modernizasse. O processo de modernização destruiria a herança cultural que influenciava a percepção dos brasileiros pretos como inferiores aos brancos. Como os pretos são

geralmente pessoas mais pobres, as duas características são comumente confundidas e seria muito fácil imaginar que classe é o principal fator de desigualdade. No entanto, vários estudos demonstraram que a raça têm efeitos específicos sobre os retornos sociais no Brasil, especificamente os retornos educacionais. Isso quer dizer que os estudantes pretos obtêm piores resultados não apenas por serem pobres, mas também, e independentemente, desse fator, por serem pretos. Essa perspectiva, que destaca a especificidade do efeito do pertencimento étnico, foi desenvolvida a partir dos trabalhos de Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg e significou a inauguração de um novo patamar na análise das relações raciais no Brasil influenciando a maior parte do trabalho de pesquisadores mais jovens. O aprofundamento dos estudos sobre as relações raciais evidenciará que, mesmo com a extinção do trabalho escravo, a condição de inferioridade social dos negros persistiu.

No final dos anos 70, a tese de doutorado sobre relações raciais no Brasil, de Carlos Hasenbalg, contrapõe-se à perspectiva de Florestan Fernandes. Hasenbalg enfatiza o quanto a discriminação racial é um traço contemporâneo da sociedade brasileira, combinando-se, antes do que opondo-se, ao processo de industrialização. Mais que uma herança da escravidão, o autor observa que as desigualdades existentes entre brancos e negros decorrem da discriminação racial que se perpetua na sociedade capitalista brasileira. O preconceito e a discriminação raciais são reelaborados e assumem novas funções na sociedade.

Hasenbalg constata ainda, em sua pesquisa, profundas distâncias entre negros e brancos na sociedade brasileira e que as desigualdades existentes entre esses segmentos sociais no mercado de trabalho, na distribuição de renda e no acesso à educação são desigualdades marcadas pelas características raciais desses grupos e não apenas pela condição de classe. Essas condições o levam a assinalar que a “persistência histórica do racismo não deve ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente dominante no presente” (HASENBALG, 1987, p 11).

Para o autor, o preconceito e a discriminação funcionam como mecanismos de exclusão, cotidianamente atualizados pela realidade brasileira. Daí a sua observação de que embora se saiba hoje que a raça é tão somente uma representação, um atributo que é elaborado socialmente, a partir de marcas corporais, essa representação continua a operar

como um dos critérios mais importantes no recrutamento dos indivíduos às posições da hierarquia social.

A perspectiva adotada por Hasenbalg inaugura uma nova interpretação sobre as relações sociais brasileiras, desencadeando uma rica produção de estudos buscando apreender as relações entre brancos e negros em vários espaços, como o mercado de trabalho, a educação, a política, entre outros espaços sociais, resultando num consistente mapeamento das desigualdades raciais no país, o que contribuiu para abrir caminho para a formulação das políticas de combate ao racismo e à discriminação racial no Brasil.

1.3 A persistência das desigualdades raciais e o acesso à educação

No estudo sobre a persistência das desigualdades raciais na educação, buscou-se o enfoque de diversos autores a respeito das diferenças de tempo de escolaridade de nível superior entre negros e brancos. Desde a criação de escolas de nível superior no Brasil colônia até recentemente, os diversos autores nomeados neste texto, apresentam dados sobre a desvantagem no acesso à educação para a população negra brasileira.

A criação de escolas de nível superior no Brasil, teve início com a chegada da família real portuguesa, em 1808. O primeiro curso de nível superior criado no Brasil foi o de medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia. O segundo curso foi o de Direito, em 1827, em São Paulo e em Pernambuco.

A educação superior se caracterizou no Brasil pela criação de escolas superiores no modelo de faculdades isoladas e voltadas para a formação profissional. O ensino superior era elitista e só atendia aos filhos da aristocracia colonial. Era um ensino voltado para uma minoria capacitada intelectual e culturalmente. De acordo com Hasenbalg (2005, p. 190):

Com referência as duas funções básicas do sistema educacional nas democracias liberais – o desenvolvimento de cidadãos politicamente competentes, socializados nos valores do sistema, e a formação de agentes qualificados para ocupar os lugares do sistema produtivo – a primeira função foi historicamente atrofiada, ao passo que a segunda só começou a ganhar importância durante as décadas recentes com a aceleração da industrialização e urbanização do país.

Por muito tempo as universidades públicas brasileiras formaram profissionais liberais

além das necessidades do sistema econômico. Só recentemente, com o crescimento e diferenciação do sistema econômico, é que houve modificação na oferta de cursos profissionalizantes e o sistema educacional passou a acompanhar as exigências do setor produtivo. Nesta perspectiva, houve ampliação das matrículas nos níveis primário e secundário de ensino, com o objetivo de dar condições a estes estudantes de posteriormente acessarem o nível universitário.

Nas décadas de 1940 e 1950, os negros elevaram sua taxa de alfabetização, acompanhando a expansão do sistema educacional. Contudo, o aumento da escolaridade dos negros foi mais lento do que a escolaridade da população branca.

Hasenbalg (2005, p. 191), distingue os dois grupos apresentando os seguintes dados: “entre 1940 e 1950 a taxa de alfabetização no Brasil, aumentou de 5,8% para os brancos e de 3,1% para os negros”. Quando os níveis educacionais superiores são considerados, o autor constata uma diferenciação ainda maior entre os dois grupos:

Em 1940, no Brasil, os brancos tinham uma possibilidade de 3,8 vezes maior de completar a escola primária que os negros; uma possibilidade 9,6 vezes de completar a escola secundária; e uma possibilidade 13,7 vezes maior de receber um grau universitário. Em 1950, a mesma possibilidade era 3,5 vezes maior na escola primária; 11,7 vezes maior na escola secundária; e 22,7 vezes maior no nível universitário. Entre 1940 e 1950 a população negra só manteve sua posição relativa no nível da escola primária, onde o nível total de formandos aumentou 245% naquela década. No entanto, nos níveis secundário e universitário, onde o número de diplomados aumentou 175% e 48% respectivamente, a posição relativa dos negros se deteriorou. Em 1950, os brancos – representando 63,5 da população total – detinham 97% dos diplomas universitários, 94% dos secundários e 84% dos diplomas da escola primária (HASENBALG, 2005, p. 193)

Na avaliação de Hasenbalg a discriminação educacional, aliada à discriminação racial na sociedade brasileira atuaram para criar o quadro de exclusão dos negros das escolas secundárias e das universidades. Essa limitada participação da população negra no processo educacional formal está relacionada a mecanismos de discriminação da estrutura de classes e a cor da pele que “opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola” (HASENBALG, 2005, p. 190).

Telles (2003), analisa a década de 1950 no Brasil e avalia que desde esta época o país tem crescido economicamente destacando-se o setor industrial. Este crescimento também ocorreu no nível de escolaridade, sendo que o analfabetismo diminuiu

consideravelmente e houve significativo avanço no sistema educacional de nível superior.

A expansão de educação de nível superior no período levou a um crescimento expressivo da classe média profissional, mas beneficiou os brancos de forma desproporcional, produzindo uma desigualdade racial crescente no acesso à educação do terceiro grau. A crescente desigualdade racial na classe média brasileira é, na maior parte, devido à crescente diferença racial no acesso ao ensino superior. A maior sofisticação tecnológica, a complexidade organizacional e as pressões na produtividade, vindas da maior competição, também exigem uma força de trabalho cada vez mais preparada, o que se tornou vital para países como o Brasil, competirem na moderna economia globalizada. (TELLES, 2003, p. 216)

Da mesma forma que Telles, Hasenbalg também analisou dados de escolaridade entre a população negra e a população branca entre os anos 1950 a 1973. Ele considera que, neste período, houve aumento da escolaridade total da população brasileira. Entretanto, mais de 3/5 da população negra e 2/5 da população branca não concluíram o nível primário. Os negros tiveram ampliação da escolaridade nos níveis primário e ginásial. Nos níveis educacionais, colegial e universitário, permaneceu a barreira contra os negros, enquanto o deslocamento mais para cima na hierarquia educacional, para os brancos, foi mantido (HASENBALG, 2005, p. 198).

Conclui o autor que “esses resultados sugerem que, com relação às possibilidades de mobilidade social ascendente, os negros estão presos a um círculo vicioso, se comparados aos brancos”.

O conseqüente baixo nível de educação da maioria dos negros reforça o estereótipo do negro sem instrução, que ajuda a justificar a discriminação ocupacional contra o grupo, deprimindo assim ainda mais os retornos que os negros recebem do investimento educacional que eles fazem, o que novamente reduz seu incentivo a fazer tais investimentos. (HASENBALG, 2005, p. 200).

Esse círculo vicioso está relacionado a situações de desvantagens cumulativas como, por exemplo, a permanência na escola por um curto período de tempo, ou seja, os negros tendem a abandonar a escola muito cedo devido as barreiras que limitam o seu desempenho escolar. A escolaridade baixa reforça o estereótipo do negro sem instrução e justifica a discriminação ocupacional contra a população negra, segundo Malachias (2008, p. 57):

Esse estereótipo é também um paradoxo, já que o diagnóstico de fragilidade para o aprendizado conferido a esses alunos precede as avaliações de desempenho desses alunos, que por sua vez, apresentavam resultados insatisfatórios, porque nada lhes era ensinado com afinco. Em outras palavras: o desempenho de negros era ruim porque nada lhes era ensinado, nada lhes sendo ensinado, eram avaliados insatisfatoriamente

e assim os resultados obtidos reafirmavam o falso estereótipo de inaptidão ao aprendizado.

O estereótipo convencionou existir fragilidade no aprendizado de alunos pobres e, sobretudo, de alunos negros. Esse diagnóstico compreende um dos fatores que limitaram as oportunidades de desempenho e sucesso escolar dos negros.

Henriques (2002), em sua pesquisa sobre a estruturação das desigualdades sociais e econômicas no Brasil, enfatiza a relação direta da condição de pobreza da população negra com o pertencimento racial.

Os negros e pardos representam 63% dos pobres e 68% dos indigentes, o que significa em números absolutos que existem no Brasil 33,7 milhões de brasileiros negros e pardos vivendo em condição de pobreza e 15,1 milhões vivendo em condições de indigência absoluta. Os negros e pardos também representam 70% dos 10% da população mais pobre do país, enquanto 85% dos 10% da população mais rica é branca. (HENRIQUES, 2002, p. 72).

A cor da pele está fortemente associada à probabilidade de se encontrar indivíduos na condição que representa a mais severa forma de privação material: a pobreza. Este quadro se reflete no acesso à educação, conforme estudo de Henriques:

A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não está na universidade. (HENRIQUES, 2002, p. 73).

Os dados mais recentes demonstram que a expansão do ensino médio nos períodos seguintes não foi suficiente para oportunizar o acesso de pretos e pardos à educação. Paixão (2008), no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2007-2008), registra que de 1995 a 2006 aumentou o percentual de pretos e pardos no ensino superior brasileiro. Neste mesmo período (1995 a 2006), a taxa bruta⁶ de escolaridade do ensino superior da população branca passou de 13,1% para 30,7%. Embora neste período tenha ocorrido um crescimento das universidades públicas, pretos e pardos continuam tendo uma menor representação no ensino superior brasileiro o que não corresponde a composição de raça

⁶ Taxa bruta de escolaridade é a razão entre o total de estudantes que está frequentando um determinado nível de ensino, independentemente de sua idade, dividido pela população total com idade correspondente ao mesmo nível de ensino.

que eles representam no Brasil como um todo. Houve, entretanto, aumento no acesso de pretos e pardos ao ensino superior privado.

Em 1995, 18,1% do total de universitários eram deste contingente, tendo esse índice aumentado para 29,9% em 2006. O peso relativo de pretos e pardos no total de estudantes universitários e das demais instituições públicas de ensino era de 32,3% em 2002, e de 34,3%, em 2006. Já no ensino superior privado, o peso relativo de pretos e pardos entre os universitários, foi de 19% em 2002, e de 28,5% em 2006. (PAIXÃO, 2008, p. 84).

Segundo o Relatório, p. 84, este aumento “é reflexo dos incentivos dados pelo governo federal, para os estudantes deste contingente.” Os incentivos a que se refere o Relatório, dizem respeito a criação de Programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior (FIES)⁷ e o Programa Universidade Para Todos (PROUni)⁸.

O Relatório também destaca que entre 2002 e 2006, houve um aumento de 17,4% no número de estudantes brancos nas universidades públicas e de 31,1% nas universidades privadas. No mesmo período, houve um aumento de 31,4% de pretos e pardos nas universidades públicas e de 124,5% no sistema privado. Considerando estes percentuais, o Relatório conclui que:

O forte processo de expansão do ensino de nível superior, no Brasil, teve como maior responsável o sistema privado. Este perfil teve especial efeito sobre os pretos e pardos, que têm nas universidades particulares o seu principal acesso para a formação acadêmica. De fato, se em 2002, do total de estudantes universitários pretos e pardos 40% estavam em instituições públicas, em 2006, esse número caiu para 28,1%. Já no caso dos brancos, no mesmo período, o peso relativo do sistema de ensino público

⁷ Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior (Fies) instituído em 1999, estabelece uma linha de financiamento para estudantes de nível superior que sejam pobres (mensurado por diversos indicadores pessoais e familiares), financiando, atualmente, até 50% do valor das mensalidades. Ao contrário das bolsas do Prouni, esta modalidade exige, após a formatura, a restituição financeira aos cofres públicos, além das salvaguardas, ao tomador do empréstimo, como fiador e renda mínima. A partir de 2004, os candidatos negros ao Fies passaram a receber um bônus de 20% no índice de classificação. Com isso, entre 2004 e 2006, cerca de 36 mil estudantes afro-descendentes obtiveram acesso ao Fundo (POLÍTICAS SOCIAIS: ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE, nº 13, p.300). portal.mec.gov.br acessado em 18/02/2012.

⁸ Programa Universidade Para Todos (Prouni) criado em 2004 e institucionalizado em 2005, fornece bolsas parciais para alunos com renda familiar per capita de até três salários mínimos e integrais para alunos com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio aos estudantes de renda baixa provenientes das escolas públicas. Parte das bolsas deverá ser concedida a alunos negros e indígenas, de forma proporcional à participação destes contingentes nos respectivos Estados. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), entre os anos de 2005 e 2006, cerca de 204 mil estudantes foram beneficiados por este programa. Destes, 63,2 mil (31% do total) eram negros. (POLÍTICAS SOCIAIS: ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE, nº 13, p.300). portal.mec.gov.br acessdo em 18/02/2012

sobre o total de universitários, caiu de forma mais suave – 2 pontos percentuais – de 24,6% para 22,6%”. (PAIXÃO, 2008, p. 82)

O pesquisador do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Petrucelli (2004, p.116), apresenta dados baseados no censo de 2000, apontando que a população branca, naquele ano, correspondia a 54% do total da população brasileira, sendo que 71% dessas pessoas frequentavam o ensino superior público. Já a população preta e parda, mesmo sendo 45% do total da população, tem apenas 26% de matriculados nas instituições de ensino superior pública. Estabelecendo uma projeção que prevê uma diminuição na diferença de escolarização entre estes grupos, Petrucelli afirma que somente daqui a cem anos ou mais se alcançaria um nível de igualdade. Esses dados revelam que pretos e pardos acumulam um enorme prejuízo em suas trajetórias de realização educacional. Por mais que negros ampliem sua presença nas escolas, ainda assim permanecem em situação menos favorável que os brancos.

Se por um lado os indicadores educacionais dos pretos e pardos caminharam positivamente nos últimos anos – e em ritmo mais acelerado do que os indicadores da população branca -, por outro lado, essa evolução se deu em um contexto no qual o ponto de partida de pretos e pardos era, francamente, inferior ao dos brancos. D'Avila (2006, p.56), aponta que:

Na criação das instituições educacionais contemporâneas, o pensamento racial guiou as políticas públicas, uma vez que os intelectuais, médicos e cientistas sociais da época, como Anísio Teixeira, Gustavo Capanema, Fernando Azevedo, Bastos D'Avila, Arthur Ramos e outros, acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer o Brasil, liberando o país do que supunham como degeneração da população. Com base nessa crença, alunos pobres e negros foram sistematicamente classificados como deficientes pelas mais diversas razões. Assim foram preteridos e alocados em salas de aula destinadas às crianças problemáticas e desajustadas.

Segundo o autor, essas práticas objetivaram mobilizar ciência e política nacional para regenerar alunos pobres e negros, transformando-os “em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele”. O autor conclui que no Brasil a educação pública foi expandida e reformada de modo a institucionalizar as desigualdades raciais e sociais.

Devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas os negros têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social. Submetidos às práticas discriminatórias, as realizações educacionais dos negros se refletem em condições ocupacionais e de renda proporcionalmente menores que as dos brancos. A crítica situação dos negros na educação e no mercado de trabalho brasileiro impuseram a toda a população negra desvantagens cíclicas e cumulativas.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

2.1 Ações Afirmativas nos Estados Unidos

Os Estados Unidos, desde a sua origem, se definem constitucionalmente como uma república democrática. Apesar dos princípios igualitários da república, a economia norte-americana, principalmente no Sul, apoiava-se no trabalho escravo. Mesmo após a abolição, negros e brancos formavam mundos à parte. Essa realidade de segregação passa a ter um fundamento legal a partir de uma decisão da Suprema Corte, em 1896, que considerava constitucional acomodações separadas para brancos e negros em transportes públicos, desde que fossem equiparáveis. A filosofia do “igual, mas separado”, erigiu uma barreira, negando aos negros o livre acesso à moradia, restaurantes e à maior parte dos serviços públicos.

Durante toda a primeira metade do século XX no país, a segregação e a discriminação contra a população negra acirraram as relações raciais, sendo causas de inúmeros enfrentamentos nos principais centros urbanos. Isso levou a uma polarização da sociedade americana: por um lado, os grupos a favor da integração racial e, por outro os segregacionistas, que, consideravam a discriminação constitucional e, portanto, legítima.

O movimento pelos direitos civis, liderado pelo Pastor Martin Luther King Jr., pregava a não violência e contou com a adesão de muitos brancos que eram a favor da integração dos negros na sociedade americana. Com o assassinato de seu líder máximo em 1968, o movimento negro passa, gradativamente, a assumir uma postura mais combativa. As novas lideranças tinham nas lutas de libertação das colônias africanas a sua fonte de inspiração. Alguns segmentos, principalmente o dos negros muçulmanos liderados por Malcom X, clamavam pela separação das raças o que poderia ser alcançado através do retorno à África ou da ocupação de um território exclusivo, fornecido pelo governo federal.

Na Califórnia teve origem o *Black Panther*, grupo que apoiava o uso de armas, tanto para autodefesa como para a luta pelo poder. De acordo com a nova orientação os brancos

que participaram das lutas pela conquista de direitos civis, deveriam permanecer fora das lideranças dos movimentos negros. É nesse contexto que surgem as políticas de ação afirmativa na América do Norte.

Embora em 1941 o governo Franklin Roosevelt, no auge da luta dos negros contra o racismo, tenha proibido, por decreto, a discriminação racial contra negros na contratação de funcionários estatais, somente em 1961 o termo “ação afirmativa” foi empregado, durante o governo Kennedy, que estabeleceu um comitê para estudar a questão das oportunidades iguais no mercado de trabalho. Diferentes governantes nos EUA, a partir da atitude de Roosevelt e das reivindicações dos movimentos por direitos civis, criaram leis que buscavam ampliar esses direitos. Em 1965, o presidente Lyndon Johnson passa a exigir das empresas que recebiam contratos do governo federal um tratamento não discriminatório no emprego e um programa de ações afirmativas que visasse combater os efeitos da discriminação passada. Dois anos depois, a categoria sexo também passou a ser usada como critério para ações afirmativas, através da “Lei da Oportunidade Igual no Emprego”, que estabelecia metas e prazos para a contratação de minorias raciais e mulheres. E, em 1972, as mesmas exigências passaram a vigorar também nas instituições educacionais.

Os programas de ação afirmativa deveriam apresentar objetivos e procedimentos claros que traduzissem um esforço no sentido de equalizar as oportunidades de emprego. Assim, passa a ser solicitada, tanto para firmas como instituições educacionais, a elaboração de planos de ação afirmativa e são estabelecidas sanções oficiais para o caso de não cumprimento da exigência. (WASHINGTON; HARVEY, 1989).

Essa orientação do governo federal marca um esforço significativo de implementar uma política que fosse além de uma postura de anti-discriminação passiva. Ela traduz uma intenção de usar o poder público em benefício de vítimas de discriminação racial.

O princípio de ação afirmativa está baseado nas ideias de John Rawls, filósofo americano, que publicou o livro “Uma teoria da justiça”, em 1971. O livro se tornou uma versão atualizada da ideia de contrato social a partir de Hobbes, Locke e Rousseau.

Segundo Rawls, deve haver igualdade entre as pessoas. Entretanto, mesmo defendendo a igualdade, ele entende que deve haver exceções para que, de forma justa, possa atender aqueles que se encontram em posições socialmente inferiores.

A ideia de discriminar positivamente vem do fato de que a propalada igualdade formal⁹ não se reflete na sociedade real¹⁰.

O livro de Rawls surgiu num momento em que os Estados Unidos viviam uma série de manifestações e tensões sociais decorrentes do movimento pelos direitos civis, nas décadas de 1950 e 1960, e influenciou os debates e políticas que ficaram conhecidas como ação afirmativa ou discriminação positiva.

A teoria de Rawls apresenta dois princípios básicos:

- cada pessoa deve ter direito igual ao mais abrangente sistema total de liberdades básicas iguais, que seja compatível com um sistema semelhante de liberdade para todos;

- as desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas desta forma:

a) tragam o maior benefício possível para os menos favorecidos;

b) sejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidade.

Nos Estados Unidos essas medidas compensatórias foram adotadas pelo poder público como políticas de Estado e ampliaram as oportunidades de acesso ao emprego público e ao ensino superior de negros, índios e mulheres. Na medida em que os negros apresentam ganhos políticos, outros grupos passam a se identificar como grupos discriminados e a se organizar a fim de alcançar os mesmos objetivos. De acordo com Oliven, (2007. p. 35), surgem quatro grandes grupos que passam a ser beneficiários das políticas afirmativas:

- *African-Americans*, negros nascidos nos EUA;

- *Native-Americans*, descendentes de índios que pertencem a vários grupos, grande parte deles vivendo nos territórios indígenas demarcados;

- *Asian-Americans*, descendentes de asiáticos que formam um grupo muito heterogêneo em termos de nacionalidades, etnias, culturas e nível de escolaridade. Eles são também,

⁹ Nascida com a Revolução Francesa e desenvolvida ao longo dos séculos XVIII e XIX, a igualdade formal consiste na frase "*todos são iguais perante a lei*". Ela almeja submeter as pessoas à lei e ao direito, sem discriminação quanto a credos, raças, ideologias e características socioeconômicas. wikipedia.org/wiki/igualdade acessado em 20/10/2011.

¹⁰ A igualdade material visa diminuir as desigualdades sociais, ou seja, tratar desigualmente os desiguais na medida da sua desigualdade, a fim de oferecer proteção jurídica especial a parcelas da sociedade, que ao longo da história, encontram-se em situação de desvantagem. wikipedia.org/wiki/igualdade acessado em 20/10/2011.

oriundos de períodos migratórios diferentes;

- *Hispanics*, mexicanos, porto-riquenhos, cubanos e demais migrantes de outros países da América Central e do Sul e seus descendentes, que podem ser brancos, indígenas ou negros.

Na prática, tais medidas de compensação consistiram em um forte investimento em todos os níveis de educação, objetivando romper a série histórica, ou seja, interrompendo o “círculo vicioso” baseado na diferença de oportunidades de acesso à educação às diferentes camadas da população, que perpetua a desigualdade social entre os indivíduos. (RIBEIRO, 1998, p. 11).

Entretanto, a partir de 1978, por medida da Suprema Corte dos EUA, houve sucessivas proibições quanto à adoção de cotas para a admissão de estudantes no ensino superior. Segundo Brandão, (2005, p.10), manteve-se porém, a seguinte condição:

Na disputa de uma vaga entre um candidato negro e um branco, ambos com qualificações semelhantes, deveria prevalecer a escolha pelo candidato negro. A isso chamavam de política de ação afirmativa e dessa forma prevaleceu o não reconhecimento da adoção de cota, devido ao fato da Suprema Corte entendê-la inconstitucional.

No governo de Bill Clinton foi revista toda a legislação federal sobre ação afirmativa, e a Suprema Corte restringiu os programas do governo relativos às minorias raciais, entendendo que ação afirmativa constituía uma exceção paternalista ao princípio constitucional da proteção igual a todos.

No final da década de 90, as administrações de George Bush no Texas e de seu irmão na Flórida, instituíram a admissão garantida nas universidades estaduais para os melhores alunos das escolas médias. Com isso dificultou-se o acesso de minorias ao ensino superior. Oliven, (2007), expressa o seu entendimento sobre a mudança estabelecida nas administrações Bush:

Essas decisões políticas representam uma mudança dramática para a educação superior americana. Elas ocorreram paralelamente a recorrentes protestos de discriminação e racismo institucional nos campi universitários em todo o país; acusações que sempre deixam um sentimento amargo e uma sensação de perplexidade entre a maioria dos homens que continuam a manter o predomínio entre o corpo docente e de posições administrativas. (OLIVEN, 2007, p.39).

A universidade da Califórnia, a maior e a mais importante universidade pública nos Estados Unidos, ainda na década de 1960, foi uma das primeiras a estabelecer programas que aumentassem a presença de minorias na sua comunidade acadêmica. Em dezembro de 1994 foram amplamente noticiados os dados do aumento do percentual de minorias que passaram a representar 21% dos calouros. No ano seguinte, no entanto, os *Regents*, responsáveis pela universidade, aproveitando o recesso escolar, votaram em julho de 1995, a suspensão dos programas de ação afirmativa baseados no critério racial. Segundo Moehlecke (2004, p. 739),

O abandono de cotas raciais no final da década de 1990, fez o percentual de alunos negros retroceder aos níveis dos anos 60. No ano 2001, a universidade passou, então, a admitir automaticamente os melhores alunos das escolas públicas elevando, assim, o número de alunos negros, esses, no entanto, passavam a ser aceitos em campi e cursos menos seletivos.

Embora tenha ocorrido um grande retrocesso com a reversão de ações afirmativas na Universidade da Califórnia, ainda assim a referida autora avalia que:

Mesmo após os reveses e a extinção de medidas raciais, a preocupação com a igualdade e a diversidade de seus campi continua parte dos objetivos básicos da instituição. O que se define hoje como universidade de excelência nos EUA, diferentemente do que ocorria nos anos 1960, envolve necessariamente valores como a inclusão, igualdade, e diversidade. (MOEHLECKE, 2004, p.772)

Em 2001, o juiz federal Bernard Friedman proibiu a política de ação afirmativa adotada pela Faculdade de Direito da Universidade de Michigan, por considerá-la inconstitucional. A Universidade da Geórgia também sofreu este revés, quando em 2001, um tribunal federal entendeu que era inconstitucional conceder mais pontos para candidatos negros no processo de admissão.

Em 2003, a Suprema Corte dos Estados Unidos reafirmou a constitucionalidade de levar em conta raça e etnia na seleção dos alunos para a universidade. Essa decisão judicial reacendeu o debate nacional e levou os grupos contrários às ações afirmativas a intensificarem procedimentos outros que não os jurídicos, mudando a sua estratégia política através da promoção de plebiscitos estaduais.

No estudo realizado por Brandão (2005, p. 51):

A opinião dos norte-americanos sobre políticas de ação afirmativa divide-se entre aqueles que a combatem e os que a defendem. Os críticos afirmam que se trata de uma “discriminação ao contrário”, entendendo que as pessoas de cor branca passam a ser discriminadas. Além disso, essas ações só beneficiam os negros que estão em melhores condições e estabelecem uma diferenciação maior entre os próprios negros, gerando outras formas de discriminação.

Outro argumento contrário a essa política é de que “os negros que ingressaram nas universidades pela política de cotas são considerados menos capazes, por não terem passado pelos mesmos desafios que os estudantes brancos.” (RIBEIRO, 1998, p. 11).

Para se entender esta realidade é preciso levar em conta o fato de que a nação norte-americana, embora tenha em seu ideário os princípios liberais de liberdade e igualdade, baseada no mérito, paradoxalmente, conviveu, por muitos anos, com uma realidade excludente, que aceitava o extermínio dos índios, em prol do progresso e a escravidão e discriminação dos negros e a própria marginalização das mulheres, considerados seres inferiores. (OLIVEN, 2007, p. 36).

Num enfoque que privilegia a perspectiva da justiça social, Wilson, (1994) aponta as limitações das políticas de ações afirmativas para a solução dos graves problemas que afetam a população negra americana no presente. Ele chama a atenção para o fato de que mudanças políticas e econômicas contribuíram para a mobilidade individual de um segmento da população negra, o que proporcionou um processo de desracialização no setor econômico, ou seja, diferenças raciais perdem a importância em determinar a ascensão social nos EUA. Entretanto, segundo o autor:

Se por um lado, o crescimento econômico deu origem a uma classe média negra, por outro lado, a reorientação da economia, que seguiu ao período da prosperidade, têm diminuído as oportunidades de quase toda a natureza para os outros segmentos da população negra. A mudança econômica que se caracterizou pela desindustrialização de certos setores e maior ênfase na prestação de serviços, tem tornado redundante os negros, trabalhadores industriais. Muitas indústrias, que não necessitam mão de obra especializada, deixaram as grandes metrópoles americanas para se instalar em países com mão de obra mais barata. Essa perspectiva tirou de foco a discussão de problemas relacionados com as mudanças estruturais da economia que estavam afetando profundamente as populações negras mais carentes; uma vez que problema era definido em termos raciais, as discussões de caráter mais econômico tornavam-se secundárias. (WILSON, 1994, p. 84).

Aqueles que defendem que a política de ações afirmativas é necessária, argumentam que ainda há uma diferença muito grande de condições entre brancos e negros e que a discriminação continua existindo. Para confirmar este argumento, há pesquisas que evidenciam as diferenças de oportunidades nos diversos espaços representativos da sociedade norte-americana. Como exemplo, destacam o Congresso que é constituído por 80% de homens brancos e as universidades que têm em seu quadro 80% de professores brancos. Turner, (1995, p. 5), defensor das políticas de ação afirmativa nos EUA afirma que:

O resultado dessas políticas é o acesso de negros em postos de trabalho de prestígio como na Suprema Corte, nos Ministérios e Secretarias do governo federal e, atualmente, a presidência dos EUA. Destaca-se ainda, o crescimento do número de médicos, advogados, políticos, embaixadores, generais e reitores negros.

O acesso dos afrodescendentes às universidades de renome nos Estados Unidos é resultado das políticas de ação afirmativa. Neste sentido, há a compreensão de que essa é uma política de reparação, ou seja, que veio corrigir as injustiças do passado. Foi principalmente através da política de ações afirmativas, que se acentuou a diversidade no ensino superior norte-americano em termos de presença de estudantes pertencentes a minorias nos *campi* de universidades mais seletas.

Entre 1960 e 1995, o percentual de negros formados em universidades e escolas profissionais pulou de 5,4% para 15,5% do total. Em cursos como medicina o aumento passou de 700. O percentual de negros em cargos executivos em empresas, que era praticamente zero em 1960, passou a 8% em 1995. (SILVA, 2001, p. A13).

O racismo contra negros não recuou totalmente nos EUA. Mas, devido ao acesso de negros à universidade e postos de prestígio, através de cotas e políticas de ação afirmativa, houve uma grande mobilidade social para os negros. Esta mudança foi resultado da implementação de políticas de ação afirmativa nos EUA como: cotas ou atribuições de pontos a mais para negros nas avaliações para entrada em universidades, reserva de mercado de trabalho para negros e pontos a mais para empresas com empregados negros em licitações públicas, entre outras. Os avanços obtidos, através de medidas para reparar injustiças sociais, repercutiram em maior igualdade em relação à distribuição de renda e a escolaridade dos negros nos Estados Unidos.

2.2 Ações Afirmativas no Brasil

A emergência de políticas afirmativas anunciou-se mais precisamente no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, culminando com o fortalecimento de movimentos contestatórios, demandando novas representações sobre o papel de alguns segmentos no mercado de trabalho, nos estabelecimentos de ensino e nas instituições sociais. Segundo MOEHLECKE, (2002, p.198):

A ação afirmativa chega ao Brasil carregada de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas. Sendo assim, a ação afirmativa assumiu diferentes formas de acordo com o contexto em que foi implementada e o público a quem se dirigia. O mercado de trabalho, as universidades e a representação política são espaços que oportunizaram o acesso de minorias étnico raciais. Procura-se, por meio dessas políticas, corrigir uma situação de discriminação racial, uma vez que há uma defasagem nas condições de vida entre negros e brancos.

No Brasil, em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) estabeleceu cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas e a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pelas desigualdades de direitos entre homens e mulheres. De 1968 a 1985, vigorou a Lei 5.465/68, que estabelecia reserva de vaga nas escolas agrotécnicas para os filhos de agricultores.

Em 1983, os técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho propuseram a criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a contratarem percentual de empregados negros. Entretanto, essa proposta não teve repercussão na época. Em 1985, a proposta foi transformada em projeto de lei e estabelecia reserva de vagas para mulheres e homens negros no serviço público, bolsas de estudo e incentivo para a eliminação de práticas discriminatórias no setor privado. Novamente o projeto não foi aprovado, mas criou possibilidades de manifestação do movimento negro para que o poder público passasse a discutir os problemas raciais existentes no Brasil.

Somente em 1988 foram aprovados artigos na Constituição Federal que estabeleciam percentuais de cargos públicos para os portadores de deficiência e vagas nas empresas para as mulheres. Essas iniciativas abriram espaço para a discussão e a implementação de

políticas públicas voltadas às questões raciais, étnicas, de gênero e relacionadas aos deficientes físicos (MOEHLECKE, 2002).

As primeiras iniciativas de implantação de ações afirmativas no Brasil, ligadas à educação, tiveram início com os cursinhos pré-vestibulares para estudantes carentes economicamente ou afrodescendentes, através de organizações não governamentais. Esses cursinhos são gratuitos e atendem candidatos que não dispõem de condições para custear seus estudos. Os cursos possibilitam a ampliação do acesso de camadas da população ao ensino superior e à formação de novos saberes.

Os cursinhos pré-vestibulares são iniciativas populares, especialmente de trabalhadores em educação, com preocupações políticas que ultrapassam a preparação para o vestibular e visam criar uma nova consciência no país relacionada às questões raciais, de gênero e de classe.

No entanto, o debate sobre políticas de ação afirmativa ganha mais repercussão social com a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, em Durban, África do Sul, em que o Brasil se posiciona a favor de políticas públicas que favoreçam grupos historicamente discriminados, especialmente a população negra.

Em relação ao poder legislativo federal, tem-se o projeto de Lei n. 73/99 que estabelece reserva de vagas nas universidades públicas e que leva em conta, também, a porcentagem de negros e indígenas nos respectivos estados da federação. As primeiras propostas do governo federal para a reforma das universidades públicas contemplavam cotas sociais e raciais, mas devido a pressões da sociedade e o fato de já haver em tramitação no Congresso o Projeto de lei n. 73/99, essa questão foi retirada da pauta da atual proposta de reforma.

O debate sobre as ações afirmativas, principalmente aquele referente a cotas nas universidades brasileiras se pauta numa perspectiva ampla de inclusão de grupos discriminados. Esse debate se converteu em ações, expresso em protocolos internacionais assinados pela maioria dos países do mundo, inclusive o Brasil. Esse debate tem relação com a visão dos direitos humanos, do direito ao reconhecimento do valor de cada cultura e do respeito à diversidade.

O Brasil foi um dos 167 países que ratificou a Convenção sobre a Eliminação de

Todas as Formas de Discriminação Racial. Com isso, o país se compromete a não apenas combater a discriminação através de medidas punitivas, como também, promover a igualdade através de políticas afirmativas diversas que combatam as desigualdades raciais.

Os avanços obtidos na construção de políticas de ação afirmativa no Brasil, ocorrem a partir da constatação da extrema exclusão de jovens, negros e indígenas, das universidades públicas brasileiras. Essa constatação, a partir de diversas pesquisas, impulsionou a atual luta nacional pelas cotas, tendo como uma das principais manifestações a Marcha Zumbi dos Palmares pela Vida, em 20 de novembro de 1995, encampada por uma ampla frente de solidariedade, cujos protagonistas foram acadêmicos negros e brancos, coletivos de estudantes negros, cursinhos pré-vestibulares para afrodescendentes e pobres, e movimento negros da sociedade civil, estudantes e líderes indígenas, além de outros setores da sociedade civil.

Marcaram também esse processo, as iniciativas institucionais dos últimos governos que adotaram políticas concretas como: a criação, em 1995, de Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra; as primeiras ações afirmativas no âmbito dos Ministérios, em 2001; a criação da Secretaria Especial para Promoção de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003; e, finalmente, a proposta dos atuais Projetos de Lei que estabelecem cotas para estudantes negros oriundos da escola pública em todas as universidades federais brasileiras e o Estatuto da Igualdade Racial. Todas essas ações, no que tange ao acesso de negros à educação superior no Brasil, fortalecem a identidade da população negra através da expansão das oportunidades e da conquista de direitos, até então negligenciados.

2.3 Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior

As discussões no meio intelectual e em organizações da sociedade civil sobre a questão da discriminação racial e suas consequências nas condições de vida da população negra, ganharam força no Brasil a partir de iniciativas de organizações da sociedade civil, entre elas, o Teatro Experimental do Negro¹¹, em 1948, e as lutas no final dos anos 70, em

¹¹ Teatro Experimental do Negro - TEN, engloba o trabalho pela cidadania do ator por meio da conscientização e também da alfabetização do elenco, recrutado entre operários, empregadas domésticas, favelados sem profissão definida e modestos funcionários públicos. www.scielo.br/scielo.php acessado em 12/08/2011.

defesa da identidade e da cultura negras.

Como resultado dessa luta, hoje não é mais possível negar a necessidade de políticas públicas de ação afirmativa, ou seja, políticas específicas de promoção da igualdade de oportunidades e da necessidade de condições concretas de participação da população negra na sociedade (NASCIMENTO, 2007, p. 66).

A partir de 1990, ganha força o debate das políticas públicas quando diferentes instituições do governo, entre elas as universidades públicas, iniciaram a discussão sobre políticas específicas para minimizar a discriminação, o preconceito e as desigualdades raciais no ensino superior. Esse movimento foi resultado das lutas do movimento social negro, principal protagonista das políticas de ação afirmativa no enfrentamento das desigualdades raciais observadas cotidianamente, do engajamento de intelectuais e do contexto internacional marcado pela realização da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

Em 1995, o ápice da luta por ações afirmativas no Brasil foi a Marcha em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. A Marcha definiu uma mudança na organização do movimento social negro. Inicialmente, o movimento visava mais a denúncia de práticas de discriminação racial e, mais recentemente, passou a propostas de políticas de igualdade racial, como a implementação de ações afirmativas.

A partir desse episódio, o Estado admite a existência de racismo na sociedade brasileira e cria o “Grupo de Trabalho Interministerial”, em novembro de 1995, cuja finalidade era realizar diagnóstico, elaborar propostas e projetos dirigidos à melhoria das condições de vida da população afro-brasileira. Embora o GT tenha formulado uma série de propostas, elas não foram assumidas pelo governo.

Em 1996 foi realizado pelo então Ministério da Justiça, o “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, que teve como objetivo formular políticas públicas para a população negra, considerando o reconhecimento do governo Fernando Henrique Cardoso em relação à existência de discriminação e desigualdade racial no Brasil. A partir desse reconhecimento, foi constatada a necessidade de criar estratégias e estabelecer medidas de combate ao racismo (NASCIMENTO, 2007, p. 69).

Nessa mesma linha, o Programa Nacional para a Promoção dos Direitos Humanos, do governo FHC, propunha ações afirmativas para negros com o objetivo de redução das desigualdades econômicas, sociais e culturais ainda existentes no país. (Brasil, Ministério da Justiça, Programa Nacional de Direitos Humanos, 1996).

Apesar da movimentação do Estado e da criação de GT específico para a discussão da questão racial, será a “3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, que fortalecerá o debate em torno das políticas de ação afirmativa para negros no Brasil. Neste evento foram aprovadas as primeiras medidas no sentido de enfrentar as desigualdades raciais. Esse processo foi fundamental para que o governo brasileiro, através das suas instituições, tomasse uma posição sobre as desigualdades étnico-raciais presentes no país.

Com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, ampliou-se o debate em torno das ações afirmativas e a implementação de medidas concretas, como a Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo do Ensino Básico. Nesse mesmo ano, é criada a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR)¹², através da Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei 10.678. A SEPPIR nasce do reconhecimento das lutas históricas do movimento negro brasileiro que propuseram políticas de ação afirmativa, em especial cotas para negros nas universidades.

Existem no Brasil sistemas específicos para ingresso no ensino superior. As cotas

¹² A data da criação da SEPPIR é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, vinte mil negros protestaram contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foi 69 mortos e 189 feridos. As finalidades da SEPPIR, entre outras são: formulação, coordenação e avaliação de políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção de direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância; formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial; articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial; coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial; planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas; acompanhamento da implementação de legislação de Ações Afirmativas e definição de ações públicas que visem o cumprimento de acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica. www.seppir.gov.br acessado em 05/11/2011

etnicorraciais são uma das principais medidas afirmativas adotadas em defesa da população afro-brasileira, pois proporciona a inserção de um contingente considerável de negros na rede universitária do país.

Frei David, diretor executivo da organização não governamental Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro), em entrevista em 20/09/2011, à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), esclarece que o sistema de cotas raciais é apenas um dos tipos de Ação Afirmativa atualmente em uso no Brasil. Ele salientou que existem no país sistemas específicos para ingresso no ensino superior que contemplam cotas sociais, que consiste na reserva de vagas do vestibular para alunos formados em escolas públicas, cotas para indígenas, cotas para as populações quilombolas, cotas para pessoas com algum tipo de deficiência, cotas para estudantes com baixa renda familiar, cotas para professores da rede pública, cotas para populações de cidades do interior e cotas para filhos de policiais e bombeiros mortos em serviço. Há também, bônus, que é o acréscimo de pontos, por meio de valores fixos ou de porcentagens, na nota do vestibular de candidatos em condições socioeconômicas desfavorecidas.

Hoje as universidades têm autonomia para implementar seus próprios sistemas de reserva de vagas. Segundo levantamento realizado pela Educafro, entre os anos 2004 a 2010, chegou a 158 o número de instituições públicas de ensino superior que adotam algum tipo de ação afirmativa em seus processos seletivos, totalizando cerca de 330 mil cotistas, 110 mil deles afrodescendentes. Dessas instituições, 89 implantaram a política de cotas para negros.

De acordo com Frei David, 32 universidades estaduais e 38 universidades federais têm sistemas de cotas raciais, 77% delas por iniciativa própria e as demais em virtude de legislação do respectivo estado. Frei David, na entrevista da ANDIFES, afirma que:

Pesquisas já mostraram que o sistema de cotas não aumentou o racismo nas universidades, que a qualidade acadêmica não foi prejudicada e que o desempenho acadêmico dos cotistas não é inferior ao dos não cotistas. Ele acrescentou que 87% dos brasileiros, concordam com as ações afirmativas em pesquisa do Datafolha, em 03 de agosto de 2011.

Ferreira e Borba (2006), pesquisadores do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) realizaram pesquisa e verificaram que 51 instituições públicas de ensino superior no Brasil já adotavam algum tipo de mecanismo alternativo ao vestibular para o ingresso nestas universidades. Esses mecanismos foram implementados através das chamadas ações afirmativas em 18 das 35 universidades estaduais, 51,4% delas, e por 53 universidades federais, 42% das existentes. Além destas, existem outras 11 faculdades, centros universitários e Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFES) que também adotam algum tipo de critério diferenciado de ingresso para o preenchimento das suas vagas discentes.

A pesquisa, realizada pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, também identificou que as principais políticas de ação afirmativa para o ingresso nas universidades são as cotas e a bonificação no vestibular, para os grupos considerados em posição de desvantagem em relação aos demais candidatos. Entre os beneficiários das medidas encontram-se: negros, indígenas, pobres, estudantes provenientes de escola pública e portadores de necessidades especiais. Dos mecanismos existentes, a reserva de vagas, através de cotas, constitui-se o mais usual. Em sete instituições públicas existe a adoção do sistema de bonificação. Das 51 instituições que adotam políticas de ação afirmativa para o ingresso de estudantes na graduação, 33 delas possuem cotas para negros como critério único ou mesclado a outras dimensões de natureza social.

Apesar de políticas afirmativas direcionadas para a população negra, esse público ainda é minoria nas universidades federais. Estudo lançado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em setembro de 2011, sobre o perfil dos estudantes de graduação mostra que: “8,72% deles são negros. Os brancos são 53,9%, pardos 32% e os indígenas menos de 1%.”

Ainda que a participação dos negros nas instituições federais de ensino superior seja pequena, houve um crescimento em relação à pesquisa anterior produzida pela ANDIFES no ano de 2003, quando menos de 6% dos alunos eram negros. Isso significa um aumento de 47,7% na participação dessa população em universidades federais.

O coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade de Brasília, Silva, 2011 afirma que:

O principal benefício que as cotas terão no futuro, é aumentar a representação de negros em cargos importantes. Quando falamos de universidade federal, não há dúvida de que elas formam pessoas que cedo ou tarde vão participar da classe dirigente deste país. Então sabemos que, pelo menos, com essa formação o aluno terá no futuro uma situação diferenciada. O sistema de cotas tem sido muito criticado por ser considerado injusto com o restante dos estudantes não negros. Ele precisa ser analisado do ponto de vista histórico. Não é possível a gente querer entender a partir do aqui e agora. É preciso voltar ao século 19, às políticas do estado brasileiro de favorecimento das populações europeias para entender porque afinal de contas temos que desenvolver uma política de inclusão da população negra. Essas políticas atuais não são fruto de nenhum devaneio; elas são necessidades que foram esquecidas. (SILVA, Portal Brasil, 2011)

A adoção de ações afirmativas nas instituições de ensino superior brasileiras é um avanço histórico do ponto de vista social, político e econômico. Além de colocar em evidência o tema da discriminação racial, cria condições para enfrentá-lo através de uma maior presença de negros nas universidades e refletir na melhoria dos níveis de emprego e renda e, conseqüentemente, na melhoria do padrão de vida da população negra.

Discutir cotas raciais na universidade toca em inúmeros pontos nevrálgicos da sociedade brasileira pondo a nu as contradições sociais mais profundas de nosso país. Esse debate, bastante complexo, envolve as relações universidade e sociedade, a formação da elite; a constitucionalidade da implementação de políticas de cotas raciais, o possível alcance das mesmas; as mazelas de nosso passado escravocrata, a ideologia da “democracia racial” brasileira, a discriminação contra negros e pardos, ainda presente em nossos dias; a questão da distribuição de renda, a necessidade do reconhecimento de todos os grupos sociais como um direito de cidadania e, por último, mas não menos importante, qual o nosso projeto de nação. Os argumentos ora enfatizam problemas mais internos das universidades e suas implicações administrativas, ora levantam questões de natureza política e filosófica que se referem ao modelo de sociedade que desejamos (OLIVEN, 2007, p. 43).

A questão da implementação de cotas raciais como uma forma de política para a correção das desigualdades no Brasil, mais do que polarizado, tem mobilizado a sociedade nacional. As discussões realizadas pela mídia, as inúmeras publicações acadêmicas, a criação de políticas afirmativas governamentais, as distintas manifestações dos movimentos sociais, têm aumentado o conhecimento das raízes históricas e das desigualdades sociais e raciais presentes e naturalizadas no cotidiano. Esse conjunto de ações é fundamental para a construção de um projeto nacional que vise uma sociedade mais justa.

2.4 Conceituação das Ações Afirmativas com recorte étnico-racial

O termo ação afirmativa ainda é desconhecido para grande parte dos brasileiros, tanto em relação à concepção quanto às formas de implementação. Os estudiosos sobre o tema apontam diferentes perspectivas sobre o significado de ações afirmativas, entretanto, o que lhes é comum é o reconhecimento da existência de desigualdades raciais no Brasil e a necessidade de ações que promovam a equidade racial. De acordo com Gomes (2001, p. 72):

As ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional de igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

Portanto, as ações afirmativas têm como objetivo promover a diversidade sociocultural, a igualdade de oportunidades e o acesso material aos direitos para grupos sociais marginalizados, inclusive grupos étnicos-raciais. As leis que definem a igualdade universal são insuficientes para atender a todos da mesma forma. É necessária a adoção de políticas que ultrapassem esses limites e garantam, efetivamente, os direitos de grupos discriminados, como é o caso da população negra. Esse é o sentido das cotas raciais, dos programas educacionais e das políticas de acesso e permanência de estudantes negros nas instituições de ensino superior.

As políticas públicas includentes corrigem as fragilidades de uma universidade focalizada em todo e em cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes apresenta graus consideráveis de desigualdade. Neste sentido as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social. O que é igualdade formal e igualdade real de direitos universais. (CURY, 2002, p.42).

Os indivíduos partem de etapas diferentes no acesso às oportunidades e as políticas universalistas não consideram as desigualdades iniciais. É necessário estabelecer uma equidade entre os diferentes grupos sociais, no sentido de haver uma distinção positiva no atendimento dessas diferenças, através de políticas públicas específicas.

Os indicadores sociais como renda, ocupações no mercado de trabalho, educação, expectativa de vida, acesso a serviços básicos dos diversos grupos raciais pertencentes à sociedade, revelam imensas desvantagens entre os grupos, que sugerem a discriminação racial como um dos elementos constitutivos fundamentais da causa da desigualdade.

De fato, as práticas discriminatórias que nossas instituições reproduzem cotidianamente nos processos de seleção, no currículo escolar, em discursos religiosos, nas relações familiares, nas ações dos aparelhos policiais, nas interpretações das leis e nas sentenças judiciais, nas dinâmicas universitárias, nos investimentos do Estado, nas empresas, na mídia, nos ditados e piadas do senso comum, etc, indicam que o racismo se faz presente e determina lugares para a população negra (os pretos e pardos autodeclarados da nossa composição racial).(BRAGA, 2000, p. 47).

Portanto, ações afirmativas como resultado da mobilização dos movimentos sociais têm como objetivo promover a diversidade sociocultural, a igualdade de oportunidades e o acesso material aos direitos para grupos sociais marginalizados principalmente grupos étnico-raciais. De acordo com Piovesan (2005, p. 51):

As ações afirmativas constituem-se como medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis como as minorias étnica e raciais. Assim sendo, pode se afirmar que as ações afirmativas constituem-se como medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade.

Assumir as políticas de ação afirmativa como parte de uma estratégia de democratização, consiste, segundo Nascimento (2007, p. 87) em:

Reconhecer o potencial constituinte dos movimentos sociais e em nada contradiz a necessidade e a importância das chamadas políticas universalistas. Pelo contrário, as políticas de ação afirmativa e seus instrumentos são políticas de universalização de direitos na medida em que, mesmo inicialmente estabelecendo critérios desiguais, são políticas de constituição material daquilo que a coletividade define como o que todos (rigorosamente todos) devem ter acesso.

O combate às desigualdades está diretamente relacionado à adoção pelas instituições de políticas específicas para grupos sociais mais vulneráveis, através de critérios distintos de

acesso aos direitos. A adoção de ações afirmativas implica no reconhecimento da existência de desigualdades étnico raciais e de acesso aos bens e serviços essenciais e à busca da equalização das oportunidades. Na compreensão de Guimarães (2005, p. 96) as ações afirmativas consistem em:

Ações públicas ou privadas, ou programas que proveem ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos. As ações afirmativas geram tanto ações compensatórias aos grupos que sofreram injustiças históricas quanto ações preventivas que buscam estabelecer formas de tratamentos preferenciais para impedir, que em razão de um sistema discriminatório instituído, indivíduos pertencentes a grupos específicos tenham seu acesso a recursos coletivos negado em decorrência desse pertencimento.

Nascimento (2007, p. 77), ratifica a afirmação de que o preconceito gera desigualdades, e para superá-las é necessário a implementação de políticas que levem em conta as condições de subordinação que vive a população racialmente discriminada.

De fato, o racismo é produtor de desigualdades. Sem considerar isso não é possível produzir uma elucidação real e sincera sobre a sociedade brasileira, sua história, suas dinâmicas e seus problemas. A conclusão de que o combate às desigualdades raciais é importante para um processo de democratização da sociedade e a aceitação do conceito de ação afirmativa como um conceito para a formulação e implementação de políticas para esse fim decorre da análise da história da população negra e da sua inclusão de forma subordinada nos setores da sociedade.

O ano de 2011 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Ano Internacional dos Afrodescendentes. Consolidou-se, em 2011, na agenda política a necessidade de adoção de ações afirmativas para a redução das desigualdades e promoção da igualdade racial com o compromisso de:

Fortalecer as medidas nacionais e a cooperação regional e internacional em benefício dos afrodescendentes em relação ao gozo pleno de seus direitos econômicos, culturais, sociais, civis e políticos, sua participação e inclusão em todas as esferas da sociedade e a promoção de um maior respeito e conhecimento da diversidade, sua herança e sua cultura. (Ministério da Educação, Governo Federal, 2011).

Oportunizar condições de acesso aos bens e serviços públicos, através de políticas de

ação afirmativa, beneficia grupos racialmente excluídos e garante a equalização das oportunidades de acesso aos direitos sociais.

Como políticas públicas resultantes das lutas dos movimentos sociais, as ações afirmativas podem ser entendidas como intervenções nas instituições com o objetivo de promover a diversidade sociocultural, a igualdade de oportunidades e o acesso material aos direitos para grupos sociais marginalizados, sobretudo entre os grupos étnico-raciais. No processo de combate às desigualdades, são necessárias políticas concretas que devem ir além das leis que proclamam a igualdade de todos. Essas políticas devem combater o racismo, intervindo direto nas instituições para garantir a presença dos grupos sociais discriminados e o acesso desses grupos aos direitos definidos como universais, como é o caso da população negra. (OLIVEN, 2007, p. 30)

É importante salientar que políticas de ação afirmativa favorecem a mobilidade social de certos segmentos da população negra e de outros grupos discriminados. Elas abriram as portas da universidade para minorias até então excluídas. Mais do que isso, o debate sobre ação afirmativa traz à discussão a questão da discriminação social, do ônus que isso representa para determinados grupos e das possíveis orientações políticas que possam vir a combater uma situação social inerentemente injusta.

2.5 As argumentações favoráveis e contrárias às políticas de Ação Afirmativa no Brasil

As políticas de ação afirmativa têm provocado calorosas discussões na sociedade brasileira, especialmente a adoção de cotas nas instituições de ensino superior. O tema mobiliza a população de diversas formas, suscitando diferentes posições. São elaborados artigos, matérias em jornais, programas de rádio e televisão, trabalhos acadêmicos e a produção na área das ciências humanas a respeito do tema aumentou significativamente. (HENRIQUES, 2002; MUNANGA, 1996; MOEHLECKE, 2002; TELLES, 2003).

Com a adoção de cotas em instituições públicas de ensino superior, o debate polariza-se a respeito da legalidade e abrangência deste tipo de política. Os críticos às ações afirmativas apresentam argumentos distintos. As políticas de ação afirmativa são apontadas ora como responsáveis pela cisão do Brasil em dois brasis, ora como solução para a inclusão dos setores sub-representados na educação superior. Primeiramente serão destacados

alguns dos argumentos favoráveis à adoção do sistema de cotas na sociedade brasileira:

Aqueles que defendem as cotas nas universidades entendem que na sociedade atual não é possível “falar em igualdade de condições de acesso ao ensino superior público, quando, na verdade, dificilmente os negros e brancos estão em igualdade de condições, já que desde antes de seu nascimento, na maioria das vezes, as condições socioeconômicas dos negros são muito piores que as dos brancos, necessitando assim algum tipo de compensação. (BRANDÃO, 2007, p. 91).

Outro argumento versa sobre a reparação. Considerando o longo período de escravidão a que os negros foram subjugados pelos brancos, há uma dívida histórica acumulada por muitos séculos. Assim, a política de cotas para acesso às instituições de ensino superior seria uma das formas de compensação pela escravidão:

Em função dos séculos de escravidão, a que os negros foram submetidos pelos brancos, existe uma dívida histórica que, através de uma política de ação afirmativa, que inclui a adoção de cotas para acesso ao ensino superior público, começaria a ser paga. Assim se corrigiriam as injustiças do passado cometidas ao longo da história contra a população negra, na forma de discriminação racial. (FONSECA, 2007, p. 179).

As ações afirmativas também trazem a ideia da superação da igualdade formal, transformada em igualdade real, pois o que se apregoa a respeito de igualdade de direitos não atinge a todos.

Assim as cotas seriam uma forma de promover uma competição mais igualitária, transformando-se na implementação efetiva do princípio da igualdade: a transformação de uma igualdade formal em uma igualdade real. Isto é, a ideia da livre competição não seria justa quando aplicada a grupos que não tiveram, historicamente, as mesmas condições materiais e efetivas. As cotas são apenas uma das modalidades de políticas de ações afirmativas racialmente orientadas existentes no Brasil. (BRANDÃO, 2007, p. 86).

Em defesa de uma política de ação afirmativa, a citação a seguir enfatiza a importância da ocupação dos espaços acadêmicos por estudantes negros, ampliando as suas oportunidades e as possibilidades de intervenção em diferentes espaços da sociedade.

As ações afirmativas, através de cotas, objetivam a retenção de talentos nos bancos universitários, os quais num futuro próximo poderão contribuir para o desenvolvimento social, político e econômico do país. Sem estas políticas alunos oriundos de segmentos sócio raciais, historicamente discriminados e de baixa renda não teriam condições de frequentar um curso superior. (BENEDITO, 2007, p. 114).

A diversidade étnica é outro argumento na defesa de cotas para as universidades públicas, pois dá mais sentido à função social da universidade, ampliando as possibilidades de acesso ao ensino de grupos historicamente discriminados. A convivência nos espaços acadêmicos, entre grupos distintos, tende a refletir a diversidade étnico-racial da sociedade, desenvolve o efetivo exercício da igualdade de oportunidades, enriquece a experiência acadêmica pela convivência de diferentes grupos étnico-raciais e contribui na preparação dos estudantes para a vida profissional. Além disso, o sistema de cotas contribuiria para acelerar o processo de integração racial através do exercício profissional.

Seria uma estratégia emergencial e pontual que visaria acelerar o acesso da população negra à universidade e, conseqüentemente às funções sociais de nível superior, de maneira mais equânime e proporcional em relação à população branca. (BRANDÃO, 2005, p.87).

O sistema de cotas para o acesso de estudantes negros às universidades públicas, embora não proporcione o fim do preconceito e da discriminação racial, contribui para diminuir as diferenças existentes entre as classes sociais e os grupos étnicos brasileiros. A política permite a ampliação do número de negros nas universidades públicas, diminuindo as diferenças socioeconômicas e oportunizando à população negra melhores condições de vida.

Segundo Henriques (2002), os estudos sobre o acesso de jovens negros à universidade demonstram que somente 2% deles chegam aos cursos superiores. Daí a necessidade de criar alternativas que levem a mudanças destas condições. O acesso de uma parcela da população negra ao ensino superior é uma delas. Entretanto, somente o acesso a cursos superiores não garante a formação dessas pessoas, as condições para a permanência é outro aspecto de fundamental importância para a consolidação de uma política de ação afirmativa.

Sendo a implementação do sistema de cotas uma questão polêmica na sociedade brasileira, também suscita argumentos contrários. Aqueles que se opõe a esta política

alegam que o sistema de cotas para negros pode gerar um sentimento de incapacidade racial para esse grupo. Além disso, a própria sociedade pode considerá-los menos capazes, por não terem sido obrigados a passar pelos desafios a que seus colegas foram submetidos.

As políticas de ação afirmativa podem também promover a discriminação invertida, ou seja, se antes pretos e pardos sofriam discriminação racial, ao ingressarem na universidade pelo sistema de cotas, os brancos é que passam a ser objeto desse tipo de discriminação.

Outra argumentação dos críticos ao sistema de cotas para negros é que esse sistema só beneficia os negros que compõem a classe média brasileira, embora, a maioria dos negros esteja entre os pobres e os indigentes.

Para os que discordam da política de cotas, outro argumento contrário a ela é o fato de que a mesma pode gerar mais discriminação e incitar o preconceito. Este entendimento parte do ponto de vista de que não existe conflito racial no Brasil.

A não consideração do mérito é uma das razões pelas quais os autores contrários às cotas se opõem a elas, pois, o estabelecimento do sistema de cotas faz com que “critérios de mérito sejam substituídos pelo critério da cor da pele do candidato, levando à queda do nível de qualidade das universidades públicas. Isto levaria a constituir turmas, cujos alunos teriam nível intelectual muito distinto” (BRANDÃO, 2005, p. 91).

A evasão é também um aspecto apontado pelos críticos das cotas. “Não basta criar as condições para que determinados grupos sociais e/ou raciais ingressem na universidade. É necessário que se dê condições para que esses estudantes não se evadam” (BRANDÃO, 2005, p. 91).

O Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro através dos pesquisadores Ferreira e Gentili (2006), lançou documento chamado os “10 Mitos sobre as Cotas”. Nele são apresentados os principais argumentos que consolidam o posicionamento contrário a respeito do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras. A seguir, serão analisados os 10 mitos:

1. *As cotas ferem o princípio da igualdade, tal como definido no artigo 5º da Constituição, pelo qual todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza.* São, portanto, inconstitucionais.

Segundo Paula (2003), o sistema de cotas destinado aos negros para ingresso no

ensino superior é absolutamente constitucional, já que o Brasil subscreveu a Convenção Internacional de eliminação de todas as formas de racismo em 1968, documento que garante que medidas com o objetivo de assegurar o progresso adequado de determinados grupos raciais, etnias ou indivíduos que necessitem de proteção não serão consideradas discriminação racial.

A Constituição de 1988 estabelece o princípio da igualdade em seu art. 5º. Refere-se à igualdade formal de todos os cidadãos perante a lei, sendo a igualdade real uma necessidade a ser conquistada, o que garante a igualdade de oportunidades, de acordo com o art. 3º da Constituição. As ações afirmativas, baseadas na discriminação positiva daqueles lesados por processos históricos, são a figura jurídica criada pelas Nações Unidas para alcançar essa meta.

2. As cotas subvertem o princípio do mérito acadêmico, único requisito que deve ser contemplado para o acesso à universidade.

A discussão sobre mérito acadêmico representa uma importante contribuição no sentido de desmistificar o vestibular como elemento válido para avaliar a capacidade intelectual. Necessário se faz que a discussão sobre políticas de ação afirmativa desconstrua o mérito individual como elemento legitimador do ingresso no ensino superior. Portanto, discutir mérito num espaço onde existe política de cotas, segundo Medeiros (2005), requer uma melhor compreensão sobre os objetivos da política de ações afirmativas e neste sentido, deve-se também discutir mérito numa condição de desigualdade social. Além disso, em termos práticos, deve-se notar que mesmo em uma política de cotas o princípio de seleção que opera dentro de cada cota é o mérito.

3. As cotas constituem uma medida inócua porque há necessidade de melhorar todos os níveis de ensino.

Esta compreensão da realidade é equivocada, pois os avanços no campo das políticas públicas não ocorrem por etapas. Isto é, primeiro se estabelecem melhorias na educação básica, depois no ensino médio e por último na universidade. Todos os níveis de ensino exigem mudanças imediatas, através de medidas que repercutam na melhoria de todo o sistema educacional.

4. As cotas baixam o nível acadêmico de nossas universidades

A Universidade Federal da Bahia, Queiroz (2006), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Gonçalves (2010), a Universidade Federal de Santa Catarina, Tragtenberg (2010), são algumas das instituições que, através de pesquisas, têm demonstrado que o aproveitamento de estudos de alunos cotistas e não cotistas é semelhante. No meio universitário, também se reconhece que os alunos cotistas se esforçam mais para garantir a vaga que conquistaram, porque para esses estudantes talvez represente a única oportunidade de acesso ao ensino superior. Por isso é fundamental que essas instituições desenvolvam políticas de assistência estudantil, com programas que possibilitem a permanência dos estudantes nos cursos.

5. A sociedade brasileira é contra as cotas.

Considerando que um número significativo, 70%, de instituições de nível superior, adotaram o sistema de cotas, demonstra que o quadro é favorável a essa ação afirmativa. Gradativamente, a aceitação de política de cotas nas universidades tem aumentado, através do apoio da comunidade acadêmica. Entretanto, alguns meios de comunicação quando veiculam informações sobre o tema, enfatizam aspectos que dão a ideia de que a posição desfavorável às cotas é preponderante na sociedade. De acordo com pesquisa Datafolha (2010), feita com 6.264 pessoas acima de 16 anos, parece haver uma significativa aceitação na população da política de cotas. A pesquisa mostrou que 65% dos entrevistados são favoráveis à reserva de 20% de vagas nas universidades públicas e privadas para negros e 87% concordam que deveriam ser criadas reservas de vagas para estudantes de baixa renda.

6. As cotas não podem incluir critérios raciais ou étnicos devido ao alto grau de miscigenação da sociedade brasileira, que impossibilita distinguir quem é negro ou branco no país.

Embora sejamos reconhecidos como uma sociedade mestiça, esta mestiçagem é retórica. Cotidianamente as pessoas são discriminadas pela sua cor. Uma política pública de afirmação de direitos da população negra é combatida, porque retoricamente todos são

iguais. Entretanto arbitrariedades e constrangimentos são vivenciados diariamente. Quando se trata de oportunidade de emprego e de ocupação de determinados espaços, a população negra é discriminada.

7. As cotas vão favorecer os negros e discriminar ainda mais os brancos pobres.

Ao longo da história de nossa sociedade houve sempre discriminação positiva para as pessoas de cor branca. As oportunidades educacionais e profissionais lhes eram reservadas e à medida que essas vantagens eram repassadas a seus filhos brancos, por gerações e gerações, elas se tornaram cumulativas. Procurando corrigir estas diferenças, está no Senado Federal Projeto de Lei – PL 73/99, que propõe cotas para alunos oriundos de escola pública e uma representatividade racial e étnica (negros e indígenas) equivalente à população existente na região onde está situada cada instituição de ensino superior. Embora este projeto seja uma combinação muito bem articulada de critérios sociais e raciais, há setores da sociedade que ainda resistem e tentam obstruí-lo. As primeiras propostas do governo federal para a reforma das universidades públicas contemplavam cotas sociais e raciais, mas devido a pressões da sociedade e o fato de já haver em tramitação no Congresso o projeto de lei n. 73/99 essa questão foi retirada da pauta da atual proposta de reforma. Durante a realização dessa dissertação foi aprovado pelo Supremo Tribunal Federal a constitucionalidade das cotas para estudantes negros, em 26/04/2012.

8. As cotas vão tornar nossa sociedade racista.

O racismo já existe em nossa sociedade, no mercado de trabalho, na educação, nos espaços de convivência social. As cotas só colocam essa discussão em evidência explicitando que os negros têm menos oportunidades e possibilidades que a população branca. O debate sobre as cotas raciais mobiliza a sociedade e possibilita o conhecimento de nossas raízes históricas e das desigualdades raciais presentes em nosso cotidiano.

9. As cotas são inúteis porque o problema não é o acesso, senão a permanência.

Cotas e estratégias efetivas de manutenção de estudantes fazem parte de uma mesma política pública. As cotas devem estar associadas a uma política de permanência, com programas de assistência estudantil (moradia, transporte, alimentação, material escolar

e bolsas de pesquisa) além de apoio pedagógico. Universidades como: Federal de Santa Catarina, Federal do Paraná, Federal do Rio Grande do Sul e a Estadual do Rio de Janeiro são algumas das instituições de ensino superior que utilizam recursos para a manutenção de estudantes cotistas, de acordo com relato de pesquisadores dessas instituições no Seminário sobre Ações Afirmativas, organizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2010. O Instituto Federal de Santa Catarina também desenvolve ações neste sentido, como demonstra a pesquisa dessa dissertação no que diz respeito ao acesso a benefícios para manutenção de estudantes em desvantagem social.

Em 2002, o Governo Federal lançou o Programa Diversidade na Universidade com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), vinculada à Secretaria de Educação Superior (SESU), do Ministério da Educação. Entre as principais iniciativas da SECAD, está o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Uniafro), visando o apoio aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs), localizados dentro das universidades. Existe, também, o programa DST/AIDS, em parceria com o Ministério da Educação, através da SEPPIR e o Ministério da Saúde, que oferece bolsas de estudo para alunos cotistas de todo o país. A SEPPIR também tem disponibilizado bolsas de estudo, através de editais, que selecionam bolsistas cotistas negros para realizarem atividades relacionadas à questão da igualdade racial nas instituições públicas de ensino superior. Outras medidas de promoção de políticas de ação afirmativa para o acesso dos estudantes negros de todo o Brasil ao ensino superior, são realizadas nas instituições privadas, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior (Fies), citados anteriormente.

10. As cotas são prejudiciais para os próprios negros, já que os estigmatizam como sendo incompetentes e não merecedores do lugar que ocupam nas universidades.

O debate sobre políticas de cotas para negros no ensino superior no Brasil é bastante acirrado. Muitas vezes, o ponto de vista das pessoas contrárias às cotas, desqualifica os estudantes cotistas. Entretanto, os estudantes que ingressam pelas cotas enfrentam os mesmos desafios que os demais, tanto nas provas do vestibular, quanto nas demais atividades acadêmicas. As cotas são consideradas pelos estudantes negros como uma vitória democrática e um direito realizado. Hoje, como no passado, os grupos discriminados

se sentem mais reconhecidos socialmente quando seus direitos são afirmados através de leis que lhes garantam melhores condições de vida.

Ainda sobre a polarização sobre as cotas no ensino superior, durante o ano de 2006, a discussão foi levada ao Congresso Nacional. Foram apresentados dois Manifestos, por integrantes da sociedade civil, os quais apontavam os principais argumentos do debate sobre a questão de políticas afirmativas, no que diz respeito ao estabelecimento de cotas nas universidades públicas.

O Manifesto “Todos têm direitos iguais na República Democrática”, faz menção à quebra do princípio republicano da igualdade de oportunidades e, portanto, discorda da criação de reserva de vagas nas universidades públicas. Reconhece a existência de privilégios na sociedade brasileira, mas não aceita políticas corretivas, a não ser as universalistas de melhoria dos serviços públicos.

O Manifesto “A favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”, se contrapõe ao anterior, posicionando-se a favor de cotas e na aplicação de políticas públicas como a única forma de combater a desigualdade racial no Brasil. Baseia-se em estudos realizados por organismos estatais que apontam o fato de, por quatro gerações ininterruptas, pretos e pardos terem apresentado menor escolaridade, piores condições de moradia, maior taxa de desemprego, se comparados aos brancos e asiáticos.

O grupo que assinou o Manifesto favorável às cotas, aponta instrumentos jurídicos tais como o resultante da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, que se posicionam a favor da adoção de ações afirmativas para minorias étnicas e raciais. Esse grupo também identifica instituições de Educação Superior brasileiras que têm adotado a política de cotas, sem entretanto ocorrer o acirramento das relações raciais e sem rebaixamento da qualidade acadêmica.

Avaliando o significado da implementação das cotas nas universidades públicas, Oliven (2007) pondera que os que são favoráveis às ações afirmativas com base em critérios raciais, entendem que a discriminação contra os negros é grande na sociedade brasileira e que as cotas raciais são um mal menor para tentar diminuir um mal maior, ou seja, a total ausência de negros nas universidades públicas federais, principalmente nos cursos mais seletivos. A autora fortalece esta posição ao afirmar:

Um argumento significativo em favor das ações afirmativas é da necessidade de reconhecimento de todos os grupos sociais como iguais. Na medida em que a forma de seleção nos cursos mais concorridos das universidades públicas deixa de lado uma população tão numerosa como a dos negros e pardos brasileiros, passa-se a ideia de que o lugar que forma a elite nacional pode prescindir da contribuição de quase metade da população brasileira. Esse argumento tem a ver, em parte, com o significado dos modelos para as próximas gerações. É importante para os jovens negros verem outros negros bem sucedidos como profissionais nas áreas do Direito, da Medicina, nas atividades de pesquisa, etc.(OLIVEN, 2007, p. 45)

Entre os muitos desafios enfrentados pela universidade brasileira está o de atender aos anseios dos movimentos sociais organizados pelo respeito à diversidade e pela democratização do acesso à educação superior pública, essenciais às necessidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural do país. Responder a essa pressão pela democratização é fundamental para a legitimidade das universidades e ressignifica o papel da educação na inclusão de segmentos excluídos na sociedade brasileira.

2.6 O poder judiciário brasileiro e o sistema de cotas

Na esfera do poder judiciário brasileiro, o Partido Democratas (DEM), em 2009, entrou com ação no Supremo Tribunal Federal (STF) contra o sistema de cotas raciais na Universidade de Brasília (UnB), alegando inconstitucionalidade e violação aos preceitos fundamentais, previstos na Constituição, como a dignidade da pessoa humana, o preconceito de cor e a discriminação, ao estabelecer 20% do total das vagas oferecidas pela Universidade de Brasília a candidatos negros. Além disso, o Partido pediu a suspensão de todos os processos na Justiça, federal e estadual, a respeito do tema cotas raciais para ingresso em universidades, até que seja julgada definitivamente esta ação.

Na mesma semana, a liminar ajuizada pelo DEM, no STF, pedindo para suspender a matrícula dos aprovados no vestibular da Universidade de Brasília, foi negada. O procurador-geral da República Roberto Gurgel, manifestando-se sobre essa questão, afirma que a Constituição Federal “consagrou expressamente as políticas de ação afirmativa em favor de segmentos sociais em situação de maior vulnerabilidade”. Na época, Gurgel citou em seu parecer que 35 instituições públicas de ensino superior no Brasil adotam políticas de ação afirmativa para negros, das quais 32 prevêem mecanismo de cotas e outras três adotam

sistema de pontuação adicional para negros.

Em maio de 2010, o Supremo Tribunal Federal realizou audiência pública com 38 especialistas e entidades representativas para debater as ações afirmativas de acesso ao ensino superior. A audiência foi convocada pelo ministro do STF Ricardo Lewandowski, relator da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, que questiona a criação de cotas para negros na Universidade de Brasília (UnB) e do Recurso Extraordinário (RE) 597285, interposto contra a reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A audiência pública foi um fórum de debates sobre a política de reserva de vagas em universidades públicas com base em critérios raciais. Foram três dias de debates com a participação de 38 especialistas de associações, fundações, movimentos sociais e entidades envolvidas com o tema. A audiência expressou o posicionamento desses especialistas que apresentaram argumentos sobre o sistema de cotas. Esses argumentos servem para subsidiar a decisão do STF quanto à adoção de critérios raciais nos programas de acesso às universidades públicas brasileiras, quando do julgamento das ações em tramitação.

No dia 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou, por unanimidade a constitucionalidade do sistema de cotas raciais para ingresso de alunos negros em universidades públicas. Os argumentos dos 10 Ministros, pautaram-se entre outros, pela concretização do princípio da constitucionalidade da igualdade material e a neutralização dos efeitos perversos da discriminação racial; pela representatividade na pirâmide social para torná-la equilibrada, pois se os negros não chegam na universidade não compartilham com igualdade das mesmas chances dos brancos; pela insuficiência do critério econômico para reduzir a desigualdade social brasileira, uma vez que não se pode dizer que os brancos em piores condições têm as mesmas dificuldades dos negros em situação semelhante, porque nas esferas mais almejadas da sociedade a proporção de brancos é maior do que a de negros e, portanto, a reserva de vagas, no exame de ingresso torna a sociedade brasileira mais democrática, menos desigual e mais brasileira. A decisão do STF representa um importante passo na reparação das injustiças provocadas pela discriminação racial e uma resposta afirmativa à luta dos intelectuais, dos movimentos sociais, em especial o movimento negro pela implementação de cotas para negros nas universidades públicas brasileiras.

Após um longo período de discussão sobre o tema das cotas raciais, em que as

posições foram polarizadas entre aqueles que as defendem e os que são contrários, parece que a decisão do STF coloca um fim a este embate veemente realizado, essencialmente por intelectuais brasileiros. Sobre o acirramento das posições relativas as ações afirmativas Goss (2008, p. 15), argumenta:

Por que políticas de ação afirmativa mexem de forma tão intensa com tantos campos da vida social? As ações afirmativas colocam em xeque uma certa "atitude natural" em relação ao problema racial no Brasil. Tanto o mito da democracia racial, quanto a ideologia da mestiçagem perdem sua eficácia política e simbólica no momento em que determinado setor da população reivindica direitos até então pouco requisitados.

Certamente, acrescenta Goss (2008, p. 84), “alguns valores simbólicos da nacionalidade brasileira, como a mestiçagem, a sociedade não conflitiva e solidária, ainda fortemente arraigados, estão sendo questionados quando se coloca em pauta a discussão sobre ações afirmativas”.

Como assinala Cisne (2012) mesmo que o preconceito não desapareça, mas o que se pode evitar é a sua manifestação crônica e sistemática como mecanismo de exclusão e discriminação. Então tais medidas não serão mais necessárias no futuro.

2.7 Ações Afirmativas no Instituto Federal de Santa Catarina

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), denominado até o ano de 2008, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-SC), antiga Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC), é uma instituição de ensino, pública e gratuita. O IFSC oferta cursos profissionalizantes bastante diversificados e com níveis distintos de qualificação. Ele possui cursos de nível médio integrado ao profissionalizante, cursos de nível médio subsequentes destinados a alunos que já concluíram o ensino médio e desejam se qualificar, Formação Inicial e Continuada (FIC), Educação Profissional para Jovens e Adultos (PROEJA), cursos superiores de tecnologia e licenciatura e cursos de pós-graduação.

As primeiras discussões sobre ações afirmativas no IFSC tiveram início em 2006, com a criação de um Grupo de Trabalho Ações Afirmativas, com a finalidade de construir fundamentos teóricos sobre o tema e encaminhar a discussão à comunidade acadêmica. O

objetivo do grupo era sistematizar um Programa de Ações Afirmativas para ampliar o acesso no CEFET-SC.

As experiências de implementação de reserva de vagas na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Paraná foram fundamentais para o Grupo de Trabalho elaborar uma proposta. Além disso, realizou-se levantamento para identificar as instituições de ensino superior que utilizam o sistema de cotas. Há uma ampla diversidade na regulamentação do sistema. Essa diversidade apoia-se em duas razões:

- a autonomia universitária, como princípio constitucional, que dá a cada universidade a prerrogativa de definir no seu órgão colegiado a política de ações afirmativas a ser adotada;

- a diversidade regional, tanto no que se refere às características populacionais, quanto ao grau dos diferentes grupos envolvidos no debate acerca das ações afirmativas: movimento negro, indígena, comunidade acadêmica, entre outros.

Cada instituição de ensino superior adotou diferentes formas de inserção dos candidatos: cotas destinadas à questão étnico-racial, aquelas que definem critérios socioeconômicos, outras dirigidas aos alunos oriundos de escolas públicas e bonificação (pontuação acrescida na prova de vestibular). Todas as alternativas surgiram como forma de ampliar as oportunidades e corrigir desvantagens de grupos historicamente discriminados.

Experiências distintas serviram como referencial para avaliar as ações afirmativas em outras instituições de ensino e o contexto em que foram implementadas, considerando o conjunto de forças que interagiram no processo. A partir destas experiências, variadas formas de ingresso foram avaliadas pelo GT, quais sejam: vestibular com cotas ou bonificação para estudantes oriundos de escola pública, para pessoas com baixa renda, para a população negra, sorteio, entre outras. Quanto à adoção de ações afirmativas para estudantes oriundos de escola pública, não havia divergência. Essa compreensão estava baseada na análise de dados de pesquisas que apontavam o baixo percentual de estudantes oriundos de escolas públicas que acessam às universidades públicas. Tais pesquisas concluíam que os egressos de escolas da rede privada constituem maioria na ocupação das vagas em universidades públicas, especialmente em cursos nos quais há uma forte demanda.

As ações afirmativas para negros foram aprovadas no grupo após uma reflexão sobre determinados impactos da discriminação racial durante a vida de uma pessoa, o que

leva os candidatos negros e brancos a chegarem ao vestibular em condições desiguais de competição.

Fundamentando a sua opção por ações afirmativas para negros, o Grupo de Trabalho se referenciou em autores cujas pesquisas (MUNANGA, 2003; TRAGTENBERG, 2006; GOMES, 2005) apontam o alto grau de discriminação sofrido pelas pessoas negras e as consequências resultantes deste processo.

O GT procurou conhecer as formas específicas de dominação a que os brasileiros negros estão sujeitos. Sem dúvida, a maioria de pretos e pardos no Brasil é exposta aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados. Mas, além disso, essas pessoas sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provêm de sua condição racial. Assim, o GT concentrou seus estudos nos mecanismos que reproduzem as desigualdades raciais.

No Brasil, os índices de desenvolvimento humano (IDH) de brancos e negros são bem diferentes, conforme o relatório de desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2005). O IDH reflete a longevidade, o nível educacional e de renda de uma população. No ranking do IDH das nações, os brancos brasileiros estavam, em 2005, em 44^º lugar e os negros brasileiros em 105^º. Somente como referência, a diferença entre esses IDHs é de 30 posições nos Estados Unidos. Neste mesmo relatório consta que o percentual de pessoas com nível superior concluído na população negra era de 2,5% no Brasil em 2001, índice próximo ao da África do Sul à época do apartheid e dos Estados Unidos à época da segregação racial. Portanto, sem leis racistas a sociedade brasileira produz um quadro de desigualdade na educação superior ou igual a de países que possuíam legislações abertamente discriminatórias. (TRAGTENBERG, 2010 p. 151/152).

Segundo levantamento do economista e pesquisador da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Marcelo Paixão, Santa Catarina é o segundo estado com maior desigualdade racial do Brasil, ficando apenas atrás de Alagoas, se considerarmos a diferença entre IDHs de brancos e negros (PNUD, 2005, p. 154).

O percentual de brancos formados em nível superior é de 6,5% e o de negros é de 2% na população de 25 anos ou mais (PETRUCCELLI, 2004). Se considerarmos essa mesma população, os brancos com ensino médio completo são 15,4% e os negros são 8,4% (PETRUCCELLI, 2006). Nota-se que o percentual da população com o ensino completo é extremamente baixo em Santa Catarina, e que a desigualdade racial é grande também neste nível de ensino (cerca de 1:2). Essa diferença se acentua se considerarmos a graduação no ensino superior e passa a ser de mais do que 1:3. Se considerarmos a pós-graduação (Mestrado/Doutorado), a proporção passa a ser cerca

de 1:4. Se os negros têm menos ensino médio que os brancos isso piora no ensino superior, na graduação e mais ainda na pós-graduação, mostrando a seletividade racial crescente na trajetória educacional no estado de Santa Catarina.

O GT buscou em todo o processo de discussão justificar a importância da proposta que possibilitasse, no mínimo, que cinquenta por cento das vagas dos cursos fosse destinada a estudantes de escola pública. Quanto às vagas destinadas aos candidatos negros, foi considerado o percentual de pretos e pardos na população de Santa Catarina que consta no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que é de 10%.

A proposta que mais atendeu aos anseios inclusivos, a partir dos estudos realizados, foi a de reserva de vagas. Conhecida, também, pelo nome de cotas, essa forma de ingresso garante que uma porcentagem mínima das vagas de cada curso, caso haja inscritos, seja preenchida pelo grupo social ao qual foi destinada. O Grupo Ações Afirmativas, assim, começou a delinear sua proposta com o intuito de possibilitar que houvesse, pelo menos a metade das vagas de cada curso preenchida por estudantes oriundos de escola pública, além de uma porcentagem representativa da população negra do Estado de Santa Catarina, que é dez por cento. O critério “escola pública”, e não o de “baixa renda”, foi selecionado, principalmente, por ser de mais fácil operacionalização, já que a comprovação de renda implica em diversos fatores, às vezes, difíceis de comprovar. (SOUZA, 2010, p. 170).

Concluída a discussão, o GT sistematizou a proposta, a seguir citada, que contemplou cotas sociais e étnico-raciais com o objetivo de apresentá-la em seminário dirigido à comunidade escolar. Entretanto, a proposta não chegou a ser apreciada face à polêmica que o tema suscitou. O GT avaliou que seria necessário ampliar a discussão através de seminários em todas as Unidades de Ensino do então CEFET-SC. Outro encaminhamento foi apresentar a proposta de reserva de vagas apenas para os cursos que estavam iniciando, ou seja, Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química e Física. Além disso, a instituição aprovou resolução, em outubro de 2008, onde estabelecia o compromisso de implementar ações afirmativas através de reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública e para negros, por meio de um Plano de Inclusão. A resolução também estabelecia que os cursos novos poderiam desenvolver programas de inclusão articulados ao projeto pedagógico de cada curso. Em outubro de 2008 foram aprovadas ações afirmativas para os cursos de Licenciatura, sendo implementadas no primeiro semestre de 2009, com reserva de:

- 50% das vagas dos Cursos Superiores de Licenciatura para candidatos oriundos de

escola pública;

- 10% das vagas dos Cursos Superiores de Licenciatura para candidatos negros. Sendo, prioritariamente, candidatos negros que cursaram o ensino médio em escola pública;
- 40% das vagas para a classificação geral.

No segundo semestre de 2009, foi ampliado o programa de ações afirmativas, através da reserva de vagas para todos os cursos superiores, incluindo os cursos a distância.

Concluída a etapa para a qual o grupo de trabalho foi constituído, ou seja, fundamentar teoricamente a criação de um programa de ações afirmativas e apresentar uma proposta, o GT foi dissolvido. No seu lugar foi criada uma Comissão, com representação dos campi que constituem o IF-SC, com o objetivo de acompanhar e avaliar o Programa de Ações Afirmativas, além de apresentar proposta de ampliação de cotas para os cursos médios profissionalizantes.

Quando o processo de ingresso foi discutido no GT, houve o entendimento de que os candidatos que optam pelas vagas para negros e vagas para escola pública, podem concorrer em três alternativas ou duas, respectivamente. Isto é, o candidato negro que se inscreve nessa categoria também pode concorrer às vagas da escola pública e às vagas da classificação geral havendo, portanto, comunicância entre as categorias. Da mesma forma, os candidatos que se inscrevem pelas vagas dessa categoria podem concorrer às vagas da classificação geral, desde que tenham nota acima dos demais candidatos concorrentes a essa categoria.

Dependendo do número de inscritos em cada curso por categoria de inscrição, os percentuais de 10% e 40% (negros e escola pública) podem aumentar, oportunizando a entrada de um maior número de candidatos inscritos pela reserva de vagas. As vagas da classificação geral poderiam ser preenchidas por qualquer candidato, tendo ele optado pela reserva de vagas ou não. Não sendo preenchidas as vagas destinadas a candidatos de escola pública ou candidatos negros, estas são disponibilizadas para a classificação geral. Quando da divulgação do resultado, não é identificada a opção do candidato, se por reserva de vaga ou classificação geral. Desta forma, é garantido o sigilo em relação aos candidatos que optaram por alguma modalidade de cota.

Cabe aqui fazer alguns esclarecimentos. Em diferentes momentos, o Departamento de

Ingresso (DEING), responsável pelo processo de seleção dos cursos oferecidos pelo IF-SC, procurou o GT para expressar sua preocupação quanto aos critérios utilizados para reserva de vagas. O DEING argumentava que os candidatos optantes pela classificação geral, sentiam-se prejudicados pelo fato de candidatos que optaram pelas cotas, mesmo tendo um desempenho abaixo do seu, serem aprovados, impedindo que aqueles pudessem ingressar nos cursos. Além disso, o IF-SC precisava se adequar aos procedimentos relativos à reserva de vagas do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Em 2010, o DEING levou ao Colegiado de Ensino e Pesquisa (CEPE) proposta que modificava o ingresso pela reserva de vagas. As alterações foram as seguintes: impossibilidade de comunicância entre as 3 formas de ingresso (negros, escola pública e classificação geral) e reserva de vagas para negros exclusivamente oriundos de escola pública. Isto significava que negros de escola privada somente poderiam ingressar pela classificação geral.

No primeiro ingresso, após realizadas as alterações, dois candidatos que se sentiram prejudicados com estas mudanças entraram com recurso. Um dos candidatos, portador de deficiência visual, aprovado no vestibular pelo sistema de cotas para negros para o curso à distância de um dos polos do IFSC, havia frequentado o ensino médio em escola particular específica para cegos, com bolsa de estudos. A Banca de Validação, que analisou o recurso, entendeu que o candidato não se enquadrava no critério de escola pública e o indeferiu. O outro candidato, que prestou vestibular para o Campus Florianópolis, realizou o ensino médio na modalidade Proeja, pagando uma pequena mensalidade e teve seu pedido deferido pela Banca de Validação do Campus Florianópolis.

Diante dessas situações, por solicitação da Comissão Ações Afirmativas, novamente foi alterado o critério de reserva de vagas para negros, permitindo o ingresso de candidatos negros oriundos de escola pública e de outro percurso escolar, a partir do ingresso 2012/2.

2.8 Procedimentos para inscrição de candidatos negros pela reserva de vagas

A condição para inscrição pelas cotas para negros é o candidato se autodeclarar de cor preta ou parda e ter fenótipo que o identifique na sociedade como pertencente ao grupo étnico-racial negro. Além disso, o candidato que se autodeclarar preto ou pardo deve ter prioritariamente frequentado todo o ensino médio em escola pública. Os candidatos inscritos

pela reserva de vagas para escola pública devem ter frequentado todo o ensino médio em escola pública.

O candidato aprovado pela reserva de vagas para negros participa de uma entrevista realizada por uma comissão composta por servidores da instituição e, até 2010, com representantes de movimentos sociais negros¹³. Nesse momento, ele assina uma autodeclaração de que é negro, de cor preta ou parda, e possui fenótipo que o caracteriza na sociedade como pertencente ao grupo negro, que será ou não validada pela comissão, a qual tem o papel de representar a sociedade na verificação fenotípica do candidato.

Fundamentalmente, a entrevista possibilita conhecer aspectos subjetivos do candidato, como por exemplo, porque optou pela reserva de vagas para negro, o que o faz se encaixar nos critérios previstos pelo edital e se viveu situações de discriminação em razão da condição de negro. Há candidatos que se autodeclaram negros, mesmo não possuindo fenótipo, porque são descendentes de negros. Entretanto, o programa só reconhece como negro o candidato, não seus ascendentes. Há situações em que o candidato não possui fenótipo, mas se autodeclara negro porque é reconhecido em sua comunidade como negro. Isso acontece em comunidades compostas quase que exclusivamente por pessoas brancas. As pessoas que diferem deste padrão de cor são reconhecidas como negras, embora não sejam classificadas como tal em outros espaços sociais. Neste caso, a comissão pede ao candidato que apresente situações em que tenha sido identificado como pertencente ao grupo negro, como fotos de momentos distintos de sua vida, que propiciem que sua autodeclaração seja validada.

A princípio, o que pode parecer apenas um controle sobre o processo, é uma forma de resguardar os candidatos que efetivamente estão dentro dos critérios aprovados pelo programa de ações afirmativas do IFSC e garantir efetivamente a ampliação das vagas aos candidatos em desvantagem social.

As entrevistas também se configuram num momento de esclarecimento sobre o programa de ações afirmativas do IFSC. Nesse momento são elucidados os programas de permanência (assistência estudantil e pedagógica). Além disso, procura-se ouvir do

¹³ A partir de 2011, a comissão passou a ser composta por servidores, em substituição aos representantes do movimento negro. Esta mudança ocorreu devido ao entendimento do procurador institucional de que o IF-SC não tem poder para convocar pessoas que não são de seu quadro funcional. Devido a sua valiosa contribuição, os representantes do movimento negro continuam participando das entrevistas como convidados.

candidato como ele obteve informação sobre o sistema de cotas, qual a sua opinião sobre o programa, porque escolheu determinado curso, se vivenciou situações de discriminação racial. Enfim, é um momento de aproximação com o candidato, de conhecê-lo e estabelecer um compromisso com a sua permanência no curso.

Nas situações em que o candidato não preenche os critérios, isto é, não apresenta traços fenotípicos que o identificam na sociedade como pertencente ao grupo racial negro, a sua autodeclaração não é validada e o candidato pode entrar com recurso.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

3.1 Procedimentos metodológicos

Para realização da pesquisa foi utilizado um questionário como instrumento de coleta de dados, contendo perguntas fechadas e também perguntas abertas. O conjunto de perguntas fechadas é referente ao perfil socioeconômico dos alunos (composição familiar, escolaridade, ocupação, renda e moradia), além de questões sobre a vida escolar (quantos vestibulares já realizou e se recebe algum benefício do setor de assistência estudantil do Campus São José). Através das perguntas abertas foi possível conhecer a opinião dos estudantes sobre as ações afirmativas, o preconceito racial e como os estudantes pesquisados avaliam o programa de ações afirmativas do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus São José.

O universo pesquisado se constituiu de estudantes que ingressaram pelas cotas raciais, nos cursos superiores de Licenciatura em Química e Sistema de Telecomunicações do Campus São José.

O Campus São José é um dos maiores e mais importantes *campi* do Instituto Federal de Santa Catarina, em se tratando de número de matrículas, infraestrutura material, recursos humanos e o segundo Campus mais antigo, criado em 1988, ainda como Escola Técnica Federal de Santa Catarina, o que torna esta amostra significativa. Além disso o Campus São José, juntamente com os *campi* Florianópolis e Jaraguá do Sul, foi um dos primeiros a adotar o sistema de cotas raciais e, nesse sentido, acumula uma experiência importante que deve ser resgatada.

Através da análise das atas das comissões de validação da autodeclaração foram identificados vinte e um estudantes que ingressaram nos anos de 2009, 2010 e 1º semestre de 2011 pelo sistema de cotas raciais. Entretanto, para obter dados como telefone, endereço eletrônico e a situação escolar de cada estudante, foi necessário acessar o sistema acadêmico. Após consulta ao setor de suporte educacional para liberação do acesso a esses dados, constatou-se que o número inicial de vinte e um estudantes passou para quinze, pois seis não constavam do sistema acadêmico, por motivo de desistência do curso.

O contato inicial foi realizado por telefone. A pesquisadora se identificava como assistente social, integrante da Comissão Ações Afirmativas e aluna do mestrado interinstitucional IFSC/UNICAMP, além de manifestar o seu interesse em pesquisar os estudantes que ingressaram no Campus São José pelas cotas raciais. Por último, procurou-se consultar os estudantes sobre seu interesse em responder o questionário que seria enviado por correio eletrônico. Houve dificuldade para encontrar alguns alunos, pois haviam mudado de telefone ou, não atendiam às chamadas. Outros alunos, não frequentavam mais o curso, pois haviam passado no vestibular para outra instituição ou desistido. Nos doze contatos bem sucedidos, isto é, cujos alunos estavam regularmente matriculados e concordaram em responder o questionário, os endereços eletrônicos foram confirmados ou atualizados. Houve também contato pessoal com os alunos que não foram encontrados através dos telefonemas, mas que estavam regularmente matriculados. Nem sempre o estudante estava frequentando a turma registrada no sistema acadêmico. Para localizar os alunos foi realizado contato com os coordenadores de curso. Nessas situações, o coordenador de curso identificava quais disciplinas, os dias e horários em que o estudante estaria no Campus. Finalizada essa etapa foi enviado e-mail para doze estudantes, com o questionário anexo. Destes estudantes, nove deram retorno; sendo cinco do curso de sistemas de telecomunicações e quatro do curso de licenciatura. Com os demais foi reafirmado o pedido de preenchimento do questionário, mas não houve devolução.

3.2 Perfil dos estudantes negros cotistas do IFSC - Campus São José

A seguir apresentaremos um conjunto de dados sobre as características dos estudantes que ingressaram, pelo sistema de cotas étnico-raciais nos cursos superiores de Licenciatura Habilitação em Química e Sistemas de Telecomunicações do IFSC – Campus São José. O quadro relativo à composição familiar mostra informações sobre o estudante pesquisado e seus familiares relacionadas à idade, escolaridade, ocupação e renda, com o objetivo de compor um perfil socioeconômico destes alunos. Esses dados podem indicar se houve avanços na questão da ocupação e da escolaridade dos pais em relação aos estudantes pesquisados.

Estudante A - 29 anos; mora com a esposa e 3 filhas; funcionário público; cursa sistemas de telecomunicações.

Estudante B - não identificou idade; mora com a sogra e a esposa; não trabalha, cursa sistemas telecomunicações.

Estudante C - 28 anos; mora com a mãe e irmãos; atendente telemarketing; cursa licenciatura.

Estudante D - 36 anos; mora com a esposa e filha; não trabalha; cursa licenciatura.

Estudante E - 21 anos; mora com os pais e sobrinho; bolsista; cursa licenciatura.

Estudante F - 21 anos; mora com os pais e irmão; não trabalha; cursa sistemas de telecomunicações.

Estudante G - 18 anos; mora com os tios; bolsista; cursa licenciatura.

Estudante H - 36 anos; mora com o esposo; trabalha como técnica em telecomunicações; cursa sistemas de telecomunicações.

Estudante I - 42 anos; mora com o esposo, 2 filhos e a sogra, estagiária; cursa sistemas de telecomunicações.

Tabela 1 – Idade dos estudantes

Estudante	Idade
G	18
E/F	21
C	28
A	29
D/H	36
I	42
B	Não informou

Fonte: dados da pesquisa

O que se evidencia nos dados anteriores é o ingresso dos estudantes no ensino superior com idade mais avançada. Tal situação parece indicar que a manutenção da família antecipou-se à escolarização e os fez adiarem o acesso à graduação. Dos nove alunos, cinco são casados; destes, três possuem filhos.

Outra conclusão que se pode inferir sobre o acesso tardio ao ensino superior tem relação com experiências mal sucedidas em determinado período da etapa de escolarização. Pesquisa realizada por Rosemberg, 1998, baseada no estudo de autores como Hasenbalg, 1987; Gonçalves, 1987; Figueira, 1991; Pinto, 1993; Cavalleiro, 1999, avalia que:

As relações raciais nas escolas continuam pautadas, por vezes, pela imputação aos negros de impossibilidades intelectuais, por hostilidades, por desqualificação da identidade racial. O uso de ofensas raciais foi, em um contexto de educação infantil, frequente. Em escolas determinadas, professores apresentaram uma visão predominantemente estereotipada a respeito dos alunos como: dificuldade de lidar com a heterogeneidade de raça e de classe e o reforço da crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis. Os brancos, em geral, não reconhecem como iguais (portanto discriminam) negros que ascenderam racialmente, e o mesmo pode ocorrer na escola com a população negra sendo nivelada pelo critério racial. A pertença racial nivelaria as possibilidades de acesso, permanência e sucesso nas redes de ensino. (ROSEMBERG, 1998, p.165).

Uma outra questão é a condição da residência e a renda familiar, que aponta os seguintes dados:

Tabela 2 – Condição da residência e renda familiar

Estudante	Residência	Gasto c/ Moradia	Renda Familiar
C	Própria		R\$ 2.060,00
E	Própria	R\$ 150,00	R\$ 2.000,00
F	Própria		R\$ 2.050,00
A	Cedida		R\$ 900,00
B	Cedida		R\$ 1.700,00
G	Cedida	R\$ 300,00	R\$ 1.000,00
D	Alugada	R\$ 750,00	R\$ 1.000,00
I	Alugada	R\$ 680,00	R\$ 1.190,00
H	Alugada	R\$ 500,00	R\$ 4.000,00

Fonte: dados da pesquisa

Os estudantes que moram em casa alugada dispõem um salário mínimo ou um salário mínimo e meio no pagamento da moradia. Dos alunos que residem em casa cedida, um mora com os tios, um com a sogra e a esposa e um com a esposa e o filho em casa cedida pelos seus pais.

A moradia cedida é uma alternativa para os estudantes que não dispõem de condições para adquirir imóvel próprio ou pagar aluguel. Além disso, as despesas com serviços como água, luz, internet, entre outras, muitas vezes são divididas entre as famílias, diminuindo o custo destes serviços.

O gasto dispendido com aluguel torna-se oneroso, principalmente para as famílias de baixa renda. Dos três estudantes que residem em imóvel alugado, dois recebem auxílio moradia, através do Programa de Assistência Estudantil do Campus São José.

Tabela 3 – Atividade remunerada e jornada de trabalho

Estudante	Atividade	Remuneração	Jornada Trabalho Semanal
I	estagiária	R\$ 744,00	30 horas
H	técnica telecomunicações	R\$ 3.000,00	44 horas
E	bolsista	R\$ 400,00	20 horas
A	funcionário público	R\$ 800,00	44 horas
C	atendente telemarketing	R\$ 900,00	30 horas
G	bolsista	R\$ 400,00	20 horas
B/D/F	não trabalham	-	-

Fonte: dados da pesquisa

Dos nove estudantes pesquisados, seis desenvolvem atividade remunerada. As áreas de trabalho têm relação direta com o curso para três estudantes, como é o caso das bolsistas do curso de Licenciatura¹⁴ que desenvolvem práticas docentes nas escolas da rede pública e da técnica em telecomunicações, que atualmente é estudante do curso de Sistemas de Telecomunicações.

Pode-se considerar que os estudantes negros cotistas do Campus São José, sujeitos desta pesquisa, têm um nível de renda relativamente baixo o que pode significar, para alguns, dificuldades na garantia de condições para a sua manutenção e/ou de sua família,

¹⁴ A atividade de bolsista é desenvolvida através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Ministério da Educação e gerenciado pela Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo é o incentivo à formação de professores para a educação básica. www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid acessado em 09/07/2011.

com exceção da estudante que atua como técnica em Telecomunicações.

A jornada de trabalho varia entre 4, 6 ou 8 horas diárias de segunda a sexta feira, sendo que dois estudantes trabalham inclusive aos sábados, cuja jornada neste dia, é de 4 horas. Para Santos (2007, p. 99), a participação desses estudantes no mercado de trabalho acarreta numa redução do tempo de dedicação aos estudos e a um possível descompasso no acompanhamento das atividades propostas em sala de aula. O cansaço, acumulado por várias horas de trabalho é um fator que, certamente, reduz as condições de concentração e empenho durante o curso. Entretanto, esses estudantes podem se diferenciar positivamente por suas experiências profissionais. Portanto, a dedicação direcionada para a conclusão da formação no ensino superior, nestas circunstâncias, deve ser valorizada no espaço acadêmico pelos docentes.

Tabela 4 – Recebe benefício do setor de assistência estudantil

Estudante	Tipo de benefício
F/I/G	transporte
E	transporte e moradia
D	moradia

Fonte: dados da pesquisa

Fazendo uma relação entre os estudantes que recebem benefício do setor de assistência estudantil e aqueles que não recebem, conclui-se que, com exceção de 1 estudante, todos os demais estão na faixa de renda que possibilita receber algum auxílio. Entretanto, são desconhecidas as razões pelas quais o estudante não buscou tais benefícios. O benefício concedido ao estudante, através de repasse financeiro, tem o objetivo de contribuir para o sucesso da política de ação afirmativa, uma vez que o estudante com baixa renda familiar, sem este apoio, tem maior chance de abandono do curso. Cabe esclarecer que o IFSC possui Programa de Assistência Estudantil para estudantes em vulnerabilidade social e, neste sentido, o Campus São José desenvolve ações voltadas à permanência do estudante através do fornecimento de auxílio transporte, moradia, alimentação e bolsa trabalho.

Tabela 5 – Escolaridade do pai, da mãe e dos irmãos

Estudante	Pai	Mãe	Irmãos
F	Fundamental incompleto	Médio completo	Cursando ensino médio
E	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Cursando ensino médio
C	Não consta	Cursando ensino superior	3 concluíram ensino médio
A	Não consta	Superior incompleto	1 ensino superior completo e 2 cursando ensino superior
G	Ensino médio	Ensino fundamental	Não consta
D	mestrado	mestrado	mestrado
I	Não consta	Não consta	Não consta
H	Não consta	Não consta	Não consta
B	Não consta	Não consta	Não consta

Fonte: dados da pesquisa

Da escolaridade dos pais percebe-se que nesta amostra há graus de instrução bem diferenciados, ou seja, escolaridade básica incompleta e no outro extremo pós-graduação. Sendo desconhecida a escolaridade de alguns pais, não é possível inferir a influência da escolaridade destes no acesso dos seus filhos ao ensino superior.

A escolaridade das mães concentra-se em níveis de instrução mais avançados, podendo influenciar na ampliação da escolaridade dos filhos. Somente um estudante identificou três irmãos com acesso ao ensino superior. Sendo que dois estão cursando e um deles já concluiu esse nível de ensino. Dois estudantes relacionaram os irmãos que estão cursando o ensino médio, o que sugere a possibilidade de acesso futuro ao ensino superior.

De acordo com Bourdieu (1998), um dos elementos da bagagem familiar que influencia na definição do acesso a níveis mais avançados de escolaridade é o que ele denomina de “capital cultural”. Segundo este autor, o “capital cultural” é adquirido predominantemente na primeira infância, durante a socialização familiar. Nessa fase ele é herdado, em grande parte. Após esse momento, o capital cultural é transmitido pelas instituições como escolas e universidades.

Ainda segundo esse autor, a origem social impõe condições que reduzem ou potencializam as possibilidades de ascensão escolar, compreendendo que as vantagens e desvantagens são cumulativas, pois a origem social define irreversivelmente os destinos escolares.

Se por um lado, encontram-se nesta pesquisa, familiares dos estudantes cotistas do Campus São José com acesso a níveis mais avançados de escolarização, por outro, identifica-se pais que realizaram um breve percurso escolar. Seus filhos, entretanto, alcançaram o ensino superior. Nestas situações, pondera-se sobre quais motivações impulsionam familiares, com pouca escolarização, a influenciar os filhos na obtenção de êxito no processo educacional. Uma possibilidade, pode estar relacionada ao desejo dos pais de superar a sua privação escolar e incentivar os seus filhos a prosseguir no processo de ascensão escolar.

Ainda sobre os dados da Tabela anterior, constata-se que três estudantes não identificaram a escolaridade dos seus pais e irmãos, uma vez que já não residem com estes familiares, embora no questionário conste uma orientação quanto ao preenchimento da composição familiar, que diz o seguinte: “preencha este quadro mesmo que você não more com seus familiares e inclua você também”. Percebe-se que nesta tabela, há dois estudantes que omitiram o pai no quadro referente à composição familiar.

Tabela 6 – Profissão e escolaridade do pai

Estudante	Profissão do pai	Escolaridade do pai
E	Jornaleiro	Fundamental incompleto
F	Motorista de ônibus	Fundamental incompleto
D	Engenheiro aposentado	mestrado

Fonte: dados da pesquisa

Apenas três estudantes identificaram a profissão e a escolaridade do pai. Avaliando as três situações, conclui-se que a reduzida escolaridade está relacionada a profissões com pouca ou nenhuma mobilidade social, como jornaleiro e motorista de ônibus.

Tabela 7 – Profissão e escolaridade da mãe

Estudante	Profissão da mãe	Escolaridade da mãe
E	Diarista	Fundamental inc.
F	Babá	Ensino médio
C	Professora	Cursando ensino superior
D	Aposentada	mestrado

Fonte: dados da pesquisa

As mães que realizam atividade como diarista e babá têm ensino fundamental incompleto e ensino médio, respectivamente. A mãe professora está cursando o ensino superior e a aposentada tem pós-graduação. Percebe-se que as mães desta amostra possuem níveis mais elevados de escolaridade do que os pais, corroborando com Rosemberg (1998, p. 197), quando afirma que “as mulheres de todos os segmentos de cor ou raça (com exceção do amarelo), apresentam melhores indicadores educacionais do que os homens, especialmente a partir do ensino médio”. Além disso, de acordo com Rosemberg, um maior número de mulheres que de homens ingressam e terminam o curso superior no Brasil.

Tabela 8 – Número de vezes que prestou vestibular

Nº estudantes	Número de vestibulares
F	Não fez nenhum anteriormente
G	1 vez para o mesmo curso
H/I	1 vez para outro curso
A/B/C/D/E	3 vezes para outro curso

Fonte: dados da pesquisa

Constata-se que o maior número de respostas é referente a várias tentativas para ingressar no ensino superior, indicando que as barreiras presentes nas trajetórias desses estudantes pesam, com mais rigor, no momento em que tentam ingressar na universidade.

O primeiro grupo de questões evidencia que os alunos pesquisados são adultos, a maioria independente de suas famílias nucleares e, atualmente, compõem novas famílias com cônjuge e filhos. Eles assumem responsabilidades relativas a esta etapa da vida, ou seja, garantem o seu próprio sustento e/ou de suas famílias, contribuindo parcial ou integralmente para a cobertura das despesas do orçamento doméstico. A relação renda *versus* aluguel demonstrou que, em torno de 20% da renda familiar, fica comprometida neste item. O recebimento de benefício da assistência estudantil (auxílio moradia ou transporte), contribui na diminuição dos gastos.

A renda familiar é baixa e indica que os estudantes pesquisados vêm de situações econômicas precárias, sendo de fundamental importância estarem inseridos nos programas de assistência estudantil, que contribuem para a permanência de estudantes em vulnerabilidade social¹⁵.

Outro dado importante para a análise, refere-se aos antecedentes familiares dos alunos, ou seja, o nível educacional e ocupacional de seus pais e mães. A maioria dos pais vem de condições bastante humildes, desempenhando funções de trabalho com restritas possibilidades de mobilidade social. Exceção à atividade de professora, que pode prever uma carreira profissional.

Quanto à escolaridade dos pais, há o registro de dois pais com escolaridade restrita ao ensino fundamental e um pai chegou a realizar pós-graduação. Com relação às mães, elas tiveram mais oportunidade de acessar o ensino superior, inclusive com pós-graduação. Nesse sentido, famílias, cujos pais já tiveram a oportunidade de realizar um curso universitário, tem mais possibilidades de estenderem esta experiência aos filhos, ampliando o que Bourdieu (1998) denomina de “capital cultural”.

Outra parcela de estudantes vem de famílias cujos pais tiveram pouca escolaridade. Seus pais conseguiram apenas concluir o ensino fundamental. Isto pode significar que alguns desses estudantes pesquisados foram os primeiros ou os únicos a terem a chance de

¹⁵ O IFSC, através das assistentes sociais que compõem o seu quadro funcional, desenvolve uma política de assistência estudantil, por meio de programas, voltados aos estudantes em vulnerabilidade social. Estes programas caracterizam-se como um auxílio financeiro aos estudantes com dificuldades para prover as condições necessárias para a permanência e o êxito durante o percurso escolar na instituição. Atende o estudante matriculado que possua renda familiar, per capita, menor que $\frac{1}{4}$ de salário mínimo constitucional. Os benefícios disponibilizados são: auxílio alimentação, auxílio transporte, auxílio moradia, auxílio material didático, auxílio vestuário profissional e bolsas treinamento (atividades de educação em serviço). Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social.

cursar o ensino superior na família. Eles viveram, por muito tempo, sem a oportunidade de usufruir de bens educacionais e culturais próprios do espaço acadêmico.

3.3 Compreensão dos estudantes sobre Ações Afirmativas

O segundo conjunto de questões tem a finalidade de conhecer aspectos referentes à vida escolar dos estudantes, sua opinião sobre discriminação na sociedade brasileira e no Instituto Federal de Santa Catarina. Além disso, será analisada a opinião dos estudantes sobre Ações Afirmativas, como eles avaliam o programa de cotas para negros do IFSC e, por último, qual o significado do ingresso através das cotas étnico-raciais.

Tabela 9 – Opinião sobre as cotas para estudantes negros

Estudante	Opinião sobre as cotas
A/B/D/F/G/H	É uma medida reparadora para os negros
-	É uma medida discriminatória porque julga os negros incapazes
E	Deveria haver oportunidades iguais para todos
-	Deveria haver somente cotas para estudantes pobres
C/I	Tenho outra opinião

Fonte: dados da pesquisa

Na tabela acima, foram apresentadas opções para que o estudante se posicionasse sobre as cotas. Se nenhuma das alternativas expressasse sua opinião, o estudante poderia responder a questão descrevendo opinião diferente das apresentadas no questionário. Então, quanto à opinião dos estudantes sobre as cotas étnico-raciais, seis estudantes responderam que *é uma medida reparadora para os negros*. Essa afirmação está relacionada ao passado histórico de exclusão e de desigualdades que precisam ser reparadas. Eles reconhecem a necessidade de uma compensação histórica pelos séculos de escravidão a que foram submetidos os negros, gerando desigualdades nas condições de vida deste grupo em relação à população branca. Um estudante respondeu que *deveria haver oportunidades iguais para todos* e dois expressaram opinião diferente das opções apresentadas para a questão, conforme depoimento a seguir:

É um direito dos negros, pois a maioria ainda não tem condições de ter uma educação digna, e para ingressar num curso superior não basta apenas ter o nível médio em escolas públicas, é necessário um reforço que chamamos de cursinho preparatório onde a maioria não tem condições financeiras para ingressar facilitando assim, para os que tem condições, ou seja, os brancos. (Estudante C).

O estudante considera as ações afirmativas um direito que deve vir acompanhado de medidas de acesso e cita como exemplo os cursinhos pré-vestibulares para negros. Segundo Pereira (2007, p. 83), os cursinhos pré-vestibulares para negros e carentes têm exercido papel fundamental para a preparação bem-sucedida nas matérias básicas que constituem as provas de vestibular, bem como, na motivação pessoal a fim de que os estudantes negros e carentes alcancem o ensino superior. Os cursos preparatórios têm como público-alvo jovens e adultos que não dispõem de recursos financeiros para frequentar cursos particulares.

Outro estudante refere-se ao não preenchimento das vagas destinadas às cotas raciais. Este fator pode estar associado ao desconhecimento do programa de ações afirmativas, do IFSC. Outra interpretação que se pode inferir é a dificuldade dos candidatos aos cursos superiores do IFSC de optarem por cotas étnico-raciais por haver certo constrangimento do candidato de se identificar como negro e ser discriminado por essa opção.

Apesar de considerar uma medida reparadora para os negros, fico triste ao verificar que muitas vezes tais vagas são completadas por outros candidatos por estas não terem número suficiente de interessados não somente neste curso, mas em outros cursos e/ou outras instituições que aderem a este método classificatório. (Estudante I).

Sobre a colocação acima, considera-se que a implementação de cotas ainda é recente no sistema educacional brasileiro. Mesmo uma medida que amplie as possibilidades de acesso ao ensino, como é o caso das cotas, necessita de um tempo até se consolidar. Embora o IF-SC se utilize de diferentes estratégias de divulgação de seus cursos através de site específico, da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, que destaca as potencialidades de cada curso, através dos meios de comunicação de massa, visitas às escolas, divulgação junto aos movimentos sociais, ainda é restrita a procura por alguns de seus cursos. O curso de Licenciatura em Química do Campus São José, nos processos de

ingresso dos anos de 2010 e 2011, apresentou número menor de inscritos do que o número de vagas ofertadas. Weisskopf, 2008, p. 57, em seu estudo sobre as cotas para estudantes Dalits e Adivasis na Índia, relata que as vagas “nem sempre são preenchidas, dada a insuficiência de candidatos qualificados para um processo seletivo onde as qualificações são medidas por notas obtidas nos exames de acesso”. Assim, a possibilidade de reprovação nestes processos seletivos, desestimula os potenciais candidatos a uma vaga por cotas a se inscreverem em tais processos.

Outra possibilidade para o não preenchimento das vagas, pode estar relacionada ao status que ocupam determinados cursos em nossa sociedade. De acordo com Rosemberg (1998), na sociedade brasileira, cursos da área de educação, ciências humanas, entre outros, “têm menor prestígio acadêmico, menor capacidade de alocação no mercado de trabalho e baixo salário”. Os cursos, cuja profissão é desprestigiada, tendem a ter baixa procura no concurso vestibular e, em alguns casos, o número de vagas ultrapassa o de candidatos.

3.4 Discriminação racial na sociedade brasileira e no Instituto Federal de SC

A respeito de *discriminação racial na sociedade brasileira*, oito estudantes concordam que ela existe e algumas das respostas descrevem como essa discriminação se manifesta.

Começando pela própria cor da pele, ao qual vai sendo interpretado sempre como negro escravo, subordinado ao branco. Em seguida vai pelo nível de formação, cultura e pelas condições financeiras. (Estudante C).

Na resposta do estudante, verifica-se que a cor da pele é imediatamente ligada à condição de escravo e submisso ao homem branco. Esse passado impõe desigualdades aos negros no nível educacional, cultural e de renda. Compreende-se que, apesar do processo de abolição, a discriminação contra o negro persiste. Outra manifestação refere-se às condições de vida da população negra. O negro é associado às piores condições de vida: morador de favela e com acesso restrito à educação. Além disso, o depoimento refere-se à restrita possibilidade de mobilidade social, uma vez que as funções que exercem os negros não lhes propiciam oportunidade de mobilidade social, considerando que desenvolvem atividades com pouca ou nenhuma qualificação.

Se fizermos um levantamento nas favelas, nas comunidades carentes, observaremos que a maioria das famílias que lá residem são compostas por negros, que não possuem uma educação adequada, um círculo familiar estável. As marcas do período escravista são visíveis com muita facilidade nos dias de hoje, os negros são encarregados, mesmo que indiretamente, dos serviços pesados, dificilmente chegam a cargos administrativos nas empresas. (Estudante A).

No depoimento anterior, o estudante vê o negro em condição inferiorizada, não tendo acesso às profissões, cujos salários são mais valorizados. Para esse aluno, a discriminação está institucionalizada, impedindo a mobilidade social. Segundo Guimarães (2005, p. 146):

O racismo institucional funciona a partir da identificação de atributos diferencialistas da população, permitindo a constituição de subgrupos alvos de comportamentos discriminatórios e que visa tolher-lhes as possibilidades de ascender às posições de poder e de autoridade. Esse subgrupo é a população negra, que por meio de um processo histórico fundado no colonialismo e no escravismo, foi, e continua sendo, sistematicamente obstruída em sua trajetória de ascensão social.

Tratando-se ainda sobre discriminação racial na sociedade brasileira, alguns alunos referem-se ao racismo disfarçado ou velado como uma manifestação cotidiana, que têm consequências nas oportunidades de acesso às condições de vida da população negra.

Geralmente é difícil perceber claramente a manifestação. É meio que uma discriminação velada. Mas percebe-se as vezes nas oportunidades de trabalho e no meio social por parte de poucas pessoas. (Estudante H).

Travestido, escondido e é representado pelo efetivo que há de negros em postos de trabalho de boa remuneração. (Estudante D).

Percebe-se muitas vezes de forma muito disfarçada. Outras vezes nem tanto. Como outro dia a minha vizinha que tem um filho adotivo negro comentou que por diversas vezes por ela estar dirigindo o carro dela (Fox) e ele no dele (Uno) seguindo, são parados no trânsito para se certificarem de que não estão sendo seguidos. (Estudante I).

O racismo disfarçado é o que Segatto (2005/2006, p. 79) denomina de “racismo prático, automático, irrefletido, naturalizado, culturalmente estabelecido e que não chega a ser reconhecido ou explicitado como atribuição de valor ou ideologia”. É também uma ação silenciosa, diária e difusa. A expressão desse tipo de racismo está na ausência de pessoas negras em profissões de prestígio e nos espaços de decisão. O registro feito pela aluna

sobre sua vizinha, demonstra o medo que sente por ter acesso a bens materiais que, na nossa sociedade não são compatíveis para uma pessoa negra. Prevalece, para esta pessoa, o estigma da inferioridade.

À pergunta *você percebe que há discriminação racial no IFSC*, 2 estudantes confirmaram a existência de discriminação e uma estudante refere-se ao preconceito regional.

Se manifesta de diversas formas, principalmente no quesito oportunidades, já que as mesmas não são iguais para brancos e negros. (Estudante B).

Indicações sem que ocorra uma triagem ou até mesmo seleção transparente. (Estudante D).

Aqui nunca percebi tal situação. Porém, no semestre passado um colega sentiu-se ofendido por outro colega que ao fazer uma relação sobre o lado escuro em um trabalho tipo palestra realizou a brincadeira infeliz o lado escuro e este coincidentemente estava um colega de pele um tanto escura. (Estudante I).

As duas opiniões referem-se à falta de oportunidade para os estudantes negros no IFSC, sendo que uma delas é mais contundente quanto ao acesso no desenvolvimento de atividades alegando que não há uma seleção transparente. Cabe esclarecer que para todas as vagas, bolsas de trabalho e os programas da assistência estudantil, são abertos editais onde constam as condições para inscrição de candidatos. Mesmo assim, é possível que os estudantes não classificados sintam-se discriminados. Outra aluna manifesta-se quanto ao preconceito regional:

Percebo que a discriminação maior é referente à cultura, como no meu caso que sou da região Norte. (Estudante C).

A aluna refere-se ao preconceito regional Guedes (2008), que se configura quando alguém ou um grupo acredita que a população de uma determinada região é inferior cultural e intelectualmente, seja pelo seu modo de falar, por seus hábitos e principalmente pelo status econômico da região. O preconceito regional está também fortemente ligado ao preconceito linguístico, visto que o sotaque é um dos principais elementos da identidade cultural de uma região. As regiões Norte e Nordeste do Brasil são as que mais sofrem com tais formas de preconceito, por serem regiões que apresentam muitas carências de ordem econômica e educacional. Desse modo, sua população é discriminada por esses fatores.

O que se pode perceber é que, embora, os nove estudantes pesquisados tenham respondido que há preconceito na sociedade brasileira, quando perguntados sobre o preconceito num contexto mais próximo, apenas três responderam que há preconceito no IFSC. Da mesma forma, pesquisa realizada em 2008 pelo Ministério da Justiça sobre assuntos raciais conclui que 93% dos entrevistados reconheceram que existe preconceito racial no Brasil; mas 87% dos entrevistados afirmaram que mesmo assim nunca sentiram tal discriminação. Estas respostas tão distintas para o mesmo tema, pode indicar que os brasileiros reconhecem que há desigualdade racial, mas o preconceito não é uma questão atual, mas algo remanescente da escravidão. Sugere também, que o discurso da democracia racial pode estar incorporado nos estudantes pesquisados do Campus São José e os impede de perceber a desigualdade de tratamento e de condições de vida da população negra nos vários espaços da sociedade brasileira. Se esta percepção está impregnada pelo discurso da democracia racial, mesmo aqueles que são submetidos à discriminação, têm dificuldade de percebê-la, ou não se sentem à vontade para denunciá-la. Contudo, se efetivamente a maioria dos estudantes sujeitos desta pesquisa não constata a existência de discriminação no IFSC, significa que o reconhecimento sobre diversidade sociocultural, igualdade de oportunidades e o acesso material para grupos sociais discriminados é compartilhado pela comunidade escolar do Campus São José.

Na sequência, todas as perguntas são abertas e os estudantes pesquisados expõem livremente a sua opinião. Para a pergunta *o que você entende por Ações Afirmativas*, foram obtidas as seguintes respostas de dois estudantes pesquisados:

São medidas especiais que são tomadas para reparar as desigualdades sofridas no passado decorrentes de motivos étnico-raciais, entre outros. (Estudante F).

Uma medida para diminuir as diferenças sociais e até mesmo econômicas entre os negros e descendentes afro-brasileiros em relação a predominância da raça branca. (Estudante D).

O argumento apresentado por estes dois estudantes aborda a questão da reparação, tendo em vista todo o período em que os negros foram escravizados na sociedade brasileira. De acordo com Segatto (2005), a noção de “reparação”, ou seja, o ressarcimento por atos lesivos cometidos contra um povo assim como a noção de “compensação” pelas perdas

ocasionadas são os conceitos que orientam e conferem sentido à implementação da medida. Neste sentido, ações afirmativas se apresentam como instrumento de superação da discriminação de cunho histórico, em função de séculos de escravidão. Existe uma dívida histórica, que através de uma política de ação afirmativa, começa a ser paga. As ações afirmativas, através das cotas, contribuem para corrigir as injustiças do passado cometidas contra a população negra. Assim se pronunciam quatro estudantes:

Sinceramente eu desconhecia por este nome. O pouco que sei é que é um programa ao qual favorece e difere de forma particular os negros, estudantes em escolas públicas e de baixa renda aos quais tem interesse em ingressar em um curso superior, reservando vagas somente para esse grupo de pessoas. (Estudante C).

São políticas do governo que visam a equiparação das oportunidades para aquelas pessoas que não as tiveram desde cedo. (Estudante B).

Imagino que deve ser um tipo de mobilização destinada a ajudar pessoas que de algum modo se sentem diferenciadas dos outros indivíduos. (Estudante E).

Entendo que é um conjunto de ações elaboradas com o intuito de equiparar as diferenças e injustiças sociais. Tanto raciais como de classes sociais/econômicas. (Estudante H).

Para esse conjunto de estudantes a política de ação afirmativa na educação superior assegura aos negros maiores oportunidades educacionais, através de instrumento específico para grupos vulneráveis no enfrentamento de processos de exclusão e de desigualdade racial, tendo em vista a superação desses processos de discriminação. É também uma forma de equiparar a situação dos estudantes negros à população universitária, composta majoritariamente por estudantes brancos.

As respostas anteriores demonstram o grau de conscientização desses estudantes sobre políticas de ação afirmativa e também fazem menção a adoção de medidas governamentais diferenciadas que diminuam essas desigualdades, uma vez que o princípio da igualdade formal não responde a esta questão adequadamente.

A remoção dos obstáculos, de fato, ao exercício dos direitos fundamentais, é a afirmação do princípio de igualdade, concretizado através de critérios legais de tratamento diferenciador dos indivíduos, em função de parâmetros definidores da sua situação concreta. (SILVA, 2008, p. 290).

Na citação abaixo, o estudante se refere ao passado dos negros escravizados, tão densamente retratado nos estudos de Hasenbalg (2005), Mattos (2008) e André (2008), que serviram para fundamentar o capítulo 1 desta dissertação, referente ao processo de escravidão no Brasil.

Acho que é uma medida sócio educativa, de forte impacto social. Percebe-se que o Brasil não está preparado. Devemos encarar de frente que nossos ancestrais foram arrancados de suas famílias, arrastados para uma terra desconhecida, humilhados, escravizados, assassinados, por mais de 400 anos e que essa dívida histórica perdura até hoje. Acredito que esta dívida está sendo saldada de maneira correta, através das ações afirmativas, dando educação, direitos a uma enorme parcela que há centenas de anos vem sendo deixada de lado. É uma forma para que os negros, os índios e os pobres tenham seus direitos garantidos. (Estudante A).

André (2008), refere-se à privação dos laços, à vergonha, à humilhação, ao medo e à tristeza a que foram submetidos os negros escravizados, constituindo nesta população, um sentimento de inferioridade. Considerando todo este contexto o lugar que o estudante cotista ocupa é um direito, e é fundamental que este lugar estimule a vontade de lutar contra as desigualdades sociais e pela superação da discriminação racial. Sendo assim, o programa de ações afirmativas demonstra a mudança de percepção da sociedade brasileira, que se pensava como uma democracia racial e passa a reconhecer a prática de discriminação, bem como a necessidade de medidas para a correção das desigualdades e a superação dos obstáculos à mobilidade social da população negra.

Quando o estudante refere-se ao fato de que *esta dívida está sendo saldada de maneira correta*, confirma a compreensão dos autores citados nesta dissertação, Braga (2000), Gomes (2001), Cury (2002), Piovesan (2005), Guimarães (2005) e Nascimento (2007), que definem ações afirmativas como políticas que visam combater desigualdades, respaldadas no princípio constitucional da promoção da igualdade material, através de medidas que promovam o acesso aos direitos a grupos socialmente discriminados.

4.5 Repercussões da política de cotas para estudantes negros do IFSC - Campus São José

A pergunta *como você avalia o Programa de Reserva de Vagas para Negros do IF-SC* obteve respostas que demonstram a satisfação que o aluno sente por estar estudando numa instituição de ensino de qualidade e com boas perspectivas profissionais. Essas respostas enfatizam o prestígio de uma instituição de ensino, como é o IFSC, que dispõe de recursos que permitem investir em infra-estrutura e programas de apoio acadêmico. Tais condições incrementam as chances de uma trajetória bem sucedida para os cotistas.

Eles também expressam que o ambiente escolar não discrimina quem é cotista, tratando a todos sem distinção.

O IF-SC oferece excelentes cursos técnicos e superiores. Acredito que o aluno tendo essa oportunidade facilitará a alavancar sua vida profissional. (Estudante A)

Acho que está bom, pois o IFSC é um lugar onde você respeita e é respeitado. Porém sempre podemos pensar em algo para melhorar, como ter algumas cotas a mais. (Estudante E)

Excelente visto que na escola não há discriminação, se o aluno é cotista ou não, todos são tratados de maneira igualitária. (Estudante B)

Acho que as cotas são de grande importância para a reparação social do que foi feito no passado. (Estudante F)

Quando eu ingressei havia apenas uma vaga. Acredito que o número de vagas ainda é pequeno. (Estudante C)

Avalio de forma positiva. Apesar de perceber que poucas pessoas procuram aproveitar essa oportunidade. (Estudante H)

Excelente. Pena que como já citei acima, muitos não usufruem desta condição. (Estudante I)

É recorrente nas respostas, a preocupação com a oferta e a ocupação reduzidas das vagas, apontando para a necessidade de ampliação das mesmas, oportunizando a mais candidatos negros o acesso ao ensino superior. Este tema requer uma atenção especial na divulgação dos cursos e do programa de reserva de vagas do IFSC. À medida que o programa de ações afirmativas se consolida, os atuais estudantes cotistas também se constituem em potenciais divulgadores e, conseqüentemente, ampliarão o contingente de candidatos e ingressantes aos cursos do IFSC que adotam o sistema de reserva de vagas.

Perguntados sobre *qual o significado do ingresso no IFSC através das cotas étnico-raciais* foram obtidas as seguintes respostas:

Significa um avanço para melhoria da qualidade do ensino do afro-descendente no país, pois o IFSC sendo uma instituição de representação e qualidade é vista com bons olhos. (Estudante D).

Para este aluno o ingresso, através de cotas raciais em uma instituição de ensino de qualidade é um avanço. A formação acadêmica realizada em instituição de ensino que tem prestígio junto a sociedade, significa melhores possibilidades de ingressar numa carreira profissional.

Acho uma vitória para as pessoas que são excluídas da sociedade, não apenas para a raça negra, como para todos que se sentem diferentes. (Estudante E).

Ter uma oportunidade que muitos do passado não tiveram. (Estudante F).

Pra mim, apesar de algumas dificuldades encontradas, está sendo a realização de um sonho porque me formei em técnico de telecomunicações há 19 anos e me sentia meio deslocada em assuntos da área. Com isto eu tinha ideia de somente realizar um curso de graduação na mesma área e então que tomei conhecimento deste curso pretendo não parar e já até imagino minha formatura. (Estudante I).

Esses alunos corroboram com a ideia de ação afirmativa como política de reparação por todas as injustiças que os negros viveram durante o período de escravidão no Brasil. As cotas são uma compensação pelo passado de exclusão a que os negros foram submetidos, além de acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra. Para Guimarães (2005), as ações afirmativas geram tanto ações compensatórias aos grupos que sofreram injustiças históricas, quanto ações preventivas que buscam estabelecer formas de tratamentos preferenciais para impedir, que em razão de um sistema discriminatório instituído, indivíduos pertencentes a grupos específicos tenham acesso negado ao ensino superior em decorrência desse pertencimento.

Foi a primeira vez que usei o sistema de cotas. Para mim foi importante, pois me senti no gozo dos meus direitos como cidadão. E é extremamente gratificante saber que as cotas funcionam de maneira muito transparente. (Estudante B).

Para mim, apesar de haver essa diferença, não senti diferença alguma no sentido de ter ingressado no sistema de cotas dos que ingressaram de outra maneira. O que vale é a oportunidade que temos de mostrarmos que também somos capazes. (Estudante C).

Esta é uma afirmação importante, visto que a aluna cotista não se sente diferenciada dos demais alunos que ingressaram pela classificação geral. A aluna realizou as mesmas provas de vestibular que os outros candidatos, foi avaliada de acordo com a nota prevista e mostrou que suas condições de competitividade são semelhantes aos demais candidatos aprovados.

Essa seria a minha última tentativa de ingresso em uma universidade pública. Então caiu como prêmio em minha vida e da minha família, pois o próximo passo seria uma universidade particular. (Estudante A).

Esta aluna demonstra toda sua satisfação pela oportunidade única de ingresso numa instituição de ensino superior pública. De acordo com Munanga (2006, p. 57):

Os negros que ingressam nas universidades públicas de boa qualidade pelas cotas terão, talvez, uma oportunidade única na sua vida, ou seja, receber e acumular um conhecimento científico que os acompanhará no seu caminho da luta pela sobrevivência. Apesar dos preconceitos que persistirão ainda por muito tempo, eles serão capazes de se defender melhor, no momento das grandes concorrências e nos concursos públicos, e de exibir um certo conhecimento que não dominavam antes. Abrirão com facilidade algumas portas, graças a esse conhecimento adquirido e ao restabelecimento de sua autoestima.

Do conjunto de respostas, pode-se avaliar que para os estudantes pesquisados, o ingresso através de cotas étnico-raciais, foi um avanço histórico do ponto de vista social, político e econômico quando se leva em consideração as desigualdades raciais sofridas pela população, mas também uma forma de reparação das injustiças vivenciadas pela população negra no Brasil. Neste sentido, as cotas são o reconhecimento de que existe racismo na sociedade brasileira e este deve ser combatido com políticas específicas que rompam com as desigualdades raciais. Na sociedade brasileira atual, persiste a discriminação racial reconhecida por todos os estudantes pesquisados, e portanto, “a exclusão racial e as desigualdades existentes no Brasil não são apenas reminiscências moribundas do passado histórico” (FERES JR, 2008, p. 21).

O ingresso pelo sistema de cotas significou para estes estudantes a oportunidade de cursar o ensino superior. Isto gera um impacto na vida de cada um deles, pois é a materialização de um projeto tão desejado por eles e seus familiares. Para os estudantes

pesquisados, as cotas foram concebidas como um direito que lhes assegura maiores oportunidades educacionais e de mobilidade social e a reversão de processos históricos de discriminação. É também um ganho significativo para o conjunto da sociedade que se beneficia à medida que os estudantes brancos convivem com a diversidade social num mesmo espaço acadêmico. Portanto, contribui para a construção de valores sociais importantes na atual conjuntura de nossa sociedade, tais como: respeito ao diferente, a integração, o combate à intolerância e formas de elaborar a formação da sociedade distinta da visão eurocêntrica.

O sistema de cotas desmistifica a ideia de que apenas observar o recorte socioeconômico como elemento que expressa as diferentes chances de acesso ao conhecimento, não dá conta de explicar as desigualdades de oportunidades entre negros e brancos pobres em nossa sociedade. Segundo Henriques (2001), somente 2% dos jovens negros chegam aos cursos superiores, o que levou a ações no sentido de reverter positivamente este quadro. Neste sentido o conceito de igualdade substantiva, ou material, é absolutamente adequado, uma vez que “postula que a finalidade de qualquer sistema político-legal é promover a igualdade entre seus membros e não somente submetê-los a critérios universais de igualdade formal” (FERES JR, 2008, p. 10). Ainda segundo este autor, quando a universalidade falha e persistem as desigualdades, medidas de discriminação positiva podem ser adotadas.

Ainda que os estudantes entrevistados, majoritariamente, não reconheçam que haja discriminação racial no IFSC, há consenso que tal discriminação está presente na sociedade brasileira. Reconhecem que a cor da pele os coloca em condição subordinada e que essa condição se manifesta concretamente, através das desigualdades existentes entre negros e brancos, no acesso ao sistema educacional, bens culturais, postos de trabalho e salário. Eles identificam que o racismo é naturalizado e se manifesta, muitas vezes, de forma velada. A discriminação é reconhecida na sociedade brasileira, entretanto ela está ausente no IFSC. Ela está diluída em um contexto mais geral, mas não acontece diretamente com o sujeito negro, aluno do IFSC, entrevistado na pesquisa.

Os estudantes pesquisados demonstram ter consciência sobre a legitimidade do sistema de cotas raciais e ponderam várias questões que justificam a necessidade de implementação do sistema de reserva de vagas para negros no ensino superior. Eles,

também reconhecem a sua condição de exclusão no acesso aos direitos na sociedade brasileira e a necessidade de políticas de ação afirmativa para diminuir as diferenças de escolaridade entre brancos e negros. Outra questão apresentada pelos estudantes negros é que apenas observar o recorte socioeconômico como elemento que expressa as diferentes chances de acesso ao conhecimento, não dá conta de explicar as desigualdades de oportunidades entre negros e brancos pobres, corroborando com as pesquisas de Guimarães (2005) e Tragtenberg (2010) sobre esta questão.

Os estudantes identificam que a discriminação está presente na sociedade brasileira, sendo os traços fenotípicos fatores de exclusão, ainda que ela se manifeste, muitas vezes, de forma velada.

As diversas tentativas de ingresso na universidade, com a reprovação em vários vestibulares, demonstram que estes estudantes não encontraram anteriormente as condições de acesso ao ensino superior disponibilizadas. As diferenças de preparação para tal processo de seleção, sem a realização de um ensino médio qualificado e um cursinho pré-vestibular, impedem que os estudantes negros sejam bem sucedidos no processo de ascensão escolar.

Por fim, a aprovação num curso superior, numa instituição pública de prestígio, principalmente em cursos bastante concorridos, dá legitimidade a estes futuros profissionais de melhores condições de trabalho. Sendo muitas vezes a primeira geração da família a acessar um curso superior, esses estudantes podem tornar-se referência para famílias cujos componentes não tiveram a oportunidade de cursar uma universidade e para a sua comunidade, alargando as possibilidades para outros jovens com situação semelhante a sua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização deste trabalho coincide com um momento fundamental da construção da história das ações afirmativas no Brasil, na modalidade cotas para estudantes negros nas instituições públicas de ensino superior. Acaba de ser aprovada, em 26/04/2012, por unanimidade pelos Ministros do Supremo Tribunal Federal a constitucionalidade da reserva de vagas em universidades públicas a partir de critérios raciais, ou seja, cotas para estudantes negros.

O polêmico tema foi debatido em audiência pública realizada em março de 2010 com a participação de 38 especialistas de entidades governamentais, além de representantes dos movimentos sociais. A ação foi ajuizada em 2009 pelo Partido Democrata (DEM), sob alegação de que a política de cotas da Universidade de Brasília (UnB) fere vários preceitos da Constituição Federal como: os princípios da dignidade da pessoa humana; repúdio ao racismo; igualdade e legalidade; autonomia universitária e o princípio da meritocracia.

A sustentação do voto dos 10 Ministros do STF desconstruiu todos os argumentos apresentados na Ação do DEM, demonstrou que o poder judiciário está sensível às mudanças de paradigmas da sociedade brasileira e, portanto, se manifestou em defesa da democratização do Estado. A aprovação das cotas para negros é o reconhecimento de que existem distorções nas políticas sociais que devem ser sanadas com a adoção de medidas que venham reparar injustiças. Além disso, a constitucionalidade das cotas para negros confronta antigas formas de elaboração do pensamento brasileiro sobre políticas universalistas, sobre a noção de igualdade e mérito e também sobre a ideia de povo mestiço convivendo sob uma harmonia racial.

Quanto à noção de igualdade e mérito, a argumentação dos Ministros refere-se ao fato de que a igualdade formal, desconsidera a igualdade concreta de grupos que não têm as mesmas possibilidades daqueles que estão em condições mais favoráveis. Nesta situação, é necessária a intervenção do Estado que propõe tratamento diferenciado a grupos raciais vítimas de discriminação. Na institucionalização das cotas prevalece a condição da igualdade de oportunidades, sob a forma da equalização das posições iniciais. Nesse sentido, o acesso ao ensino superior pelo sistema de cotas, não fere o princípio do mérito. Isto é, ele não é extinto, uma vez que a lógica que opera neste sistema de ensino é a do mérito. Mesmo que a

seleção se dê no interior de cada grupo, serão aqueles, com as melhores notas, aprovados. Os estudantes que ingressam pelo sistema de reserva de vagas concorrem a vagas diferenciadas, mas todos passam pelo mesmo critério de seleção.

O julgamento ocorre após dez anos de debate sobre o tema e coloca um fim à insegurança jurídica a respeito da reserva de vagas. Os Ministros confirmam que a posição daqueles que defendem tal sistema está embasada em argumentos legais e legítimos. Conforme o Ministro Lewandowski, (2012) “o modelo que o Supremo tenta estabelecer não se constitui em benesse, mas apenas uma ação estatal que visa superar uma desigualdade histórica enquanto ela perdurar”. O tratamento dado ao tema pelo poder judiciário é uma demonstração de que a democracia opera sob conflitos e, assim, cria caminhos para que esses conflitos sejam solucionados.

Embora a legalidade das cotas raciais tenha ocorrido em 2012, instituições de ensino superior, respaldadas na autonomia universitária, no compromisso com o seu papel social ou em virtude de legislação estadual específica, implantaram a reserva de vagas desde o ano de 2002. Neste período o que se pode concluir é que os argumentos contrários à adoção de cotas para negros, baseados no estímulo ao racismo, na meritocracia e na desaprovação da sociedade brasileira, são alguns dos mitos que a experiência da implantação de cotas e a decisão do Supremo Tribunal Federal contribuíram para desfazer. O mito da democracia racial, sustentado na ideia de que o Brasil é um país miscigenado e que, portanto, não se convive com preconceito e a discriminação raciais, parece não ser mais defensável. Além disso, não se confirmaram os temores sobre situações agudas de tensão ou conflito racial nas instituições que adotaram o sistema de cotas.

As pesquisas acadêmicas realizadas a partir de 1950 abordaram o problema do racismo e da desigualdade racial refutando o papel da miscigenação brasileira. Essas pesquisas identificaram que o racismo é amplo e profundo, comparável aos sistemas de dominação racial por todo o mundo, que as desigualdades educacionais estão presentes em todos os níveis de ensino e que o acesso ao ensino superior é o que apresenta a maior defasagem em detrimento da população negra. Esses estudos apontaram expressivas desigualdades entre os grupos raciais no ensino superior, indicando que a universidade é um espaço predominantemente de pessoas brancas. E, portanto, há uma sub-representação dos negros no ensino superior brasileiro. Os pesquisadores não refutaram a questão da

miscigenação racial, apenas comprovaram que apesar dela existir, isso não impedia a ocorrência de racismo e discriminação.

O Estado brasileiro por muito tempo ficou ausente no que diz respeito à questão das políticas públicas para a população negra. A partir de 2003, a mobilização nos diversos espaços da sociedade brasileira, através dos movimentos sociais e de intelectuais das instituições de ensino superior, pressiona o Estado e este, gradativamente, coloca na agenda das políticas públicas a discussão sobre adoção de políticas de ação afirmativa para o ensino superior, voltadas à população negra. Nos últimos anos, o papel desempenhado pela educação na reprodução das desigualdades sociais tem se alterado com a adoção de medidas que contemplam grupos historicamente excluídos.

A pesquisa, objeto desta dissertação, realizada com os estudantes negros dos cursos superiores de Sistemas de Telecomunicações e Licenciatura - Habilitação em Química, do Campus São José, apresentou resultados importantes para a avaliação do Programa de Ações Afirmativas do IFSC, bem como, demonstrou a importância desse programa para os estudantes negros que ingressaram pelo sistema de cotas.

O perfil dos estudantes negros apresentou informações sobre a sua condição socioeconômica e de seus familiares, identificando que os estudantes vêm de famílias de baixa renda e, muitos deles, constituem sua própria família, possuindo 1 ou mais filhos. Poucos desses estudantes recebem benefício da assistência estudantil, cujo objetivo é conceder um auxílio financeiro que contribua na permanência deles até a integralização do curso.

O grau de escolaridade das famílias dos estudantes pesquisados evidenciou que é bastante reduzido o acesso ao ensino superior dos seus pais e a pouca escolaridade reflete nas atividades profissionais desenvolvidas, com restrita mobilidade profissional e salarial.

A pesquisa também indicou que os estudantes realizaram várias tentativas para ingressar na universidade e a política de reserva de vagas para negros, certamente impulsionou o ingresso desses estudantes, possibilitando o acesso ao ensino superior. Sendo, muitas vezes, a primeira geração da família a acessar um curso superior, eles podem tornar-se referência para outros jovens com situação semelhante a sua.

As respostas sobre o entendimento dos estudantes sobre ações afirmativas, discriminação racial na sociedade e no IFSC e sobre o significado do ingresso através de

cotas raciais, apresentam um retorno muito importante, pois evidencia o grau de entendimento dos estudantes sobre essas questões. Quando opinam sobre o que entendem por cotas raciais, os estudantes pesquisados, majoritariamente, afirmam que *é uma medida reparadora para os negros*. Eles demonstram estar conscientes do direito que estão acessando através do sistema de cotas e também conscientes de sua identidade racial. De acordo com Camarano (2011), há um maior número de pessoas declarando-se pardas e negras no Brasil. A autora atribui esse fato a uma maior valorização das condições raciais e étnicas, à criação de políticas de governo e ações do movimento negro. Esses fatores contribuem para um maior reconhecimento da identidade das pessoas negras e isso, de certa forma, também foi demonstrado no depoimento dos entrevistados.

Contrariando a ideia de que no Brasil não há discriminação racial, todos os estudantes pesquisados afirmam que ela existe. Segundo eles, a discriminação está presente quando o negro é associado ao escravo e, portanto, cabe a ele somente a ocupação de postos de trabalho considerados inferiores na escala de profissões da nossa sociedade, como consequência direta de sua precária condição de vida.

Conscientes da exploração sofrida pelos negros como mão de obra escrava, os estudantes pesquisados compreendem *ação afirmativa* como forma de reparação dos danos causados à população negra, através de medidas implementadas pelo Estado. A ideia de equalizar as oportunidades é mencionada, fazendo alusão à necessidade de ações institucionais diferenciadas que propiciem oportunidades a grupos discriminados, os quais não são contemplados com as políticas universalistas.

Embora a discriminação, muitas vezes, se manifeste de forma velada, continua sendo uma forma de exclusão, considerando que as melhores oportunidades de trabalho, que incluem maior remuneração, são assumidas por pessoas brancas. E mesmo sendo velada ou “indireta”, conforme interpretação de Rios (2011), também subtrai direitos e tem impacto sobre o grupo discriminado. A ideia de que há uma convivência racial harmônica no Brasil tem o seu contraponto na experiência dos Estados Unidos. Os brasileiros criaram seu próprio sistema de relações raciais. “Assim como as condições demográficas, econômicas e políticas, são significativamente distintas entre Brasil e EUA, as relações de raça também se diferenciam entre os dois países e, no Brasil, elas devem ser entendidas em seu próprio contexto” (TELLES, 2003, p. 31).

A dinâmica das relações raciais nos Estados Unidos aplicou leis de segregação racial. O Brasil, por sua vez, não conviveu com a segregação formal, pois não se utilizou de formas legalizadas de discriminação racial, como nos Estados Unidos, mas por motivos raciais levou à marginalização um grande contingente da população negra. A ideologia racial ou o mito da democracia racial levou os brasileiros a acreditarem que as distinções raciais não são importantes e a interpretar experiências de discriminação como sendo resultantes das diferenças entre as classes sociais e não decorrentes do preconceito racial. Por meio da análise das respostas dos entrevistados em relação à discriminação, percebe-se que refutam o mito da democracia racial, visto que todos afirmam a existência de discriminação racial no Brasil.

O ingresso em um curso superior no IFSC pelo sistema de cotas é visto pelos estudantes pesquisados como uma boa oportunidade, em virtude dos bons cursos técnicos e superiores ofertados e ao acesso a uma melhor condição profissional, além do fato de não vivenciarem experiência de discriminação por terem ingressado por cotas.

Os argumentos apresentados pelos estudantes sobre a política de reserva de vagas do IFSC é uma importante demonstração de que esta instituição de ensino, quando decidiu adotar este sistema de ingresso estava no caminho certo. O IFSC, assumindo o compromisso de ampliar o acesso a grupos em desvantagem social, tem possibilitado que uma parcela muito pequena, em termos numéricos, mas bastante representativa do ponto de vista simbólico da população negra brasileira tenha acesso ao ensino superior.

Para os estudantes pesquisados, o significado do ingresso no IFSC é uma vitória para todas as pessoas excluídas da sociedade; uma melhoria no processo de escolarização dos negros; uma oportunidade que outros negros não tiveram; um direito como cidadão e uma maneira de mostrar que os negros também são capazes. O que estes registros demonstram é que os estudantes atribuem significados especiais para a sua presença no ensino superior.

Considerando o estudo realizado nesta dissertação, além do reconhecimento de que políticas de ação afirmativa constituem um direito, os estudantes pesquisados dos cursos de Licenciatura e Sistemas de Telecomunicações do Campus São José, colocam em questão a reelaboração do lugar do negro na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **10 anos de inclusão nas universidades públicas brasileiras**. Disponível em: www.andifes.org.br. Acesso em: 25nov2011.

ANDRÉ, M. C. **O ser negro: a construção de subjetividades em afro-brasileiros**. Brasília LGE Editora, 2008.

BENEDITO, V. **Ações afirmativas à brasileira: em busca de consenso**. In: **raça e democracia nas Américas**. Salvador. Cadernos CRH. p. 69-91, n. 36, jul. 2002.

BENEVIDES, D. F. Estudantes de uma universidade estadual com cotas: a percepção do racismo e da política de ações afirmativas. In: SYSS, A. (Org.). **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção**. Rio de Janeiro. Quartet. 2008, p. 241-267.

BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In **A miséria do mundo**. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

BRAGA, M. M. Cursos noturnos uma alternativa para a inclusão social no ensino superior brasileiro. In: PEIXOTO, M. C. L. (Org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte, UFMG, 2000.

BRANDÃO, C. F. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005. (Col. Polêmicas do nosso tempo).

BRASIL. **Percentual de negros no ensino superior é metade do de brancos**. Disponível em: www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/05/13. Acesso em 21fev2012.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Disponível em: www.direitoshumanos.gov.br/sedh/pndh. Acesso em 05nov2011.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: www.capes.gov.br/educação_basica/capespibid. Acesso em 09jul2011.

CAMARANO, A. A. Mais brasileiros se assumem negros, diz Ipea. Disponível em : www.noticias.uol.com.br/cotidiano. Acesso em 12mai2011.

CÉSAR, R. C. L. **Políticas de Inclusão no ensino superior: um acerto de contas e de legitimidade**. Revista Advir, n. 19, set. 2005, p. 55-64.

CISNE, M. **As cotas raciais e o debate em audiência pública**. Disponível em: www.institutoalvorada.org. Acesso em 26mar2012.

D'ÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo. Unesp, 2006.

FERES Jr., ZONINSEIN, J. (Orgs.). A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: FERES Jr., ZONINSEIN, J. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2008. p. 9-33.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3.ed. São Paulo. Ática, 1968.

FERES Jr., ZONINSEIN, J. (Orgs.). A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: FERES Jr., ZONINSEIN, J. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2008. p. 9-33.

FERREIRA, R.; GENTILI, P. 10 mitos sobre as cotas. Laboratório de Políticas Públicas. UERJ. Série Dados e Debates. Rio de Janeiro. 2006.

FERREIRA, R.; BORBA, F. **Mapa das ações afirmativas no ensino superior**. Laboratório de Políticas Públicas. UERJ. Série Dados e Debates. Rio de Janeiro. 2006.

FONSECA, M. V. O Programa Ações Afirmativas na UFMG e os conflitos em torno de uma proposta de permanência de estudantes negros (as). In: LOPES, M. A.; BRAGA, M. L. S. (Orgs.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Unesco, 2007.

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

_____. **A recepção do instituto de ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro**. In: SANTOS, S. A. (Org.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L.; MARTINS, A. (Orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOSS, K. P. **Retóricas em disputa: o debate entre intelectuais em relação às políticas de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

GONÇALVES, L. A. O. Discriminação étnica e multiculturalismo. In: BICUDO, M. V. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo, UNESP, 1996, p. 57-71.

GONÇALVES, M. A. R. Sistema de reserva de vagas na Universidade do Rio de Janeiro e as ações do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros da UERJ. In: SYSS, A. (Org.). **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção**. Quartet. Rio de Janeiro. 2008.

GUEDES, L. **Preconceito regional além dos muros**. Disponível em www.wikispaces.com/file/view/preconceito-regional-luana-guedes.pdf. Acesso em 18nov2011.

GUIMARÃES, A. A. S. **Racismo e anti racismo no Brasil**. 2.ed. São Paulo. Editora 34, 2005.

_____. **Preconceito e discriminação**. São Paulo, Editora 34, 2004.

_____. Novas inflexões ideológicas no estudo do racismo no Brasil. In: FERES Jr., J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2008. p. 175-192.

HARRIS, M. **Padrões Raciais nas Américas**. Disponível em: pt.wikipedia.org/wiki/Marvin_Harris. Acesso em: 04mar2012.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro. Humanitas. 2005.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro. Ipea, 2000.

_____. Desnaturalizar a desigualdade e erradicar a pobreza: por um novo acordo social no Brasil. In: NOLETO, M. J. (Org.). **Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social**. Brasília, UNESCO, 2003, p. 63-68.

_____. **Raça e gênero nos sistemas de ensino**. Brasília, UNESCO, 2002.

IFSC. **Programa de atendimento aos estudantes em vulnerabilidade social**. Instituto Federal de Santa Catarina, 2010.

IPEA. **Dinâmica demográfica da população brasileira – Ano 2010**. Disponível em: www.ipea.gov.br/igualdaderacial/ Acesso em: 24jan2012.

LEWANDOWSKI, R. **Voto do Ministro sobre política de cotas étnico-raciais para seleção de estudantes da Universidade de Brasília**. www.stf.jusbrasil.com.br. Acesso em: 25abr2012.

MALACHIAS, A. C. Negros, educação e mercado de trabalho: paradoxos das progressistas e preconceituosas políticas sociais brasileiras. In: NUNES, A. S. S.; OLIVEIRA, E. V. (Orgs.). **Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília. MEC, SETEC, 2008, p. 54-59.

MATTOS, R. A. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MEC. **Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior - Fies**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 18fev2012.

MEC. **Programa Universidade Para Todos – ProUni**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 18fev2012.

MEDEIROS, C. A. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, MEC-SECAD, 2005. p. 121-140.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debate no Brasil**. Revista Caderno de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 117, 2002.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2003.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. 2.ed. São Paulo. Ática, 1998.

_____. O anti racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996, p. 79-111.

_____; GOMES, N. L. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, v. (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, 2003, p. 115-128.

NASCIMENTO, A. Os cursos pré vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade. In: BRAGA, M. L. S.; SILVEIRA, M. H. V. (Orgs.). **O programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti racista**. 1.ed. Brasília, UNESCO, 2007, p. 65-88.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: QUEIROZ, T. A. (Org.). **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo. 1985. p. 67-93.

OLIVEN, A. C. **Ações Afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil**. Revista Educação, Porto Alegre, jan./abr. 2007. p. 29-51.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. (Orgs.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008**. Rio de Janeiro. Garamond, 2008.

PAULA, L. A. L. Relações raciais e desigualdade: resistências à política de cotas na universidade. In: **Diversidade étnico racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção**. Rio de Janeiro. Quartet, 2008.

PEREIRA, T. C. S. Políticas públicas para a permanência da população negra no ensino superior: o caso da Uneb. In: LOPES, M. A.; BRAGA, M. L. S. (Orgs.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Unesco, 2007.

PETRUCELLI, J. L. **O mapa da cor no ensino superior. Programa políticas da cor na educação brasileira**. Série Ensaios e Pesquisa, n. 1. Rio de Janeiro, UERJ, 2004.

_____. **A cor denominada: estudos sobre a classificação étnico-racial**. Rio de Janeiro. LPP – DP&A. 2007.

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

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano**. 2005. Disponível em www.pnud.org.br. Acesso em 23mai2010.

QUEIROZ, D. M. Brancos e negros no ensino superior. In: GOMES, N. L. , MARTINS, A. A. (Orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens na universidade**. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2006. p. 135-143.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, J. **Ética, política e as astúcias da desigualdade**. Folha de São Paulo, Caderno Mais, 26 nov. 1995.

ROSEMBERG, F. Experiências do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford no Brasil. In: FERES Jr., J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2008. p. 193-214.

_____. Raça e desigualdade no Brasil. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo. Summus, 1998. p. 73-91

SEGATTO, R. **Cotas: por que reagimos?** Revista USP, São Paulo, nº 68, p. 76-87, dez.jan. 2005/2006.

SEPPPIR. **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Disponível em: www.seppir.gov.br. Acesso em: 05nov2011.

SILVA, P. B. G.; GONÇALVES, L. A.O. **Movimento negro e educação**. Disponível em www.scielo.br Revista Brasileira de Educação nº 15. 2008. Acesso em 15fev2012.

SILVA, L. F. M. **EUA debatem políticas de ação afirmativa.** Folha de São Paulo, 25/8/2001, p. A13.

SILVA, N. I. **Percentual de negros no ensino superior.** Disponível em www.brasil.gov.br Acesso em 13mai2011.

SOUZA, L.; SEBRÃO, G. D. Ações afirmativas no ensino superior público em Santa Catarina: construindo a diversidade e contribuindo para a igualdade socioeconômica e étnico-racial. In: NOGUEIRA, J. C.; PASSOS, J. C.; SILVA, V. B. M. (Orgs.). **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias.** Florianópolis. Atilênde, 2010. p.149-184.

TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume Dumará/Ford Foudation, 2003.

TRAGTENBERG, M. H. R. Ações afirmativas no ensino superior público em Santa Catarina: construindo a diversidade e contribuindo para a igualdade socioeconômica e étnico-racial. In: NOGUEIRA, J. C.; PASSOS, J. C.; SILVA, V. B. M. (Orgs.). **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias.** Florianópolis. Atilênde, 2010. p.149-184.

TURNER, J. M. **Zumbi de norte a sul.** Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais, 26 nov. 1995.

WASHINGTON, V.; HARVEY, W. Affirmative rethoric, nagative action. In: OLIVEN, A. C. **Ações Afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil.** Revista Educação. Porto Alegre, ano 3, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2007.

WEISSKOPF, T. E. A experiência da Índia com a ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: FERES Jr., J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro.** Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2008. p. 35-60.

WILSON, W. J. Black community: race and class. In: OLIVEN, A. C. **Ações Afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil.** Revista Educação, Porto Alegre, jan./abr. 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário

ANEXO 2 - Resolução nº 005/2011/CS

ANEXO 3 - Resolução nº 004/2012/CS

ANEXO 4 - Ata da Comissão de Validação da Autodeclaração do Programa de Ações

Afirmativas do IFSC

ANEXO 5 - Declaração

ANEXO 6 - Declaração de Comparecimento

ANEXO 7 - Lista de Presença Candidatos

ANEXO 8 - Termo da Não Validação

ANEXO - 1

QUESTIONÁRIO

Curso: _____

Turma: _____

Composição Familiar. Preencha este quadro mesmo que você não more com seus familiares e inclua você também.

Grau parentesco	Idade	Grau instrução	Ocupação	Renda (R\$)

Você mora com quem?

A sua residência é?

Própria

Alugada

Cedida

Outra situação. Qual? _____

Você tem gasto com moradia?

Não

Sim. Valor: R\$ _____

Se você trabalha, qual o seu horário de trabalho?

Você recebe algum benefício do setor de Assistência Estudantil do IF-SC?

Não

Sim. Qual:

Antes de ingressar no IFSC você realizou outros vestibulares?

- Não fez nenhum anteriormente
- 1 vez para o mesmo curso
- 1 vez para outro curso
- 3 vezes para outro curso
- 2 vezes para o mesmo curso

Qual a sua opinião sobre as cotas étnico-raciais?

- É uma medida reparadora para os negros
- É uma medida discriminatória porque julga os negros incapazes
- Deveria haver oportunidades iguais para todos
- Deveria haver somente cotas para estudantes pobres
- Tenho outra opinião. Qual?

Você percebe que há discriminação racial na sociedade brasileira?

- Não
- Sim. De que forma se manifesta?

Você percebe que há discriminação racial no IF-SC.

- Não
- Sim. De que forma se manifesta?

O que você entende por Ações Afirmativas?

Como você avalia o Programa de Reserva de Vagas para Negros do IF-SC?

Qual o significado para você do ingresso no IF-SC através das cotas étnico raciais?

ANEXO - 2

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

RESOLUÇÃO Nº 005/2011/CS

Florianópolis, 19 de abril de 2011.

A PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO IF-SC no uso das atribuições que lhe foram conferidas pelo artigo 8º do Regimento Interno do Conselho Diretor do CEFET-SC e atendendo as determinações da Lei 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008.

Considerando o disposto na Resolução nº18/2008/CD, que define as Diretrizes para as Políticas de Inclusão do IF-SC;

Considerando a participação do IF-SC no SISU – Sistema de Seleção Unificada e as regras nele dispostas as ações afirmativas,

Resolve:

Ad referendum, normatizar o Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Graduação, presenciais e da modalidade a distância, do Instituto Federal de Santa Catarina, em conformidade com os atuais procedimentos do SISU.

TÍTULO I

DA NATUREZA, FINALIDADE E VINCULAÇÃO

Art. 1º O Programa de Ações Afirmativas dos Cursos de Graduação do IF-SC constitui-se em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos cursos, de estímulo à permanência e êxito no percurso formativo na instituição e de acompanhamento à inserção socioprofissional.

Art. 2º O Programa de Ações Afirmativas a que se refere o artigo anterior destina-se a estudantes que:

I – tenham cursado integralmente o Ensino Médio em instituição de ensino pública;

II – pertençam ao grupo racial negro, na forma prevista nesta Resolução Normativa.

Art. 3º O Programa de Ações Afirmativas ficará vinculado à Pró-Reitoria de Ensino do IFSC

TÍTULO II

DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 4º As ações orientadoras do Programa de Ações Afirmativas de que trata esta Resolução Normativa, a serem implementadas pelo IF-SC, são as seguintes:

- I – preparação para o acesso;
- II – acesso com reserva de vagas;
- III – acompanhamento a permanência e êxito do estudante em seu percurso formativo;
- IV – acompanhamento da inserção socioprofissional dos estudantes egressos.

CAPÍTULO II

DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DE PREPARAÇÃO PARA O ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 5º As Ações Afirmativas de Preparação para o Acesso aos Cursos de Graduação do IFSC a que se refere o inciso I do artigo 4º, são as seguintes:

- I – divulgação, nas escolas e nos meios de comunicação, do Programa de Ações Afirmativas, na perspectiva de inclusão socioeconômica e étnico-racial no ensino superior;
- II – oferta do Programa Pré-licenciatura, visando à preparação para o acesso ao curso de Licenciatura.

CAPÍTULO III

DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DE ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Art. 6º Para a implementação das Ações Afirmativas de Acesso aos Cursos de Graduação do IFSC, a que se refere o inciso II do art. 4º, serão destinadas 60% (sessenta por cento) das vagas do vestibular, em cada curso, que serão distribuídas da seguinte forma e na seguinte ordem:

- I – Reserva para negros: 10% (dez por cento) para candidatos negros, que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em instituições públicas de ensino;
- II – Reserva para oriundos de Escola Pública: 50% (cinquenta por cento) para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em instituições públicas de ensino.

§ 1º Os candidatos a que se referem os incisos I e II deste artigo, interessados em participar nas Ações Afirmativas de Acesso, deverão fazer a sua opção no ato de inscrição do vestibular.

§ 2º Caso o percentual de vagas estabelecido no inciso I deste artigo não venha a ser preenchido, pela ausência de candidatos classificados, as vagas remanescentes serão ocupadas pelos candidatos do inciso II ou da ampla concorrência, respeitando a ordem decrescente de pontuação.

§ 3º Caso o percentual de vagas estabelecido no inciso II deste artigo não venha a ser preenchido, pela ausência de candidatos classificados, as vagas remanescentes serão ocupadas pelos candidatos do inciso I ou da ampla concorrência, respeitando a ordem decrescente de pontuação.

Art. 7º Os candidatos classificados no vestibular para as vagas a que se refere os incisos I e II do art. 6º deverão comprovar, no ato de matrícula, que cursaram integralmente o Ensino Médio em instituições públicas de ensino.

Art. 8º Os candidatos classificados no vestibular para as vagas a que se refere o inciso I do art. 6º deverão possuir fenótipo que os caracterizem na sociedade como pertencentes ao grupo racial negro e comprovar que cursaram integralmente o Ensino Médio em instituições públicas de ensino, no ato de matrícula.

§ 1º A comprovação da condição de pertencente ao grupo racial negro dar-se-á no ato de matrícula, mediante o preenchimento de declaração que será assinada pelo candidato, diante de uma comissão institucional criada na forma prevista nesta Resolução Normativa, para a verificação dos requisitos estabelecidos para esta modalidade de vaga.

CAPÍTULO IV

DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DO ESTUDANTE NO IF-SC

Art. 9º As ações afirmativas de acompanhamento e permanência do estudante ingressante no IFSC, de que trata o inciso III do artigo 4º, são as seguintes:

I – apoio acadêmico estruturado em projetos e programas voltados ao atendimento pedagógico;

II – apoio econômico em face das demandas de situação de baixa renda, compreendendo a:

a) criação, reestruturação e ampliação de programas de assistência estudantil já existentes no IF-SC;

b) celebração de convênios com órgãos públicos ou privados para auxiliar a permanência no IFSC.

III – atenção à formação político-social como acadêmico, mediante o uso de metodologias de interação que privilegiem o (re)conhecimento das suas características socioculturais e econômicas a fim de ampliar o seu repertório político-cultural e estimular uma inserção protagonista e solidária no IF-SC.

CAPÍTULO V

DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DE ACOMPANHAMENTO DA INSERÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL DOS ALUNOS EGRESSOS DO IF-SC

Art. 10 As ações afirmativas de acompanhamento da inserção socioprofissional dos alunos egressos do IF-SC que aderiram ao Programa de Ações Afirmativas serão efetuadas a partir da criação de um banco de dados com informações atualizadas desses alunos e de contatos sistemáticos para obter informações sobre sua inserção socioprofissional.

TÍTULO III

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 11 Para fins de acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas de que trata esta Resolução Normativa, será constituída uma comissão institucional que deverá proceder à sua avaliação e à proposição de mecanismos relacionados às distintas dimensões e aos seus resultados. Parágrafo único. A comissão a que se refere este artigo, constituída por servidores efetivos do IFSC, será designada pelo Reitor.

Art. 12 O Programa de Ações Afirmativas de que trata esta Resolução Normativa será implementado a partir da publicação dessa Resolução, e avaliado no decorrer dos 04 (quatro) anos subsequentes.

Art. 13 Os casos omissos serão resolvidos pela Pró-Reitoria de Ensino, que dará conhecimento ao Conselho Superior.

Art. 14 Revogam-se as disposições em contrário.

Publique-se e

Cumpra-se.

CONSUELO APARECIDA SIELSKI SANTOS
Presidente

ANEXO 3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA
CONSELHO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 04/2012/CS

Florianópolis, 23 de fevereiro de 2012.

A PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO IF-SC no uso das atribuições que lhe foram conferidas pelo Decreto de 15/12/2011, publicado no DOU de 16/12/2011 e atendendo as determinações da Lei 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008,

Considerando a decisão do CEPE na reunião de 30/08/2011 e a necessidade de adequação dos documentos para o lançamento do edital de ingresso 2012/2;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar, *ad referendum* do Conselho Superior, a alteração do inciso I do artigo 6º da Resolução nº 05/2011 que normatiza o Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Graduação do

IF-SC, que passa a vigorar com a seguinte redação:

I – Reserva para negros: 10% (dez por cento) para candidatos negros;

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data e será submetida à ratificação do Conselho Superior em sua primeira reunião ordinária.

Publique-se e

Cumpra-se.

Maria Clara Kaschny Schneider
Presidente do Conselho Superior do IF-SC

ANEXO 4

ATA DA COMISSÃO DE VALIDAÇÃO DA AUTODECLARAÇÃO DOS MATRICULANTES DAS VAGAS DA RESERVA PARA NEGROS DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DO IF-SC

Campus

Aos dias do mês de de de , das h às min, reuniram-se na sala de do Campus, membros da comissão designada pela Portaria nº de de de , para a Validação da autodeclaração dos matriculantes das vagas da reserva para negros, por meio do ENEM/Sisu XXXX, pelo Programa de Ações Afirmativas do IF-SC, para cumprir os procedimentos relacionados à autodeclaração e entrevista, previstos no item XX do Edital N° XX/DEING/IFSC/XXXX, referente aos cursos de Graduação. Apresentaram-se à comissão os matriculantes abaixo nomeados, conforme documentos de autodeclaração em anexo. Sendo o que tinha a relatar, eu, , secretário *ad hoc*, lavrei a presente ata que foi por mim assinada e pelos demais membros presentes. Dia/mês/ano.

NOME	INSCRIÇÃO	CURSO	RESULTADO

ANEXO - 5

DECLARAÇÃO

Eu, _____, de
identidade _____, tendo sido aprovado(a) para uma das vagas
destinadas pelo Programa de Ações Afirmativas para negros no ENEM/Sisu (ano) no IF-SC,
para o curso de _____, **DECLARO** para o fim
específico de atender ao requisito inscrito no item XX (*1) do Edital N° XX/DEING/IFSC/ano,
referente aos cursos de Graduação, que me classifico como preto(a)/pardo(a) e que possuo
traços fenotípicos que me caracterizam na sociedade como pertencente ao grupo racial
negro. **DECLARO** ainda que estou ciente de que detectada a falsidade desta Declaração,
sujeito-me às penalidade da lei.

_____, ____ de _____ de _____ .

Assinatura

(*1) O candidato aprovado pela reserva de vagas para negros pelo programa de ações afirmativas deverá, ser entrevistado pela Comissão de Validação de Autodeclaração do IF-SC e assinar a autodeclaração (no ato da entrevista) de que é preto ou pardo e que possui fenótipo que o caracteriza na sociedade como pertencente ao grupo racial negro. Adicionalmente, deverá comprovar, através de histórico escolar, que cursou e foi aprovado em todas as séries do ensino médio instituição pública de ensino.

Parecer da Comissão (nomeada pela Portaria N° xx de xx de XXXX de XXXX):

--

Habilitado para matrícula

NÃO habilitado para matrícula

Observações Complementares:

ANEXO - 6

DECLARAÇÃO DE COMPARECIMENTO

Declaramos para os devidos fins que _____, de identidade _____, compareceu em ____ (mês) de (ano), das ____h__min às ____h__min nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina para compor a Comissão de Validação da autodeclaração de candidatos negros, etapa do processo de matrícula, correspondente ao, Edital Nº XX/DEING/IFSC/ano, referente aos cursos de Graduação.

_____, ____ de _____ de _____.

ANEXO - 8

TERMO DA NÃO VALIDAÇÃO

A auto-declaração de _____ não foi validada. O candidato tem até às **12 horas** do dia seguinte à sua entrevista* para pedidos de reconsideração, para que a Comissão emita posição definitiva sobre a validação ou não de sua auto-declaração.

* O recurso deve ser entregue no campus onde a entrevista foi realizada, respeitando-se os horários de cada campus conforme item XX, Edital nº XXDEING/IFSC/ano.