

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PEDAGOGIA**

Contribuições do Estudo de políticas de Ações Afirmativas e do
pertencimento etnicorracial para a educação das Relações Etnicorraciais

Juliana Aparecida Ribeiro

**SÃO CARLOS
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PEDAGOGIA**

Contribuições do Estudo de políticas de Ações Afirmativas e do
pertencimento etnicorracial para a educação das Relações Etnicorraciais

Juliana Aparecida Ribeiro

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de São Carlos, como requisito para
obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia,
sob orientação da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves
e Silva do Departamento de Metodologia de Ensino da
Universidade Federal de São Carlos.

SÃO CARLOS

2009

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	03
Resumo.....	04
Introdução.....	05
Capítulo 1: Realização da Pesquisa	08
Objetivo da Pesquisa08
Questão de Pesquisa.....	08
Procedimentos Metodológicos para a realização da pesquisa	08
Capítulo 2: Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnicorraciais	10
Capítulo 3: Ações Afirmativas.....	17
As Ações Afirmativas: contextualização.....	17
Ações Afirmativas no Ensino Superior brasileiro.....	21
Algumas experiências nas universidades brasileiras.....	28
O Programa de Ações Afirmativas da UFSCar.....	30
Capítulo 4: Ações Afirmativas e a construção do Pertencimento étnicorracial.....	34
Capítulo 5: Contribuições do estudo sobre Ações Afirmativas e pertencimento étnicorracial para a educação das relações étnicorraciais.....	41
Referências Bibliográficas.....	46
Anexo 1.....	50

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que apoiaram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho; ao NEAB/UFSCar (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros), em especial ao amigo Flávio Santiago, e minha orientadora Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

RESUMO

O presente trabalho busca apontar as contribuições do estudo de políticas de Ações Afirmativas e do pertencimento etnicorracial para a educação das relações etnicorraciais. Trata-se de um estudo teórico sobre as políticas de Ações Afirmativas, suas especificidades no Brasil e particularmente as voltadas para a população negra, da construção e fortalecimento do pertencimento etnicorracial entre negros e não negros e da construção do mesmo a partir da educação das relações etnicorraciais.

Palavras – chave: Ações Afirmativas, Pertencimento etnicorracial, educação para as relações etnicorraciais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se no contexto de implantação de Programas de Ações Afirmativas em Universidades Públicas brasileiras, em especial da Universidade Federal de São Carlos, bem como de discussão de reserva de vagas, pertencimento etnicorracial e condições de permanência para estudantes oriundos de escolas públicas, negros e indígenas nos bancos universitários.

A identidade do universitário de origem popular, suas trajetórias pré e pós ingresso nas instituições de Ensino Superior, além do incentivo a produção acadêmica são pautas de discussões e projetos do Governo Federal, como o *Projeto Conexões de Saberes: diálogo entre a Universidade e as Comunidades Populares*. Esse projeto governamental, a partir dos alunos que vieram de comunidades populares, visa ser um elo entre os conhecimentos acadêmicos e os populares, e os alunos uma identificação para garantir que cada vez mais estudantes de origem popular estejam nos bancos universitários e não apenas seus conhecimentos sendo objetos de pesquisa.

Ter sido bolsista durante um ano deste Projeto, estudar sobre as relações raciais na sociedade me fez, primeiramente, (re) construir minha identidade, sob outra ótica ver conceitos históricos sobre minha origem e aguçou um interesse em estudar, mais a fundo, aspectos da identidade étnicorracial.

No período em que fui bolsista, eu e os demais bolsistas do projeto, desenvolvemos artigos relacionados ao tema do projeto e do assunto que mais nos interessasse estudar. Nós, alguns bolsistas e eu, optamos pelo grupo de estudo denominado Raça, Gênero e Etnia orientado pela Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e co-orientado por alguns de seus alunos: Ana Paula dos Santos, Erivelto Santiago Souza, Evaldo Ribeiro Oliveira e Thiago Manfrini Rega, e que contava com a participação de outros membros no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFSCar.

O artigo intitulado *Negros/as nos 150 anos de São Carlos: contribuições e demandas* foi resultante deste grupo de estudo e o aprendizado que adquiri nele sobre uma diferente abordagem e diferentes personagens da história da fundação e construção de São Carlos, minha cidade natal e que eu julgava conhecer pelas informações que recebíamos na escola a cada 4 de novembro¹, me despertaram para o aprofundamento de outros conceitos que até então, também me pareciam *naturais* (PEDRO *et al*, 2007).

¹ Data comemorativa da fundação da cidade de São Carlos.

Um dos materiais utilizados na elaboração deste artigo foi uma carta datada de 1917 e escrita pelo escravizado Felício, cujo “senhor” era o Conde do Pinhal, conhecido por todos são-carlenses como patrono e fundador da cidade de São Carlos. Esta carta, embora considerada por alguns a certidão de nascimento de São Carlos, não é um material conhecido por grande parcela dos moradores da cidade. Nela, Felício descreve a participação do trabalho dos escravizados na construção da cidade (BOTELHO, 1917).

Enquanto são-carlense e negra, conhecer esta carta despertou em mim um motivo de orgulho, pois foi a primeira vez na vida escolar, mesmo que fora da sala de aula, que o fruto do trabalho de um escravizado brasileiro foi apresentado a mim com teor intelectual, reconhecida, embora pouco divulgada, sua importância na construção da História da cidade.

Explico este orgulho, me valendo das palavras de Silveira (2003, p.10) que afirma: “Ter história é um direito de cidadania”. A partir da minha experiência de apropriação da história do meu povo na minha cidade, que fortaleceu meu pertencimento etnicorracial, busco neste trabalho relacionar as ações afirmativas para a população negra, e as consequências delas decorrentes como a divulgação da história e da realidade dos africanos e seus descendentes no Brasil, ao gozo dos direitos que a condição de cidadão implica.

Cidadania esta, ausente da vida de uma parcela da população a quem vem sendo negado o direito de construir positivamente sua identidade se tiver unicamente “a história oficial”. Ainda que o contexto atual delineie leis e profissionais, engajados por uma sociedade em que a heterogeneidade seja reconhecida e respeitada, fazendo força contrária à visão única de mundo e história.

Para que hoje a força da lei comece a soprar a favor do que estes profissionais almejam, foi necessário um longo percurso dos que lutaram, e ainda lutam, com as forças dos braços, ou das estatísticas, para ter um aparato legal em suas reivindicações.

“O Quilombo dos Palmares foi a primeira grande ação afirmativa de busca da liberdade e da igualdade racial” (SILVEIRA, 2003, p.10). A divulgação deste pensamento leva os militantes do Movimento Negro elegerem a data da morte do último rei do Quilombo, Zumbi, um marco de luta, um momento de comemoração do processo de libertação do trabalho escravizado dos africanos e seus descendentes em contraposição ao 13 de maio, data da libertação formal dos escravizados brasileiros (SILVEIRA, 2003).

Por isso, tendo em conta que as desigualdades e exclusões impostas a um grupo (neste caso a população negra brasileira – pretos e pardos) influenciam na forma como seus membros aceitam-se ou não como pertencentes a ele, buscarei relacionar as Ações Afirmativas para a população negra no ensino superior e o pertencimento étnico racial destas pessoas.

[...] as AA supostamente não se dirigem apenas à desvantagem econômica de grupos com baixa renda, mas também ao racismo, ao desrespeito por parte dos brancos, à estigmatização, a um *status* social inferior, que resultam na baixa auto-estima e autoconfiança profissional dos afrodescendentes. As AA devem, conseqüentemente, ser desenhadas para combater especificamente as desigualdades herdadas, que são uma conseqüência da identidade étnica/racial do indivíduo e não somente sua falta de recursos econômicos (ZONINSEIN, 2006 p. 72).

No primeiro capítulo apresento a questão de pesquisa e os objetivos deste trabalho. Por tratar-se de um trabalho que visa fazer apontamentos para o cumprimento da Lei 10.639/2000, desenvolvido na área de educação em um curso de licenciatura plena no capítulo seguinte apresento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais.

Em seguida, apresento o conceito de políticas de Ações Afirmativas e sua implementação no ensino superior brasileiro.

No quarto capítulo analiso a bibliografia consultada sobre pertencimento etnicorracial, relacionando a construção deste sentimento às Ações Afirmativas.

No último capítulo apresento as contribuições de estudo para a educação das relações etnicorraciais e faço encaminhamentos que julgo importantes, para os cursos de formação inicial e continuada de professores.

1. REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesse capítulo serão apontados o objetivo e a questão de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos para a sua realização.

Objetivo da Pesquisa

Fazer possíveis apontamentos para o curso de graduação em pedagogia, a partir de estudo na área de políticas de Ações Afirmativas e pertencimento etnicorracial, no sentido de cumprir a Lei 10.639/2003.

Questão de Pesquisa

A partir da discussão de literatura na área de Ações Afirmativas e pertencimento etnicorracial, quais apontamentos podem ser feitos para o curso de graduação em pedagogia, no sentido de cumprir a Lei 10.639/2003?

Procedimentos Metodológicos para a realização da pesquisa

Para a realização dessa pesquisa bibliográfica, intitulada “*Contribuições do Estudo de políticas de Ações Afirmativas e do pertencimento etnicorracial para a educação das Relações Etnicorraciais*”, parti, inicialmente, da busca de materiais no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). Os quais eu já tinha conhecimento por tê-los utilizado durante um projeto de extensão que participei.

Minha busca por mais materiais se deu, entre outros meios, na Biblioteca Comunitária da UFSCar, na qual, embora tenha encontrado material de qualidade sobre o tema, não encontrei grande diversidade, sendo que sobre pertencimento etnicorracial encontrei apenas duas teses de mestrado que tratavam diretamente do tema. Ampliei a busca para identidade racial e obtive um maior número de obras, cerca de 15, sendo que só obtive um expressivo número de obras quando busquei por raça ou racial, buscas estas que abrangiam muito mais que eu propunha em meu objetivo de pesquisa.

Encontrar materiais sobre políticas de Ações Afirmativas na referida biblioteca também não me proporcionou um vasto repertório. Por isso, a busca se deu, também, através da internet e currículo lattes de alguns autores que trabalham a temática racial, bem como em sites de universidades que adotaram políticas de Ações Afirmativas.

Para conceituar educação das relações etnicorraciais me baseei principalmente na Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana e os documentos oficiais que dela tiveram origem como a Resolução CNE/CP 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Parecer CNE/CP 3/ 2004, constituído pelas referidas diretrizes e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que visa colaborar desenvolvendo ações para implementação da lei, bem como seu acompanhamento e avaliação.

A reflexão teórica sobre os apontamentos de estudo da construção do pertencimento etnicorracial e de políticas de ações para a educação das relações etnicorraciais se deu juntamente às orientações do trabalho e algumas participações junto às reuniões do NEAB. Certamente, as vivências com pessoas que estudam a mesma temática, bem como as oportunidades que tive de estar no Grupo Gestor das Ações Afirmativas da UFSCar e trocar experiências com estas pessoas, enriqueceram o presente trabalho.

A sistematização das informações, bem como a avaliação da pesquisa se deu constante e gradualmente. Foi possível, portanto, ao longo deste trabalho, rever e discutir a relevância de conceitos utilizados, a forma da escrita e o que caberia abranger partindo do objetivo do trabalho.

2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Educar para as relações etnicorraciais significa quebrar com modos antigos de pensar as relações entre as pessoas a partir dos estereótipos socialmente construídos. Pensando na impossibilidade de continuarmos silenciando algumas vidas, julgando-as sem história, em detrimento de outras, o estudo de políticas de ações afirmativas e do pertencimento étnicorracial contribui para a educação das relações etnicorraciais por exigirem um estudo paralelo das condições, passadas e presentes, dos negros no Brasil e conduzem à formulação de propostas, principalmente na educação, para que a sociedade atinja o que hoje ainda é, infelizmente, um mito: a democracia racial.

A escolarização não foi para muitos de nós um processo que tenha nos ensinado a lidar com a diversidade étnica do Brasil de forma positiva. Também no processo de formação de professores há profundas marcas de uma educação que valoriza uma única etnia como produtora de conhecimento e, muitas vezes, a concepção de diversidade passada é a do outro (mesmo quando o outro referido é o aluno ou o grupo ao qual ele faz parte, logo, do eu) como exótico, especial e parte de uma realidade distante e com quem teremos contato quando nossa profissão nos pregar uma peça e tivermos que trabalhar nos mais remotos bairros da cidade ou fora dela (MUNANGA, 2005).

Munanga (2005) ressalta que é importante não nos culparmos ou culparmos aos nossos formadores no ambiente escolar ou familiar por esta deficiência em assumir as diferenças existentes na sociedade, sobretudo as diferenças raciais, as quais somos ensinados a ignorar, visto que não enxergar o negro enquanto tal, seria respeitá-lo.

No entanto, como visto ao longo deste trabalho, a partir da bibliografia consultada, é importante ressaltar a denúncia que o Movimento Negro vem fazendo ao longo dos anos sobre esta inaptidão à diferença expressa na discriminação racial e na composição social do país. Importante também é destacar um dos frutos desta mobilização, as discussões sobre democratização e justiça social a partir da educação no campo das políticas públicas.

Para Silvério (2006), os movimentos sociais acompanham também uma evolução no sentido atribuído à liberdade. O autor faz uma distinção entre o sentido grego liberdade, que aponta como negativo e o sentido contemporâneo do termo, positivo, de acordo com o autor.

No primeiro caso, a liberdade e, suas asserções negativas foi interpretada como a ausência de restrições, danos ou interferências deliberadas de outros seres humanos. Daí segue a dedução de que a liberdade é maior onde existe menos restrição ou interferência (SILVERIO, 2006, p.6).

Quanto ao sentido positivo de liberdade para o autor:

Em seu sentido positivo, a liberdade, contemporaneamente, é associada à noção de cidadania. Se em seu desenvolvimento a cidadania implicou a conquista de um amplo leque de direitos civis, políticos, sociais e, mais recentemente, os direitos culturais, a ideia de liberdade a ela associada transformou-se substantivamente em relação ao sentido original, uma vez que a ampliação da liberdade passa a ser concebida como uma evolução da cidadania (SILVERIO, 2006, p.6).

Silvério (2006) destaca ainda que deste conceito de liberdade contemporânea surgem outros dois: liberdade individual e coletiva. É em nome desta última, que os movimentos sociais se unem para defender seu direito de cidadania enquanto grupo, e passam a exigir em diferentes âmbitos da sociedade, em especial na educação escolar, percebida como espaço de vivência da diversidade que representa o país, sua representatividade respeitada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais são concebidas, neste trabalho, como uma forma de ação afirmativa que visam contribuir para a construção positiva do pertencimento etnicorracial.

É admitindo-se a necessidade de uma reforma no sistema de ensino (SILVERIO, 2006) que, em particular no caso da diversidade etnicorracial do país, o governo atual marca a implementação de leis e diretrizes para a educação. Aqui apresento brevemente a Lei 10.639/2003² que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Brasileira, o Parecer CNE/CP 003/2004 que regulamenta as alterações trazidas pela referida lei compondo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Resolução CNE/CP 1/2004 que institui as diretrizes em questão.

Estes documentos oficiais configuram importante política curricular para a educação de todos os cidadãos brasileiros, porque são possibilidades de uma re(escrita) da História Oficial brasileira, na qual a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para construção da nação brasileira, bem como os danos que sofreram e ainda são herdados a cada geração, sejam reconhecidos.

² Ver anexo 1.

Respondendo as demandas de leis estaduais e municipais³ que antecederam a Lei 10.639/2000 e para regulamentar as alterações que esta última implicou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Parecer CNE/CP 003/2004 compõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O parecer visa traçar metas para que os negros, bem como todos os cidadãos brasileiros tenham garantido o direito de ingressar, permanecer com sucesso, e ter sua representatividade histórica assegurada na vida escolar.

Para tanto, o parecer elucida o papel do Estado, enquanto promotor de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de Ações Afirmativas para que os que estão à margem tenham condições de romper barreiras meritocráticas que compõem o sistema desigual da sociedade atual.

Reconhecimento é adotado neste documento como um conceito ativo que vai muito além da aceitação da diferença e da desigualdade sem mobilidade alguma. Visa ações que levem a valorização da história dos negros na construção do Brasil, na valorização e respeito à sua cultura e descendência africana, no questionamento e discussão das desigualdades raciais nos âmbitos econômico, material e simbólico no país, que desqualificam os negros no mercado de trabalho, na falta de estrutura e material didático de qualidade nas escolas localizadas em periferias e frequentadas em sua maioria por alunos negros, na mídia e nas relações interpessoais por meio de apelidos e brincadeiras de mau gosto. Reconhecimento é usado no parecer como atitudes de repúdio ao preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação, reconhecimento enquanto direito defendido em constituição.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afrobrasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afrobrasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas (BRASIL, 2004, p.13).

³ “Constituição Estadual da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art.253), assim como Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo” (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 9).

O parecer deixa clara a importância de todos os alunos, professores e demais envolvidos no processo educacional, dentro e fora das escolas, independente de sua cor, sentirem-se valorizados para que ocorra de fato uma educação das relações étnico-raciais.

Logo, diálogos são necessários, dentro do ambiente e da comunidade escolar, destes com os estudiosos acadêmicos e com a sociedade como um todo para que fiquem claro alguns pontos sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Dentre eles, o pertencimento etnicorracial e seus aspectos políticos que ultrapassam questões apenas de cor, as ideologias que auxiliam, positiva ou negativamente, no processo de aceitação étnica e na desconstrução de vários aspectos do senso comum que explicam o racismo e as desigualdades sofridas pelos negros no Brasil como fatores gerados por eles mesmos, ou que só eles são prejudicados ao viverem em uma sociedade racista.

Ao contrário, a construção de uma sociedade mais justa e realmente democrática abre espaços de discussões para negros e não negros, pois todos ganham ao serem educados em uma educação onde todos se sintam partícipes.

Ensinar e aprender a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não significa torná-la substituta da História eurocentrada que até então é a considerada oficial na educação escolar, e sim dar fim ao “modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas” (BRASIL, 2004, p.18).

O referido parecer indica os seguintes princípios para que as instituições de ensino e os professores usem como referência ao planejar e conduzir ações para a educação das relações étnico-raciais:

- consciência política e histórica da diversidade;
- fortalecimento de identidades e de direitos e
- ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

A partir destes princípios e seus desdobramentos, o parecer indica a necessidade de “mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (BRASIL, 2004, p.20).

Nesse processo de mudança, as instituições escolares e os profissionais da educação deverão garantir aos alunos um ensino de História que aponte sem distorções os bens intelectuais e materiais produzidos pelo povo negro, articulando-os no passado, presente e futuro, a fim de “reconhecimento e valorização da identidade, história e

cultura dos afrobrasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas” (BRASIL, 2004, p.20).

Além disso, de acordo com o parecer, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, desenvolvendo-se no cotidiano escolar, nos diferentes níveis de ensino, em atividades curriculares ou não, mas com a clara intenção de compreensão e interpretação das diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana.

Abrangendo a história nacional dos negros, o calendário de luta do Movimento Negro e seus significados, a resistência nos quilombos e o processo que levou à Lei Áurea e a história africana, na qual sejam reconhecidas, entre outras, “as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais” (BRASIL, 2004, p.22) e para o desenvolvimento da humanidade como um todo, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deverá promover oportunidades de diálogo entre negros e não negros para que as pessoas “de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um” (BRASIL, 2004, p.21).

O parecer destaca a importância de que se divulgue a contribuição, artística, cultural e histórica dos africanos e seus descendentes no Brasil nos diferentes setores da nossa sociedade⁴, bem como as artes, culturas e história do continente africano, a fim de propiciar, e incluir nos currículos, discussões da questão racial no país que levem a desmistificação de conteúdos e estereótipos de materiais didáticos e a inclusão de uma parte oculta dos currículos escolares: a história e presença dos negros no Brasil além do período que vai da escravidão dos africanos à abolição formal deste tipo de mão-de-obra.

A Resolução CNE/CP 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determina que as instituições de ensino superior, bem como todo sistema de ensino, trate das questões e temáticas que dizem respeito aos

⁴ O parecer destaca a importância de estudar e divulgar a contribuição dos seguintes personagens negros no Brasil: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos (BRASIL, 2004, p.22).

afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/ 2004 (BRASIL, 2004b).

Para que todo o sistema de ensino cumpra as determinações legais das diretrizes que constituem o Parecer, é publicado, em junho de 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que visa colaborar desenvolvendo ações para implementação da lei, bem como seu acompanhamento e avaliação.

O Plano é composto por seis eixos, para os quais são formuladas metas, a longo, médio e curto prazo, a fim de que as disposições do Parecer CNE/CP 3/2004 sejam atendidas.

O primeiro eixo é o fortalecimento do marco legal, diz respeito principalmente à adequação dos currículos, planos (nacionais, estaduais, municipais e institucionais) de educação às DCN's para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Para tanto, propõe atuação nas formulações futuras do Plano Nacional de Educação, dos Projetos Político Pedagógico das instituições escolares e ampla divulgação das referidas DCN's, e ainda a renovação de cursos superiores como disposto no Art.1º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004.

O segundo eixo intitulado Política de formação para gestores e profissionais da educação é voltado para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. O eixo propõe inclusão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos cursos de graduação (em suas modalidades presenciais, semipresenciais e à distância), na formação dos profissionais do Magistério da Educação Brasileira, nos cursos de formação de conselheiros e de todos agentes envolvidos no processo educacional, por meio de fóruns e cursos.

O terceiro eixo – Política de material didático e paradidático – propõe a formulação e distribuição para as escolas, bibliotecas e salas de leitura de material didático que atenda às Leis 10639/2003 e 11645/2008, além de materiais lúdicos e audiovisuais que promovam a diversidade e respeito, principalmente as diferentes características étnicorraciais, de gênero e deficiências.

O eixo de número quatro – Gestão democrática e mecanismos de participação social – objetiva por meio de instrumentos de participação social, construir propostas coletivas para o exercício da educação das relações étnicorraciais.

O quinto eixo – Avaliação e monitoramento – prevê por meio de publicação dos resultados de avaliações sistêmicas e dos dados censitários da educação, avaliar a implementação da Lei 10639/2003 e das diretrizes a elas correspondentes e do suporte que possa ser necessário às instituições.

Por fim, o sexto eixo, das Condições institucionais prevê a ampliação de políticas públicas na educação para acesso e permanência da população afro-descendente e indígena em todos os níveis de ensino e estreitar o diálogo entre o conhecimento acadêmico, dentro do qual deverão ser incentivadas pesquisas na temática das relações étnicorraciais, e as práticas escolares a fim de subsidiar a implementação da Lei 10639/2003. O eixo propõe também a adequação física, material e de equipe técnica das instituições educacionais por meio da divulgação do Parecer e a da Resolução para educação das relações étnicorraciais, bem como o plano de implementação dos mesmos para os conselhos universitários.

O referido plano destaca as atribuições dos Sistemas de Ensino, (nos âmbitos federal, estadual e municipal); das instituições de ensino (rede pública e particular, instituições de ensino superior e das coordenações pedagógicas); dos grupos colegiados e núcleos de estudos (Núcleo de Estudos afrobrasileiros e grupos correlatos e Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial) e as principais ações para cada nível de ensino, focalizando o acesso e a permanência de estudantes afrodescendentes em todos os níveis de ensino e na formação inicial e continuada de profissionais para a educação das relações étnicorraciais.

3. AÇÕES AFIRMATIVAS

Ações Afirmativas: conceito e contextualização.

Neste capítulo são abordadas as Ações Afirmativas, numa perspectiva do contexto histórico em que foram pioneiramente pensadas e as relevâncias de sua implementação.

De acordo com Silvério (2003), o período pós-Segunda Guerra Mundial é marcado por debates e influências dos movimentos sociais que denunciavam a discriminação racial e o racismo e passaram a exigir dos Estados nacionais “medidas preventivas e compensatórias que coibissem práticas discriminatórias e racistas” (SILVERIO, 2003 p.57), e o que se observa é o estabelecimento de políticas em diferentes momentos e Estados nacionais.

Segundo Gomes (2007), o conceito de igualdade jurídica, fruto das revoluções americana e francesa e que imperou no século XIX e boa parte do XX, previa que todos deveriam ser iguais perante a lei, e que esta deveria ser aplicada de forma igual a todos. Esta generalização não se mostrou propícia para um momento pós Segunda Guerra Mundial, período que exigia maior aceitação e respeito de todos, como estratégia de sobrevivência mundial.

Como a igualdade jurídica não se mostrou eficiente, a igualdade material, que visa condições iguais de oportunidade, e se necessário medidas especiais para atingir este objetivo, pareceu adequada num momento em que diferenças entre as pessoas passaram a ser reconhecidas. Isto implicou mudança, segundo Gomes (2007), no modo de governar, pois, deixa de ser um princípio a ser respeitado e passa a ser uma meta a ser alcançada pelo Estado e pela sociedade. Assim, as Ações Afirmativas fazem parte de um projeto de sociedade e não se limitam a garantir espaços a grupos excluídos.

Ações Afirmativas são:

“medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado (...) com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros” (UFSCAR, 2006,p 1).

O primeiro país com experiência políticas de Ação Afirmativa é a Índia, em 1947, cujos objetivos principais eram a reparação, a promoção da casta dos dalit, igualdade proporcional e justiça social (FERES, 2006).

Piovesan (2007) discute a legalidade das Ações Afirmativas na perspectiva dos Direitos Humanos, afirma, ela, que “a partir da Declaração Universal de 1948, começa a se desenvolver o Direito Internacional dos Direitos Humanos, mediante a adoção de inúmeros tratados internacionais voltados à proteção de direitos fundamentais” (p.34). Essas políticas de reparação ganham visibilidade, sobretudo, a partir da década de 60 do século XX, nos Estados Unidos da América, quando o governo norte-americano cria mecanismos para solucionar a marginalização econômica e educacional dos negros na sociedade e que posteriormente foram estendidas as mulheres e as pessoas com deficiência (GOMES, 2007). De acordo com Aguiar (2005), estas são as primeiras políticas de Ações Afirmativas voltadas para a superação das desigualdades entre negros e brancos.

A partir de 1965, 167 Estados Nacionais, entre eles o Brasil em 1968, aprovam a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, que condena todo tipo de classificação baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica. Além disso, em 1979, a ONU adota a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, ratificada em 1984 no Brasil. A Constituição de 1988 também aponta a necessidade de se garantir os direitos individuais e coletivos a fim de erradicar a pobreza e reduzir a desigualdade, propondo, inclusive, ações que visem à inserção da mulher e das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. (PIOVESAN, 2007)

Apesar de o Brasil ser signatário dessas diferentes ações, elas só ganham visibilidade, deixando de ser exclusividade dos movimentos sociais, a partir de 2001. Após a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, na África do Sul, o debate sobre Ações Afirmativas para a população negra ganha força no Brasil, uma vez que o Estado se comprometeu, após assumir as desigualdades sofridas pela população negra brasileira, a criar políticas de inserção social desta população, sobretudo no mercado de trabalho e educação.

Por seu caráter promocional, as Ações Afirmativas são sempre emergenciais, por isso muitas vezes não agem na base do problema, mas no próprio problema, a fim de que outras políticas sejam pensadas. Por exemplo, no ingresso nas universidades, há muitas críticas acerca destas políticas neste âmbito, uma vez que quem critica alega que não há uma solução real da educação pública, em sua base. No entanto, as Ações Afirmativas enquanto medidas de emergência fomentam discussões para que outras

ações para a educação básica pública sejam tomadas. Garantir que representantes da educação pública tenham oportunidade de ingresso na universidade, levam mais jovens a prestar o vestibular. Essa simples ação, potencialmente, despertará em alguns deles e em diferentes movimentos sociais, críticas a respeito da educação pública, quando o propósito for o ingresso no ensino superior. Além disso, ao adotar Ações Afirmativas para que alunos do ensino público ingressem no ensino superior, o governo admite falhas na base e passa a ser pressionado para resolvê-las.

Por serem emergenciais, as Ações Afirmativas possuem também um caráter temporário, pois se espera que após um período, as desigualdades que levaram a adotar tais medidas tenham sido extintas do quadro social. A fim de que se superem discriminações, elas podem ser estabelecidas em diferentes âmbitos sociais (serviços públicos, cargos públicos ou privados entre outros) (Gomes, 2003). Por exemplo, a Lei nº 7.853/89, que pune a discriminação fundada em deficiências na aquisição de emprego; a Lei nº 8.842/94, que proíbe a discriminação contra a pessoa com idade superior a sessenta anos e a Lei nº 9.029/95, que penaliza a exigência de atestados de gravidez e demais “práticas discriminatórias baseadas em sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar ou idade, no acesso ou no rompimento da relação de trabalho”. (SILVA JR, 2003:105)

A sua [das ações afirmativas] implementação carrega uma intenção explícita de mudança nas relações sociais, nos lugares ocupados pelos sujeitos que vivem processos de discriminação no interior da sociedade, na educação e na formação de quadros intelectuais e políticos. As ações afirmativas implicam, também, uma mudança de postura, de concepção e de estratégia. Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico. Ao implementá-las o Estado, o campo da educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação das políticas sociais e passam a considerar a importância de fatores como sexo, raça e cor nos critérios de seleção existentes na sociedade. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras. Por isso, está no horizonte de qualquer ação afirmativa a remoção de barreiras interpostas aos grupos discriminados, quer sejam elas explícitas ou camufladas e a prevenção da ocorrência da discriminação. (GOMES, 2003: 222).

Para Feres (2006) os argumentos mais utilizados para justificar políticas de Ação Afirmativa no Brasil são o da reparação e o da diversidade, sendo o da justiça social menos considerado, argumento que deveria ser preponderante de acordo com o autor, pois este argumento condiz com os objetivos constitucionais do país, enquanto nação democrática e recebe apoio de dados oficiais, como os censos, que retratam a realidade brasileira. Segundo o autor “o argumento da justiça social tem a virtude de não demandar nenhuma essencialização identitária além dos critérios já praticados há décadas por institutos de pesquisa governamentais” (FERES, 2006, p.61).

Ações Afirmativas voltadas para mulheres ou pessoas com deficiência são de extrema importância e certamente encontraram barreiras em sua implementação, no entanto, a aceitação de que estes grupos são discriminados faz com que sejam aceitas tais medidas. Já as políticas voltadas para a população negra no Brasil, sobretudo quando propõe inseri-la em ambientes como a universidade pública ou altos cargos comumente ocupados por brancos, são alvos de críticas porque o mito da democracia racial⁵ continua divulgando que as relações étnico-raciais no Brasil são cordiais e amistosas, e uma forma disso ocorrer é atribuir às questões socioeconômicas todos os problemas, inclusive os de cunho etnicorracial do país.

De acordo com Silva Junior (2003), são elaboradas leis para garantirem um dos princípios constitucionais que é o da não discriminação, o autor exemplifica com as seguintes leis:

- a Lei nº 7.716/89, a denominada Lei Caó, que criminaliza a discriminação fundada em raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, e, especificamente nos seus artigos 3º e 4º, sanciona a discriminação no acesso a qualquer cargo da administração direta, indireta, e nas concessionárias de serviço público, como também no acesso a emprego em empresa privada;
- a Lei nº 7.853/89, que criminaliza a discriminação no acesso a qualquer emprego público ou emprego privado fundada em porte de deficiência;

⁵ O mito da democracia racial é segundo Silva (2005:43), “talvez um dos maiores inimigos já enfrentados pelo povo negro brasileiro”, pois nasce como estratégia seguinte a do embranquecimento e suas tentativas de eliminar o negro do quadro social (incentivo à imigração européia, queima de documentos relativos a escravidão, divulgação *científica* da incivilidade e inferioridade da população negra) e como estas ações não responderam a todas as expectativas, não tornaram de fato o embranquecimento possível, *solucionaram* o problema alegando que as relações entre negros e não negros no país são amistosas, reforçando sempre a idéia de nação, negando diferenças baseadas em origens étnicas.

- a Lei nº 8.842/94, que proíbe a discriminação contra a pessoa idosa, assinalando que, para efeitos legais, considera-se idosa a pessoa maior de sessenta anos; e
- a Lei nº 9.029/95, que pune a exigência de atestados de gravidez e outras práticas discriminatórias baseadas em sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar ou idade, no acesso ou no rompimento da relação de trabalho. (SILVA JUNIOR, 2003, p. 105 e 106)

O autor destaca ainda que o princípio da igualdade também é constitucional e faz uso de leis para ser cumprido, e garantir a legalidade das Ações Afirmativas:

- o Decreto-Lei nº 5.452/43 (CLT), que prevê, em seu art. 354, cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas;
- o Decreto-Lei nº 5.452/43 (CLT), que estabelece, em seu art. 373-A, a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres;
- a Lei nº 8.112/90, que prescreve, em seu art. 5º, § 2º, cotas de até 20% para os portadores de deficiência no serviço público civil da União;
- a Lei nº 8.213/91, que fixou, em seu art. 93, cotas para os portadores de deficiência no setor privado;
- a Lei nº 8.666/93, que preceitua, em seu art. 24, inc. XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência e;
- a Lei nº 9.504/97, que preconiza, em seu art. 10, § 2º, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias. A respeito das referidas cotas para mulheres, assim se manifestou o Tribunal Superior Eleitoral: "Vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidas por candidaturas de mulheres. Tal texto do parágrafo 3º do art. 11 da Lei nº 9.100/95, não é incompatível com o inciso I do art. 5º da Constituição"8 (TSE – Recurso Especial no 13759 – Rel. Nilson Vital Naves - j. 10.12.96);
- a Lei n. 10.678, de 23 de maio de 2003, que "Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências". (SILVA JUNIOR, 2003, p.108)

Fica deste modo, clara a importância e legalidade da adoção de políticas, que embora sejam voltadas para setores específicos da sociedade, desempenham papel importante na democratização do país como um todo, ocasião em que todos os setores da sociedade ganham.

Ações Afirmativas no Ensino Superior brasileiro

O fato de ser negro no Brasil interfere diretamente na composição da desigualdade social do país. É o que mostra um mapeamento por raça/cor das classes sociais do Brasil, feito em 1999 por Ricardo Henriques da Universidade Federal Fluminense, junto ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que mostra que

não há democracia na distribuição da miséria: a porcentagem de brancos e negros é extremamente desigual ao se avaliar separadamente a raça dos mais pobres e dos mais ricos do país (HENRIQUES, 2001).

Dados até o ano de 1999 revelaram que os negros e pardos eram 45% da população brasileira, hoje chegam a quase 50%, mas correspondem a cerca de dois terços dos pobres (64%) e dos indigentes (69%). Os brancos, por sua vez, eram mais da metade da população total (54%), mas apenas cerca de um terço dos pobres (36%) e dos indigentes (31%). (Henriques, 2001). Segundo o estudo:

as maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontram-se nos segmentos mais avançados do ensino formal. Por exemplo, entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino secundário. Embora elevado, esse valor não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o ensino secundário. 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 ingressaram na universidade. (Henriques, 2001 p.31)

Nesse estudo revela-se também que:

- Do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais.
- Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros.
- Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros (Henriques, 2001, apud MUNANGA, 2003, p. 118).

Dados mais recentes são encontrados na terceira edição de “Retrato das desigualdades de gênero e raça”, também realizada pelo IPEA, que comprova que, embora em uma década (1996-2006), a população de negros e brancos quase tenha se igualado, as desigualdades continuaram.

De acordo com este estudo, aumentou o número de pessoas que se declararam negras na sociedade brasileira, de 44,7% em 1996 para 49,5% em 2006 (ver figura 1). Apesar desta crescente aceitação da população negra enquanto tal, do impacto positivo das políticas educacionais implementadas, sobretudo, nos últimos quinze anos, fazendo cair a taxa de analfabetismo nos diversos grupos, ainda há diferença na média de anos de escolaridade entre brancos e negros brasileiros, conforme figura 2.

Os dados apresentados compõem mais uma das justificativas das Ações Afirmativas para a população negra no ingresso e permanência no Ensino Superior, pois revelam as desigualdades de anos de escolaridade entre negros e não negros no Brasil.

Revelam ainda que, embora, o Ensino Fundamental tenha se expandido para quase toda a população, havendo melhoras para negros e brancos e que a universalização do Ensino Médio ainda não seja uma realidade para a sociedade brasileira, e os grupos étnicos que a compõem, os negros ainda ocupam em menor número os bancos escolares, principalmente nesta última modalidade de ensino, que antecede o ensino superior e mostra o possível afunilamento étnico para os níveis mais elevados de ensino.

POPULAÇÃO

Tab 1

População, por sexo, cor/raça - Brasil 1996 e 2006

	1996											
	Brasil		Norte		Nordeste		Sul		Sudeste		Centro-Oeste	
	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto
Homens	48,8%	75.311.797	49,3%	3.684.968	48,6%	22.173.599	49,0%	11.467.296	48,7%	32.796.272	49,4%	5.189.662
Homens Negros	22,1%	34.063.391	35,8%	2.672.254	34,2%	15.610.964	6,9%	1.625.501	17,0%	11.417.531	25,9%	2.727.141
Homens Brancos	26,4%	40.810.793	13,2%	987.878	14,2%	6.480.882	41,8%	9.784.929	31,4%	21.152.704	22,9%	2.404.400
Mulheres	51,2%	79.031.690	50,7%	3.786.312	51,4%	23.490.226	51,0%	11.943.230	51,3%	34.489.880	50,6%	5.322.042
Mulheres Negras	22,1%	34.101.508	35,5%	2.655.849	34,8%	15.907.097	6,7%	1.570.915	16,9%	11.377.922	24,6%	2.589.725
Mulheres Brancas	28,8%	44.451.168	14,8%	1.103.537	16,2%	7.419.281	44,1%	10.315.704	34,0%	22.867.955	25,4%	2.672.691
Negros	44,7%	68.929.113	71,3%	5.328.103	71,1%	32.451.513	15,0%	3.512.070	33,0%	22.192.094	50,4%	5.296.001
Brancos	55,2%	85.261.961	28,0%	2.091.415	30,6%	13.972.163	85,9%	20.100.633	65,4%	44.020.659	48,3%	5.077.091
Total absoluto		154.343.487		7.471.280		45.663.825		23.410.526		67.286.152		10.511.704

	2006											
	Brasil		Norte		Nordeste		Sul		Sudeste		Centro-Oeste	
	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto
Homens	48,7%	91.196.371	50,2%	7.576.013	49,0%	25.315.290	48,6%	13.293.891	48,2%	38.437.019	49,4%	6.574.158
Homens Negros	26,3%	49.212.506	38,5%	5.812.506	35,0%	18.124.791	10,0%	2.734.577	19,8%	15.783.250	28,2%	3.766.946
Homens Brancos	23,7%	44.309.449	11,4%	1.712.529	13,7%	7.085.422	38,2%	10.455.560	28,0%	22.291.417	20,8%	2.764.521
Mulheres	51,3%	96.031.421	49,8%	7.504.170	51,0%	26.397.782	51,4%	14.074.128	51,8%	41.316.122	50,6%	6.739.219
Mulheres Negras	24,8%	46.477.902	36,9%	5.557.121	35,3%	18.269.173	9,7%	2.652.022	20,4%	16.270.881	28,0%	3.728.705
Mulheres Brancas	26,1%	48.786.837	12,5%	1.889.114	15,5%	7.994.343	41,4%	11.330.095	30,9%	24.619.490	22,2%	2.963.795
Negros	49,5%	92.689.972	36,8%	5.547.121	23,7%	12.269.173	9,7%	2.652.022	20,4%	16.270.811	28,0%	3.728.705
Brancos	49,7%	93.096.286	20,3%	3.061.643	29,2%	15.079.765	79,6%	21.785.655	58,8%	46.910.907	43,0%	5.718.316
Total absoluto		187.227.792		15.080.183		51.713.072		27.368.019		79.753.141		13.313.377

Fig.1

Fonte: PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 1993, 1996, 2004, 2006. Elaboração: IPEA, UNIFEM, SEPM

EDUCAÇÃO

tab 6

Taxa de Escolaridade Líquida no Ensino Fundamental, por sexo, cor/raça - Brasil 1996 e 2006 (em %)

	1996	2006
Homens	85,6	94,7
Homens Negros	81,0	93,9
Homens Brancos	92,0	95,8
Mulheres	87,4	95,6
Mulheres Negras	83,8	94,4
Mulheres Brancas	90,8	95,6
Negros	82,3	94,2
Brancos	90,6	95,7
Taxa Nacional	86,5	94,8

tab 7

Taxa de Escolaridade Líquida no Ensino Médio, por sexo, cor/raça - Brasil 1996 e 2006 (em %)

	1996	2006
Homens	19,9	42,0
Homens Negros	10,4	32,3
Homens Brancos	28,9	54,2
Mulheres	28,5	52,3
Mulheres Negras	16,7	42,9
Mulheres Brancas	38,8	62,4
Negros	13,4	37,4
Brancos	33,8	58,4
Taxa Nacional	24,1	47,1

Fig.2

Fonte: PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 1993, 1996, 2004, 2006. Elaboração: IPEA, UNIFEM, SEPM

Em 2001, o governo brasileiro já assumia conhecer estas desigualdades na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, realizada na África do Sul, em 2001. Esta conferência deu impulso às discussões que o Movimento Negro já realizava no Brasil e teve importância para a introdução das questões raciais na agenda política brasileira. Durante a Conferência, o Brasil divulga um relatório oficial no qual o governo reconhece o racismo no país e se propõe a adotar medidas de reparação para suas vítimas, tendo destaque educação e trabalho (HERINGER, 2006).

No entanto, estas medidas de reparação quando propostas para o ingresso dos negros no ensino superior são consideradas, por alguns, inconstitucionais e injustas. Munanga (2003), Silva (2003) e Silvério (2003) são alguns dos autores que levantam os aspectos apresentados pelas pessoas e instituições contrárias às políticas de Ações

Afirmativas para população negra, principalmente em ambientes como a universidade. Na obra dos referidos autores, eles destacam, principalmente, as seguintes críticas dos opositores às políticas:

- Os problemas do país são de ordem econômica e de classes sociais e não raciais, além de que, no Brasil não é possível identificar quem são os negros, uma vez que somos todos mestiços.
- Se os alunos não têm condições de entrar na universidade por meio do vestibular, se não se mostrou detentor das “habilidades” cobradas neste processo, não terá também condições de acompanhar o ritmo universitário de ensino, cabendo assim medidas para melhorar a qualidade dos níveis fundamental e médio para suprir tais carências e o nível do ensino superior público não sofrer decadências.

Respondendo a estes argumentos, os autores destacam os dados que já não são novidades das desigualdades no Brasil, que os pobres negros ocupam posições sociais piores que os brancos pobres (Munanga, 2003, p.119). Silvério (2003b) afirma ainda que o racismo é o maior empecilho na formulação e aceitação de políticas para os negros no Brasil, que já aceitou outras formas de Ações Afirmativas como exemplifica citando Guimarães (1997):

“a chamada lei de dois terços, assinada por Vargas, que exigia a contratação de pelo menos dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país; e a legislação de incentivos fiscais para aplicações industriais no Nordeste, depois expandida para o Norte, que propiciou a criação de uma burguesia industrial e uma moderna classe média nordestina. Ambas as políticas foram amplamente justificadas, aceitas, quando não implementadas pelas mesmas pessoas, ou grupos sociais, que hoje resistem a uma discriminação positiva dos negros” (GUIMARAES, 1997, p.236 apud SILVERIO, 2003b, p.328).

Ainda destacando desigualdades raciais, e a urgência de medidas que as reparem, Munanga (2003, p. 119) faz a seguinte estimativa sobre as desigualdades escolares entre brancos e negros no Brasil:

[...] se por um milagre os ensinos básico e fundamental melhorassem seus níveis para que os seus alunos pudessem competir igualmente no vestibular com os alunos oriundos dos colégios particulares bem abastecidos, os alunos negros levariam cerca de 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos. Isso, supondo que os brancos ficassem parados em suas posições atuais esperando a chegada dos negros, para junto caminharem no mesmo pé de igualdade. Uma hipótese improvável, ou melhor, inimaginável. Os *lobbies* das escolas particulares, cada vez mais fortes, deixarão os colégios públicos

subirem seu nível de ensino tendo, como consequência, a redução de sua clientela majoritariamente oriunda das classes sociais altas e médias e a diminuição de seus lucros? Quanto tempo a população negra deverá, ainda, esperar por essa igualdade de oportunidade de acesso e permanência num curso superior ou universitário gratuito e de boa qualidade? (MUNANGA, 2003, p. 119).

Munanga (2003) esclarece neste trecho a emergência das Ações Afirmativas no ensino superior visto que, só a melhora dos níveis fundamental e médio de ensino não seria capaz de minimizar a diferença entre negros e brancos no Brasil e a presença desta população em espaços altamente valorizados socialmente, como as universidades seria uma realidade a muito longo prazo, se viesse a se tornar realidade.

Sobre a mestiçagem defendida no discurso de que no Brasil todas as etnias vivem harmoniosamente, adicionada ao “apagamento” do negro no quadro social, transformando todos os brasileiros em morenos, Silvério (2003) afirma que este comportamento vem auxiliando na “manutenção racializada da elite branca, por um lado ela nega o valor da própria branquitude na alocação de posições-chave na sociedade, por outro, ela inibe a manifestação dos setores que sofrem os efeitos da racialização da elite dominante” (SILVERIO, 2003, p.70).

Quanto à excelência acadêmica, pautada nas habilidades exigidas no exame pré-vestibular, Munanga (2003) destaca a capacidade dos recursos humanos das universidades em minimizarem as faltas que o sistema público pode ter deixado no estudante de escola pública, e que, sobretudo, os estudantes que ingressam por reserva de vagas nas universidades foram aprovados no processo vestibular.

As cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como imaginam os defensores da “justiça”, da “excelência” e do “mérito”. Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas, submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro estudante, de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto desse ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre. A única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota identificar-se-ão como negro ou afrodescendente no ato da inscrição. Suas provas serão corrigidas, e classificadas separadamente, sendo que os que obtiverem notas de aprovação, ocuparão as vagas previstas de acordo com as cotas estabelecidas. Dessa forma, serão respeitados, os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico (MUNANGA, 2003, p.128).

Silva (2003), além de defender que a reserva de vagas para negros nas universidades manterá a excelência acadêmica, afirma que esta atitude política propicia dentro de ambientes como este, até então reservados a uma elite branca, um questionamento da realidade, que supera a visão de cotas enquanto esmolos, e propõe uma leitura crítica da sociedade e suas demandas.

[...] iniciativas acadêmicas que admitem e reconhecem a diversidade social, cultural e étnico-racial afetam positivamente tanto as minorias quanto as majorias nos *campi*. Verifica-se impacto positivo nas atitudes e sentimentos dos estudantes, nas relações inter-raciais. As oportunidades de interagir em atividades que permitem desenvolvimento destes alunos, no sentido de participar das lutas pela boa qualidade material e de ensino das escolas públicas de ensino fundamental e médio, a fim de que seus egressos venham a adquirir competências e desenvolver capacidades requeridas para cursar o ensino superior (SILVA, 2003, p. 48 citando o American Council on Education, 1999, p. 16-17).

Algumas experiências nas universidades brasileiras

No Brasil, as universidades pioneiras em adotar Ações Afirmativas e implantar cotas raciais no vestibular para o nível superior de ensino foram a Universidade Estadual da Bahia (Uneb) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj). (SILVERIO, 2007:157 e 158). Os alunos que ingressaram em 2003 pela reserva de vagas nestas universidades já concluíram seus cursos e pesquisas têm mostrado que não tiveram, no decorrer do curso, aproveitamento inferior aos dos outros alunos.

A política de cotas para a Uerj parte do governo do Estado do Rio de Janeiro, que, pressionado pelo movimento negro, que denunciavam a elitização do Ensino Superior público, e pelas cobranças internacionais da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, instituiu, em forma de lei, cotas raciais nas instituições de Ensino Superior a ele vinculadas. (Uerj e Uenf) (SANTOS, 2006).

Para Zoninsein (2006, p.67):

A disseminação de um sistema de quotas para admissão em todo o sistema público de educação superior é inevitável e ocorrerá em alguns anos. As pressões para sua implementação vêm dos movimentos afrodescendentes brasileiros, de vários setores da comunidade acadêmica nas universidades públicas, das autoridades dos sistemas educacionais federal e estadual e do público em geral, cada vez mais cientes da discriminação e da desigualdade racial no Brasil. Sua legitimidade é baseada no colapso da ideologia promovida por Gilberto Freyre, que apresentou as relações raciais brasileiras como uma democracia racial, e na noção, atualmente difundida entre líderes políticos dos partidos do centro e da esquerda,

de que a reforma social da política focalizada no multiculturalismo é necessária para modernizar a sociedade brasileira.

Ou seja, a forma como o Movimento Negro vem ao longo de sua história desmascarando o mito da democracia racial, como a sociedade em geral vem, aos poucos, conscientizando-se da diversidade racial no Brasil e suas implicações, torna-se inevitável que as instituições cedam às pressões sociais e realizem ações que visem justiça social e democratização do ensino.

Ferreira (2008), no Foro Latino-americano de Políticas Educacionais, faz um mapa das ações afirmativas na Educação Superior com base em pesquisa realizada pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, no qual se constata que 72 instituições⁶ de ensino superior promovem algum tipo de ação afirmativa, havendo variações quanto ao tipo de política adotada (sistema de cotas, sistema de bonificação por pontos, reserva de vagas) e quanto ao grupo à identificação dos sujeitos de direitos da ação afirmativa adotada: “negros, indígenas, pessoas com deficiência, alunos da rede pública, pobres, mulheres negras etc.” (FERREIRA, 2008, p.3).

⁶ O mapeamento elaborado por Ferreira (2008) aponta 51 das 72 universidades que, de acordo com ele, adotaram alguma tipo de ação afirmativa. Compõem o mapa: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Norte Fluminense (UENF), Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), Fundação de Apoio a Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Medicina de S. J. do Rio Preto (FAMERP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do ABC (UFABC), Faculdade de Tecnologia – São Paulo (FATEC), Centro Universitário de Franca (FACEF), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Brasília (UNB), Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS-DF), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Centro Educacional de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Estadual de Pernambuco (UEP), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Centro federal de Educação Tecnológica de Sergipe – (CEFET-SE), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro Universitário de São José (USJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPF), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR). Disponível em: http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/brasil/MAPA%20DAS%20%20Afirmativas.pdf

O estudo conclui, quanto as políticas com recorte étnico-racial, que ao todo 53 universidades implementaram esse tipo de política, 34 instituições possuem medidas afirmativas para negros, e destas, 31 se desenvolvem pelo sistema de cotas e 3 através do sistema de bonificação por pontos. O estado de São Paulo é que possui mais universidades adotando esse tipo de medida (7 no total). No caso das políticas voltadas para os indígenas, há 37 instituições que adotam ações afirmativas para este grupo e o estado do Paraná possui a maioria das instituições que aplicam esta forma de política, são 18 ao todo (FERREIRA, 2008, p.3).

Para Ferreira (2008), as instituições de ensino superior que adotam medidas reparatórias apenas para estudantes de escola pública sem contemplar outros grupos de minorias deixam de contemplar também “as lutas sociais que deram suporte ao início do processo de democratização do acesso ao ensino superior” (p.3).

Trata-se de uma espécie do que chamamos de neojetinho, no qual, pelo subterfúgio vazio da adoção de uma política pública sem corte étnico-racial, por exemplo, se pretende promover a cidadania dos mais excluídos. O que se quer com isso, na verdade, é evitar um verdadeiro enfrentamento da questão. A promoção do debate, ainda que pelo enfrentamento, é salutar e é a principal forma para o limiar da superação do nosso racismo. Enquanto não houver debate, o racismo estrutural brasileiro continuará vencendo (FERREIRA, 2008, p.3).

O Programa de Ações Afirmativas da UFSCar

Dentre as universidades que adotaram recorte etnicorracial em seu Programa de Ações Afirmativas está a UFSCar. O processo de construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar, no ano de 2004, ao delinear o papel da universidade na luta contra a exclusão social, foi marcado por discussões sobre a questão das Ações Afirmativas. Discussões estas que, de acordo com Oliveira (2007:14) já “vem ocorrendo desde o ano de 2003 com o Grupo denominado Sankofa, composto por estudantes da UFSCar, e filiados ao NEAB/UFSCar”.

Decide-se no processo de construção do PDI, a instituição de uma Comissão de Ações Afirmativas, responsável por formular propostas de Programa de Ações Afirmativas para a UFSCar. A Comissão organizou também debates, dirigidos a todos os segmentos da universidade, sobre as experiências nacionais e internacionais de

políticas de Ações Afirmativas, além de estudos que revelaram o perfil do estudante da UFSCar nos últimos 12 anos.

Dialogando com os diferentes órgãos da universidade, com base nas experiências já existentes de políticas de Ações Afirmativas e nas especificidades e necessidades da UFSCar, delineadas pelo estudo do perfil de seus estudantes, a Comissão formulou uma primeira Proposta de Programa de Ações Afirmativas para a UFSCar, em abril de 2006. A proposta é encaminhada para a apreciação universitária e recebe “contribuições de departamentos acadêmicos, coordenações de cursos, Conselhos dos Centros, de entidades representativas de segmentos da comunidade, bem como manifestações individuais foram sistematizadas” (UFSCAR, 2006 p.4) e resultaram em uma segunda versão da proposta, apresentada em julho de 2006, cuja discussão no entanto foi prorrogada a fim de que houvesse mais discussões com a comunidade universitária (OLIVEIRA, 2007,p.15).

A Comissão das Ações Afirmativas organiza atividades para o debate da implantação das políticas de Ações Afirmativas na universidade, entre os meses de agosto a outubro e, em dezembro de 2006 a Proposta de Programa de Ações Afirmativas para a UFSCar foi aprovada.

O cronograma de implantação do Programa ficou organizado da seguinte forma:

De 2008 a 2010, o Ingresso por Reserva de Vagas disponibilizará 20% das vagas de cada curso de graduação, a egressos do Ensino Médio, cursado integralmente em escolas públicas. Deste percentual, 35% serão ocupados por candidatos negros/as.

Para candidatos/as indígenas será disponibilizada uma vaga por curso de graduação, além do número total de vagas. Esta vaga não será cumulativa, caso não venha a ser preenchida.

De 2011 a 2013, o Ingresso por Reserva de Vagas disponibilizará 40% das vagas de cada curso de graduação, a egressos do Ensino Médio, cursado integralmente em escolas públicas. O percentual reservado para negros/as permanece o mesmo de 35%.

Para candidatos/as indígenas continua sendo disponibilizada uma vaga por curso de graduação, além do número total de vagas. Esta vaga não será cumulativa caso não venha a ser preenchida.

De 2014 a 2016, o Ingresso por Reserva de Vagas disponibilizará 50% das vagas de cada curso de graduação, a egressos do Ensino Médio, cursado integralmente em escolas públicas. O percentual reservado para negros/as permanece o mesmo de 35%.

Para candidatos indígenas continuará sendo disponibilizada uma vaga por curso de graduação, além do número total de vagas. Esta vaga não será cumulativa, caso não venha a ser preenchida.

Em 2017, quando se completam 10 anos do início da implantação do Ingresso por Reserva de Vagas, os colegiados superiores apreciarão, mediante avaliação, a necessidade de sua continuidade ou ampliação (UFSCAR, 2006, p.13).

Para acompanhamento e avaliação do Programa, foi constituído um Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar. Em conversa com um de seus integrantes obtive, a seu ver, as seguintes especificidades, pontos positivos e desafios do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar:

O diálogo foi apontado pelo membro do Grupo Gestor como um dos pontos positivos do Programa de Ações Afirmativas desta universidade, tanto o que ocorreu no processo de construção do Programa, quanto os posteriores que permitiram que alguns setores da universidade, anteriormente céticos ao Programa, o visse para além de uma obrigatoriedade, um avanço democrático na história da universidade.

O diálogo proporcionou ainda discussões sobre ações que a universidade já executava e que contribuíam para o acesso e permanência de alguns grupos, como as bolsas de assistência estudantis e atividades do PRONERA⁷ na universidade, ampliando o conceito de ações afirmativas e as atividades acompanhadas pelo Grupo Gestor. A falta de conflitos e resistências explícitos aos ingressantes por reserva de vagas também é um ponto positivo do Programa.

O Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, já em 2008, realizava processos seletivos para bolsas de iniciação científica e extensão para alunos da reserva de vagas, um ano antes do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) que divulgou, em 2009, edital para bolsa PIBIC para alunos das Ações Afirmativas.

Os desafios apontados por este representante do Grupo Gestor das Ações Afirmativas dizem respeito principalmente à reeducação e reconstrução do imaginário estereotipado das relações etnicorraciais. Do aprender a lidar com a heterogeneidade em um espaço marcado historicamente pela homogeneidade e no convencimento, de todos os que compõem a comunidade universitária, que o sucesso das políticas de Ações Afirmativas depende do papel de cada um deles. Além disso, reforçou que recursos humanos e financeiros precisam ser incrementados e este processo também depende do comprometimento de toda a comunidade.

Silva (2008) destaca o Programa de Acolhimento e Apoio aos Estudantes desenvolvido pelo Grupo Gestor das Ações Afirmativas da UFSCar:

O Programa de Acolhimento e Apoio aos Estudantes visa criar condições de os estudantes tornarem-se profissionais, conforme o desenhado no *Perfil do Profissional a ser Formado na UFSCar*

⁷ Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).

(UFSCar, 2008), capazes de:- aprender de forma autônoma e contínua; - produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologias, serviços e produtos; - empreender formas diversificadas de atuação profissional; - atuar multi/inter/transdisciplinarmente;- comprometer-se com a preservação da biodiversidade, no ambiente natural e construído, com sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida; - gerenciar processos participativos de organização pública e/ou privada e/ou incluir-se neles; - pautar-se na ética e na solidariedade e equilíbrio ao agir profissionalmente (SILVA, 2008, p. 311).

Para que os estudantes realizem estes objetivos e que a excelência acadêmica com compromisso social da universidade seja mantida, o Grupo Gestor das Ações Afirmativas realiza ações, como tutorias e eventos culturais. Nestas atividades é possível que alunos veteranos dos cursos interajam com os calouros a fim de recepcioná-los e orientá-los na vida acadêmica, e que alunos de diferentes etnias e grupos étnicos possam dialogar suas vivências, a fim de que os saberes e potencialidades dos estudantes sejam reconhecidos, uma vez que estão aptos “conforme indicou o resultado do exame vestibular, de realizarem estudos com sucesso e de se formarem profissionais competentes” (SILVA, 2008, p.311).

Os apontamentos que o estudo de políticas de Ações Afirmativas fazem para a educação das relações etnicorraciais são principalmente no âmbito do reconhecimento das diferenças e das desigualdades que compõem as sociedades, em particular a brasileira. O reconhecimento é o primeiro passo para que metas sejam traçadas e medidas sejam tomadas.

4. AÇÕES AFIRMATIVAS E A CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO ETNICORRACIAL

Tratar de Ações Afirmativas para a população negra implica tratar de pertencimento etnicorracial não unicamente de pessoas negras.

Considerando pertencimento etnicorracial como uma situação não dada naturalmente, imóvel ou estável, me apoio em Nogueira (2007), para quem o pertencimento etnicorracial se constrói nas seguintes dimensões: físicas, culturais, educacionais e psicológicas, e Andrade (2006), para quem a “afirmação positiva da existência da diversidade cultural existente no Brasil é base fundamental para que os negros assumam publicamente seu pertencimento etnicorracial” (p.47). Com a contribuição destes e de outros autores farei neste capítulo a conceituação de pertencimento etnicorracial, sobretudo na dimensão educacional.

Discutir pertencimento etnicorracial nos remete à discussão da construção da identidade, que de acordo com Silva (1995) abrange duas dimensões: a pessoal e a social, a dimensão pessoal é permeada de valores e aspectos contidos na dimensão social, esta última é a que nos interessa mais neste trabalho, e de acordo com a autora:

A identidade social surge do processo de identificação do indivíduo com aqueles considerados importantes na sua socialização. Logo, a identidade social se interrelaciona com a identidade pessoal; sendo assim, não existe a possibilidade da construção de uma identidade pessoal desvinculada da identidade social (SILVA, 1995, p.26).

A identidade social se constrói, pois, nos diferentes grupos nos quais os indivíduos convivem e desenvolvem um jogo de relações, a partir de fatores históricos sociais que definem as atitudes humanas no tempo e espaço, o contexto familiar do indivíduo e o seu corpo no ambiente (SILVA, 1995). A seguir as características da identidade étnica para a autora:

A consciência da própria identidade e da alteridade dos sujeitos é adquirida em contatos que confirmam estas diferenciações. De acordo com esta perspectiva da construção da identidade, cada indivíduo ao interagir reflete-se no outro. Portanto, o Homem se faz a imagem e semelhança de outros homens por conflito e dominação e consciente da presença do outro como eu defende o seu território, colocando-se em posição antagônica à consciência de si desconhecida (SILVA, 1995, p.35).

Ao identificar-se socialmente, as pessoas identificam-se também coletivamente, e como trataremos de pertencimento etnicorracial, exponho a visão de Silva sobre a identidade negra, cuja definição, passa pela memória coletiva a fim de encontrar

espaços de origem, ou seja, assim como o pertencimento racial para Andrade (2006), identidade negra propõe nesta concepção um enraizamento às origens africanas e aos povos da Diáspora. Além disso, para a construção desta identidade, a autora propõe que “os negros sejam agentes históricos destruidores de um sistema que os oprimiu durante séculos, pois a escravidão na América resultou numa estrutura colonialista, negadora da diferença dos sujeitos dominados e de suas culturas” (SILVA, 1995, p. 37).

Neste processo de construção da identidade Silva (1995) destaca o espaço escolar, no qual realizou pesquisa e constatou que nele pode haver um processo doloroso para muitas crianças negras, pois são, não raro, alvos de apelidos que não contribuem positivamente para a construção de sua auto-imagem.

Silva (1995) destaca que a linguagem humana é dotada de significados e a ela podemos atribuir diferentes significações, logo é perceptível quando está sendo utilizada para menosprezar alguém. Para a autora, que detectou apelidos como queixas constantes de estudantes negros, o apelido é um contexto de fala no qual está presente o domínio de uma pessoa sobre outra.

A autora destaca a tendência dos movimentos negros em buscar na África a identidade negra:

As manifestações de cultura negra sempre existiram enquanto expressões culturais, elas estão particularizadas nas ações dos africanos (por exemplo, um gesto, uma fala, um canto); porém o movimento da negritude só pode surgir no momento em que o grupo de intelectuais toma como objeto de reflexão a condição do negro diante do homem branco. Aimé Césaire, Senghor, Alioune Diop são intelectuais que vivendo um momento pós-guerra, se voltam para a África na busca de uma identidade negra que é no entanto algo virtual. Isto é, eles tomam como substrato de reflexão as expressões culturais negras e constroem uma identidade étnica que se contrapõe à dominação do senhor branco. Os movimentos negros atuais operam de maneira análoga. Eles buscam formas concretas de expressões culturais para integrá-las e reinterpretá-las dentro de uma perspectiva mais ampla. Neste sentido, no caso dos movimentos negros brasileiros, a cultura afro-brasileira não é simplesmente vivenciada na sua particularidade, mas o singular para a definir uma instância mais generalizada de conhecimento. Ao integrar em um todo coerente as peças fragmentadas da história africana (negra) – candomblé, quilombos, capoeira – os intelectuais constroem uma identidade negra que unifica os atores que se encontravam anteriormente separados. A identidade é neste sentido elemento de unificação das partes, assim como fundamento para uma ação política (...). Na verdade, o que se propõe é a interpretação do passado e da cultura negra orientando-se no sentido de um movimento social (ORTIZ, R. apud Silva (1995).

Neste mesmo sentido de reafricanização⁸, pertencimento racial é, segundo Andrade (2006, p.47):

o sentimento de pertença da população negra ao mundo africano, de maneira que o seu sentimento seja motivo de engajamento na luta por respeito e dignidade, prejudicados pelas construções de ideologias que lhe nega a sua História, suas culturas e identidades.

Complementa, o referido autor, afirmando que, para que o sentimento de pertencimento etnicorracial seja presente em diferentes grupos que compõem a sociedade, é imprescindível que os mesmos sejam contemplados na História oficial, que esta deixe de ser a História de alguns e revele a participação positiva de todos que formam a sociedade (ANDRADE, 2006).

Sobre a possibilidade, e agora direito previsto em lei, de os alunos conhecerem sua ancestralidade africana foram aprovados o parecer e a resolução pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das Relações Étnico-Raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Com isso, as disciplinas passam a ser obrigatórias em todas as instituições de ensino do País.

Uma das raízes do pertencimento etnicorracial para Andrade (2006) é a cultura. No entanto, a cultura valorizada, principalmente nos currículos escolares, é a que valoriza aspectos dos grupos dominantes, fazendo com que os grupos distantes deste padrão, sejam inferiorizados e não considerados como produtores de uma cultura e história. O autor propõe uma reflexão sobre esta exclusão cultural, em especial a dos negros e indígenas no Brasil, que justificou atrocidades como a escravidão e a definição do que é (ou não) história.

Andrade (2006, p.48), justifica a relação entre ensino de História e pertencimento etnicorracial:

Sabendo que não se tem uma cultura ou uma identidade construída, acabada, é relevante ressaltar que o pertencimento racial se dá no dia-a-dia, na troca entre pessoas e, sobretudo nas relações étnico-raciais, daí o interesse de apontar um caminho satisfatório para o pertencimento racial de negros a partir do que se aprende no ensino de História.

⁸ Para Cruz (2006), trata-se de uma crescente valorização, que vem sendo notada, de sinais diacríticos das matrizes africanas pelos (as) militantes. In: CRUZ, Leonardo Borges da. *Anti-racismo em Marília: trajetórias e perspectivas de luta do movimento negro atual*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil, 2006.

De outra forma, ou da forma como vem sendo ensinada a História da humanidade, os negros brasileiros se vêem sem passado, aparecem milagrosamente nos livros didáticos já na condição de escravizados e saem deles por um ato piedoso dos brancos. Os conhecimentos dos africanos e as tecnologias que dominavam em seu continente, as lutas travadas por eles e seus descendentes, as condições (ou falta delas) após a assinatura da Lei Áurea e o destino de uma população que tornou-se uma das mais numerosas do país não compunham os currículos escolares (ANDRADE, 2006).

Faltaram políticas públicas no período “abolicionista” que evitassem a discriminação racial que se construiu contra os ex-escravizados e seus descendentes no Brasil. Após a luta pela abolição, estas pessoas tiveram que lutar pelo que o autor cita como “segunda abolição” a fim de criar “técnicas sócias para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis” (SANTOS, 2006 p.21).

A educação escolar foi a primeira bandeira de luta do movimento negro, que enxergava nela a possibilidade de ascensão social, e de acordo com ele, ainda que tenha sido correta a decisão de luta por educação por parte do movimento negro, não foi suficiente, pois a escola se configurava por um lado, a possibilidade de ascensão social e econômica, por outro era uma rede de educação formal de “embranquecimento cultural”, logo novas políticas teriam que ser posteriormente pensadas para a educação que visasse além do ingresso (SANTOS, 2005), na mesma obra o autor considera que:

Embora existam estudos que demonstrem a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, como por exemplo, Bourdieu (1998), não há dúvidas de que para os negros a busca da instrução (educação formal) como fator de integração sócio-econômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravatura, foi um passo correto; porém, não suficiente para sua ascensão social. Os negros compreenderam que sem educação formal dificilmente poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização (SANTOS, 2005, p. 22).

Essa não existência da História dos negros nos currículos, ou uma existência leviana não permite que as relações étnicorraciais colocadas por Andrade (2006) como princípio do pertencimento étnicorracial ocorram, uma vez que, nas relações entre brancos e não brancos, só os primeiros teriam bagagem histórica de seus descendentes, embora estes também tragam uma bagagem de uma história que não contempla em tudo

a realidade dos brasileiros, por isso também serão beneficiados com o aprendizado de uma nova versão da História.

Os que fazem a historiografia e têm posturas racistas pretendem que os negros aceitem a idéia de que o problema da exclusão que vivem é social. E no ensino de História tenta-se provar, alegando que são pobres, mas não analisam quais formas e as relações que os puseram nas condições de pobreza, e porque mesmo aqueles que conseguem romper com isso, continuam sofrendo discriminações em virtude da cor (ANDRADE, 2006, p.61).

Sobre uma educação etnicorracial para negros e não negros, a pesquisa de Cavalleiro (2005) realizada em três escolas públicas e de bairros periféricos da cidade de São Paulo a fim de identificar as relações raciais existentes no interior da escola e a percepção que a comunidade escolar faz destas relações serve de justificativa para repensarmos racismo e atitudes racistas.

De acordo com a autora, no ambiente escolar, a falta de conflitos raciais é comumente confundida com falta de atitudes racistas, o silêncio sobre o tema em sala de aula, a pouca importância dada a atitudes racistas das crianças consideradas brincadeiras pelos adultos.

Quando constatadas atitudes racistas, a família é responsabilizada pelo comportamento de seus filhos, já que a maioria dos professores alega que esse é um “aprendizado de casa”, estas manifestações racistas raramente desencadeiam discussões sobre o fato, o assunto normalmente é abafado e pede-se que não se repita mais sobre o assunto e que “desculpas” sejam pedidas (algo semelhante ao que ocorre na sociedade desde a escravatura, não se fala nem se age sobre as injustiças, apenas pede-se para que se esqueça sobre o assunto, pedindo desculpas que não são atitudes de fato reparadoras do racismo) (CAVALLEIRO, 2005).

As professoras, muitas vezes, não percebem adjetivações que são designadas a alunas/os negras/os e a/os brancos/as principalmente relacionadas à beleza e inteligência e que alguns “maus” comportamentos derivam de um possível sofrimento dos estudantes por discriminações sofridas no interior da escola (CAVALLEIRO, 2005).

Todos estes fatores juntos, além das imagens do bom e do belo passadas pela mídia vêm contribuindo para formar um tipo de identidade nas crianças e adultos negros.

Maior ainda, no entanto, pode ser o problema da autodiscriminação, devido a internalização pelo indivíduo escuro de imagens negativas sobre si mesmo. Por que maior? Porque se trata de processos

inconscientes de autodesvalorização, difíceis portanto de serem submetidos ao escrutínio político ou racional (SODRE, 2000, p.235).

Considerando a realidade brasileira, que, felizmente, está rumo a mudanças a partir de políticas para a educação em diferentes níveis, com a obrigatoriedade do ensino das Relações Étnico-Raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas ainda com marcas profundas de desigualdades raciais, o desafio é contribuir na formação continuada de professores atuantes e em formação. Mais complexo ainda é lutar contra valores já arraigados e reconhecer que conhecer as diferentes etnias que compõem nossa sociedade, dar-se a chance de conhecer novos pontos de vista sobre a história e os dispor aos alunos é um dos requisitos para formarmos o cidadão crítico e apto para a vida ativa na sociedade, como almejamos nos planejamentos e objetivos para a educação. Além disso, é a oportunidade de revermos nosso pertencimento etnicorracial, sejamos ou não negros.

A afirmação positiva da existência da diversidade existente no Brasil é base fundamental para que os negros assumam publicamente o seu pertencimento etnicorracial, e acredito que, para isso acontecer satisfatoriamente, se deva recorrer em uma reflexão histórica que perpassa tanto a História do Brasil como a da humanidade e, muito particularmente a de outras diásporas (ANDRADE, 2006, p.47).

Considerando a afirmação de Andrade (2006) e a posição de Nogueira (2007), para quem, uma das dimensões em que se dá o pertencimento etnicorracial é a educacional, vejo nas políticas de Ações Afirmativas para a população negra, uma oportunidade de, a partir das discussões sobre os direitos à igualdade de oportunidades e com base na literatura já existente e nas que devem surgir com a diversidade na elite intelectual, divulgar ainda mais o papel que a educação básica e seus conteúdos vêm desempenhando na vida dos estudantes negros na formação de sua identidade.

Formação de identidade esta, marcada por singularidades brasileiras como coloca Vieira (2003, p.88), e que devem, segundo a autora, fazer parte da agenda ao pensar-se o conjunto das Ações Afirmativas: a discriminação oriunda do próprio negro por incorporar discursos racistas que isentam a sociedade de culpa e a visão ingênua do brasileiro de viver em um paraíso racial se comparado a países onde o racismo é explícito, como os Estados Unidos e a África do Sul.

Em sua dissertação de mestrado, Andrade (2006) conclui que alguns dos jovens participantes de um curso pré-vestibular voltado para negros e carentes, tiveram neste

espaço uma primeira oportunidade de reflexão sobre a história africana e os conflitos dos afrobrasileiros desde a “abolição”.

Esta experiência trata-se de uma Ação Afirmativa que possibilitou o pensar e agir sobre o pertencimento etnicorracial, por isso, eu acredito que, na universidade, um programa de Ações Afirmativas, no plural por que não diz respeito somente ao ingresso de uma classe até então excluída, mas de sua permanência e sucesso a fim de transformar a homogeneidade presente nos campi universitários e refletir na sociedade uma visão e ocupação de espaços a que os brasileiros não brancos estavam sendo privados, trata-se de um processo educativo de relações étnico-raciais.

Nogueira (2007) reforça a necessidade de ações que valorizem todos os grupos etnicorraciais a fim de que o pertencimento etnicorracial seja atingido por toda sociedade:

O pertencimento étnico-racial é um elemento importante a ser estudado, pois este, no contexto de uma cultura dominante, etnocêntrica, que inferioriza o diferente e supervaloriza o modelo de humanidade imposto, do homem branco, de classe média, descendente de europeu, pode gerar dificuldades para a formação psicológica de grupos de minoria ou de raízes culturais diferentes do grupo dominante, por estarem em desvantagem. Nesse sentido torna-se importante trabalhar questões de reparação, reconhecimento e valorização do diferente, não só por meio das sobrevivências diante da opressão racista, mas das experiências de resistência das comunidades oprimidas racialmente com toda a sua herança cultural (NOGUEIRA, 2007, p.51).

A autora destaca ainda o caráter político do pertencimento etnicorracial, logo a luta pela garantia de direitos à educação e a uma representação positiva da imagem dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade, bem como a transmissão para as gerações futuras das lutas atuais e passadas dos africanos e seus descendentes no Brasil e a ocupação de espaços que de direito também são de toda a sociedade faz parte do processo de construção do pertencimento etnicorracial.

O estudo da construção do pertencimento etnicorracial, focado neste trabalho na sua dimensão educacional, contribui para a educação das relações etnicorraciais e, conseqüentemente, implementação da Lei 10.639/2003 porque

5. CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS E PERTENCIMENTO ETNICORRACIAL PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo apresento as contribuições de estudos para a educação das relações etnicorraciais, e faço encaminhamentos que julgo importantes para os cursos de formação inicial e continuada de professores, uma vez que estes são os profissionais que, por estarem diretamente ligados ao ensino escolar e às pessoas que dele fazem uso, contribuem de forma decisiva na aplicação da Lei 10.639/2003.

O caminho percorrido até o momento, em direção à educação anti-racista e para a diversidade, resulta do debate ocorrido nas últimas décadas em torno da inclusão, do direito de todos à educação e do respeito ao pluralismo cultural em que vivemos no Brasil e no mundo. Também decorre das políticas de ações afirmativas desenvolvidas principalmente a partir do final do século XX, por demanda constante do Movimento Negro, dos compromissos assumidos em conferências internacionais por parte do Estado brasileiro, dentre outras instâncias (BRASIL, 2006, p.125-126).

No documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, o diálogo sobre as desigualdades no Brasil foi fundamental para busca de ações que visam minimizá-las (BRASIL, 2006). Em torno da educação giram muitas discussões sobre a realidade social, a opressão sofrida pelas camadas menos favorecidas, as alienações que o ambiente escolar ajuda a manter e a necessidade de que a escola seja um ambiente de educação política, no qual possa ser discutida a atuação crítica dos indivíduos, contrariando o sistema de uma sociedade excludente e dividida social e economicamente (VIEIRA, 2003).

No entanto, como salientado por Vieira (2003, p.84), mesmo entre estas diversas pedagogias que propõem discussões sobre os problemas sociais

“as propostas de igualdade social para os negros sempre estiveram atreladas às saídas universalistas, e, as perspectivas de ascensão social para esse grupo, de modo paradoxal ao que defende as próprias propostas progressistas, são vistas como processos individuais”.

Para superação de problemas de ordem étnicorracial, e de uma representação da realidade “que evidencia a desigualdade racial, e ao mesmo tempo a reproduz, adquire-se a certeza de que devem ser tomadas medidas voltadas para sua reversão. Essas medidas são chamadas ações afirmativas” (VIEIRA, 2003, p.86).

Munanga (2003) defende a adoção destas medidas, sobretudo no âmbito da educação, no qual estão embutidos aspectos da formação da identidade, pois se mais de um século após a abolição formal da escravidão no Brasil, o percentual de estudantes negros universitários no país era de 2%, é sinal de que ferramentas que visem à reversão deste quadro injusto precisam ser urgentemente adotadas, pois a abolição do trabalho escravo, como ressaltada por Silveira (2003) só libertou no papel, sem dar aos escravizados e seus descendentes condições mínimas de sobrevivência social.

A falta de políticas reparadoras, após a abolição da escravidão, impediu o acesso dos negros a diversos ambientes sociais como os diferentes níveis de ensino e cargos socialmente valorizados no mercado de trabalho.

O Movimento Negro travou lutas para que o direito da população negra à educação básica fosse garantido, direito este, hoje tido como fundamental na Constituição do País; considerado absurdo, porém, pelos senhores de escravos e seus descendentes e herdeiros de suas ideias durante o período escravocrata. O Movimento Negro tem ainda lutado por políticas de Ações Afirmativas para os negros; estas quando tratam do ensino superior são vistas por uma parcela da sociedade, herdeira das ideias dos escravocratas, não como direito, mas como privilégio.

É de se perguntar se as classes sempre privilegiadas não estariam vendo nas políticas de Ações Afirmativas para negros, indígenas e empobrecidos, a perda do privilégio de serem os únicos a receberem escolaridade de qualidade, empregos bem remunerados, etc.

Constituir Ações Afirmativas para a população negra brasileira, muito mais que garantir-lhe um direito, inserindo-a em ambientes majoritariamente ocupados por pessoas de cor branca é projetar uma sociedade mais justa e prevenir novas ações discriminatórias e injustas, bem como despertar na sociedade uma discussão sobre a realidade racial brasileira para que todo cidadãos brasileiros tenham garantidos seus direitos fundamentais (VIEIRA, 2003).

Para Nogueira (2007), a constituição destas medidas faz parte do caráter político do fortalecimento do pertencimento etnicorracial, que para ser constituído positivamente deve levar as pessoas ao reconhecimento dos diferentes grupos étnicos, com especificidades e valores próprios que não podem ser classificados como superiores ou inferiores. Este reconhecimento deve levantar questionamentos sobre as relações raciais no Brasil e a conduzir adoção de medidas para torná-las mais justas.

Para os cursos de graduação, sobretudo os que formam professores, a principal contribuição, para que de fato fosse discutida a educação das relações etnicorraciais, é repensar dentro de seus currículos o que é conhecimento e quais critérios o meio acadêmico vem utilizando para selecionar os conhecimentos considerados necessários na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Os conhecimentos que compõem tais currículos não são os únicos conhecimentos que a humanidade tem produzido, mas uma seleção a partir de alguns critérios que separam conhecimento escolar, científico do conhecimento do dia-a-dia, chamado popular. Candau (2006) sugere que repensemos a educação popular e construamos ecossistemas educativos, levando para dentro da escola também os conhecimentos que “fogem” ao padrão de científico, logo considerados válidos (CANDAUI, 2006).

Na história da humanidade, vários foram os meios de que os seres humanos lançaram mão para se comunicar: o fogo, os sons, os gestos, os símbolos, o canto, a dança, as palavras e até mesmo o silêncio foram, e ainda são, formas de linguagens carregadas de mensagens e significados (SOUSA, 2005 p.105).

É necessário também que as Ações Afirmativas, enquanto políticas da educação façam parte do currículo dos cursos de licenciatura, nos quais estudamos políticas públicas, mas pouco vemos sobre as Ações Afirmativas, sobretudo as voltadas para grupos etnicorraciais, o que nos impossibilita de discutirmos criticamente estas políticas.

Exemplos como o da UFSCar mostram que a discussão de políticas de Ações Afirmativas abrem outras possibilidades de discussões e ações sobre constatações sociais de desigualdade de injustiças e do papel interventor do Estado e das instituições para que todos os cidadãos tenham garantidos seus direitos.

As leis da educação são sempre estudadas desde seu processo de construção, alterações e atuação. É necessário que o mesmo seja feito às leis, pareceres e decretos voltados para as relações étnicorraciais, um estudo aprofundado e contextualizado no qual seja possível discutir a demanda social destas políticas e o projeto de sociedade que visam.

Um dos principais desafios que teremos a partir do momento em que deixarmos de ocupar a posição de estudantes universitários e passarmos à condição de profissionais recém-formados será lidar com a realidade, com a vida que existe além das grades do campus.

Além do campus há, felizmente, uma inevitável heterogeneidade com a qual nem sempre estamos preparados para lidar sem fazer uso dos nossos pré-conceitos de lugares e a ocupação destes por pessoas a eles “correspondentes”. Houve, não posso negar, no decorrer do curso, disciplinas nas quais, nós, alunos da graduação, pudemos tomar um choque de realidade e repensar as imagens que fazíamos dos alunos com os quais trabalharemos, principalmente quanto à sua condição econômica baixa e as relações que fazíamos a partir daí sobre o que eles “precisavam” e o que seriam “capazes” de aprender.

No entanto, nas duas disciplinas em que tive discussões deste tipo a classe estava dividida em duas turmas, logo não foram todos que participavam destas ricas discussões, não posso dizer também que os alunos das outras turmas não tiveram discussões tão ou mais ricas que as nossas.

Uma professora nos fez refletir sobre como “naturalmente”, ao pensarmos em aulas de ciências para os alunos das escolas públicas, pensávamos em aulas de higiene e boa alimentação e este pensamento não era tão recorrente quando se tratavam de escolas particulares ou localizadas nas regiões centrais da cidade, ou sobre a “compaixão” que sentimos pelos alunos, julgando apenas o modo como falavam ou se vestiam. Algumas discussões sobre relações de poder e produção e publicação de conhecimento também foram levantadas por esta professora.

No entanto, nos cursos de graduação, sobretudo os que formam professores, o engajamento de apenas alguns pares de professores, embora muito válidos, não são suficientes para sensibilizar, desconstruir e reconstruir conceitos arraigados frutos da nossa sociedade excludente em diferentes âmbitos. Os professores que adotam, tornando mais humano o que ensinam, uma postura de respeito crítico a heterogeneidade, mostram que a educação para a diferença é uma educação para a vida em cidadania, um dos pontos altos dos cursos de formação de professores, como fim a ser alcançado.

Estas duas professoras mostraram que é possível ensinar o conteúdo previsto em suas ementas sem desconsiderar as questões das relações entre as pessoas, sobretudo na forma como elas se relacionavam com a sala. Ambas ensinaram com a sua postura que há sim hierarquia entre professores e alunos, mas enquanto membros de um sistema, no caso o educacional, mas não enquanto pessoas de direitos que são.

Retomando a ideia de que educar para as relações etnicorraciais significa quebrar com modos antigos de pensar as relações entre as pessoas a partir dos

estereótipos socialmente construídos, os cursos de graduação, sobretudo os que formam professores, deveriam ter garantidas, nas ementas das disciplinas ou na criação de novas disciplinas, as seguintes condições aos formandos:

- Identificar seus próprios pré-conceitos para aprender a avaliá-los e questionar como eles influenciam em sua vivência com os outros, que expectativas máximas e mínimas seus preconceitos permitem que tenham das outras pessoas;
- Aprender a enxergar além do que se vê, ou seja, não estipular os lugares, funções, poder aquisitivo, inteligência, saúde, higiene entre outras características das pessoas tendo como critério sua aparência, condição social, econômica, de moradia, constituição familiar, etc.
- Discutir padrões de avaliação e metodologias de ensino pautados em bens, materiais, culturais e intelectuais que não condizem com a realidade de todos.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Marcio Mucedula. *A especificidade da ação afirmativa no Brasil: a experiência do centro nacional de cidadania negra em Uberaba*. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2005.

ANDRADE, Paulo Sérgio de. *Pertencimento étnico-racial e ensino de história*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006.

BEDANI, Vanessa Mantovani. *O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2008.

BOTELHO, Felício. Memórias do Velho Escravo Felício. In: Arruda, Antonio Carlos de. *Grandes de Corpo e Alma: fundadores de cidades*. São Paulo: Ed. Cupolo, 1917. pp. 29-31. (Consubstanciadas na carta dirigida ao Conde do Pinhal em 1917; cópia do original desta carta encontra-se arquivado no acervo da Fundação de São Carlos do Pinhal e a disposição dos/as interessados/as). Disponível em: <http://www.emn.ufscar.br/materias/felicio.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. Seção 1, p.11. D.O.U. de 22 de junho de 2004.

BRASIL, Retrato das desigualdades de gênero e raça, 3ªed. IPEA, Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Brasília, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CANDAU, Vera Maria. A questão didática e a perspectiva multicultural: articulação necessária. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Sociedade, educação e cultura(s)*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.105-119.

CRUZ, Leonardo Borges da. *Anti-racismo em Marília: trajetórias e perspectivas de luta do movimento negro atual*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil, 2006.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ações afirmativas e combate do racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, 2007 (edição eletrônica, disponível em www.mec.gov.br). Acesso em dezembro de 2009.

FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: Feres JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: EdUnB, 2006.

FERREIRA, Renato. *O mapa das ações afirmativas na educação superior*. In Foro Latino-americano de Políticas Educacionais (FLAPE). Ano 5. Abril 2008.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: a evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão nº 807, Rio de Janeiro, 2001. disponível em: www.ipea.gov.br> 49p. Acesso em agosto de 2007.

HERINGER, R. R. Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: João Feres Júnior; Jonas Zoninsein. (Org.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. 1 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006, v. , p. 79-109.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

MUNANGA, Kabengele. (org.) Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 3ª edição. Brasília, 2001

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

NOGUEIRA, Simone Gibran. *Processos educativos da Capoeira Angola e construção de pertencimento étnico-racial*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2007.

OLIVEIRA, Juliana A. N. de. *Contribuições de Pedagogos (as) para o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar*. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. UFSCar, São Carlos, 2007.

PEDRO, A. C.; SILVA, P. B. G. e. ; BONI, A. P. ; RIBEIRO, J. A. ; MACIEL, L. M. ; GOMES, M.M.A. ; REGA, T.M. ; SOUZA, E. S. ; SANTOS, A.P. ; OLIVEIRA, E. R. . *O Negro nos 150 anos de São Carlos: contribuições e demandas*. In: XV Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, 2007, São Carlos. Anais de Eventos da UFSCar. São Carlos : Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2007. v. 3. p. 642-642.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ações afirmativas e combate do racismo nas*

Américas. Brasília: Ministério da Educação, 2007 (edição eletrônica, disponível em www.mec.gov.br). Acesso em dezembro de 2009.

Proposta de Programa de Ações Afirmativas para a UFSCar, Versão Final, 2006. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br>> Acesso em Abril de 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. A LEI Nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento negro. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Consuelo Dores. *Negro, qual e seu nome?*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações Afirmativas na UFSCar – em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. In: *Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas* (3.:2008: Porto Alegre) Anais III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas; coordenadoria geral: Nalú Farenzena – Porto Alegre: UFRGS/FACED/Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, 2008.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de Novembro: história e conteúdo. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA JR, Hélio. Ação Afirmativa para negros (as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade 2003:105). In SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (organizadores). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter

Roberto (orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ações afirmativas e combate do racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, 2007 (edição eletrônica, disponível em www.mec.gov.br). Acesso em dezembro de 2009.

SODRE, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (organizadores). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

ZONINSEIN, Jonas. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para universidades públicas como gerenciadoras da ação afirmativa no Brasil? In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: EdUnB, 2006.

ANEXO 1 – LEI 10.639/2003



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003