

Ações Afirmativas e o Sistema de Cotas na UnB

Antecedentes históricos

Renisia Cristina Garcia Filice*

Deborah Silva Santos**

RESUMO: O presente texto aborda as políticas de Ações Afirmativas e o Sistema de Cotas vigente na Universidade de Brasília. Para tanto, as autoras discutem a temática a partir de uma abordagem histórico-cultural, pois o Sistema de Cotas está inserido em um contexto em que diversas políticas afirmativas já foram colocadas em prática. Contudo, diferentemente do que ocorreu, e ocorre, com as mesmas, o Sistema de Cotas no ensino superior para a população negra faz emergir falas inflamadas e refratárias à sua legitimidade constitucional. Diante desse cenário, as autoras discutem esse Sistema na UnB considerando o caráter racial da desigualdade existente no Brasil.

Palavras-chave: Sistema de Cotas. Ações afirmativas. População negra.

Introdução

Este texto atende a uma solicitação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no sentido de falarmos sobre as políticas de ações afirmativas¹ e o Sistema de Cotas vigente na Universidade de Brasília (UnB). Entretanto, entendemos que a introdução à temática das políticas afirmativas e suas conexões com o Sistema, tal qual foi adotado pela Universidade de Brasília, desde o primeiro semestre de 2004, exige uma abordagem histórico-cultural, se não se pretende superficial e desconectada da realidade brasileira que os determinam.

O Sistema de Cotas insere-se num contexto em que várias outras políticas afirmativas já o antecederam, inclusive por determinação legal, como é o caso da lei que obriga partidos políticos e coligações a terem o mínimo de 30% de candidatos de cada gênero sexual em suas chapas; da que determina isenção de pagamento de impostos, de pagamento de inscrições para concursos e vestibulares e outras, destinadas às pessoas de baixa renda; e da conhecida *Lei do Boi* (Lei nº 5.465, 1968), que instituiu reserva de vagas (50%) para candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio, nos cursos de graduação de Agricultura e Veterinária; dentre outras.

Diferentemente de quando a referência é feita a tais políticas, ao envolver as ações afirmativas voltadas para a inclusão e inserção da população negra no ensino superior, faz surgir inúmeras falas inflamadas e refratárias à sua legitimidade constitucional, não obstante, terem elas o objetivo precípuo de alterar a estrutura social delineada historicamente. A diferença é que não se voltam para a população negra.

* Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB); Coordena o Grupo de Pesquisa Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude (Geraju). *E-mail:* <renisiagustavo@terra.com.br>.

** Mestre em História e Especialista em Museologia. Assessora de Diversidade e Apoio aos Cotistas da UnB; Coordenadora do Centro de Convivência Negra da UnB.

1 Ação afirmativa – ação de planejar e atuar no sentido de promover a representação de determinados segmentos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas. O que há de semelhante nas diferentes formas de ações afirmativas é a ideia de restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu (GUIMARÃES apud MOEHLECKE, 2002).

Esta palestra se dirige a um grupo de educadores que atuam na Educação Básica e que, grosso modo, deveriam ter, minimamente, conhecimento dos conteúdos pertinentes ao artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, alterado pelas leis no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e no 11.645, de 10 de março de 2008, que ordenam a inserção da História da África, Cultura Africana e Afro-Brasileira e a educação das relações étnico-raciais nos currículos escolares da Educação Básica. Tal ordenação, se cumprida, em conformidade com o estipulado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais, para aplicação do já mencionado art. 26-A (Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004), serviria de mecanismo sensibilizador para a maior compreensão, quiçá aceitação, da discussão sobre o Sistema de Cotas nas universidades públicas brasileiras. Entretanto, isso comumente não é observado.

Estudos revelam que, após sete anos da alteração da LDB em seu artigo 26-A, educadores espalhados pelos sistemas de ensino de todo o Brasil têm atuado, quase que de maneira generalizada, de forma solitária, dispersa e fragmentada. Não há por parte do poder público ações sistemáticas de monitoramento dessa política educacional antirracista. Mesmo no interior do Ministério da Educação (MEC), a condução da política de diversidade restringe-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). A própria Secretaria de Educação Básica (SEB), que possui maior trânsito e legitimidade entre os profissionais de educação básica, tem atuado como coadjuvante no processo, repassando à Secad toda e qualquer indagação referente à educação inclusiva e/ou afirmativa (GARCIA, 2010).

Diante desses fatos e da falta de (in)formação, constata-se que a receptividade à temática racial, seja ela no universo da educação básica ou do ensino superior, varia em conformidade com a gestão escolar e o grau de conhecimento e protagonismo dos docentes, gestores e demais profissionais da educação. Essa forma personalista de agir não conforma uma política pública, que exige, dentre outras orientações, ações planejadas, executadas e monitoradas. Nesse contexto, não é raro que as palestras sobre Cotas nas Universidades se transformem em debates veementes de pessoas a favor e contra, mantendo-se desprovidos de aprofundamento sobre o percurso histórico vinculado às políticas atuais de inclusão racial.

Esses são alguns dos motivos que orientaram a produção deste texto na busca do estabelecimento de conexões entre educação, história e cultura, antes de adentrarmos no universo das políticas afirmativas e na descrição do Sistema de Cotas existente na UnB.

A Historiografia, o negro e sua identidade étnico-racial

Dados estatísticos revelam que existe um traço persistente de desigualdade não só quando se refere à participação e ao salário de negros e brancos, como também ao tratamento dado a uns e outros, nos sistemas de ensino e no mercado de trabalho, indicando ainda que este não é um fenômeno recente. A materialização do preconceito e da discriminação² racial é tida como parte desse processo, pois atua como estruturante da realidade brasileira, configurando-se como cultura do racismo. Esta, capilariza-se na formação histórica e social brasileira, conseqüentemente, no imaginário social, e estabelece um diálogo entre presente e passado. Mas não de uma forma determinista, e, sim, acionando continuidades, rupturas e revelando omissões históricas.

² *Preconceito* – “atitude negativa, dirigido a pessoas ou grupo de pessoas e implica uma predisposição negativa, contra alguém”. *Discriminação* é um conceito mais amplo e dinâmico que preconceito, “a discriminação racial significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada.” (BRASIL, 1998, p. 15).

Estudos revelam que transformações ocorreram na educação brasileira desde a abertura política, em meados da década de 1980, acelerando-se em 1990, conforme consta do Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2001:

O resultado dos esforços empreendidos (pelo MEC) traduziu-se na melhoria gradativa ao longo da década e, especialmente, a partir de 1995, dos indicadores educacionais em nível nacional e em cada região *per se*. O primeiro ponto a ser destacado é a conquista da universalização do acesso à escola no Ensino Fundamental, com atendimento da população de 7 a 14 anos: 97% da população nessa faixa etária estão na escola (MEC/INEP e Pnad/IBGE). Tal crescimento – deve ser ressaltado – foi acompanhado pela expansão do atendimento ao Ensino Médio. (BRASIL, 2002).

Entretanto, o quadro muda se desagregarmos os dados por raça/cor. Para as populações negras se delineia uma realidade bem diferente da que se constata em relação às populações brancas. Para essas, apesar dos avanços, a desigualdade permaneceu basicamente intacta.

Por isso, versar sobre o Sistema de Cotas na UnB exige atentar para o caráter racial da desigualdade no país. Adentrar no imaginário social brasileiro e recuperar algumas das faces do racismo à brasileira, para dar visibilidade a algumas configurações do mito da democracia racial que atinge de forma diferenciada, negros, não brancos e brancos, exige considerar que praticamente todos são impactados pela cegueira social que se instala pelo estigma da raça/cor. Os brancos, por serem, em sua maioria, protagonistas da discriminação, quer saibam disto ou não; e os negros e não negros, por serem estigmatizados e excluídos, quer, também, o reconheçam ou não.

Os processos de discriminação racial e cegueira social incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. E, sem dúvida, foi a trajetória do negro na educação brasileira que determinou, em conjunto com outros fatores, as políticas de ações afirmativas na Universidade de Brasília.

No entanto, o tratamento dado pela historiografia à vivência dos negros não facilita uma análise histórica, minimamente ordenada, acerca da trajetória das populações negras na educação brasileira, dificultando a compreensão histórica e política do processo. As práticas educativas exercidas pelos negros não tiveram o mesmo tratamento daquelas desempenhadas pela “elite” branca brasileira. A participação da população negra mostra-se impregnada de uma visão eurocêntrica que coloca os negros ora como “coisas”, no sentido de mercadoria, ora como inferiores (calcada no racismo “científico”), ora como “iguais” (respaldado pelos ideais da Revolução Francesa). Com isso, mesmo que não se justifique, compreende-se a falta de informação que circula a temática racial no meio educacional.

Os trabalhos sobre os negros, desde o período pós-abolição, denunciam que eles foram largados à própria sorte, tendo que morar em favelas, viver à margem da sociedade, trabalhar nos piores empregos, indicando que o desemprego os levou a roubar, a se tornarem bêbados, miseráveis, a se prostituir etc. (NASCIMENTO, 2005). Esse discurso restrito legitima uma leitura enviesada e parcial sobre a participação negra na construção do país, descaracteriza sua história e nubla a percepção da luta negra que desembocou na implantação de políticas afirmativas nas décadas de 1980 e 1990, frente aos conflitos gerados pela subjugação.

Além do mais, a valorização de determinadas categorias econômicas, políticas e ideológicas, pela historiografia brasileira, resultaram numa visão fragmentada sobre a História do Brasil que pretendia

descrever (GOMES, F. 2005). Só a partir de 1960, com o advento da História Social no Brasil, as populações excluídas foram revisitadas por novas abordagens, emergindo sob formas de resistência e conformação. Contudo, os mais beneficiados com esses “olhares” foram as classes operárias e os partidos políticos, com algumas referências à história das mulheres, do cotidiano, etc. Nesse quadro, dada a carência de informações e pesquisas direcionadas, pouco foi alterada a percepção sobre os diferentes formatos da discriminação racial no país.

Como exemplo, Nascimento (2005) menciona estudos de alguns sociólogos, como Florestan Fernandes, Otávio Ianini e Fernando Henrique Cardoso, que apresentam os negros “como seres apáticos e submissos, indivíduos embrutecidos que receberam ‘a condição alienada da liberdade que lhes ofereciam’”. Com isso, as desigualdades socioeconômicas existentes entre brancos e negros foram apresentadas como basicamente relacionadas à escravidão, que degradou os primeiros (brancos) alimentou o preconceito e a discriminação raciais, e provocou o pauperismo dos segundos (negros).

A forma como tais intelectuais descreveram os ex-escravizados e todo o seu “sofrimento” e “embrutecimento” foram divulgadas nos livros didáticos e permanecem até hoje. Propagada nos espaços educacionais, integra o imaginário social sobre uma igualdade estática entre brancos e negros, da Educação Básica ao Ensino Superior. Nessa visão, a situação atual da população negra deve-se unicamente às relações de poder do passado, menosprezando-se as reconfigurações que o racismo assumiu em nossa trajetória histórica.

Os negros ocuparam (e ainda ocupam) nos materiais didáticos e paradidáticos uma condição inferior. Por longos anos foram retratados de forma jocosa ou como vítimas submissas aos mandos e desmandos do “senhor”. Pouco ou nada se fala dos excelentes carpinteiros, marceneiros, canoeiros, vendedores, além de agricultores e pecuaristas³, negros, do Brasil Colônia e do Brasil Império, no sentido de contrapor outras visões à perspectiva negativa⁴ do escravizado submisso e animalizado.

Com isso, a imagem dos escravizados foi construída, ora como violentos e irracionais (à semelhança de animais), ora vítimas e submissos. Extingue-se, assim, qualquer possibilidade de localizar os negros como sujeitos históricos, atuantes e conscientes, que, no processo, fizeram escolhas, resistiram, conformaram-se, aceitaram e negaram o que lhes era oferecido. Daí, a trajetória da população negra aparecer, na História do Brasil, de maneira fragmentada, deturpada, sem contemplar a complexidade das relações estabelecidas entre brancos e negros, do período escravagista até a atualidade, exigindo a realização de outras pesquisas no campo da História e da Educação.

Nesse universo, é preciso destacar a importância do papel da escola, não apenas porque controla pessoas, mas também porque ajuda a controlar significados. É ela que preserva e distribui o que é

³ No vídeo ‘Atlântico Negro – Na Rota dos Orixás’, de Renato Barbieri, os depoimentos dos africanos da região do Benin (África) fazem referências explícitas à contribuição dos Agudás, os afro-brasileiros que nasceram no Brasil e voltaram para a África após a revolta dos Malês, na Bahia, em 1835. São gritantes as discrepâncias existentes entre o “olhar” do negro africano sobre o Agudá e a forma como os estudantes, dentre eles alguns negros, vêem o “mesmo” negro brasileiro. Se, em sala de aula, a referência ao mundo do trabalho dos negros é apenas a mão de obra braçal, no Benim, não. As profissões desenvolvidas pelos Agudás são apontadas como diversificadas: carpinteiros, marceneiros, arquitetos, barbeiros, economistas, sendo responsáveis pela economia de ponta da região, e eles, os afro-brasileiros que voltaram a viver na África, tidos como altamente capazes e criativos. Sobre isso, ler Guran (2000).

⁴ Alguns livros que contribuem para reverter a visão negativa sobre o negro são: 1. SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos:** engenhos e escravos na sociedade colonial 1550-1855. São Paulo: Cia das Letras, 1988; 2. SILVA, Luiz Geraldo S. da. **Canoeiros do Recife: História, cultura e imaginário (1777-1850).** In: MALERBA, Jurandir. (Org.). **A velha história:** teoria, métodos e historiografia. Campinas: Editora Papirus, 1999; e 3. SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. **As filhas das lavadeiras.** Porto Alegre: Editora Evangraf, 2002.

considerado como conhecimento “legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – e confere legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos (APPLE, 1996).

A implantação de ações afirmativas⁵ que possam acionar garantias legais e constitucionais de acesso à educação, saúde, emprego, em condições de igualdade para brancos, negros e indígenas, está conectada com tais realidades ocultas da história brasileira, as quais, como dissemos, precisam ser objeto de novos estudos e pesquisas.

Os escravizados e a luta pela sobrevivência

Estudos que revelam algumas das faces da luta pela emancipação por parte dos negros desde a colonização, ao invés de demonstrarem imagens de submissão, desnudam certo grau de consciência política e poder de barganha⁶.

Desde a abertura dos portos (1808), o sistema colonial entrou em desagregação, dando lugar a uma variante do escravismo moderno, passando a abrigar escravizados agora incumbidos de diferentes atividades que não se restringiam à lavoura. Disso se deduz que a escravidão urbana não é um fenômeno que se contrapõe à escravidão rural, e, sim, um desdobramento do escravismo colonial típico, isto é, do escravismo rural. Trata-se de um desdobramento lógico e histórico. Muitos dos escravizados domésticos, em função das características das atividades desempenhadas que os colocavam em contato direto com a vida urbana, possuíam uma profissão, constituindo-se na maior parte da mão de obra no setor privado, da economia carioca. Eram eles: carpinteiros, calceteiros, impressores, carregadores, vendedores ambulantes, cirurgiões e barbeiros, espalhados em diferentes ocupações especializadas, semiespecializadas e ocupações não manuais. No trabalho semiespecializado feminino, destacavam-se as lavadeiras e passadeiras. Na Bahia, muitas negras ganhadeiras tornaram-se conhecidas por suas vendas de peixe e fazendas. O alcance das atividades dos negros chegou mesmo a marcar os viajantes estrangeiros, ao entrarem em contato com a vida familiar brasileira, que não deixarem de comentar a presença dos negros nas mais variadas ocupações (ALGRANTI, 1988).

Devido à lucratividade gerada por escravizados especializados, “escravos de ganho” e “escravos de aluguel”, surgiram escolas de treinamento. Aprendizagens de jardineiro, cocheiro ou cozinheiro, ao lado das aprendizagens de ler e escrever, contar e cozer, eram algumas das atividades desenvolvidas nesses espaços.

Em resumo, na luta diversificada dos negros no mundo do trabalho destaca-se a sua luta também por direitos e liberdade. Mesmo que, por vezes, a legitimação de direitos traga embutido o privilégio a esse ou àquele grupo, em relação à população negra, todos os benefícios legalmente estabelecidos foram duramente conquistados, embora, os senhores, em suas práticas discursivas, destacassem como sendo um “privilégio”, que eles, bondosamente lhes concediam. E, mesmo se, em algum momento, pela ótica dos senhores, tal

5 Programas de Ações Afirmativas: são políticas de reparações e reconhecimento. Isto é, “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado, com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações Afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil”. (BRASIL, 2004, p. 11).

⁶ Para educadores – Sobre o poder de barganha dos escravos pode-se ver: 1. AGUIAR, Maciel. **Os últimos Zumbis:** a saga dos negros do Vale do Cricaré durante a escravidão. Porto Seguro: Brasil - Cultura, 2001; 2. LIBBY, Douglas Cole; PAIVA, Eduardo França. **A escravidão no Brasil:** relações sociais, acordos e conflitos. São Paulo: Moderna, 2000.

ocorresse, o negro sempre soube se apropriar da ação empreendida, transformando-a. Sempre que possível, principalmente quando era enviado à cidade, o negro cativo misturava-se aos “livres”, comercializava seus serviços com o objetivo de comprar sua liberdade.

Essas informações são fundamentais para que se tenha uma noção da atuação diversificada do negro no mundo do trabalho e sua importância para a economia do Brasil Colônia e Império. Além do mais, por meio delas, pode-se ter uma visão mais ampla das demandas por políticas afirmativas na atualidade, pelas referências à luta que vem sendo empreendida pela população negra, ao longo dos anos, seja por liberdade, pela família, pela dignidade no trato, por educação, por salários dignos etc.

É importante registrar que, ao se analisar de forma ampla a participação dos negros no mundo do trabalho, a relação intrínseca entre submissão versus emancipação vem à tona⁷, alertando-nos, inclusive, para o fato de que a força da opressão não acabou com as manifestações de descontentamento e com as articulações de negros e abolicionistas pela liberdade. Apesar da complexidade do sistema social brasileiro, que combina definições sociais baseadas em estado, função, identidade corporativa, religião, cultura e gradações de cor, e que poderia ter-se revelado tão confuso a ponto de não se constituir num sistema, a tendência foi a formulação de um preconceito acerca de cada indivíduo, com base em suas características fenotípicas, agregada à situação socioeconômica.

Assim, segundo Schwartz (2001), era mais provável que

um africano boçal fosse pagão, negro, não aculturado, sem especialização profissional, trabalhador na lavoura e, era, sem dúvida, escravo. Um homem branco era supostamente um livre e aculturado, definido por estado e função, e tendia a situar-se no topo de várias classificações sociais.

No período pré-abolição, as chamadas “pessoas de cor” livres formavam um grupo heterogêneo composto de pessoas de várias origens, habilidades, graus de aculturação e cores, podendo sofrer com incapacidades legais e ultrajes, sujeitas não só à coerção legal e ilegal como também a serem tratadas com desprezo, mas seu status era infinitamente melhor que a dos cativos (SCHWARTZ, 2001).

Quatrocentos anos depois da chegada dos primeiros africanos ao solo brasileiro, constata-se que os negros conseguiram ascender socialmente. O que se pôde perceber é que, a sua autoidentificação como pardos e não mais como negros ou pretos foi a forma encontrada pelos libertos para afirmarem a experiência de liberdade que se abria aos homens livres despossuídos. Nesse sentido, os dados estatísticos da atualidade continuam referendando a proximidade nos indicadores entre pretos e pardos. Por isso, foi possível ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) agregar pretos e pardos na categoria negros. O fato é que, seja pardo ou preto, ambos são alvo do preconceito de cor, pois que associados à raça negra⁸.

A imprensa das décadas de 1920 a 1940 enfatizava uma visão de vazios e/ou descontinuidades marcando supostamente o Movimento Negro, o que não seria percebido nas lutas operárias e nos partidos políticos.

⁷ O enfoque dado voltou-se mais para as relações internas, muito embora tenhamos ciência de que a situação é muito mais complexa e que o elemento externo (atuação de ingleses, franceses e portugueses) seja muito importante para um estudo mais pormenorizado sobre a questão, que não é o caso aqui.

⁸ A categoria *raça* é aqui entendida como uma construção social que se define a partir de critérios fenotípicos, mas realimentada e ressignificada nas relações sociais.

Análises sobre discursos, debates e produção de ideias – sob a classificação de "acadêmicas" ou de "políticas" – muitas vezes foram construídas dissociadas de agentes, interlocutores e, principalmente, de contextos históricos. No tocante às relações raciais no Brasil não foi diferente. De uma maneira geral, as lutas e as organizações negras no Brasil do século XX têm sido analisadas sob uma perspectiva quase sempre a-histórica. Acusados de fracos, inconsistentes e sem continuidade, associações e movimentos sociais negros no Brasil republicano foram desenhados em muitos estudos como um processo de luta anti-racista: ora desdobramento linear de um abolicionismo inacabado, ora tradição romantizada das lutas escravas, tipo quilombos. (GOMES, F., 2005).

No início do século XX, não se considerava como de substancial importância os diferentes percursos educacionais das diferentes populações com suas raças/ cores e etnias, o mesmo ocorrendo com os movimentos sociais e políticos desencadeados pelos negros. No cenário brasileiro de então, a ideologia propagada sempre apontava para uma igualdade estática, não substantiva. Assim, as diferenças raciais foram construídas ao longo dos anos, histórica e socialmente, de forma muitas vezes imperceptível e com resultados altamente segregacionistas⁹.

O negro e o Movimento Negro na História da Educação no Brasil

Para agravar, a educação jesuítica aqui aportada optou por uma educação livresca, importada e a-histórica. A educação no sistema escravocrata, com suas *escolas de primeiras letras*, diferenciadas por gênero e disciplinas, não permitia a presença dos escravizados já que, por lei (art. 6º da Constituição de 1824), era reservada aos cidadãos brasileiros. Com isso, coibia o ingresso dos escravizados que eram, em larga escala, africanos de nascimento. Apenas negros libertos, provenientes de famílias de algum recurso ou “protegidos” por ex-senhores, podiam frequentá-las.

A história da educação brasileira registra várias reformas no sistema educacional, sendo que muitas delas referendam a exclusão da população negra às unidades escolares, configurando-se numa das faces da perene cultura do racismo, o racismo institucional. Exemplificando, a Reforma Couto Ferraz (originada do decreto no 1.331, de 17 de fevereiro de 1854) instituía: i) a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de sete anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte; e, ii) a não aceitação de crianças com moléstias contagiosas e escravas, e a não previsão de instrução para adultos (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Por outro lado, o combate ao analfabetismo e a introdução da formação patriótica por meio do ensino cívico permite inferir o caráter disciplinador e de controle social que impregnava as reformas educacionais¹⁰ no início da Primeira República.

De sua parte, a população negra desenvolveu técnicas de leitura, escrita e aprendizagem de ofícios que acabaram por beneficiar financeiramente os senhores, por meio dos “escravos de aluguel” e “escravos de ganho”, vindo a se constituir em possibilidades educacionais oferecidas aos escravizados. Estes, por sua

⁹ A Revista Veja de 15 de março de 2006 (SILVA, 2006) retrata um “avanço” brasileiro no chamado Clube do Bilhão. O país lidera o ranking de bilionários latinos na lista da revista americana Forbes. É o país latino com o maior número de magnatas, aparecendo 16 brasileiros no citado clube. Por outro lado, continua liderando, também, o ranking do país mais desigual da América Latina sendo um dos piores em desigualdade social no mundo.

¹⁰ Benjamin Constant, Epiácio Pessoa, Rivadávia Corrêa, Carlos Maximiliano e João Luís Alves visavam regulamentar a educação brasileira dentro de uma perspectiva liberal.

vez, formavam sociedades secretas, “uma espécie de franco-maçonaria cuja palavra de ordem era proteção mútua” (COSTA apud SILVA; ARAÚJO, 2005).

As oportunidades educacionais para essas populações só vieram a ser ampliadas no início do século XX, mais especificamente nas décadas de 1920 e 1930, com a disseminação das escolas técnicas para atender à demanda do mercado de trabalho.

Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, não obstante a existência de uma conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola. Pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada. (SILVA; ARAÚJO, 2005).

No curso desses avanços, além de outras inúmeras ações voltadas para o aumento do nível instrucional do povo negro, destacaram-se a Frente Negra Brasileira (FNB)¹¹, o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944¹², e o Movimento Negro Unificado (MNU), surgido em 1978. Tais experiências político-culturais ganharam visibilidade, pois voltaram-se para o encaminhamento das políticas de Ações Afirmativas e contribuíram para a visibilidade dos problemas raciais intrínsecos ao bloqueio à ascensão social das populações negras. Mais especificamente, nas décadas de 1980 e 1990, as organizações do Movimento Negro centraram forças no combate à exclusão racial. A educação, nessa conjuntura, tornou-se o principal eixo e pauta de reivindicação.

Entendemos que conhecer a História da educação do negro significa, dentre outras coisas, a necessidade de adentrar nesses diferentes tipos de escolarização e educação, como espaços de construção da cidadania e fonte de conscientização da origem afro-brasileira. Consequentemente, significa perceber como a invisibilidade social é desnaturalizada fazendo emergir as diferenças nas formas de tratamento, a desigualdade racial e social.

Os poucos exemplos citados dão mostras da complexidade da questão racial no País e sinalizam para o exclusivismo de que se revestiu a educação brasileira em relação às populações brancas. É bem verdade que a alguns bancos escolares foi vetado o assento de brancos em função da classe social que ocupavam, ou seja, foram excluídos efetivamente por serem pobres; já para os negros, a exclusão foi dupla, em primeiro lugar racial, e em segundo, econômica.

Essas são algumas informações, que, se fossem conhecidas em profundidade, poderiam vir a fragilizar a resistência às Ações Afirmativas, em especial as Cotas, por muitos vistas como “privilegio” dado aos negros¹³.

11 A Frente Negra Brasileira (FNB) foi o maior e mais amplo movimento negro paulista. Os fretenegrinos, como eram chamados, estudavam Engenharia e Comércio. Muitos davam aulas. Buscavam estruturar pequenos projetos que dessem continuidade a uma identidade negra livre das limitações e imposições do racismo (LUCRÉCIO apud SILVA; ARAÚJO, 2005). Expandiram-se para outros estados brasileiros, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco.

12 O TEN, proposto por Abdias do Nascimento, em 1944, além dos ensaios de peças, promovia cursos de alfabetização de adultos. A educação nesse espaço não encontrava relação simplesmente com a escolarização, mas incorporava a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político. O TEN formava profissionais para atuar no campo artístico do teatro (ROMÃO, 2005).

13 Caso permaneçam dúvidas, Seyferth (2005) fornece um rico, embora breve, cabedal de informações acerca dos pressupostos biológicos e civilizatórios usados para desqualificar a camada mais desabonada da população, em especial, os negros. Também são abordados pressupostos de exclusão que marcaram as políticas de colonização vinculadas à imigração.

As Políticas de Ações Afirmativas

Numa sociedade multifacetada como a brasileira é preciso lembrar que a história da educação dos grupos de origem negra indica-nos processos discriminatórios quando se trata do sistema educacional oficial, os quais não são perceptíveis quando se trata de grupos urbanos brancos que com eles convivem num mesmo espaço e tempo (DEMARTINI, 2000). A atenção a essas populações é questão de cidadania e de abertura de campos de possibilidades para a consolidação efetiva de políticas públicas que atuem no sentido de minimizar a pobreza e a exclusão a que foram submetidas ao longo dos séculos.

Apesar da luta do Movimento Negro remontar à década de 1930, só a partir de meados da década de 1980 o combate à discriminação racial passou a ganhar visibilidade no Brasil. Quanto às proposições oficiais de estratégias e ações de promoção da igualdade, é importante destacar que elas têm adotado uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza, baseadas em concepções de igualdade, sejam elas integrantes de políticas oriundas tanto da esquerda quanto da direita (MUNANGA apud MOEHLECKE, 2002).

No período conhecido como de redemocratização do Brasil, ou seja, a partir da segunda metade da década de 1980 e durante a década de 1990, os movimentos sociais, que nunca deixaram de atuar, mesmo na clandestinidade e sendo alvo de perseguições constantes durante o regime militar, ganharam maior visibilidade. Passaram a agir mais efetivamente no sentido de exigir uma postura mais atuante do Poder Público diante das demandas das maiorias ativas¹⁴.

Nesse universo, o Movimento Negro atuava exigindo a adoção de medidas específicas para a solução das demandas gestadas historicamente e que se estendem até hoje. É nesse sentido que o “mito da democracia racial” forjado nos idos da década de 1930 permanece no imaginário social brasileiro, embora esteja sendo, institucionalmente, mais combatido pelos governos atuais¹⁵. Tal combate, não se pode deixar de registrar, é resultado das pressões sistematicamente empreendidas desde os escravizados até o surgimento do Movimento Negro, quando de sua organização.

Na contemporaneidade, o Brasil tornou-se signatário de vários tratados internacionais. Recentemente, a Organização das Nações Unidas promoveu uma série de conferências no sentido de dar conta das demandas sociais. Em 2001, durante a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, a ONU instou os Estados participantes a coletarem, compilarem, analisarem, disseminarem e publicarem dados estatísticos confiáveis, em níveis local e nacional, relativos a indivíduos e membros de grupos e comunidades sujeitos à discriminação.

Com isso, diagnósticos têm sido realizados expondo a dimensão estrutural da desigualdade que separa negros e brancos, no País. São dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que referendam as lutas há muito impetradas pelo Movimento Negro, intelectuais e pesquisadores das relações étnico-raciais.

¹⁴ Grupos organizados de homossexuais, indígenas, ambientalistas, negros, mulheres etc.

¹⁵ Uma maior atenção ao combate ao preconceito racial no Brasil, em atenção às demandas do Movimento Negro, foi dada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), à qual deu continuidade o atual governo, do Presidente Luis Inácio Lula da Silva (2002 até a atualidade).

Ao negro o Ensino Superior

A educação superior é a etapa mais visada dentre as demandas dos militantes do Movimento Negro por políticas de inclusão. O entendimento é de que o combate à inferioridade da população negra deve estimular a permanência e ampliação da participação de negros em espaços “superiores”, de acesso ainda restrito, porque com a educação ampliada poderão trabalhar em instâncias de poder e relevância social para melhorar as condições das populações negras em geral (BEUST, 2005).

A pobreza é tributada às desigualdades de tratamento e oportunidades, de cunho racial, e a responsabilidade por tal situação encontra-se no racismo difuso na sociedade brasileira. A posição da massa negra e a sua pobreza, tanto quanto a condição de inferioridade salarial e de poder dos negros mais educados, são fruto desse racismo que se esconde atrás do “mito da democracia racial”¹⁶.

Diante da constatação de que a presença das populações negras no ensino superior é a menor que existe em relação a todas as etapas educacionais, e, que as instituições de ensino superior agregam a formação dos quadros de maior capacitação, responsáveis pelos postos mais altos e de maior poder de decisão na sociedade, levou a que se considerasse que a presença das populações negras nesses espaços poderia significar a possibilidade de outros “olhares” para a realidade brasileira.

A convivência entre brancos, negros e indígenas pode remeter à percepção das diferenças forjadas como desigualdades. Avançar na conscientização significa respeitar o diferente, assegurando-lhe direitos iguais de oportunidades, acesso e tratamento. E, em se tratando de ensino superior, os brancos e os descendentes de asiáticos têm representatividade superior à sua participação na sociedade (BRASIL, 2004b). Uma das consequências dessa super-representação, constatada em 2002 (IBGE, 2002), estende-se até hoje, quando se constatou que a população negra tinha em média, 5,3 anos completos de estudo, enquanto a população branca tinha, 7,1 anos de estudo. Ou seja, quase 2 anos de estudo a mais (IBGE, 2002).

Os pequenos avanços obtidos ainda não se configuram como melhoria nas condições de vida das populações negras como um todo, o que aponta para a necessidade de implantação de políticas afirmativas para corrigir, minimamente, as desigualdades raciais e econômicas.

Os negros estão mais sujeitos ao desemprego, permanecem nessa situação por mais tempo e, quando trabalham, ocupam postos de menor qualidade, status e remuneração. As dificuldades de inserção no mercado de trabalho refletem a ausência de crescimento econômico, que, apesar de atingir a todos, envolve especialmente os negros, devido à presença de mecanismos discriminatórios (BRASIL, 2004c).

O que se percebe na atualidade é que as taxas de participação das populações negras no mercado de trabalho seguem o mesmo padrão exposto em relação à escolaridade. É preciso, no entanto, considerar ainda que o contexto recente de aumento do desemprego elevou as exigências quanto ao nível de escolaridade para o preenchimento de postos de trabalho, e esta crescente demanda de escolaridade, nem sempre justificável para o desempenho de determinadas funções, corroborou para a expulsão do mercado de trabalho dos menos escolarizados (BRASIL, 2004c).

A tabela a seguir destaca a participação dos negros nas 500 maiores empresas brasileiras. Nele, fica explícito o funil que separa o acesso aos postos de maior prestígio social e melhor remuneração. Os índices

¹⁶ Guimarães (2003) expressa a visão que o Movimento Negro passou a ter a partir dos anos 1970, a qual mostra-se diferente dos anos 1945, quando a luta era pelo combate ao preconceito, e quando ainda se acreditava no ideal da democracia racial.

de participação negra apresentados nos diversos postos foram: em nível executivo, 1,8%; em nível de gerência, 8,8%; em nível de chefia, 13,5%; e em nível funcional, 23,4%. A curva apresentada é, pois, decrescente, alargando-se enormemente na base, onde as atividades indicam menor remuneração e menor poder decisório, aí encontra-se a maioria negra¹⁷.

Tabela 1 – Participação dos negros nas 500 maiores empresas do Brasil – 2003

Função	Branços	Negros	Amarelos	Indígenas
Executivo	96,5	1,8	1,7	-
Gerência	89,0	8,8	2,1	0,1
Chefia	84,2	13,5	2,2	0,1
Funcional	74,6	23,4	1,8	0,2

Fonte: Instituto Ethos (2003)

Se relacionarmos fatores como raça, gênero e escolaridade constatamos que os fatores discriminatórios se agregam. Os números evidenciam a superioridade dos rendimentos dos homens e mulheres brancos em relação aos homens e mulheres negros. Em 2003, os negros recebiam cerca de 48% do salário dos brancos. As mulheres brancas são mais bem remuneradas que os homens negros. O caso das mulheres negras é o mais grave: elas recebem apenas 30% da renda de homens brancos e a metade do salário das mulheres brancas (IBGE, 2003).

Os índices de pobreza indicam não só uma situação bem mais precária para negros, quanto a sua necessidade de terem que abandonar os estudos para se dedicarem ao trabalho. E não considerarmos a discriminação racial como elemento norteador dos valores diferenciados pagos para brancos e negros significa alimentar, ainda, o mito da democracia racial.

Todo esse conjunto de fatores brevemente explanados indica a legitimidade histórica e social para que se estabeleça a intervenção do Estado brasileiro no sentido de combater as faces da desigualdade racial. É o caso da Universidade de Brasília, que vem ao encontro dessas demandas históricas. Às universidades públicas e gratuitas compete, dentre outras ações, produzir estudos e pesquisas que auxiliem uma melhor compreensão da realidade; e, de outra parte, atender a uma ordenação social, em resposta à comunidade na qual se insere, sem distinção de cor, sexo ou condição socioeconômica.

Mas, da forma como têm-se configurado, as universidades brasileiras têm sido eminentemente brancas e, quase que exclusivamente, abertas a pessoas com alto poder aquisitivo. Caminhando numa outra perspectiva, tratando os desiguais como desiguais, visando atingir a igualdade substancial, a UnB adotou o Sistema de Cotas.

Ações Afirmativas no Ensino Superior: O caso da UnB

O Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial, que implanta as ações afirmativas para negros e indígenas na Universidade de Brasília, é o resultado do esforço levado a cabo por professores, estudantes, movimentos sociais e administração da universidade (CARVALHO, 2003), coroado após cinco anos de debates, desde a apresentação da primeira proposta, no ano de 1999, até a aprovação pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), em 2003.

¹⁷ A amostra foi de 247 questionários preenchidos, equivalentes a 49,4% do total enviado, com dados sobre um contingente de cerca de 1,2 milhões de funcionários. Algumas empresas não responderam as questões relativas a um ou mais quadros, fazendo variar o tamanho da amostra (INSTITUTO ETHOS, 2003).

A UnB foi a primeira universidade pública federal a introduzir ações afirmativas para negros e indígenas, inaugurando um processo de reparação das desigualdades étnico-raciais em seus bancos universitários. Significa dizer, que, ao adotar as cotas e a reserva de vaga na modalidade étnico-racial, a UnB descarta a indiferença e o desconhecimento do mundo acadêmico com relação à exclusão racial, rompe a homogeneidade racial no corpo discente e abre-se a novos saberes originários de outras realidades vividas.

Assim, a modalidade de ação afirmativa da UnB apresenta esse diferencial em relação aos programas de outras universidades, pois destina-se especificamente a grupos étnico-raciais: para o grupo negro, definiu o Sistema de Cotas no vestibular tradicional, e para os povos indígenas, a Reserva de Vagas em vestibular específico.

Sistema de Cotas para Negros

O Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial (CARVALHO; SEGATO, 2003) disponibiliza, por um período de 10 anos, 20% das vagas do vestibular da UnB para estudantes negros em todos os cursos/turnos oferecidos pela universidade.

Para concorrer, o candidato deve ser negro, de cor preta ou parda, e optar pelo Sistema. Para ser aprovado, tanto no Sistema de Cotas como no Universal, o candidato deverá obter, no mínimo:

- »»Nota maior que zero na prova de língua estrangeira;
- »»10% da nota na prova de Linguagens e Códigos e Ciências Sociais;
- »»10% da nota na prova de Ciências da Natureza e Matemática;
- »»20% da nota no conjunto das provas.

Na nova configuração adotada a partir de 2008, foi estabelecida a definição de que, cerca de 10 dias após a aplicação das provas, os candidatos optantes pelo sistema de cotas são convocados (i) para entrevista pessoal com uma Banca Entrevistadora; e (ii) para assinar a autodeclaração e a opção em concorrer às vagas do Sistema de Cotas para Negros. Se verificado que o candidato não preenche os requisitos estabelecidos pelo edital, ele passa a concorrer às vagas do Sistema Universal. Qualquer que seja o resultado da Banca Entrevistadora, ele é imprescritível, não precisando o candidato comparecer novamente à entrevista, caso preste outros vestibulares.

Reserva de vagas para indígenas

O Plano de Metas disponibiliza, por um período de 10 anos, um pequeno número de vagas para indígenas de todos os estados brasileiros, sempre como resposta às demandas específicas de capacitação colocadas pelas nações indígenas e apenas na medida em que existam secundaristas qualificados para preenchê-las. O número de vagas solicitadas não deverá ser superior a 20 por ano.

Para a implantação e o acompanhamento dessas ações foi criado o Comitê Gestor Indígena e foi firmado um Convênio entre a UnB e a Fundação Nacional do Índio (Funai), prevendo que esta ofereça suporte para moradia e transporte e, em contrapartida, a Universidade ofereça apoio acadêmico. A definição da oferta de cursos para esses estudantes varia de acordo com as necessidades das comunidades indígenas envolvidas no processo e com a disponibilidade de vagas na UnB.

Quantitativo das cotas para estudantes negros na UnB

Desde a implantação do Sistema em 2004 foram realizados 12 exames vestibulares na UnB, que ofertaram 4.369 vagas. Todas foram preenchidas, conforme dados da Secretaria de Administração Acadêmica (SAA), e apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Número de vagas ofertadas pelo Sistema de Cotas

SISTEMA DE COTAS – Vagas registradas	
Semestre Letivo	Número de Vagas
2º/2004	442
1º/2005	228
2º/2005	429
1º/2006	221
2º/2006	399
1º/2007	199
2º/2007	384
1º/2008	212
2º/2008	607
1º/2009	262
2º/2009	604
1º/2010	382
TOTAL	4.369

Fonte: UnB/SAA (2010).

Neste ano de 2010, a UnB tem 3.076 estudantes matriculados pelo Sistema de Cotas, significando um percentual de 12,57% de negros do total dos estudantes da Universidade (Tabela 3). Tais dados diferem dos verificados em 2003, antes da implantação das ações afirmativas, quando a Universidade apresentava um quadro de representação racial negra de apenas 3% (CARVALHO, 2003).

Tabela 3 – Número de estudantes matriculados – 2010

Nº de Estudantes Matriculados	Total	%
Matriculados pelo Sistema de Cotas para Negros	3.076	12,573
Matriculados pelo Sistema Universal e PAS	21.351	87,272
Matriculados pelo Sistema de Reserva de Vagas para Indígenas	38	0,1553
Total	24.465	100

Fonte: UnB/SAA (2010).

Desde 2004 graduaram-se 445 estudantes ingressos pelo Sistema de Cotas, representando 10,18% do total de estudantes ingressantes. (Tabela 4).

Tabela 4 – Número de formandos pelo Sistema de Cotas

Semestre Letivo	Número de Formandos
2º/2004	0
1º/2005	0
2º/2005	1
1º/2006	0

2º/2006	3
1º/2007	4
2º/2007	11
1º/2008	41
2º/2008	112
1º/2009	121
2º/2009	152
TOTAL	445

Fonte: UnB/SAA (2010).

A Tabela 5 apresenta o quantitativo de estudantes que ingressaram na UnB pelo Sistema de Cotas e pelo Universal/PAS (Programa de Avaliação Seriada), respectivamente, a partir da adoção do Sistema de Cotas.

Tabela 5 – Quantitativo de estudantes ingressos pelo Sistema de Cotas e Universal

Número de Ingressantes pelo Sistema de Cotas e Universal		
Período	Cotas	Universal
2º/2004	442	2.573
1º/2005	228	2.508
2º/2005	429	2.455
1º/2006	221	2.527
2º/2006	399	3.158
1º/2007	199	3.446
2º/2007	384	3.897
1º/2008	212	3.477
2º/2008	607	3.191
1º/2009	262	4.459
2º/2009	604	3.503
1º/2010	382	1.509
TOTAL	4.369	36.703

Fonte: UnB/SAA (2010).

Desempenho dos estudantes ingressos pelo Sistema de Cotas na UnB

Os dados apresentados a seguir, referentes ao desempenho dos estudantes da Universidade de Brasília, são ainda dados preliminares, em função de estudo em desenvolvimento pela Comissão Permanente de Acompanhamento dos Ingressos Especiais (CPAIE), do Decanato de Ensino e Graduação, e também pela Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas do Gabinete da Reitoria, tendo como fonte o banco de dados da SAA.

Os dados da SAA são aferidos com base no Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), adotado pela UnB para acompanhamento dos seus estudantes, o qual varia de 0 a 5. Para calcular esse rendimento são consideradas as menções obtidas e o número de créditos das disciplinas cursadas pelo estudante, bem como o trancamento de matérias optativas e obrigatórias e todas as menções dos estudantes, além de vários outros elementos, como monitoria de disciplina e atividades de extensão. Vale ressaltar que os estudantes ingressos pelo PAS não são avaliados diferentemente dos estudantes ingressos pelo Sistema Universal, portanto,

nesse relato os estudantes não cotistas aglutinam os dados dos ingressantes pelo PAS e pelo Sistema Universal, em contraponto aos cotistas, ingressos apenas pelo Sistema de Cotas.

Tabela 6 – Comparativo do Índice de Rendimento Acadêmico – IRA – Cotas/Universal

Período	Cotas/ Negros	Universal	Média Geral
2º/2004	3,54	3,68	3,61
1º/2005	3,56	3,73	3,645
2º/2005	3,58	3,66	3,62
1º/2006	3,6	3,65	3,625
2º/2006	3,5	3,6	3,55
1º/2007	3,44	3,66	3,55
2º/2007	3,46	3,33	3,395
1º/2008	3,33	3,41	3,37
2º/2008	3,29	3,61	3,45
1º/2009	3,37	3,2	3,285
2º/2009	2,97	3,27	3,12

Fonte: UnB/SAA (2010).

A Tabela 6 apresenta os dados do IRA dos estudantes ingressos pelo Sistema de Cotas e pelo Universal. É importante perceber que a diferença de desempenho entre os estudantes cotistas e não cotistas não chega a 0,50, oscilando a diferença, para mais ou para menos, a cada semestre.

O índice mais baixo de IRA dos cotistas foi apresentado no 2º semestre de 2009, mas essa diminuição foi observada, também no desempenho dos não cotistas, ficando a diferença entre eles em 0,30.

À guisa de conclusão: Ações Afirmativas para além do acesso à UnB

Os dados aqui apresentados, ao revelar que os estudantes negros ingressantes pelo Sistema de Cotas, possuem desempenho semelhante ou superior aos não cotistas, coaduna com os registros históricos explanados no início do texto. Se nossas universidades permaneceram por anos a fio embranquecidas, sem a presença de jovens negros e negras, e, se estes, ao terem uma oportunidade de ingresso, respondem de forma semelhante a quaisquer outros jovens, há que se indagar sobre quais outros elementos históricos e culturais impediram seu ingresso nesses espaços de cidadania e poder.

Essas são situações que merecem ser mais bem analisadas e pesquisadas para se compreender com mais propriedade o que pode significar a inserção de negros e indígenas nas universidades brasileiras, em termos de consolidação de relações mais equânimes, numa sociedade que é plural em sua formação.

Como primeira universidade pública federal a adotar a política de ação afirmativa de cotas raciais, a UnB tem como privilégio ter sido a primeira a reconhecer que apenas fomentar o acesso ao ensino superior era insuficiente para reverter o grau de exclusão de negros e indígenas na Universidade. As novas demandas, acadêmicas e sociais, acirradas com a entrada destes grupos, tornaram necessária a ampliação das ações para garantir a sua permanência, atrelando-as a ações de promoção da igualdade racial, pois o racismo que ocorre na sociedade é reproduzido nos espaços da universidade.

Com o intuito de garantir essas novas ações, foram sendo criadas, ao longo desses anos, estruturas de

acompanhamento como, por exemplo, o Programa de Combate ao Racismo e à Xenofobia, que define as políticas de ações afirmativas da Universidade e um conjunto de instrumentos, medidas e ações para identificá-los, promovendo a sua avaliação e enfrentamento.

Há de se compreender que a ação da Universidade de Brasília alia-se a outras que optaram por assumir as mazelas sociais que atingem a sociedade brasileira e que, ao ousar enfrentar a desigualdade racial, a UnB angariou para si críticas de toda natureza. Entretanto, ações que são pautadas por fatos e dados, pesquisas e estudos, e visam fazer cumprir seu papel social, têm objetivos muito mais concretos e efetivos em longo prazo. Nessa direção, o Programa de Combate ao Racismo da UnB tem o objetivo de contribuir para a formulação e implantação de um processo educativo, cultural e científico para a promoção da igualdade racial e para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural na própria UnB, em Brasília e adjacências, voltando-se para:

- »»Sensibilizar a comunidade acadêmica a respeito da vigência do racismo e da xenofobia;
- »»Capacitar a comunidade universitária no reconhecimento dos mecanismos de racismo e xenofobia;
- »»Elaborar estruturas institucionais para o acompanhamento de denúncias de racismo e xenofobia;
- »»Reforçar as condições de acesso, de permanência e de integração, prioritariamente, dos estudantes afro-brasileiros, indígenas e africanos na Universidade.

Esses objetivos incidem diretamente sobre as relações vigentes na Universidade. E mais: a percepção que temos é de que há impactos não apenas na vida da comunidade de origem dos jovens negros ingressantes, como também na dos demais estudantes não-negros. Na verdade, a busca desses objetivos tem auxiliado visivelmente a promoção de um ambiente educativo de respeito às diferenças étnico-raciais e culturais, não se tratando apenas de indícios reveladores de impactos quantitativos, mesmo porque numericamente os resultados ainda são pouco expressivos. Em face do objetivo de inserção da juventude negra no ensino superior, menos de 12% das instituições públicas adotaram ações afirmativas e essas representam apenas 20% das vagas oferecidas no ensino superior.

O produto mais rico do Sistema de Cotas nas universidades públicas e, por isto, mais polêmico, é que, com ele, se cria um novo ambiente de debates, o da *desracialização* da elite estudantil brasileira (ANDRADE; SANTOS, 2009), e, como desdobramento, sinaliza-se para um percurso de transformação e democratização das relações sociais no país.

Referências

AGUIAR, Maciel. **Os últimos Zumbis**: a saga dos negros do Vale do Cricaré durante a escravidão. Porto Seguro: Brasil - Cultura, 2001.

ANDRADE, Carla Coelho; SANTOS, Deborah Silva. **Relatório Brasileiro da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. Brasília: [s.n.], 2009.

ALGRANTI, L. M. **O feitor ausente**: estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro. Petrópolis: Ed. Vozes, 1988.

APPLE, Michael W. Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States. **British Journal of Sociology of Education**, v. 17, n. 2, p. 125-144, 1996.

BEUST, Luis Henrique. **Aprendendo a unidade na diversidade**: nós e eles. Brasília: Unidade na Diversidade, 2005. (Cartilha Caminhos para a Superação do Racismo e do Sexismo na Educação).

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brazil, 1824.

_____. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 jul. 1968.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Programa Nacional em Direitos Humanos**. Brasília: SDH, 1998.

_____. Ministério da Educação. **SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Relatório Nacional 2001. Brasília: INEP/MEC, 2002.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: jul. 2010.

_____. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 abr. 2004a.

_____. Ministério da Educação. Sistema de informações, pesquisas e estatísticas educacionais. Proporção de afrodescendentes cai à medida que aumenta o nível de escolarização. **Informativo INEP**, ano 2, n. 66, 23 nov. 2004b.

_____. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). A população negra em mercados de trabalho metropolitanos. 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. **Estudos e Pesquisas**, ano I, n. 3, nov. 2004c.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm>. Acesso em: jul. 2010.

CARVALHO, José Jorge. Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2003.

CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura. **Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2003.

DEMARTINI, Zeila de Brito. Algumas reflexões sobre a pesquisa histórico-sociológica tendo como objeto a educação da população brasileira. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José L. (Orgs.). **História e histórias da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores

Associados, 2000. p. 65-78. (Coleção Educação Contemporânea).

GARCIA, Renísia Cristina. **Raça e classe na gestão a educação básica brasileira**. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

GOMES, Flávio. A nitidez da invisibilidade: experiências e biografias ausentes sobre raça no Brasil Republicano. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida. **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação Para Todos).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

GURAN , Milton. **Agudás: os ‘brasileiros’ do Benim**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira/Gama Filho, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD 2002**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD 2003**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

INSTITUTO ETHOS. **Perfil social, racial e de gênero das maiores 500 empresas do Brasil e suas ações afirmativas**. São Paulo: Instituto Ethos de Responsabilidade Social, 2003.

LIBBY, Douglas Cole; PAIVA, Eduardo França. **A escravidão no Brasil: relações sociais, acordos e conflitos**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? – O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. (Org.). **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos no Teatro Experimental do Negro. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SCHWARTZ, Lilia Moritz. **As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

SCHWARTZ, Stuart. B. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial 1550-1855**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

SEYFERTH, Giralda. A colonização e a questão racial nos primórdios da República. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (Org.). **A república e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 27-46.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros, negros e escolas profissionais, técnicas e tecnologias. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 65-78.

SILVA, Christiane. O clube do bilhão engorda. **Revista Veja**, 15 mar. 2006.

SILVA, Luiz Geraldo S. da. Canoeiros do Recife: História, cultura e imaginário (1777-1850). In: MALERBA, Jurandir. (Org.). **A velha história: teoria, métodos e historiografia**. Campinas: Editora Papirus, 1999.

SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. **As filhas das lavadeiras**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2002.

Cadernos de Educação, Brasília, n. 23, p. 209-248, jul./dez. 2010. Disponível em: <www.cnte.org.br>