



•NOVA•
UCSAL

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

LEILA CRISTINA RÊGO ANDRADE

**AS COTAS RACIAIS NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO
COMO UM DIREITO SOCIAL**

**SALVADOR
2019**

LEILA CRISTINA RÊGO ANDRADE

**AS COTAS RACIAIS NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO
COMO UM DIREITO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Linha de Pesquisa em Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador – UCSAL, como requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Professora Dra. Julie Sarah Lourau Alves da Silva.

**SALVADOR
2019**

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

A447 Andrade, Leila Cristina Rêgo
As cotas raciais na efetivação da educação como um direito social / Leila
Cristina Rêgo Andrade. – Salvador, 2019.
148 f.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Julie Sarah Lourau Alves da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria
de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Direitos Sociais/Fundamentais 2. Educação 3. Racismo 4. Cotas Raciais
5. Cidadania I. Silva, Julie Sarah Lourau Alves da – Orientadora II. Universidade
Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 37:342.733

TERMO DE APROVAÇÃO

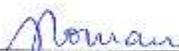
LEILA CRISTINA RÉGO ANDRADE

“AS COTAS RACIAIS NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO SOCIAL”

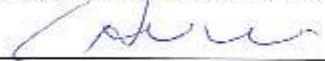
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 30 de abril de 2019.

Banca Examinadora:



Prof.ª) Dr.ª) Jule Sarah Lourau Alves da Silva - UCSAL (orientadora)



Prof.ª) Dr.ª) Dirley da Cunha Júnior - UCSAL



Prof.ª) Dr.ª) Ana Cláudia Gomes de Souza - UNILAB

Aos alunos de escola pública, pretos e pardos, possíveis cotistas, por terem despertado em mim a vontade de pesquisar e expor incentivo para que continuem traçando uma trajetória de conhecimento acadêmico. Que não existam barreiras externas aos seus desejos e planejamentos.

A minha mãe Veralúcia, avó Mara, esposo Alexandre e filhas Ana Maria e Ilana, que permaneceram confiantes e parceiros em mais essa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus que está sempre me orientando e permitindo a execução dos meus planos.

Agradeço imensamente a minha orientadora Julie, por estar sempre me impulsionando à pesquisa científica, ao abandono do senso comum.

Ao meu amigo Israel, que se interessou pelo tema desde o início, sempre me apresentou novidades.

A Claudia Santos, Vinicius Bastos e Carla Matos que me auxiliaram com as questões técnicas de formatação da dissertação.

A todos os professores das disciplinas do Mestrado, que ao longo do curso desvendaram novos conhecimentos sempre consonantes com o que devemos enxergar no aqui e agora.

Aos meus colegas do Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania que em muito colaboraram para meu crescimento.

A coordenação do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

A Cristiane do Comitê de Ética, da UCSAL, sempre muito solícita.

Ao Colégio Estadual Rotary, em especial ao seu gestor, Erweuter Volkart, pelo acolhimento e total liberdade para atuar com as turmas escolhidas.

A Jaqueline Santos, professora de Sociologia do Colégio Estadual Rotary que, mais uma vez, colaborou e muito com minha atuação junto a este colégio.

Um agradecimento especial aos estudantes das duas turmas com as quais trabalhei no Colégio Estadual Rotary, 2º D e 3º A matutino/2018. A troca foi bastante rica e a receptividade foi motivadora. Fazer com que a presente pesquisa seja útil para vocês de alguma forma, tornou-se um compromisso.

Meu eterno agradecimento a todos que colaboraram!

As leis são para punir as pessoas que não obedecem, mas elas não combatem os preconceitos introjetados nas cabeças. Preconceitos cristalizados são invisíveis. Para mudar o quadro de discriminação racial são necessários: leis, educação, políticas públicas e políticas de ação afirmativa.

(Kabenguele Munanga)

RESUMO

Esta pesquisa analisa a efetividade da educação como um dos direitos sociais previstos na Carta Magna, tendo como uma das ferramentas as cotas raciais, haja vista serem parte de ações afirmativas, propostas como políticas públicas, através das quais o Estado busca minimizar lacunas abertas ao longo da história no que diz respeito ao alijamento dos negros ao sistema educacional formal. Apesar da pretensa minimização da importância que a cultura dominante dispensa ao tema, fato esse reflexo da posição que os principais interessados ocupam no locus social, pesquisa-se a necessidade da intensificação da discussão acerca das ações afirmativas em prol do princípio da igualdade mediante uma educação pública deficitária, que atinge diretamente o processo de formação dos negros, maioria maciça como alvo desse segmento de ensino, pretendendo-se chegar assim a uma breve conclusão quanto a validade da luta por novos aspectos das políticas sociais na defesa destas minorias na conquista de uma cidadania legítima. Conclui que apesar de hoje não haver barreiras formais que impeçam o acesso do estudante negro ao sistema de ensino, as cotas raciais ainda contam com muita oposição sendo a falta de ampla divulgação nas escolas de ensino médio na rede pública a principal delas, revelando que a busca pela efetivação da educação através das cotas ainda está revestida de entraves.

Palavras-Chave: Direitos Sociais/Fundamentais. Educação. Racismo. Cotas Raciais. Cidadania.

ABSTRACT

This research analyzes the effectiveness of education as one of the social rights set out in the Brazilian Constitution, having as one of the tools the racial quotas, part of affirmative action, proposals such as public policy, through which the State seeks to minimize gaps open throughout history in which the black people, were kept out of education system. Approaches, however, the rejection by many potential investors, who mostly unaware of the legal and constitutional aspects involving the subject, seeing it simplistically as if they were a favor provided by the State, giving rise to a perfidious sense of humiliation. In spite of the supposed minimization of the importance that the dominant culture dispenses with the subject, fact this reflection of the position that the main interested ones occupy in the social locus, it is necessary to intensify the discussion about affirmative action in favor of the principle of equality through a deficient public education that directly affects the process of training of the blacks, a massive majority as the target of this segment of education, aiming to reach a brief conclusion as to the validity of the struggle for new aspects of social policies in the defense of these minorities in the achievement of a legitimate citizenship. As a result, the written records and the speeches of these students have led us to think about the still necessary dedication to effective education. It concludes that despite the fact that today there are no formal barriers that prevent black students from accessing the education system, racial quotas still have a lot of opposition, and the lack of wide dissemination in public high schools is the main one, revealing that the search for effective of education through quotas is still fraught with obstacles.

Keywords: Social/Fundamental Rights. Education. Racism. Racial quotas. Citizenship.

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Tabela 1 | Ano escolar que estão cursando distribuído pela idade dos alunos | 101 |
| Tabela 2 | Ano escolar que estão cursando distribuído pelo gênero declarado pelos alunos | 102 |
| Tabela 3 | Cor declarada pelos alunos distribuída pelo ano escolar que estão Cursando | 102 |
| Tabela 4 | Ano escolar que estão cursando distribuído pelo o que alunos declaram saber sobre as cotas raciais | 103 |
| Tabela 5 | Ano escolar que estão cursando distribuído pelo o que alunos declaram quanto a se usariam as cotas raciais | 104 |
| Tabela 6 | Ano escolar que estão cursando distribuído pela opinião dos alunos Quanto a se as cotas raciais ajudam pretos e pardos a ingressarem na universidade | 105 |
| Tabela 7 | Ano escolar que estão cursando distribuído pela opinião dos alunos quanto a se teriam uma opção melhor que as cotas raciais, a curto prazo, que viabilizasse o ingresso de pretos e pardos nas universidades | 106 |
| Tabela 8 | Em quais cursos os alunos pretendem ingressar nas universidades | 106 |
| Tabela 9 | Ano escolar que estão cursando distribuído pela opinião dos alunos quanto a se a educação pública oferecida é suficiente para ingressarem na universidade | 108 |
| Tabela 10 | Resposta dos alunos quanto a se sabem o que é meritocracia e acreditam que seja justo | 109 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---------------|--|
| % | percentual |
| ADPF | Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental |
| AI-5 | Ato Institucional |
| BA | Bahia |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CadÚnico | Cadastro Único para Programas Sociais |
| CEPAIA | Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos |
| CF | Constituição Federal |
| CPLP | Comunidade dos Países de Língua Portuguesa |
| DIEESE | Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos |
| EC | Emenda Constitucional |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPSJV/FIOCRUZ | Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FAPESB | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFCH | Instituto de Filosofia e Ciências Humanas |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INSPER | Instituto de Ensino e Pesquisa |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |

| | |
|----------------------|---|
| LGBT Transgêneros | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOBRAL nº | Movimento Brasileiro de Alfabetização número |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| ONGs p. | Organização Não-Governamentais página |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PROUNI | Programa Universidade Para Todos |
| PVNC | Pré-vestibular para Negros e Carentes |
| REUNI s/p | Reestruturação e Expansão das Universidades Federais s/página |
| SGE | Sistema de Gestão Escolar |
| SPMJ | Secretaria Municipal de Políticas para Mulheres, Infância e Juventude |
| STF | Supremo Tribunal Federal |
| UCSAL | Universidade Católica do Salvador |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo |
| UNILAB | Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira |
| UNIMEP | Universidade Metodista de Piracicaba |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| | APRESENTAÇÃO | 13 |
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 | OBJETIVO GERAL | 20 |
| 1.2 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 20 |
| 1.3 | METODOLOGIA | 22 |
| 2 | A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO SOCIAL/FUNDAMENTAL | 25 |
| 2.1 | A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS | 27 |
| 2.2 | BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL | 31 |
| 2.3 | DA ESCOLA NOVA A NOVA ESCOLA | 34 |
| 3 | O RACISMO NA EDUCAÇÃO | 44 |
| 3.1 | A SOCIEDADE CIVIL EM AÇÃO | 45 |
| 3.2 | A LEGISLAÇÃO E O COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL | 54 |
| 4 | AS AÇÕES AFIRMATIVAS EM PROL DO PRINCÍPIO DA IGUALDADE E DA CIDADANIA | 70 |
| 4.1 | AS AÇÕES AFIRMATIVAS EM OUTROS PAÍSES | 78 |
| 4.2 | AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO MERCADO DE TRABALHO | 81 |
| 5 | PESQUISANDO NO COLÉGIO ESTADUAL ROTARY | 91 |
| 5.1 | 1ª ETAPA | 91 |
| 5.2 | 2ª ETAPA | 92 |
| 5.3 | 3ª ETAPA | 94 |
| 5.4 | 4ª ETAPA | 96 |
| 5.5 | 5ª ETAPA | 99 |
| 5.6 | ANÁLISE DOS DADOS | 100 |
| 6 | CONCLUSÃO | 112 |
| | REFERÊNCIAS | 118 |
| | ANEXO A Artigos da Constituição Federal Brasileira, de 1988, referentes à Educação | 124 |
| | ANEXO B Lei nº 12.711/2012 | 128 |

| | | |
|----------------|---|------------|
| ANEXO C | Decreto nº 7.824/2012 | 130 |
| ANEXO D | Edital de Convocação para Aferição da Veracidade da Autodeclaração como Pessoa Negra | 134 |
| ANEXO E | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) | 137 |
| ANEXO F | Autorização Institucional para Realização da Pesquisa | 138 |
| ANEXO G | Parecer do Comitê de Ética | 139 |
| ANEXO H | Questionário de Pesquisa | 143 |
| ANEXO I | Fotos | 146 |

APRESENTAÇÃO

O interesse pelas cotas raciais intensificou a partir de 2013, quando fiz uma especialização em Direito do Estado, no antigo Podivm. Tomando-se por base que a Lei nº 12.711 foi sancionada em 2012, penso que a discussão acerca do assunto deva ter tomado maiores proporções e passei a observar as reações das pessoas se posicionando contra ou a favor. Lembro-me que me chamou a atenção o grande número de negros que se opunham as cotas por acharem que era humilhação ter esse tipo de “benefício”. Confesso que àquela época, minha reação ficou apenas no campo da estranheza, mas quando tive a oportunidade de fazer a pós, resolvi pesquisar sobre o assunto.

Minha mãe foi da área de educação, cheguei a ser aluna dela, o que não era fácil porque eu tinha que ser exemplo. Hoje penso que colaborou com o comprometimento com os estudos. Sempre estudei em escola particular e não estava, naquele tempo, muito atenta ao racismo, acho mesmo que nunca acompanhei uma discussão sequer sobre o assunto e nem tenho registros de ter sido alvo de racismo em sala de aula, pelo menos não tão evidente a ponto de marcar a memória. Fiz o curso de Secretariado Executivo, na Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e, em 1993, entrei na rede estadual de ensino, como professora concursada para ensinar no curso técnico de secretariado. Aí sim fui conhecer a realidade do ensino público e fiquei bastante impressionada com a diferença em relação ao ensino privado. Comecei a conviver com a desigualdade ali, é bem verdade que sem nenhum tipo de consciência política mais rebuscada, mas tenho que evidenciar que já me incomodava muito perceber que existiam duas formas tão distintas de lidar com a educação.

Em virtude de certa inquietação, resolvi cursar na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Comunicação/Relações Públicas, profissão que nunca exerci, pelo menos não formalmente, mas que certamente colaborou para minha vida profissional como um todo, de alguma forma. Enquanto isso continuava lecionando em sala de aula e pude acompanhar, por volta de 1996, a finalização dos cursos profissionalizantes (Secretariado, Contabilidade e Administração) na rede estadual. Os alunos egressos desses cursos, na maioria das vezes não tinham muita chance de empregabilidade,

então sem muita explicação, o Estado resolveu não mais ofertar tais cursos. Em situação totalmente alheia à nossa vontade, professores formados em Secretariado Executivo passaram a ensinar Inglês com o término do curso profissionalizante. Não preciso nem dizer o quão aterrorizante foi para alguns colegas cujo Inglês se resumia aos seis semestres da disciplina durante a faculdade. Acho que fui uma das poucas que encarei a mudança com simpatia por entender que seria mais útil do que estava sendo com a disciplina anterior e contar com um pouco mais do que os seis semestres de Inglês na faculdade, visto já ter feito cursos, inclusive na Inglaterra onde residi por um ano e meio.

Afastei-me da sala de aula por cerca de sete anos, atuando na Corregedoria da Secretaria de Educação, trabalhando com processo administrativo e sindicância, por estar em conflito com a atividade docente, questionar muito a funcionalidade e a efetividade do sistema educacional na vida dos estudantes de escola pública, além de ter surgido essa oportunidade logo após finalizar o curso de direito e ter me tornado advogada após ser aprovada na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em 2012. Retornei às salas, em março de 2018, mais madura e menos queixosa, porém não menos questionadora. De uma forma geral o cenário da escola no ensino público permanece o mesmo, o que é de se lamentar, contudo a minha atuação tem que mudar por tudo que vivenciei e aprendi, por isso sinto-me compelida a através desta pesquisa, angariar subsídios para dizer aos meus estudantes que é difícil, para os negros é sempre mais difícil, mas com estudo e informação a luta é menos árdua. Se houve um reconhecimento em relação ao quanto nos prejudicaram ao longo da história e conquistamos as cotas raciais enquanto uma ferramenta de acesso às universidades, que façam uso dessa ferramenta, com a dignidade de quem entende que essa reparação é devida.

1 INTRODUÇÃO

Dentre os direitos sociais dispostos no Capítulo II, artigo 6º da Constituição Federal (CF), a educação desponta imponente, encabeçando a lista do que vem a ser considerado indispensável ao bom desenvolvimento do ser humano que tenha, através destes direitos assegurados, sua dignidade garantida.

Uma das ferramentas utilizadas para ampliar o acesso à educação superior àqueles que foram alijados do processo, foi a criação das cotas inicialmente sociais e em seguida raciais que viriam contemplar os estudantes de escolas públicas e os negros¹ e indígenas para que assim alcançassem condição de igualdade com os demais que não precisariam de tal auxílio, minimizando as sequelas dos diferentes pontos de partida e confrontando o discurso meritocrático que vem sendo incutido a despeito da realidade vivida por cada um dos que são discriminados.

As ações afirmativas e o sistema de cotas, ao contrário do que povoa o imaginário coletivo em relação aos Estados Unidos, foram criados na Índia, pelo intelectual indiano Bhimrao Ramji Ambedkar, que desde o início do século XX lutava em defesa do povo *dalit*, o qual ele liderava. Os *dalits*, no sistema de castas implantado na Índia, eram considerados intocáveis e impuros, o chão das castas. Tiveram na pessoa do Dr. Ambedkar, jurista e primeiro ministro da justiça da Índia livre, apoio inclusive em relação ao que hoje é reconhecido como uma das primeiras ações afirmativas em todo o mundo qual seja a destinação diferenciada de vagas nas universidades aos *dalits* e aos grupos tribais.

Foi Ambedkar que conseguiu colocar, na Constituição inicial da Índia independente, em 1948, a necessidade de cotas para os intocáveis (dalits) e os grupos tribais, nas instituições de ensino e no serviço público, como modo de compensar milênios de exclusão e desigualdade (CARVALHO, 2005, p. 184).

Tal proposta influenciou na Constituição de 1948 que passou a proibir a discriminação por castas e proporcionou o acesso à educação e consequentes

¹ Pretos e pardos, conforme IBGE.

melhores remunerações no mercado de trabalho. As cotas estão preservadas na Índia até os dias atuais e são obrigatórias no serviço público, na educação e nos órgãos estatais.

Em situação análoga surge a Malásia que: “em 1971, adotou um amplo sistema de cotas para os bumiputeras (CARVALHO, 2005, p. 185)”, representando a minoria malasiana, apesar de serem em grande número eram excluídos das situações de poder e riqueza nacionais. Na Malásia, a exemplo da Índia, as cotas foram implantadas visando o acesso privilegiado à educação e ao mercado de trabalho.

Os malásios, após 30 anos de cotas, já conseguiram alcançar às leis universalistas, visto que já consideram a igualdade étnica e racial. Cite-se ainda a África do Sul, que lançou seu sistema de cotas em prol dos que foram prejudicados pelo apartheid (1948-1994), e que se viram excluídos das universidades e demais esferas profissionais. O objetivo constitucional sul-africano como afirma Adam Habib (2013, p. 269), consiste: “na criação de uma identidade nacional cosmopolita e não racial”.

Esse posicionamento, de certa forma, gerou uma discussão polarizada entre dois grupos distintos, estando de um lado representantes brancos, indianos e mestiços que defendem a ideia de que as ações afirmativas são uma forma de discriminação reversa contra os brancos e outros grupos raciais além de defenderem a meritocracia. Do outro lado estão os representantes negros que defendem as ações afirmativas por reconhecerem a necessidade de reparação e não dão importância ao objetivo constitucional de identidade nacional.

Nos Estados Unidos, por exemplo, segundo Tratenberg (2013, p. 393), entre outros citados adiante: “as cotas baseadas em critérios raciais estão proibidas desde 1978 a partir de decisão da suprema corte americana em casos antológicos a exemplo de Bakke contra a Faculdade de Medicina da Universidade de Califórnia”. O importante é salientar que o que hoje ocorre em termos de ações afirmativas e cotas raciais no Brasil, não tem os Estados Unidos como modelo, posicionamento equivocado que vem se reproduzindo ao longo dos tempos.

Aqui no Brasil, as discussões acerca das cotas tomaram contorno mais efetivo a partir dos anos 2000, tendo como pioneiras a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a UNEB, que implantaram a política de cotas para negros, egressos da escola

pública. Em muitos momentos as categorias se confundem, a grande maioria dos alunos das escolas públicas é de negros. A discussão chegou ao Supremo Tribunal Federal, que em 2012 considerou constitucional, por unanimidade, a utilização de cotas na Universidade de Brasília (UnB), que já vinha sendo aplicada desde 2004.

Foi aprovado por dez votos a zero o parecer do ministro Ricardo Lewandowski, favorável à instituição de reserva de vagas para negros nas universidades, no caso da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental da Constituição (ADPF) 186 do Partido Democratas contra a Universidade de Brasília. Os fundamentos principais da decisão do relator e dos outros ministros foram as desigualdades entre brancos e negros no Brasil e a marginalização histórica dos negros no ensino superior brasileiro (TRAGTEMBERG, 2013, p. 394).

Segundo Angela Paiva (2013), os juízes analisaram como argumentos a desigualdade étnico-racial, a discriminação racial, o reconhecimento de injustiças históricas, a reparação dessas desigualdades e até mesmo a necessidade de diversidade de classe e raça na universidade. Foi sancionada em seguida a Lei Federal nº 12.711/2012, garantindo a reserva de 50% das vagas por curso e turno, nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, para alunos oriundos do ensino público, sendo esta regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 para definir a sistemática da reserva de vagas e todo o trâmite e regras, bem como há a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para a aplicação da Lei.

Além da definição do critério do aluno ser egresso da escola pública, há também, segundo o Ministério da Educação, de ser preto, pardo ou indígena, considerando-se o critério da autodeclaração, tendo como base o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Vale ressaltar que a aplicação das cotas raciais dar-se-á de forma gradativa até chegar ao percentual de 50%; ou seja, não há um caráter de eternidade para aplicação dessa ação afirmativa. É de comum acordo que o ideal é que a desigualdade decresça a ponto de não mais haver necessidade de ações reparatórias.

Ocorre que, em que pese a análise de alguns autores, a exemplo de Rosana Heringer (2014), que numa primeira afirmação reconhece que falar das ações afirmativas no Brasil significa falar de uma experiência de sucesso, também reconhece que o avanço, apesar de expressivo, precisa ser ampliado, bem como identifica que a

escola pública de ensino médio não tem sido uma fonte relevante de informação sobre os programas de ações afirmativas, o que vem atravancando a boa aceitação dessa política para os jovens das escolas públicas que constituem a maioria do público alvo das cotas raciais.

Não diferente, o posicionamento de Osório (2008), anteriormente, em coletânea organizada por Mario Theodoro, afirmou que para os negros, a passagem pelo sistema educacional é ainda mais importante que para brancos, vez que essa seria a única forma de alcançar a mobilidade social, entretanto, o próprio sistema educacional tido como a tábua de salvação, reproduz as desigualdades.

Mas o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades de origem e não contrapô-las. Por isso os representantes da terceira onda encaram com ceticismo o potencial das políticas educacionais para a equalização racial (OSÓRIO, 2008, p. 89).

Muitos dos que poderiam estar se utilizando desse mecanismo reparatório, esbarram no desconhecimento que os leva a encarar a situação com a pecha da humilhação, descaracterizando inclusive o objetivo inicial, haja vista a lista de argumentos contrários às ações afirmativas, apresentada por João Feres e Luiz Augusto Campos onde figura com alto índice a ideia de que a cota racial seria inconstitucional/ilegal.

O que surge então como de suma importância é fazer com que os jovens possíveis cotistas tenham conhecimento de que as ações diretas de inconstitucionalidade que tramitavam no Supremo Tribunal Federal (STF) questionando a legalidade das cotas raciais, tiveram votação unanimemente favorável às cotas em 2012, trazendo segurança jurídica e atraindo uma legitimidade do ponto de vista jurídico, político e ideológico (FERES, 2014). Faz-se mister ressaltar, que esse texto se refere a argumentos que antecederam a decisão do STF de declarar a constitucionalidade das cotas raciais.

Uma definição para ações afirmativas que em muito se adequa ao que é proposto neste trabalho:

As ações afirmativas são, portanto, atos de discriminação lícitos e necessários à ação comunicativa da sociedade. Logo, não devem ser vistas como 'esmolas' ou 'clientelismo', mas como um elemento

essencial à conformação do Estado Democrático de Direito. São, pois, uma exigência comum a países desenvolvidos como os Estados Unidos e a países subdesenvolvidos como o Brasil (CRUZ *apud* MIRANDA, 2010, p. 28).

Assim, na tentativa de informar tais resistentes, esta pesquisa evidenciará a importância da educação na formação do cidadão tanto assim seu status de direito fundamental, fará uma breve análise do que tem sido a educação formal no Brasil, sua condução ao longo das constituições, os novos desígnios a partir da reforma do ensino médio, como esta educação vem sendo conduzida para os negros, fazendo-se uma análise do racismo institucional através da educação, todo o aspecto jurídico-constitucional que permeia a institucionalização das cotas no Brasil e em outros países do mundo como reflexo das ações afirmativas em prol do princípio da igualdade e da cidadania e abordará o reflexo das cotas raciais nas universidades e no mercado de trabalho.

Esse posicionamento, poderá demonstrar que ao invés de prestação de favor, há uma obrigação constitucional de reparar décadas de aviltamento a direitos básicos desrespeitados por conta da discriminação racial. Isso porque, apesar da existência reconhecida de “sabotadores” que não poupam esforços no sentido de minarem a disseminação das ações afirmativas, permanece a certeza de que vale a pena o combate, que são válidos os esforços no sentido de informar cada vez mais jovens e todos que os cercam e que possam influenciá-los de alguma forma, sobre a necessidade de se apossarem dos seus direitos.

Saliente-se que a pesquisa não tem o compromisso de comprovar a necessidade das cotas sequer as vantagens vez que tais conceitos já se encontram sedimentados, inclusive juridicamente, haja vista decisão do STF em 2012.

A primeira observação que chama atenção nas entrevistas com os alunos é que um percentual considerável dos estudantes de várias universidades com cotas desconhece sua existência. Isso mostra a necessidade de uma discussão interna ativa sobre o papel das cotas, bem como uma divulgação externa junto à sociedade, sobretudo a estudantes de educação básica, sobre a existência dessa ação afirmativa. (TRAGTENBERG, 2013, p. 396).

Dentro desse contexto, busca sim, alcançar os que ainda não se convenceram, seja por resistência seja por equívoco.

1.1 OBJETIVO GERAL

Este tema de dissertação surgiu a partir da percepção adquirida através de atividade docente que vem sendo desenvolvida desde os idos de 1993. A vivência em sala de aula aliada a depoimentos dos mais diversos de colegas em cursos, que despertaram a curiosidade em entender mais sobre as cotas, haja vista ser aqui encarada como a única possibilidade dos negros, que estejam em situação de vulnerabilidade financeira, de acessarem as universidades e melhores cargos no mercado de trabalho.

Assim, esta pesquisa visa informar e fortalecer os possíveis cotistas para que tenham condições de enfrentarem as barreiras culturais que dificultam a plena utilização das ações afirmativas, mais especificamente as cotas raciais, propostas como políticas públicas, através das quais o Estado busca minimizar lacunas abertas ao longo da história, viabilizando a educação como um direito social.

O pressuposto consiste em enfrentar, assim, a rejeição por parte de muitos possíveis cotistas, que muitas vezes sequer se reconhecem como negros, desconhecem os aspectos jurídico-constitucionais que envolvem o tema, enxergando-o de forma simplista como se fossem as cotas um favor prestado pelo Estado, dando margem a um pérfido sentimento de humilhação.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Quanto aos objetivos específicos estes compreendem:

- apontar os aspectos jurídico-constitucionais acerca das cotas raciais enquanto ações afirmativas em prol da garantia da inserção dos negros nas universidades;
- analisar, brevemente, a educação formal no Brasil, como ocorre o racismo institucional através da educação, expor a legislação combativa à discriminação racial, evidenciar a educação como um direito social/fundamental;
- demonstrar a atuação das ações afirmativas em prol do princípio da igualdade e da cidadania e o reflexo das cotas raciais no mercado de trabalho;
- fomentar a discussão acerca das cotas raciais entre alunos das séries finais da rede pública de ensino, despertando neste público o sentimento de pertencimento para que assuma o lugar de público alvo único, merecedor de tal ação reparatória;
- divulgar através das rodas de conversa, numa turma do segundo e do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Rotary, pertencente à Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia, o aspecto jurídico-constitucional das cotas raciais enquanto ferramenta utilizada como garantia à educação, um direito social;
- destacar, através da sensibilização não só dos alunos, mas da comunidade escolar envolvida, a importância das cotas sociais para alunos egressos do ensino público, mas também raciais como o premente instrumento de acesso à educação de negros, eliminando a pecha do favoritismo, trazendo à baila seu caráter reparatório e potencializador, desfazendo o engodo meritocrático;
- conscientizar a comunidade escolar, através da realização de rodas de conversa que desconstruam o mito da meritocracia, ou seja, pontuando que não existe competição justa se alguns e sempre os mesmos precisam se esforçar o dobro para atingir o mesmo objetivo, as mesmas conquistas de quem tem privilégios, sem, contudo, permitir que a vitimização se faça presente;
- discutir, no Colégio Estadual Rotary, localizado no bairro de Itapuã, o *locus* de desenvolvimento desse trabalho, as noções do princípio da igualdade formal e material, esteio balizador de todo o processo de reconhecimento da

necessidade de reparação contido na elaboração de ações afirmativas, aspecto de suma importância na formação dos discentes. Destaque para os alunos do ensino médio das escolas públicas, possíveis cotistas, da importância de conhecer sobre as cotas raciais enquanto política pública, ação afirmativa em atendimento ao direito constitucional de acesso à educação.

1.3 METODOLOGIA

Ao decidir trabalhar com determinado tema, certamente já há uma afinidade prévia, que a depender de como será conduzida ao longo da exploração, poderá ser motivo de alívio ou desespero. Distanciar-se do conforto do senso comum é doloroso. As leituras são indispensáveis nesse ponto. Conhecer o que já foi dito acerca do que está sendo pesquisado é de suma importância.

Com o intuito de ouvir outros pesquisadores, surgiu a oportunidade de participar do I Fórum Baiano de Pesquisa em Juventudes: conhecimento em rede, perspectivas colaborativas, em junho de 2017, no Centro de Artes, Humanidade e Letras, em Cachoeira-Bahia. O objetivo foi reunir pesquisadores e estudantes para debaterem sobre resultados de pesquisas e pesquisas em andamento, rol no qual esta se incluía, à época.

Tão gratificante foi perceber o interesse por este tema proposto, qual seja as cotas raciais, dissipando um pouco da insegurança, quanto verificar que outros pesquisadores tem a mesma intenção de disseminar conhecimento para jovens, jovens negros, com o intuito de incentivá-los a dar prosseguimento aos estudos, que sejam inseridos no ensino superior. Destaque para a apresentação de um pesquisador cujo motivo de orgulho maior dele e de todos nós que passamos a conhecer, era fazer parte da equipe atuante de um curso de pré-vestibular, a exemplo do Steve Biko para jovens carentes em Salvador.

Num momento posterior ou muitas vezes concomitante a leitura, a exploração do ambiente é o termômetro a ser seguido. Segundo Quivy e Campenhoudt, as entrevistas exploratórias revelam aspectos que não teriam sido pensados pelo investigador:

As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenômeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995, p. 69).

Em atendimento as três questões prévias, segundo Serge Paugam, que devem ser feitas no momento da escolha metodológica, quais sejam: “Junto a quem realizar a pesquisa? Em qual lugar? Segundo qual abordagem? (PAUGAM, 2010, p. 54)”, foram escolhidos alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio, do turno matutino do Colégio Estadual Rotary, localizado na Ladeira do Abaeté, S/N - Itapuã, Salvador - BA, 41610-525, onde funcionam turmas de ensino fundamental e médio. Os encontros aconteceram entre os dias 09/07 a 15/11/2018.

Minha primeira experiência no Rotary foi no ano de 2015, como estagiária da Profa. Jaqueline Santos de Jesus, da área de Humanas, em cumprimento ao estágio exigido no curso de Licenciatura em Sociologia, quando tive a oportunidade de atuar nas turmas do 3º ano do ensino médio. A experiência foi bastante exitosa àquela época, o que serviu de estímulo para que o Rotary fosse novamente escolhido para esta pesquisa atual. O colégio atende ao bairro de Itapuã e adjacências, tendo como corpo discente, na sua grande maioria, jovens negros.

Nesta nova inserção no Colégio Estadual Rotary, houve a organização de um grupo de alunos desta escola de ensino médio da rede estadual de ensino, que fez parte da pesquisa. Esses jovens (público-alvo) foram sensibilizados e orientados para a disseminação dos conceitos explorados através de rodas de conversa. Para tanto, houve a etapa do reconhecimento da turma e a aplicação de “entrevistas exploratórias”, segundo Quivy, com o objetivo de perceber qual o direcionamento que deveria ser adotado no trabalho com estes estudantes, no qual: “[...] por essa razão, é essencial que a entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite fazer perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas (QUIVY, 2013, p. 37)”.

Essa etapa exploratória de pesquisa qualitativa com a aplicação de questionário com perguntas abertas, foi antecedida da revisão literária, sendo feita uma busca por autores que tivessem posicionamentos elucidativos sobre o tema. Os primeiros questionários aplicados² foram compostos de 10 perguntas abertas com a intenção de categorizar a idade, gênero, cor, noção do assunto cotas raciais, meritocracia e expectativa em relação a que curso seguir na universidade.

De posse dos questionários aplicados, verificou-se a necessidade do uso da celeridade e objetividade vez que ambas as turmas escolhidas eram de jovens que demonstraram também serem portadores da característica peculiar a essa fase: “pressa”, ademais o tempo disponível era de uma aula de 50 minutos.

Assim, após a coleta de dados, ocorreram as rodas de conversa abordando o tema de forma leve, porém contundente, sem perder de vista o objetivo precípua de compartilhar informação acerca das cotas raciais e assuntos periféricos cuja necessidade de abordagem surgisse, a exemplo da questão das demais minorias, como a comunidade Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT), conforme um aluno colocou da urgência de que as ações afirmativas sejam efetivadas também para esse público. Nessa oportunidade, foi possível trazer à baila a intenção da UNEB de reservar cotas para trans.

Num momento posterior foi aplicado o segundo questionário diagnóstico, desta vez com o objetivo de perceber o registro feito pelos alunos em relação aos assuntos cotas raciais e meritocracia, visto que foram os temas considerados de maior relevância, merecendo reforço de abordagem. Em seguida houve uma nova e última roda de conversa com o intuito de avaliar os passos dados durante a pesquisa naquela unidade escolar, o Capítulo 6 traz detalhes.

² Vide Anexo H.

2 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO SOCIAL/FUNDAMENTAL

O Estado do bem-estar social, *welfare state*, surgiu a partir dos anos 40, com destaque para a Grã-Bretanha que logo foi seguida por vários outros países, no pós 2ª Guerra Mundial. Ao surgir, foi convidado a salvar a economia em prol da diminuição das desigualdades, baseado na ideia de John Maynard Keynes, economista britânico, que defendia uma política econômica de Estado intervencionista. O Estado passa a ser o provedor de direitos, garantindo uma condição mínima de sobrevivência em oposição ao sistema liberal. Responsabiliza-se pela educação, saúde, trabalho.

Nas palavras de Dirley da Cunha Júnior (2017, p. 661):

Os direitos sociais surgiram com a Constituição de 1934 – Constitucionalismo social a partir da Constituição Mexicana de 1917, porém a que mais influenciou foi a alemã de Weimar de 1919, para resolver a crise da desigualdade que se instalou no mundo no período pós-guerra. São os concretizadores dos postulados da justiça social, tendo como instrumento as políticas públicas que garantem amparo e proteção social aos hipossuficientes.

Vidal Nunes (1997), chama a atenção para traços comuns e diferenças que existem dentre os direitos sociais. Se por um lado o caráter prestacional do Estado é facilmente verificado no direito à educação e à saúde, face a obrigação de fazer, construir escolas e hospitais, fornecendo o serviço, para o direito de proteção ao trabalho, por exemplo, o Estado assume uma atividade normativa reguladora.

Destaque para a abrangência dos direitos sociais que não se restringem ao rol do art. 6º da Constituição Federal: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade, à infância e a assistência aos desamparados. Segundo Ingo Sarlet (2017), estão abrangidos ainda o art. 5º, § 1º e 2º, da Constituição Federal, direitos e garantias de caráter implícito, bem como direitos positivados em outras partes da CF, fora do Título II e direitos previstos em tratados internacionais.

Art. 5º §1º - as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

§2º - os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte (BRASIL, 1988).

Os direitos fundamentais, como nos ensina Dirley da Cunha Júnior (2017, p. 496):

São todas as posições jurídicas favoráveis às pessoas que explicitam, direta ou indiretamente, o princípio da dignidade da pessoa humana, reconhecida na Constituição Federal ou são equiparadas dada a sua importância. Depende da ordem concreta de cada Estado.

Em termos de titularidade, complementando o mesmo autor afirmou que:

Neste país todas as pessoas, físicas ou jurídicas, nacionais ou estrangeiras, com residência ou não no Brasil, são titulares dos direitos e garantias fundamentais, salvo quando a própria constituição exclui, a exemplo dos direitos políticos, que foram limitados aos brasileiros (Ibidem, p. 196).

Quanto ao princípio da dignidade da pessoa humana, Ricardo Maurício (2010) afirmou que é o que permite reconstruir o modo de interpretação dos direitos fundamentais no sistema jurídico brasileiro. Potencializa a realização da justiça por meio dos seguintes pilares: aceitação da aplicabilidade direta e imediata dos direitos fundamentais; reconhecimento da fundamentalidade dos direitos sociais; inadequação dos conceitos de reserva do possível no constitucionalismo brasileiro.

Quando se analisa os direitos sociais como fundamentais, verifica-se, conforme Sarlet salientou que:

Os sociais também possuem aplicabilidade imediata, eficácia plena, não sendo dependentes de qualquer interposição do legislador para lograrem a efetividade ou eficácia social, sendo obrigação de todos os órgãos estatais, do poder judiciário (SARLET, 2017, p. 662).

Há uma proteção dos direitos sociais na condição de direitos fundamentais, contra o poder de reforma constitucional e contra intervenções restritivas por parte dos órgãos estatais; há uma garantia implícita dos direitos sociais, uma proibição ao

retrocesso. Contudo, cabe refletir acerca do que vem ocorrendo no país referente a três dos mais significativos direitos sociais quais sejam a educação, a saúde e o trabalho, basta acompanharmos as reformas em trâmite, que certamente trazem desmontes de direitos até então garantidos.

A reforma do ensino médio retira Filosofia, Sociologia, por exemplo, do rol das disciplinas obrigatórias, eis que apresentam um perfil reflexivo, que oferecem a oportunidade ao estudante de construir conhecimento para tornar-se um sujeito autônomo e protagonista, a evitar ser mais um componente do exército de reserva, como dizia Marx. Há de se analisar com preocupação também, o retorno do ensino profissionalizante, que na década de 90 era conduzido nos colégios da rede estadual de ensino, com os cursos técnicos de Secretariado, Contabilidade e Administração.

Ocorre que, os alunos egressos destes cursos não saíam suficientemente preparados para ingressarem no mercado de trabalho, o nível de empregabilidade era baixíssimo, o que levou ao fim da oferta. Com a vênua devida, o cenário que se apresenta atualmente não oferece nenhuma garantia de que o retorno dos cursos profissionalizantes terá um desenvolvimento diferente do que o que ocorreu anteriormente, pois assusta igualmente a reforma trabalhista, com escrachada demonstração de afronta aos direitos do trabalhador que até então era reconhecido pela sua hipossuficiência perante o empregador. Na reforma que segue em curso, o trabalhador é inclusive desestimulado a ingressar em juízo em busca de seus direitos. Já a saúde é um dos direitos sociais mais aviltados, apresentando a judicialização como a principal fonte de acesso ao que deveria ser oferecido com presteza.

Cabe a reflexão acerca de que tipo de país queremos ter ao negligenciar direitos tão importantes, fundamentais na essência da palavra, destacando que a educação é um direito social/fundamental, de aplicabilidade imediata, apresentando uma dimensão positiva, prestacional, merecendo relevância a observação de que não basta oferecer, deve-se primar pela qualidade, deve-se incrementar a fiscalização para que fique assegurada a boa prestação.

2.1 A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

Segundo Dirley da Cunha Júnior (2017, p. 29): “a importância da Constituição se dá por ser através dela que se pretende realizar o ideal de liberdade humana”. Sendo cediço que a educação liberta, princípio da teoria Freyriana que será melhor detalhada posteriormente, tornou-se imponente a observação da educação ao longo das constituições bem como os passos dados até o desemboque das cotas raciais tidas como constitucionais, em 2012.

Sendo a Constituição a Lei Fundamental do Estado, a lei das leis que define o modo concreto de ser e existir do Estado, é interessante identificar a importância dispensada à educação ao longo da trajetória das constituições brasileiras. Numa perspectiva sociológica, segundo Dirley da Cunha Júnior (2017, p. 74):

A Constituição não é fruto da razão, mas sim resultado das forças sociais; não é algo criado ou inventado pelo homem, mas sim realidade política e social do presente. [...] A Constituição deve ser examinada em relação à sociedade que a adota, da qual ela constitui puro reflexo ou expressão da realidade nela existente. É na sociedade, portanto, e em seus estratos mais profundos, que a Constituição vai buscar sua energia.

Ainda que com altos e baixos, com maior ou menor discernimento no estabelecer das regras, a educação sempre esteve presente nos textos constitucionais, como se observa a seguir.

A Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I em 25 de Março de 1824, estabeleceu a gratuidade da instrução primária para todos numa perspectiva dos direitos políticos e civis além de prever a criação de colégios e universidades, onde:

Art.179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824).

Imperioso, contanto, citar a Lei Complementar a esta Constituição que, nos seus atos oficiais 1º e 2º, implementam a escravidão além de proibir os negros de

frequentarem as escolas por serem considerados doentes de moléstias contagiosas: “[...] pela legislação do império os negros não podiam frequentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas (BRASIL, LEI COMPLEMENTAR, 1824)”.

Que fique aqui representado o tratamento negativamente diferenciado dispensado ao povo negro, inclusive no tocante à questão educacional. Segue comprovada, assim, a necessidade de reparação que se impôs desde aquela época. Certamente o tempo não para nem volta para fazer justiça aos que foram privados de viverem como todos os outros, mas não há algum impedimento para que a luta e a vigilância permaneçam imponentes no sentido de garantirem a sustentabilidade dos direitos a este povo, hoje e doravante.

A Constituição de 1891, a republicana, discriminou a competência legislativa da União e dos Estados referente à educação. De acordo com o que ali estava posto, cabia à União legislar sobre o ensino superior e aos Estados sobre o ensino secundário e primário, embora em relação à manutenção e criação das instituições, tanto a União quanto os Estados fossem competentes. Destaque para a determinação na laicização do ensino nos estabelecimentos públicos colocando à baixo a adoção de uma religião oficial.

Neste esteio, veio a fragmentação da responsabilização da Educação no país. Entre o positivismo, escolanovismo, ideais católicos e anarquismo, o positivismo ganhou destaque na figura de Benjamin Constant que se baseava nas ideias do filósofo francês Isidore Auguste Marie François Xavier Comte, mais conhecido como Augusto Comte, considerado o pai do positivismo, por acreditar na possibilidade de planejar o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo com critérios das ciências exatas e biológicas.

Comte era combatente do período despótico vivido na França naquela época, queria reorganizar o conhecimento humano sendo, portanto, também, conhecido como o fundador da Sociologia. Nesse período, aqui no Brasil, as escolas eram excludentes por não serem muitas, além disso eram fixadas em locais distantes. Muitos alunos eram reprovados, cerca de 50%, tendo como consequência a evasão.

A Constituição de 1934 traz à baila os direitos econômicos, sociais e culturais estabelecendo a competência legislativa da União para que sejam traçadas diretrizes de uma educação nacional. A educação passa a ser tida como um direito de todos, sendo designados como responsáveis por sua garantia a família e os poderes públicos. Lançou-se as linhas gerais do plano nacional de educação e a competência do Conselho Nacional de Educação para elaboração, criação dos sistemas educativos nos Estados e a destinação dos recursos.

Vale ressaltar que outra determinação importante foi a garantia de liberdade de cátedra, auxílio aos alunos necessitados e a determinação do provimento de cargos de magistério mediante concurso.

A marca da Constituição de 1937 fora o retrocesso, haja vista, a centralização determinante da União como única competente material e legislativa em relação às diretrizes e bases da educação nacional, deixando de lado os regionalismos que são considerados pelos Estados.

Na Constituição de 1946 a competência dos Estados retornou como residual, ou seja, para atuar onde a União não atua, mas ainda assim representando um retorno ao progresso. Houve um retorno da prevalência da educação pública como um direito de todos, a exemplo do ensino primário obrigatório e gratuito, retorno à liberdade de cátedra, concurso para provimento.

Seguindo a rota dos altos e baixos, a Constituição de 1967, pós o golpe de Estado de 1964 com a instauração da ditadura militar, manteve a estrutura, mas percebia-se o retrocesso do fortalecimento do ensino particular, com substituição do ensino gratuito por bolsas de estudo mediante bom desempenho, limitação da liberdade acadêmica em reprimenda a possíveis manifestações subversivas, além da diminuição da verba destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Constituição de 1969 não diferiu muito da de 1967 a não ser pela limitação da vinculação de receitas para manutenção e desenvolvimento de ensino só para os municípios.

Já a Constituição de 1988, a constituição cidadã, que considera o direito à educação como social, trazendo um regramento minucioso, traz como inovação o caráter democrático com destaque para a preocupação em estabelecer instrumentos

voltados para a efetividade da educação como um direito social, aspecto central fonte de questionamento desta pesquisa.

É importante mencionar que a Carta Magna dispõe de 18 (dezoito) artigos³ destinados ao tema, definindo as diretrizes constitucionais acerca da educação, devendo ser tomada por base em qualquer desígnio legislativo vindouro que tenha como tema o sistema educacional.

No entanto, deve-se considerar que além do texto constitucional, outros estratos legais formam o arcabouço jurídico na formação do sistema educacional e doravante, deter-se-á naqueles combativos à prática de discriminação até chegar a abordagem das cotas raciais, que como já fora abordado, brotou a partir da defesa dos princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana, ambos de cunho constitucional, mas que necessitaram de definições legislativas infraconstitucionais para sua vigência.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL

Ao traçar um breve desenho do que tem sido apresentado em termos de educação formal no país, pretende-se demonstrar neste Capítulo que desde sempre se reconhece a importância deste processo de formação. Partindo-se dos idos do século XVI, com a atuação dos jesuítas, atravessando o século XVII, que tem Marquês de Pombal como protagonista, passando pela Escola Nova de Anísio Teixeira, a era Vargas e a pedagogia do oprimido de Paulo Freire.

É de valia acompanhar o caminho percorrido pela educação ao longo da progressão das constituições no Brasil. Para tanto far-se-á uma abordagem da presença do tema educação ao longo das constituições brasileiras (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969) e a atual Constituição de 1988. Numa análise mais recente, alcança-se a Reforma do Ensino Médio promulgada como Lei nº 13.415/2017, fazendo-se uma exposição do que foi apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), acompanhado das críticas que se entende pertinentes, inclusive às adaptações que o

³ Os respectivos artigos da CF/88 referentes à Educação estão disponíveis em Notas.

sistema educacional da Bahia vem sofrendo em prol da adequação do que foi proposto na reforma.

Em pesquisa publicada pela Associação Nova Escola, no ano de 2013, Ana Ligia Scachetti traz que nos idos do século XVI, a educação formal e letrada foi iniciada pelos jesuítas para os filhos, somente os meninos, filhos dos fazendeiros, caracterizando já aqui questões de gênero, raça e classe. Em muito esse momento da educação se confundiu com catequização (SCACHETTI, 2013).

José Maria de Paiva, da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), citado por Scachetti (2013), afirmou que o objetivo principal era mesmo a catequização para sobrepor a Igreja Católica ao Protestantismo, a Igreja Católica se sentia ameaçada pela Reforma Protestante. As crianças indígenas também eram ensinadas pelos jesuítas. Destaque para o padre José de Anchieta, fundador da Companhia de Jesus. Ali os pequenos índios eram ensinados e disseminavam os ensinamentos católicos junto a seus pais, em casa.

Ressalte-se que o padre Anchieta, que dominava algumas línguas, inclusive o Tupi, utilizava-se do teatro e da poesia para atrair os estudantes indígenas e se aproveitava das peças de teatro para impor os modos europeus, com críticas ao nudismo e à bigamia, traços culturais dos índios que não eram muito bem vistos pelos jesuítas.

Tamanha foi a atuação dos jesuítas no ensino, afirmou ainda Ana Ligia Scachetti (2013), que se expandiu pela Europa, Ásia e outros países da América; e, em 1549, foi promulgado o Ratio Studiorum, primeiro regulamento da ação educativa com mais de 400 regras que deveriam ser seguidas, uma regulamentação da proposta educacional da época, nos moldes europeus/cristãos. Assim, as casas de “bê-à-bá” foram sendo transformadas em colégios e os conteúdos foram sendo desenvolvidos em correlação ao que hoje seria o ensino médio.

Além da proeminente participação do padre José de Anchieta, o padre Antônio Vieira, também, requer destaque. Seus sermões eram voltados para os negros escravizados vindos da África, no sentido de doutriná-los para a obediência à concepção cristã, conforme afirmaram Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2016).

Já no século XVII, além da doutrina cristã havia aulas de Humanidades, Teologia, Direito Canônico, Filosofia e Retórica, permanecendo a segregação; ou seja, só os filhos dos fazendeiros tinham acesso aos ensinamentos. Havia também o ensino de ofícios manuais para capacitar mão de obra necessária para atuar nos engenhos. Nessa toada, calcula-se que cerca de 20 colégios foram implementados até 1759, quando Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, fechou tais escolas e expulsou os jesuítas para implementar seu próprio sistema educacional com as aulas régias.

Em 1760 fez o primeiro concurso público para professores, em Recife, mas só foram nomeados 14 anos depois, em 1774. Tais professores davam aulas em suas próprias casas desde que autorizados pelos inspetores. Desde então, apesar de contarem com privilégios a exemplo da liberação de alguns impostos, já se queixavam dos baixos salários.

Assim, o Estado passou a se responsabilizar pela Educação e a intenção era de que fosse uma instituição laica, ocorre que no momento da seleção os que mais demonstravam conhecimento, na maioria das vezes eram padres e a doutrina católica permaneceu predominante, conforme afirmaram Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2016).

Seguindo a linha da história, merece destaque o ano de 1824, quando a Constituição determinou que a Educação devia ser gratuita para todos. A partir dessa época a seleção para professores era rigorosíssima, poucos conseguiam ser aprovados, tanto assim que houve até um período em que foram aceitos professores sem habilitação e, portanto, eram destinados a receberem salários menores. Os que conseguiam ser aprovados garantiam a vitaliciedade no cargo, conforme afirmaram Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2016), o salário permanecia baixo e alvo de queixa dos professores, registre-se que a questão salarial desta classe vem atravessando séculos.

Sobre essa questão, Maria Lucia de Arruda Aranha (2006), em seu livro História da Educação, afirmou que nessa época do Império, período escravocrata, a educação não tinha muita evidência, maior prova disso é que a República chegou nos idos de 1890, com a taxa de analfabetismo ao alcance de 67,2%.

2.3 DA ESCOLA NOVA À NOVA ESCOLA

A Escola Nova chegou em 1920 com ideais democráticos, tendo como seu maior representante Anísio Spínola Teixeira, mais conhecido como Anísio Teixeira, baiano de Caetité, fundador da escola pública, vislumbrava uma escola laica, para todos. Inspirava-se em John Dewey, filósofo norte-americano que defendia a escola progressiva, de quem foi aluno de pós-graduação nos Estados Unidos, quando aprendeu que o conhecimento só faz sentido se houver aplicabilidade (FERRARI, 2008).

Em 1950, foi fundada a Escola Parque, que funcionava em tempo integral, modelo por ele desenvolvido por acreditar que tanto alunos quanto professores precisavam de espaço e tempo suficientes para desenvolverem os ensinamentos adquiridos, exercitar o conhecimento (FERRARI, 2008).

Também merece registro as décadas de 1950 e 1960 de perfil populista a exemplo da era Vargas e do governo do Presidente Juscelino Kubitscheck. Nessa época surgiram os movimentos de educação popular capitaneada pelo pernambucano Paulo Freire, reverenciado até os dias atuais, reconhecido internacionalmente através da sua “Pedagogia do Oprimido”, título da sua obra mais proeminente, mas que à época travou duras batalhas contra a ditadura militar que em muito cerceou o desenvolvimento da educação libertadora. Com o lema “Educar para libertar”, desenvolveu um método de alfabetização de adultos, por entender que cidadãos são construídos a partir da educação.

Destaque para a experiência em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963, quando se propôs a alfabetizar 300 adultos, ao longo de 45 dias. A chave era contextualizar, utilizar a experiência, o dia a dia daquelas pessoas como facilitadora do entendimento. Em 1964, Paulo Freire foi exilado no Chile.

A ditadura trouxe consigo analfabetos funcionais a partir do ensino tecnicista que só se preocupava em formar técnicos capazes de desempenhar trabalho braçal sem desenvolver capacidade reflexiva. Braços fortes, cabeças vazias. No lugar da educação libertadora para adultos de Paulo Freire surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que ensinava a ler sem contextualizar. Eram meros repetidores de palavras

sem sequer entenderem o que liam: “[...] através desse método utilizado, os alunos mal conseguiam assinar o nome (ARANHA, 2006)”.

A demanda em busca de ensino universitário aumentava na mesma proporção da revolta. Contudo, com a promulgação do Ato Institucional (AI-5), os protestos foram proibidos, alunos e professores que reivindicavam eram tidos como subversivos e eram torturados. Com o fim da ditadura a educação foi repensada inclusive com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, garantindo a educação como um direito social que abrange a todos que queiram estudar.

Com a merecida importância dispensada à educação pela Carta Magna de 1988, surge a necessidade de regulamentação para orientar novas diretrizes e assim foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, proeminente educador e político brasileiro e que participou da construção da lei.

Maria Helena Câmara Bastos, da Universidade Católica do Rio Grande do Sul pontua os aspectos da LDB, Lei nº 9.394/96, segundo ela, a nova lei reforçou aspectos importantes da Constituição como a municipalização do Ensino Fundamental, estipulou a formação do docente em nível superior e colocou a Educação Infantil na posição de etapa inicial da Educação Básica. Para financiar os novos projetos, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O 1º e o 2º graus se tornaram Ensino Fundamental e Médio e a recomendação para os estudantes com necessidades especiais passou a ser a de que fossem atendidos preferencialmente na rede regular.

Além das mudanças políticas que interferiram nas questões educacionais, merece destaque a evolução tecnológica. A internet, os computadores, tornaram-se ferramentas indispensáveis no desenvolvimento das atividades acadêmicas, suscitando a necessidade de que as escolas, os espaços educacionais se adequem a esse novo aliado da educação.

Na linha do tempo da história da Educação no Brasil, o acontecimento mais recente foi a Reforma do Ensino Médio, que foi iniciada através da Medida Provisória nº 746/2016 e promulgada como Lei nº 13.415/2017, segundo a qual haverá aumento na carga horária e reformulação, flexibilização no currículo escolar. A intenção é

disseminar o ensino em tempo integral e estabelecer uma organização curricular com disciplinas obrigatórias e escolhidas pelos estudantes.

De acordo com o MEC, a mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o MEC afirmou que o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura trouxe uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível.

Com isso, o Ministério da Educação enunciou como objetivo, através do novo ensino médio, aproximar ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitir que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho, tendo em vista os seguintes aspectos:

- hoje não existe um currículo básico mínimo, ainda que a LDB determine a necessidade de uma base nacional comum;
- não existem áreas específicas de atuação na atual organização do ensino médio. Os alunos devem cursar as treze disciplinas obrigatórias, ao longo de três anos;
- a carga horária obrigatória é de 800 horas anuais, cumpridas ao longo de 200 dias letivos. Somente 5,7% dos estudantes brasileiros no ensino médio estudam em ensino integral;
- somente profissionais com curso em formação de professores podem lecionar.

Com a reforma:

- o currículo do ensino médio será definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em processo de elaboração;
- o aluno poderá escolher aprofundar seus conhecimentos entre cinco áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas, Formação técnica e profissional (itinerários formativos);

- a carga horária passa para 1,4 mil horas ao ano. As escolas possuem um prazo de cinco anos para, gradativamente, implementarem ao menos mil horas anuais;
- as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa serão obrigatórias a todos os alunos nos três anos do ensino médio. Já Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes serão obrigatórias como estudos e práticas, mas não necessariamente precisam ser uma disciplina. Essa definição dependerá da Base Nacional Comum Curricular;
- no itinerário de formação profissional, poderão ministrar conteúdos os profissionais com notório saber reconhecido pela rede de ensino.

A despeito do que vem disposto pelo MEC, críticas são tecidas pelos que conhecem minimamente em quais bases e condições o sistema educacional se encontra. Tais críticos, a exemplo de Daniel Cara (2017), Coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, preveem que os citados itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelo estudante. Serão contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los, sem que haja uma reforma estrutural, nada acontecerá.

A premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, portanto, é um engodo, uma ficção. Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia poderão ser diluídas em outras disciplinas. O mesmo vale para áreas como geografia, história e química, que também ficarão diluídas nos itinerários formativos. No itinerário “formação técnica e profissional”, não haverá exigência de formação em licenciatura para a prática docente. Afirma o coordenador da Campanha em entrevista a Carta Capital:

O pior que pode acontecer para o gestor público é o estudante dizer que quer profissionalizar, ele vai e dá o pior caminho, que não vai garantir a plenitude profissional do estudante. É o que acontece com essa MP do Ensino Médio. Aqueles que vão optar pelo itinerário propedêutico não vão ter impacto, até porque são tomadores de opinião, são de famílias com mais renda e vão para a universidade. Para os que dependem do dinheiro no final do mês, essa trajetória de baixa qualidade vai ser uma tragédia. Importante ter consciência de que a questão do trabalho deve compor o Ensino Médio, isso é um fato. Mas não deve ser uma agenda pela metade. Não como uma formação. É quase que fazer uma política que não é emancipatória (CARA, 2017).

Tendo como foco a escola pública, arrisca-se afirmar que tanto os que optarem pelo itinerário propedêutico quanto os que enveredarem pela formação técnica e profissional, permanecerão em desvantagem. Certamente, haverá pressão familiar para que alunos da rede pública de ensino optem pelo curso técnico e profissional com a ilusão de que serão preparados para ingressarem no mercado de trabalho. Ocorre que, essa não é uma experiência cercada de ineditismo, na década de 90 ainda existiam os cursos de administração, contabilidade e secretariado no ensino médio da rede estadual.

Poucos foram os egressos desses cursos que conseguiram ingressar no mercado de trabalho e menos ainda permanecer dada a pouca qualidade que acometia aos ex-alunos destes cursos. Secretárias que não sabiam ler nem escrever com propriedade, contadores sem intimidade com a matemática e administradores sem capacidade técnica esperada para atuarem.

Na realidade, ao invés de reformas inócuas, sempre favorecendo os mesmos e alijando os que sempre o foram, os seres pensantes da educação e principalmente os que têm a capacidade política de mudança, deveriam planejar e colocar em prática uma forma da escola pública cumprir o seu papel como a escola privada o faz.

É inadmissível que em pleno século XXI, com as mais diversas transformações ocorridas, a escola pública permaneça a mesma, com alunos sem preparo suficiente e consequentemente sem autoestima e estímulo para tentarem a faculdade que desejam, quando desejam. Enquanto isso, alunos da rede privada são levados à exaustão, com um excesso de conteúdo e exigências, típicos de quem está treinando vencedores.

Para a pedagoga e doutora em Educação Lisete Arelaro (2017), que fez parte da equipe de Paulo Freire quando ele foi Secretário de Educação de São Paulo, na gestão de Luisa Erundina, a reforma do ensino médio representa um retrocesso educacional, argumenta a pedagoga em entrevista à Rádio Brasil:

Com a reforma, você vai ter na prática uma escola para rico e outra para pobre. O governo diz que os alunos poderão escolher a área que querem estudar. Mas não é verdade. O aluno só estudará o que a escola puder oferecer. Ou seja, a escola pode não ter a área que o estudante quer. As escolas oferecerão apenas a área para a qual ela

tenha professor efetivo, porque não poderá mais fazer concurso, nem ampliar despesas. (ARELARO, 2017).

Há de se pensar o porquê da reforma prever que professores que irão atuar nos cursos técnicos e profissionalizantes não necessitem de licenciatura. Críticos da reforma já entenderam que essa fatia da educação provavelmente será destinada aos alunos de escola pública o que de pronto requer que os profissionais envolvidos no processo educacional destes alunos tenham ainda mais preparo e não o contrário.

Engana-se quem enxerga na licenciatura algum viés de inexigibilidade. É durante a licenciatura que adquire-se a competência de lidar com aspectos didáticos, é o “saber transmitir para o aluno”. É de pouca valia o conhecimento técnico do professor sem a didática apreendida durante a licenciatura, caso contrário corre-se o risco de ter o aluno exposto a verborragia sem contextualização e distante do entendimento dos discentes.

Ademais, sem que haja uma seleção prévia de profissionais academicamente preparados, com ênfase na licenciatura que é a oportunidade que o acadêmico tem para aprender a ensinar, a adquirir didática para trabalhar com os estudantes, colocando nas salas de aula pessoas que possam ser facilmente seduzidas por questões políticas acima do ofício de compartilhar conhecimento, abre-se as portas para o projeto “Escola sem Partido”, Projeto de Lei nº 193/2016, que existe desde 2004.

Criado por membros da sociedade civil, tendo a frente o Senador Magno Malta da bancada religiosa e Miguel Nagib, então procurador do Estado de São Paulo, advogado e coordenador da organização, a ideia do referido Projeto surgiu em 2004 como uma reação contra práticas no ensino brasileiro que eles consideram ilegais. A explicação dada por Nagib (2004, s/p) foi de que: “De um lado, a doutrinação política e ideológica em sala de aula, e de outro, a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral e religiosa dos seus filhos”. O seu entendimento é de que todas as escolas têm essas características atualmente. Tem como propostas principais:

- O poder público não deve tomar parte no processo de amadurecimento sexual dos alunos;
- Proíbe políticas de ensino, currículo escolar e disciplinas que tratem sobre gênero e orientação sexual;

- Proíbe professores de fazerem propaganda político-partidária em sala de aula e de incitarem alunos a participarem de manifestações e atos públicos;
- Cada sala de aula e sala dos professores deve ter cartazes com os seis deveres do docente, entre eles o respeito ao direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral e religiosa que esteja de acordo com suas convicções;
- Valores de ordem familiar devem ter prioridade em relação à educação moral, sexual e religiosa.

A proposta do movimento é de que seja afixado na parede das salas de aula de todas as escolas do país um cartaz, onde estarão escritos os deveres do professor. Esses deveres se pautam nos seguintes aspectos:

- O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- O Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
- O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

A proposta está em análise na Câmara dos Deputados e avança com grandes chances de ser aprovada haja vista o Presidente eleito demonstrar-se simpatizante do

projeto, assim como o indicado a Ministro da Educação, Todo e qualquer movimento que venha a demonstrar apoio, mínimo que seja ao Projeto de Lei nº 193/2016, deve ser revisto haja vista o caráter retrógrado que permeia todas as diretrizes nele contidas.

Embora o Senador Magno Malta tenha retirado o seu projeto de lei de tramitação em novembro do ano passado, exatamente há um ano atrás e o Projeto de Lei nº 7.180/2014⁴ de autoria do Deputado Federal Baiano, pastor da igreja evangélica Assembleia de Deus, Erivelton Almeida tenha sido arquivado em dezembro de 2018, a ameaça permanece visto que ainda há a possibilidade de ser novamente apreciado pela Câmara havendo a recriação de novo trâmite regimental.

Que tal projeto não passe da condição de ameaça. O setor da educação não suporta medidas de tolhimento, muito pelo contrário, necessita de incentivo para que cabeças pensantes, com liberdade de expressão, possam exercer a docência com liberdade de cátedra. E, na ordem de se adaptar às mudanças propostas pela reforma do ensino médio, o governo do Estado da Bahia desenvolveu novos programas a exemplo da implantação do retorno do ensino profissionalizante através do PRONATEC/MEDIOTEC. O concurso em andamento para professores da rede estadual de ensino, já nos moldes da reforma, só oferece a carga horária de 40h, em vistas da implantação do funcionamento das escolas em tempo integral.

No que pertine aos programas anteriormente citados, O MEDIOTEC é uma ação do Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que disponibiliza uma nova oferta de curso técnico de nível médio na rede estadual de ensino, no qual os estudantes matriculados no 2º ano ou 3º ano do Ensino Médio poderão fazer o curso técnico no turno oposto aos quais fazem o ensino regular. Entre os cursos ofertados estão os técnicos em: Agronegócios, Agroecologia, Agroindústria, Administração, Aquicultura, Hospedagem, Guia de Turismo, Teatro, Canto, Dança, Eventos, Cenografia, Instrumento Musical, Agenciamento de Viagem, Pesca, Recursos Pesqueiros, Controle Ambiental, Cozinha, Zootecnia, Computadores, Telecomunicações, Redes de Computadores, Informática,

⁴Segundo o autor, o PL 7180/2014 adapta a LDB alterando o art. 3º incluindo entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro.

Artesanato, Museologia, Controle Ambiental, Qualidade, Automação Industrial, Produção de Áudio e Vídeo.

A professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ) e da UERJ, Marise Ramos, tem como crítica à reforma a redução da carga horária da formação geral, o que será catalisado pelo MEDIOTEC.

Dentre os programas desenvolvidos pelo Governo da Bahia, através da Secretaria Estadual da Educação, tem-se o PRIMEIRO EMPREGO que visa a promover a ampliação de oportunidades de inserção no mundo do trabalho formal em duas modalidades: a) Ocupação Formal; e, b) Aprendizagem.

Este programa está destinado a estudantes da Educação Profissional Estadual que já fizeram 40% do curso ou que o concluíram há no máximo um ano e adolescentes qualificados por programas governamentais executados pelo Estado da Bahia. Os estudantes e egressos da Rede Estadual de Educação Profissional estão automaticamente inseridos no Programa, sendo indispensável manter os dados atualizados no Sistema de Gestão Escolar (SGE), principalmente telefone, e-mail e endereço. Os estudantes são selecionados por curso/município com base num ranking, de acordo com o desempenho escolar, durante todo o curso.

Segundo Marise Ramos⁵, que vem tecendo críticas ao ensino profissionalizante nestes moldes desde 2006, esse programa preconiza a antecipação da inserção do jovem no mercado de trabalho sem uma formação adequada. A professora acredita que o cenário atual é ainda mais problemático do que imposto pela Lei nº 5.692, da década de 1970, que também promovia uma reforma educacional de forma a profissionalizar o ensino médio. Ela compara:

Nem a Lei nº 5.692 foi tão violenta, porque a composição da carga horária não era tão desigual. Ainda que submetesse a formação básica aos requisitos da formação profissional, o estágio era só a partir do terceiro ano, e sob o princípio de um estágio supervisionado, ou seja, um estágio efetivamente curricular, que seja uma relação teoria/prática. Na lei atual e no MedioTec não há essas salvaguardas, fala-se apenas

⁵Doutora em Educação (UFF). Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Professora do Cefet-Química/RJ em exercício de cooperação técnica como pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz.

em aprendiz ou estagiário. Quer dizer, antecipa a inserção desses jovens como força de trabalho explorada. [...] O público do MedioTec também é bem definido: focalização nas pessoas mais vulneráveis. Dessa forma, o edital aponta que 10 a 20% das vagas devem ser preenchidas por jovens com deficiência e em situação de vulnerabilidade e risco social, tais como violência e medidas socioeducativas, com indicação dos órgãos de Assistência Social; de 65 a 75% por alunos cujas famílias são beneficiárias do Bolsa Família; e o restante, de 5 a 25%, a critério da secretária de educação. A focalização da política, prática do atual governo não apenas na educação, se por um lado pode parecer positiva de forma a possibilitar oportunidades a jovens que dificilmente acessariam esse tipo de formação, esconde um outro lado, que é a ausência de políticas universais. A ideia é de que a formação pelo trabalho e para o trabalho é exclusiva ou predominantemente para os pobres, e uma formação sempre menor. 'E que interesse esses jovens têm, se eles não têm o lugar da escola onde esses interesses sejam discutidos?', questiona, ressaltando que as famílias com mais poder aquisitivo podem matricular os filhos em escolas que garantem uma formação básica mais sólida, o que permite uma escolha profissional com mais qualidade (RAMOS, 2008).

O PARTIU ESTÁGIO é um programa que objetiva oferecer a primeira experiência profissional aos estudantes. Para se inscrever no programa para trabalhar em Secretarias e órgãos do Estado, o estudante deve ter, no mínimo, 16 anos, concluído pelo menos 50% do curso e estar regularmente matriculado em cursos de graduação presencial e em instituições de ensino com sede na Bahia. Além disso, a prioridade é para estudantes inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) e para aqueles que tenham estudado todo o ensino médio em escola pública ou com bolsa integral na rede privada.

Diante do cenário apresentado, à exceção de Anísio Teixeira e Paulo Freire que demonstraram real interesse pela educação democrática, pouco se vê de ações voltadas para o incremento do processo de formação de alunos de todos os níveis. Até mesmo a recente reforma do Ministério da Educação não tem abarcado as reais necessidades dos alunos e quando fala em base comum, não demonstra preocupação com os principais interessados do ensino público, tantas vezes aqui citados.

Estes continuam à mercê do possível, mas nem tanto recorrente comprometimento dos profissionais que fazem o dia a dia da escola e conseguem enxergar a necessidade de mediar a formação destes jovens que necessitam além

de conteúdo, estímulo para que enxerguem em si próprios a perspectiva de alcance de metas.

Diante do que está aí proposto até então, a universidade continua distante para muitos.

3 O RACISMO NA EDUCAÇÃO

A educação diferenciada destinada aos negros vem aqui pontuada com o intuito de esboçar mais este aspecto negativo da discriminação. A grande mola propulsora desta pesquisa é a percepção da qualidade diferenciada da educação aplicada nas escolas públicas que tem como estudantes, na sua esmagadora maioria, pretos/pardos/pobres, tanto assim que, em reconhecimento deste lapso, as cotas raciais vêm sendo aplicadas em caráter reparatório.

É mister esclarecer que a categoria adotada “pretos/pardos” seguiu os parâmetros adotados pelo IBGE, na publicação Um Estudo das Categorias de Classificação de Cor ou Raça (2008), em análise das características étnico-raciais da população.

Assim, neste Capítulo parte-se dos anos 60 quando finalmente os negros passam a ser considerados em termos de escolarização, atravessa-se a década de 70 quando inicia-se a discussão desta temática, destaca-se o ativismo de cursos especializados em ajudarem na inserção dos negros no mundo acadêmico, a exemplo do Instituto Beneficente Cultural Steve Biko, na década de 90.

Apresenta-se a análise do autor Edward Telles (2003), que descreve com maestria o cenário de racismo nas escolas em pesquisa feita e apresentada em seu livro publicado em 2003, mas que mantém uma assustadora atualidade, apesar dos já idos 15 anos de cotas, o que valida o objetivo da presente pesquisa.

Registros sobre escolarização dos negros só passam a surgir a partir de 1960, até então este cenário é impregnado com a mesma invisibilidade com a qual a classe é tratada em vários outros aspectos, contando apenas com a iniciativa de grupos e

indivíduos que atuavam em paralelo à educação formal a exemplo de algumas práticas que segundo Wissenbach:

Eram desenvolvidas, mesmo antes disso, antes mesmo da abolição da escravidão, no intuito de amenizar a falta de leitura e escrita dos escravizados, a exemplo de pessoas que eram pagas para escreverem “missivas” para parentes dos escravos em busca de notícias bem como era comum também a leitura em voz alta de notícias da imprensa em praças públicas (2018, p. 294).

Contava-se à essa época com atuantes de movimentos abolicionistas como Luiz Gama (1830-1882), ex-cativo, vendido ainda criança, educado pela elite letrada, tornando-se escrivão da polícia, rábula, poeta e escritor, ainda que a prática da escrita exercida por escravos, mesmo que libertos, levantasse suspeita e denotasse atitude de arrogância, afirmou Wissenbach (2018, p. 295): “Vivendo numa sociedade discricionária e racista, dessa arrogância e de ser ‘negro desavergonhado’ era também acusado o escritor Luis Gama quando andava pelas ruas de São Paulo”.

Só a partir da década de 70 que se iniciou a discussão sobre a temática negro e educação (CRUZ, 2005). Há muito vem sendo travada essa batalha em prol de respeito, inclusive no âmbito educacional, a exemplo do que expõe Henrique Cunha e Marcus Vinicius Fonseca (2000, p. 118):

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito.

3.1 A SOCIEDADE CIVIL EM AÇÃO

Sempre numa perspectiva do diferente, com contornos de conquista à base de muita luta, são de muita valia iniciativas da sociedade civil em prol da mudança dessa situação de franca desvantagem em relação aos negros, cite-se a criação de cursos pré-vestibulares populares:

Esses cursos pré-vestibulares, que denominamos de 'cursos pré-vestibulares populares', são iniciativas educacionais de entidades diversas, de trabalhadores em educação e de grupos comunitários, e são destinados a uma parcela da população que é colocada em situação de desvantagem pela situação de pobreza que lhe é imposta. (NASCIMENTO, 1999, p. 1).

Destaque para o pioneirismo do Instituto Beneficente Cultural Steve Biko, criado em Salvador, no ano de 1992, a partir de reuniões de professores e estudantes negros na Faculdade de Economia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atitude em prol de uma luta antirracista que percebeu a necessidade da inserção digna dos negros no mundo acadêmico. Sem qualquer ajuda ou interferência estatal, o instituto, localizado no Pelourinho, é mantido através de doações ao Programa Investidor Social, cujos indivíduos ou empresas podem fazer a doação de qualquer valor, mensalmente.

Saliente-se que os recursos financeiros doados são investidos nos projetos sociais do instituto. Há uma previsão de construção de nova sede e da Faculdade Steve Biko. Em merecida homenagem ao ativista antiapartheid sul-africano Stephen Bantu Biko que fundou o Movimento da Consciência para capacitar boa parte da população negra nas décadas de 60 e 70, o Instituto Steve Biko, traz como diferencial a disciplina Cidadania e Consciência Negra buscando informar seus estudantes acerca da cultura, ancestralidade, religiosidade, trabalhando a autoestima destes jovens.

Tem como projetos atuais o Curso Pré-Vestibular, preparando 70 jovens negros e negras para as Universidades; o Programa Oguntec, formando e estimulando 35 estudantes nas áreas das Ciências e Tecnologias e o Programa de Intercâmbio, que consiste na troca de experiências, visitas, palestras, com alunos negros e negras de outros países e o Projeto Ingressar, ligado à Secretaria Municipal de Políticas para Mulheres, Infância e Juventude (SPMJ), para jovens entre 15 e 29 anos, que residam em Salvador e sejam egressos do 3º ano do Ensino Médio da rede pública ou bolsistas integrais em escolas particulares, concluintes do Educação de Jovens e Adultos (EJA) e integrantes do programa Bolsa Família.

Com proposta semelhante e a partir do Instituto Cultural Steve Biko, foi fundado o Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), em 1993, na Baixada Fluminense, num combate contra a dificuldade existentes nas camadas mais populares terem acesso ao ensino superior o que mais uma vez acaba se confundindo com a luta

antirracista. Semelhante trabalho é desenvolvido pelo Ubuntu - Programa de Estudos em Base Africana que se originou a partir de uma caminhada coletiva de trabalho comunitário e serviço ao povo quando foi estabelecido em 2003, o Quilombo Cabula, organização que mantinha um Pré-vestibular Popular, e o Núcleo de Estudantes Negras e Negros Ubuntu/UNEB.

É certo que essas ações entram no rol do fazer acontecer, do agir para além da teoria, vez que já é mais do que sabido que há desvantagens de existência para os negros sendo a necessidade da remoção de percalços uma luta constante.

Em análise das mais diversas facetas do racismo, Edward Telles, em *Racismo à Brasileira*, descreve o quanto prejudicial pode ser o tratamento desigual dado a alunos negros nas escolas. Segundo ele, as escolas podem ser os locais mais importantes para examinar a discriminação racial:

Ali, algumas formas de discriminação racial podem ser grosseiras, mas, normalmente, é mais provável que ela se concretize por meio de uma 'profecia' auto-realizável, que leva os professores a investirem mais nos estudantes brancos (TELLES, 2003, p. 238).

Apesar do universo paulistano da pesquisa apresentada por Telles (2003), o cenário em muito se assemelha ao que acompanhamos por aqui, quiçá em todo o país. Na pré-escola as professoras são mais afetuosas com as crianças brancas do que com as crianças negras, o mesmo para elogios e incentivos. Ledo engano deduzir que as crianças não percebem, além do mais, comportamentos tais quais estes são extremamente danosos para a construção da autoestima do ser humano.

Telles (2003) inclusive, salientou, também, que a partir desta pesquisa apresentada, poderia sugerir que a qualidade das escolas tem a ver com alunos negros. Em outras palavras, a qualidade das escolas públicas de São Paulo seria mais baixa por ter um público maior de negros.

Mais uma vez há a forte tendência em arriscar dizer que o mesmo ocorre em todo o país. É como se o esforço do bem educar não fosse necessário porque negros, pobres e estudantes de escola pública estão fadados ao insucesso como se não precisasse investir nesta camada da sociedade cujo destino já está praticamente escrito com a previsão do subemprego como futuro certo.

É possível inferir que o mais cruel deste cenário é perceber com que tamanha aquiescência estes estudantes seguem este caminho traçado por quem neles não deposita nenhum crédito. Na maioria das vezes são vencidos pelo desestímulo aplicado em suas trajetórias, passam de fato a acreditar que não serão capazes de nada além do que o mínimo possível. Incorporam a ideia do “pouco ou quase nada posso” e não lutam por ferramentas que os retirem desse caminho sem perspectivas, não alimentam sonhos.

Quando se verifica os dados do início do século XXI, constata-se que 2,2% dos negros (pardos e pretos) chegaram ao ensino universitário no país. Ou seja, a afirmação trazida por Fonseca (2009, p. 99) é de que: “apenas 16 milhões de jovens – em um universo de cerca de 80 milhões no Brasil, segundo dados do censo 2000 – conseguiram chegar a esse nível de ensino”. No caso da população branca, esse número é três vezes maior.

Não se pode, contudo, deixar de dispor que esse pressuposto não é unânime. Segundo Paiva et.al. (2013, p. 35): “há de se ter parcimônia ao se apontar um certo determinismo social como responsável pelo ensino que se ministra na escola pública. Segundo ela, muitos são os fatores dessa crise”. Muitos são os fatores a exemplo da falta de infraestrutura das escolas, de investimento na qualificação dos docentes, mas certamente a pobreza é um dos mais proeminentes entre todos eles.

Uma pesquisa detalhada sobre as causas dessas enormes desigualdades educacionais entre negros e brancos é urgente, para subsidiar políticas públicas de igualdade racial na educação básica. Nesse contexto, de acordo com os estudos de Paiva et.al. (2013, p. 397):

A grande evasão negra do ensino médio é particularmente grave e merece mais atenção do final do ensino fundamental ao final do ensino médio, pois há queda de 18 pontos percentuais de brancos e 29 pontos percentuais de negros. Há fortes indícios de discriminação racial, no ambiente escolar e fora dele.

Bourdieu e Passeron (1992), identificaram em “A Reprodução”, ainda na década de 70, no sistema escolar francês, uma violência simbólica percebida na imposição da estrutura das relações de força reproduzida no sistema de ensino permeado pelo cenário político, social e econômico a que estão todos submetidos. A violência

simbólica foi exposta por esses autores como sendo todo poder que impõe significações como legítimas, salientando que toda ação pedagógica é uma violência simbólica, fonte de um poder arbitrário e de um arbítrio cultural.

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de uma arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 27).

Nessa toada, a ação pedagógica escolar reproduz a cultura dominante. Explica-se aqui o porquê da pouca ou quase nenhuma aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Pelo menos aqui no nordeste do país, a não ser pelo esclarecimento prestado por Bourdieu e Passeron (1970) quando falaram de imposição da cultura dominante, é praticamente impossível entender a causa do não cumprimento da referida Lei, já que o povo negro é maioria nessa região (mais de 80% da população baiana, por exemplo, é de negros, segundo dados do IBGE), sendo necessário, portanto, se reconhecer nas ações pedagógicas aplicadas, mas não é isso que ocorre.

Compreende-se, então, que a não ser por ações isoladas em datas especiais, o novembro negro, por exemplo, não há uma efetivação do estudo da cultura negra nas escolas, mesmo nas públicas cujo corpo discente é majoritariamente constituído de negros. Registre-se que em relação ao corpo docente, nas escolas públicas há um número significativo de professores negros, no entanto o mesmo não ocorre nas escolas privadas e nas universidades onde o corpo docente é de maioria branca.

Reflete-se, também, neste ambiente acadêmico, as estratificações e filtros sociais. O acesso à docência nas escolas públicas se dá através de concurso público, o que impede a ação perniciosa da seleção permeada pelo racismo. Já a escola privada e muitas das universidades, não têm o concurso público como critério de seleção. Merece igual destaque o salário aplicado nas duas instâncias. Os professores da rede privada, na maioria das vezes, percebem maiores salários.

Abre-se um parêntese para dar destaque a uma universidade que tem uma postura que oferece esperança em relação ao cenário acima descrito: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), universidade pública federal, com sede em São Francisco do Conde-Bahia, possuindo outro campus no Ceará. Inclusive a escolha dos locais para instalação dos campi não foi sem propósito: São Francisco do Conde é considerado o município brasileiro de maior população negra (maior que 90%) declarada no censo do IBGE e o Ceará foi o berço da abolição da escravidão no Brasil.

A UNILAB tem parceria com outros países, principalmente africanos, numa integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Nesta Universidade há um conforto de permanência tanto para o corpo discente quanto docente em relação à raça. Durante a coleta de dados para essa pesquisa, foi presenciado relatos recentes de doutorandos negros que afirmaram estarem se preparando com a intenção de ingressarem na UNILAB, por entenderem ser um ambiente profícuo e acolhedor, o que não ocorre em outras universidades.

Ainda em análise do cenário que se apresenta no meio acadêmico, estuda-se Inglês, Espanhol, mas não se vê motivo para estudar o Yourubá. É de se lamentar a princípio pela necessidade que houve em se impor o estudo da cultura africana através de lei, ou seja, não era antes disso um movimento natural, a história afro-brasileira não se fazia presente nos planejamentos pedagógicos como as demais. Ainda pior constatar que mesmo após a Lei promulgada, a lacuna permanece.

Concretiza-se assim o monopólio das culturas dominantes em detrimento das demais. É premente entender que se o aluno se reconhece no que está sendo dito em sala, sente-se mais a vontade para trazer e expor o seu capital cultural, a sua bagagem cultural, contudo, ao invés disso, há uma ocultação dessa cultura e estes alunos veem-se compelidos a “engolirem” todo o tempo uma cultura basicamente eurocentrada, que não é a deles e permanecem calados e desinteressados na maioria das vezes. Não há o sentimento de pertencimento.

Tem-se, portanto, que esse cenário é, sem dúvidas, permeado de muita violência simbólica, tendo por base elementos de segregação social, cujo capital cultural é determinado pelo legado econômico das famílias. Na observância de que os desdobramentos dessa segregação educacional quanto as desigualdades de classes e as probabilidades de êxito.

Numa análise empírica no cotidiano das salas de mestrado da UCSAL, por exemplo, é fácil identificar que entre uma média de 30 alunos, no máximo 5 são negros e se apurar um pouco mais, desses 5 apenas uns 2 são egressos de escola pública. Esse foi o cenário da minha turma, valendo registrar que, em todo o curso não tive um professor(a) negro(a).

É esse o reflexo de dois mundos distintos: a escola privada para a elite educacional e a pública para os demais. Se na primeira há todo um trabalho voltado para o sucesso de seus alunos, com uma enxurrada de conteúdos, aulas extras, exercícios à exaustão, a escola pública lida com variáveis complicadoras que vão do descrédito em relação aos matriculados, no estilo mais cruel do “não adianta exigir muito porque eles não vão acompanhar”, leia-se “não precisa investir porque não vão progredir” até a condição real dos alunos, que mesmo ainda estando no ensino fundamental, muitas vezes trabalham no turno oposto ao que frequentam a escola e não têm tempo de estudarem em casa.

A jornada dupla é cansativa e na maioria das vezes eles realmente acham que não há nada muito além do que o que já se apresenta a eles. Um outro aspecto deve ser citado qual seja o estímulo familiar. Se os pais dos alunos das escolas privadas, em geral, têm um grau de escolaridade maior e conseqüentemente maiores condições de estimularem e até ajudarem seus filhos com os estudos, na escola pública ainda é grande o número de pais analfabetos que ainda que vislumbrem um futuro diferente do que tiveram, para seus filhos, na prática não possuem condições de auxiliarem com as tarefas escolares, por exemplo.

Pressupõe-se, então, ser de suma importância evidenciar que apesar desse cenário de desigualdades, é possível sim que a força de vontade e a resistência a tudo isso leve aos que a princípio estão em franca desvantagem a ultrapassarem essas barreiras e trilharem caminho de sucesso e êxito profissional. Ressalte-se igualmente a

atuação de professores que destoam da maioria e decidem por oferecer a seus alunos mais do que o previsto, que dão ouvidos e atenção ao que este aluno traz como capital cultural, contextualizam suas experiências e abrem mão da autoridade pedagógica. Lutam na contramão da reprodução da sociedade de classes nas salas de aula.

O desafio é acabar com as programações pedagógicas diferenciadas, com esse divisor entre o conhecimento de status superior e outro de segunda classe para as classes subordinadas.

Reportando-se a Bourdieu e Passeron (1992), essa segregação social reproduzida no ambiente educacional se arrasta até o ensino superior visto que a escolha dos cursos pelos alunos é também conduzida pela hierarquia existente entre as classes, bem como nas formas de dominação social. É menos provável que um aluno da escola privada escolha o curso de Pedagogia ao passo que alunos da rede pública, ainda que desejem cursar Medicina e Direito, conforme constatado na pesquisa de campo presente nesta dissertação, na prática não optam por estes cursos, já que mesmo numa universidade pública o curso requer um alto investimento.

Para além disso, muitos sequer tem o estímulo de se inscreverem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) cuja pontuação é utilizada para o acesso às universidades.

Eis porque a estrutura das oportunidades objetivas da ascensão pela Escola, condiciona as disposições relativamente à Escola e à ascensão pela Escola, disposições que contribuem por sua vez de uma maneira determinante para definir as oportunidades de ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e, por conseguinte as oportunidades de ascensão social (BOURDIEU; PASSERON, 1970 p. 190).

Mais uma vez, se faz presente esse sistema de valoração no qual quem tem mais condições têm acesso a melhores cursos e maior probabilidade de êxito.

De acordo com Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (2002), citados por Danielle Valverde e Lauro Stocco (2011) em publicação pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), além das questões ligadas à inscrição racial dos estudantes, as desigualdades educacionais entre brancos e negros são geradas por diferenças de renda, região de domicílio, estrutura familiar, escolaridade dos pais e estrutura do sistema de ensino.

Os referidos estudiosos afirmaram que normalmente as análises dos indicadores educacionais prendem-se mais às questões do lado da oferta educacional, principalmente àquelas relacionadas à qualidade do ensino oferecido pelas escolas brasileiras. Apesar de reconhecerem a importância de todos estes fatores, dão maior destaque a contribuição específica da inscrição racial – ou dos processos relacionados a ela – na reprodução das desigualdades raciais na educação.

Para bem ilustrar o que Telles (2003) apresenta, segue a fala de uma professora do Sul do Brasil inserida neste contexto de investimento maior nas crianças que estão mais distantes cromática, social e culturalmente dos negros, ela fala de crianças pardas:

Essas meninas são as mais disciplinadas e caprichosas. São muito inteligentes, são mais claras. As mães são mulatas e os pais parecem brancos. Elas estão sempre limpas e não se misturam muito”. Sobre os alunos pretos disse: eles não conseguem aprender, são preguiçosos, desistem rapidamente. Eles só querem saber de samba e futebol. Está no sangue (TELLES, 2003, p. 241).

É clarividente que com esse tipo de postura num ambiente onde se espera muito mais do que ensinamentos conteudistas, vale a interferência ainda que mínima para alertar aos alunos da importância de que eles se apropriem do direito que todo cidadão tem de ter educação, que ele conheça todas as formas de se defender de possíveis ataques desestimuladores, que aliás, não permitam serem desestimulados.

Torna-se imperativo esclarecer que a absurda eugenia proposta, no ano de 1883, por Galton, primo de Darwin, responsável pela teoria da seleção natural, foi um projeto desenvolvido para justificar a exclusão racial, que desembocou no branqueamento, já que ser negro era sinal de incapacidade, daí a força da educação eurocentrada, desde os primórdios com os jesuítas.

Saliente-se que o modelo a ser seguido era o dos brancos europeus, atitude tão forte e arraigada, que tão logo houve uma conscientização mínima em relação à necessidade de manter, cultivar, disseminar a cultura negra, para além da capoeira (que a certa altura também foi discriminada por ser atrelada a vadiagem e delinquência de negros rebeldes), mas que hoje é mundialmente conhecida e respeitada como parte

de uma cultura e dos quitutes, surgiu a necessidade que fosse sancionada uma lei que garantisse o ensinamento desse arcabouço cultural.

A Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, para inserir a cultura indígena, veio para legitimar, trazer obrigatoriedade quanto a necessidade de se trabalhar nas escolas a cultura afrocentrada e também a indígena, já que é utópico esperar por espontaneidade neste sentido. Negros e índios em muito contribuíram para a construção da referência cultural desse país; a despeito da resistência em reconhecer, para entender o Brasil é preciso conhecer essas culturas e suas contribuições no âmbito político, econômico e social.

Embora não se possa registrar que na prática essa Lei não tem sido muita efetiva, vale a sua existência para os que já entenderam a sua importância.

Ainda que muito já se tenha avançado no reconhecimento dos malefícios da discriminação racial, Valverde e Stocco (2011) afirmaram que há ainda no Brasil uma cultura de negação da existência de práticas racistas no meio escolar, que prefere atribuir o fracasso escolar de jovens e crianças negras exclusivamente à desestruturação familiar, à condição socioeconômica ou à necessidade precoce de se inserir no mercado de trabalho, sem considerar o peso que o pertencimento racial tem sobre suas trajetórias.

Anteriormente, Quijano (1992), trouxe o conceito de “colonialidade” como a manutenção da estratificação social/colonial tendo o negro na base da pirâmide, representando o não ser e Jessé Souza (2018) traduziu essa situação do racismo científico (expressão utilizada por Max Weber para caracterizar a superioridade racial do povo branco de olhos azuis) num cenário de subcidadania brasileira.

Hipocrisias a parte, negros devem ser fortes, resistentes e combativos. O saber é a melhor das armas. As cotas raciais são instrumentos para o saber.

3.2 A LEGISLAÇÃO E O COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Há o registro de leis que libertavam os negros formalmente embora na prática fossem de pouca aplicabilidade, não apresentando perspectivas para este povo,

sempre sob muita pressão dos ingleses. Garantia-se o respaldo jurídico, mas as condições posteriores à promulgação destas leis não proporcionavam a evolução necessária para o povo negro. Abolição não pode ser considerada sinônimo de liberdade.

Sobre essa questão o posicionamento de Fraga (2018, p. 251) é o seguinte:

No calor da hora houve quem definisse aquele dia como o maior acontecimento da história brasileira. Entretanto, os significados das intenções, escolhas, expectativas e desencantos que assinalaram esse evento estão longe de esgotar futuras leituras e interpretações.

Segundo Dagoberto José Fonseca (2009, p. 70), até mesmo Princesa Isabel reconhecia a fragilidade da lei, incapaz de fazer a justiça social merecida, pois que na visão política de Princesa Isabel, a Lei Áurea precisava: “ser completada, pois a simples liberdade não daria condições efetivas para que os negros recém-libertos constituíssem uma nova liberdade”.

Nem tudo foi festa ou melhor, quase nada no pós-abolicionismo inclusive porque iniciou-se um franco controle ao que era identificado como africanismo a exemplo do candomblé, rodas de samba, capoeira, etc. Já no ano de 1930, segundo Fraga, a Frente Negra Brasileira ao tempo em que relembra o fim do cativo, denunciava e atualizava antigas demandas do povo negro, especialmente o acesso à educação.

Afonso Arinos de Melo Franco, jurista, político, historiador, professor, ensaísta e crítico brasileiro, ocupante da cadeira de nº 25, da Academia Brasileira de Letras, propôs em 3 de julho de 1951, a Lei nº 1.390/1951, que leva seu próprio nome e foi promulgada por Getúlio Vargas, proibindo a discriminação racial no Brasil. Foi a primeira norma a considerar entre as convenções penais a prática de atos preconceituosos de raça ou cor. A referida Lei conta com nove artigos, quais sejam:

Art. 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de côr.

Parágrafo único. Será considerado agente da contravenção o diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento.

Art. 2º Recusar alguém hospedagem em hotel, pensão, estalagem ou estabelecimento da mesma finalidade, por preconceito de raça ou de

côr. Pena: prisão simples de três meses a um ano e multa de Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros) a Cr\$20.000,00 (vinte mil cruzeiros).

Art. 3º Recusar a venda de mercadorias e em lojas de qualquer gênero, ou atender clientes em restaurantes, bares, confeitarias e locais semelhantes, abertos ao público, onde se sirvam alimentos, bebidas, refrigerantes e guloseimas, por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de quinze dias a três meses ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Art. 4º Recusar entrada em estabelecimento público, de diversões ou esporte, bem como em salões de barbearias ou cabeleireiros por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de quinze dias a três meses ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Art. 5º Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Parágrafo único. Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular.

Art. 6º Obstar o acesso de alguém a qualquer cargo do funcionalismo público ou ao serviço em qualquer ramo das forças armadas, por preconceito de raça ou de côr. Pena: perda do cargo, depois de apurada a responsabilidade em inquérito regular, para o funcionário dirigente de repartição de que dependa a inscrição no concurso de habilitação dos candidatos.

Art. 7º Negar emprêgo ou trabalho a alguém em autarquia, sociedade de economia mista, emprêsa concessionária de serviço público ou emprêsa privada, por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de três meses a um ano e multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros), no caso de emprêsa privada; perda do cargo para o responsável pela recusa, no caso de autarquia, sociedade de economia mista e emprêsa concessionária de serviço público.

Art. 8º Nos casos de reincidência, havidos em estabelecimentos particulares, poderá o juiz determinar a pena adicional de suspensão do funcionamento por prazo não superior a três meses.

Art. 9º Esta Lei entrará em vigor quinze dias após a sua publicação, revogadas as disposições em contrário (BRASIL, 1951).

O registro seguinte é o da 42ª reunião da Convenção Sobre a Discriminação 111, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), agência das nações unidas, em 1958, Genebra, ratificada pelo Brasil, em 26 de novembro de 1965. Tratava-se da decisão de adotar diversas disposições referentes à discriminação concernente a emprego e profissão.

Baseou-se na Declaração de Filadélfia que afirmava que todos os seres humanos, independente de raça, credo ou sexo têm direito ao progresso material e desenvolvimento espiritual em liberdade e dignidade, em segurança econômica e com oportunidades iguais. Considerou igualmente que a discriminação constitui violação dos direitos enunciados na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, da qual o Brasil é Estado Membro, foi adotada pela Resolução nº 2.106-A, da Assembleia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965 e aprovada pelo Decreto Legislativo nº 23 de 21 de junho de 1967. Foi ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968, entrando em vigor a partir de 04 de janeiro de 1969. Tem como eixo fundamental a condenação e eliminação da discriminação racial, através de uma política que encorajasse a promoção de entendimento de todas as raças.

A Lei nº 7.716/89, conhecida como Lei Caó, promulgada em 5 de janeiro de 1989, da autoria do baiano Carlos Alberto de Oliveira, o Caó, advogado, jornalista e político brasileiro, em cuja carreira se destacou a luta contra o racismo, define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Também regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo, após dizer que todos são iguais sem discriminação de qualquer natureza.

Num cenário mais atual, descortina-se a Lei Nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/96 (LDB), para incluir no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”:

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'. (BRASIL, 2003).

Informações recentes prestadas pelo Portal Geledés, Instituto da Mulher Negra, uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros, sobre uma análise dos 15 anos da Lei nº 10.639/2003, dão conta de que embora a lei em comento simbolize um marco histórico da luta antirracista no Brasil através da transformação da política educacional e social brasileira, hoje ainda não é efetivamente cumprida em função de um conjunto de intolerâncias e discriminações enraizadas na sociedade, corroborando para que a história da África permaneça desconhecida ou apresentada de forma eurocentrada, fazendo com que permaneçamos sem referências negras nas diversas áreas do conhecimento que são registradas nos livros didáticos do ensino fundamental e médio.

Evidencia-se ainda a lacuna na formação da maioria dos docentes que permanecem a desconhecer a verdadeira história do Brasil. Juvenal Araújo (2018), secretário nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Ministério dos Direitos Humanos, em entrevista ao Portal Geledés, argumenta que:

A ausência de referências da história não contada sobre os negros mostra um país que entende que o negro só nasceu a partir da época da escravatura, mas sempre estivemos aqui para buscar as boas práticas que sirvam para que a lei seja efetiva e permanentemente executada. Nosso trabalho é diminuir essa lacuna por meio de políticas públicas, de ações afirmativas, para que ela nasça com a pele escura e no menor tempo possível se torne negra. É um desafio, mas nós temos que fazer com que sejam cumpridas.

Conceito igualmente interessante divulgado por este portal tece acerca do recorrente equívoco em considerar o negro africano naturalmente como escravo, o que não procede. Foram pessoas escravizadas, trazidas à força para realizarem trabalho escravo. Ainda em respeito ao proposital caráter didático assumido por esta pesquisa, faz-se necessário esclarecer que Geledés é uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso existente nas sociedades tradicionais yorubás. Expressa o poder feminino sobre a fertilidade da terra, a procriação e o bem estar da comunidade.

A Lei nº 12.288/2010, também conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, sancionada pelo ex-presidente Lula, traz consigo importantes conceitos tais como discriminação racial, desigualdade racial, desigualdade de raça, população negra, políticas públicas e ações afirmativas bem como explicita o direito da população negra à saúde, educação, cultura, lazer, entre outros:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010).

Insiro nesse cenário o julgamento da ADPF 186, em abril de 2012. A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental é ação de controle concentrado utilizada no meio jurídico para combater o desrespeito aos conteúdos mais importantes da Constituição.

[...] a arguição de descumprimento de preceito fundamental consiste em uma ação constitucional especialmente destinada a provocar a jurisdição constitucional concentrada do Supremo Tribunal Federal para a tutela da supremacia dos preceitos mais importantes da Constituição Federal. Vale dizer, é uma ação específica vocacionada a proteger exclusivamente os preceitos constitucionais fundamentais, ante a ameaça ou lesão resultante de qualquer ato ou omissão do poder público (CUNHA JÚNIOR, 2017, p. 378).

A ADPF 186⁶, foi ajuizada pelo DEM (Partido Democratas), em 2009, em face da UnB, com o intuito de impugnar a política de cotas étnico-raciais para seleção de estudantes, na qual havia fixado pelo prazo de 10 anos, a reserva de 20% de suas vagas para estudantes negros e pardos e vinte vagas para índios de todos os estados brasileiros. Em seus argumentos, na Petição Inicial, o partido Democratas destacou que as cotas raciais estariam violando fundamentos constitucionais tais como o princípio da dignidade da pessoa humana, repúdio ao racismo, princípio da igualdade, direito universal à educação e a meritocracia.

O STF julgou, por unanimidade, improcedente o pedido, tendo à época os votos dos Ministros Luiz Fux, Rosa Weber, Carmem Lúcia, Joaquim Barbosa, Cezar Peluso, Gilmar Mendes, Marco Aurélio, Celso de Mello, Ayres Britto e Dias Toffoli. Mereceu destaque, nesta pesquisa, o voto do Ministro Relator Ricardo Lewandowski⁷, por ter viés didático e em muito auxiliar no entendimento de noções caras ao tema em espécie.

O relator iniciou afirmando ser importante colocar fim a controvérsia trazida pelo tema cotas que, até então, encontrava-se sem solução definitiva. Para tanto diferencia o princípio da igualdade em suas versões: formal e material. Assevera que o princípio da igualdade no sentido formal é necessário, haja vista a Carta Magna está embasada em princípios e valores, mas destaca que se for aplicado com exclusividade, acarreta injustiças, utilizando-se das palavras da autora Daniela Ikawa para ilustrar o que diz. As políticas de ações afirmativas superam uma perspectiva meramente formal, afirma ele.

Em seguida expõe a definição de ação afirmativa que consta no art. 2º, II, da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, da Organização das Nações Unidas, a qual o Brasil ratificou em 1968. São medidas

⁶ O link de acesso a ADPF 186 encontra-se nas referências.

⁷ O link de acesso a íntegra do voto do Ministro Ricardo Lewandowski, na ADPF 186, encontra-se nas referências.

especiais e concretas (materiais) para garantir desenvolvimento ou proteção a grupos raciais que necessitem, através da igualdade para que possam exercer plenamente seus direitos e suas liberdades fundamentais. Neste momento é ressaltada a importância da transitoriedade desse tipo de política. Espera-se direitos iguais para todos os grupos e a partir de então não mais serão necessárias políticas de ações afirmativas.

O relator faz menção a Índia como real precursora das cotas, conforme já foi mencionado anteriormente nesta pesquisa. Em momento seguinte, revela o aspecto meritocrático contido no art. 208, V, da Constituição Federal em oposição ao art. 206, I, III e IV que se baseiam na liberdade de acesso à educação. Afirmando que:

O mérito dos concorrentes que se encontram em situação de desvantagem com relação a outros, em virtude de suas condições sociais, não pode ser aferido segundo uma ótica puramente linear, tendo em conta a necessidade de observar-se o citado princípio (BRASIL, 1988).

É cediço, como já citado em múltiplas vezes nesta pesquisa, que não há de se falar em meritocracia num cenário de desigualdades. Em momento posterior evidencia o papel importante das instituições de ensino que, para além da mera transmissão de conhecimento, são responsáveis da preparação do indivíduo para ser cidadão bem como para sua qualificação para o trabalho. Cita os arts. 205 e 207 da Constituição Federal como norteadores do ensino público.

Destaca trecho de livro do autor Oscar Vilhena Vieira para evidenciar a discriminação dos resultados dos vestibulares ao favorecerem o ingresso de alunos brancos egressos de escolas particulares em detrimento de alunos negros vindos de escolas públicas. Destaca essa exclusão em especial em relação aos cursos mais competitivos, em ambiente de segregação e atribui esse cenário a três problemas distintos:

- violação ao direito desse grupo em desvantagem de se beneficiar da educação pública;
- uma universidade predominantemente branca apenas reforça a hierarquia e a desigualdade e
- o baixo número de negros que conquistam o diploma universitário.

Fica aqui, mais uma vez, evidenciada a importância das cotas raciais visto que com a aprovação desta ADPF e a consequente promulgação da Lei nº 12.711/2012 para reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, pretos, pardos, índios e deficientes tem melhores chances de acesso às universidades públicas. As vagas de ampla concorrência, destinadas a alunos egressos de escolas particulares, têm notas de corte bem mais altas. Mais do que justo, haja vista a possibilidade desse aluno matricular-se em faculdades particulares, o que torna-se impossível para alunos egressos de escolas públicas, dada as mensalidades com preços exorbitantes que são aplicados.

Ao falar da consciência étnico-racial como fator de exclusão em seu voto, o Ministro Relator destaca o reduzido número de negros ocupando espaços de relevo na sociedade, tanto na esfera pública quanto na privada e identifica a ação afirmativa como a forma de compensação desta discriminação, culturalmente arraigada. Contudo, peço máxima vênua ao discordar do Excelentíssimo Ministro quando diz que tal discriminação, não raro é praticada de forma inconsciente. Ao avançar do século XXI, são inconcebíveis atos discriminatórios inconscientes, volto a acompanhá-lo, no entanto, ao atribuir complacência ao Estado.

Ainda em seu voto, cita o Ministro Marco Aurélio, ao afirmar que não basta não discriminar, é necessário fomentar-se o acesso à educação. A ação afirmativa apresenta, segundo ele, “postura afirmativa”, a neutralidade estatal mostrou-se um fracasso ao longo dos anos, neste sentido.

Em relação à identidade racial, no voto constam dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística para comprovar um crescimento da proporção de pretos ou pardos que se autodeclararam como tal. Deve-se, no entanto, a partir de dados coletados na parte prática desta pesquisa, afirmar que este quesito ainda merece atenção. Muitos ainda são os que ainda não se apoderaram de suas identidades raciais.

Em seguida mais dados do IBGE/PNAD são utilizados para ilustrar o altíssimo número de negros analfabetos e o consequente reflexo negativo nas oportunidades de mobilidade social e baixos rendimentos.

Mais uma vantagem das políticas de ações afirmativas é trazida à baila pelo Ministro Lewandowski (2012, s/p):

[...] a criação de lideranças dentre esses grupos discriminados, capazes de lutar pela defesa de seus direitos, além de servirem como paradigmas de integração e ascensão social. Trazem uma mudança na atitude subjetiva dos integrantes desses grupos, aumentando a autoestima que prepara o terreno para a sua progressiva e plena integração social.

Essa é uma das vantagens de maior valor das ações afirmativas. Alunos desmotivados, sem perspectivas, necessitam ter acesso a histórias de pessoas bem sucedidas que os represente, precisam alimentar a esperança. Há nessas políticas, “importante componente psicológico multiplicador da inclusão social” (LEWANDOWSKI, 2012).

Em momento posterior o Ministro utiliza os conceitos de redistribuição e reconhecimento, de Nancy Fraser, para falar sobre a insuficiência da utilização só do critério social ou de baixa renda. A integração social, mediante ações afirmativas demandam a integração de considerações de ordem étnica e racial, afirma ele. De fato, a sociedade aceita melhor ajudar a pobres do que a negros (grifo nosso).

Em seguida o Relator mostra o lado reverso, o da secular exclusão social que gera, segundo ele, a perpetuação de uma consciência de inferioridade e falta de perspectiva, aspectos tão corriqueiramente percebidos nas salas de aulas das escolas públicas e trazidos várias vezes na atual pesquisa.

Bauman é trazido pelo ministro relator para falar sobre a importância de se ter a segurança de frequentar ambientes diversos dos quais pertence, para enriquecer a vida social, assumir risco de ser incompreendido, mas sobreviver a essa experiência com dignidade. Combater a mixofobia⁸, compartilhar experiências. Assim o Relator demonstra a importância da aplicação das ações afirmativas nas universidades. Tornar o ambiente enriquecido pelas diversidades. Toda a universidade é beneficiada com um ambiente heterogêneo, compartilhado de experiências e culturas diversas, não só o estudante que ingressou através das cotas. É preciso construir um espaço aberto à inclusão do outsider social, conforme afirmação do Ministro.

⁸Medo de misturar-se.

Esta é uma preocupação real entre alguns jovens que já perceberam a importância do que Bauman afirma. Durante o período de inscrições no Sistema de Seleção Unificada (SISU), 2019, programa do MEC para encaminhar jovens a universidades públicas a partir das notas obtidas no ENEM, tive a oportunidade de acompanhar o diálogo entre duas jovens de 17 anos, ambas recém-saídas do ensino médio cursado, em escolas particulares renomadas de Salvador. Elas dividiam a angústia de já terem se matriculado em faculdades privadas, uma no curso de Direito e a outra em Medicina, por duvidarem que fossem aprovadas em alguma universidade pública, pelo ENEM. Diziam que queriam ter a oportunidade de conviver em outra realidade, diferente da que estavam acostumadas na escola privada, pois sabiam da importância dessa integração.

Contudo, há de se observar que, apesar do sentimento pertinente, legítimo e maduro das jovens, o fato é que elas fazem parte de uma parcela privilegiada da sociedade que está se vendo obrigada a respeitar regras determinadas em prol de uma outra parcela que necessita do reconhecimento estatal em relação às desvantagens vividas ao longo dos tempos também no aspecto educacional. Essa justiça tem que ser feita.

Em momento posterior em seu voto, o Ministro Ricardo Lewandowski cita os emblemáticos casos *Grutter vs. Bollinger* (2003), sobre a aluna branca que restou-se irredimida por não conseguir adentrar na Faculdade de Direito de Michigan, alegando ter sofrido discriminação, mas foi vencida na Suprema Corte dos Estados Unidos que assegurou discricionariedade às universidades para selecionar seu corpo discente em prol da correção de distorções históricas.

Mais adiante no seu voto, o Ministro utiliza termos de Daniela Ikawa para falar em autoidentificação e heteroidentificação⁹ com o intuito de coibir possíveis fraudes na identificação no que se refere à obtenção de benefícios.

A necessidade se confirma ainda em tempos atuais, conforme entrevista da pró-reitora de ações afirmativas e assistência estudantil da Universidade Federal da Bahia, Cassia Virginia Maciel, para o Portal da UFBA, no último dia 25/01/2019. Segundo ela, nos dias 30 e 31 de janeiro, a UFBA verificou a veracidade da autodeclaração como

⁹Identificação por terceiros

pessoa negra (preta ou parda) para acesso aos cursos de graduação, de acordo com o Edital nº 5/2019¹⁰.

Foi a primeira vez que a UFBA avaliou as autodeclarações para os candidatos aprovados no SISU. Anteriormente, apenas o concurso para técnico-administrativos tinha instaurado esse instrumento, em 2018. Essa Portaria, que a UFBA está seguindo em seu Edital, reportou-se à verificação pelo caráter fenotípico; não é ascendência, pois entende-se que, no campo das relações sociais no Brasil, a questão do racismo focado no fenótipo é muito mais forte do que o racismo calcado em origem ou outros elementos, como religião e cultura (MACIEL, Portal da UFBA, Jan/2019).

Em seguida, o Relator afirmou que a política de reserva de vagas, já era prevista pela Carta Magna conforme o que vem disposto em seu art. 37, VIII, no que pertine aos portadores de deficiência. Utiliza trechos da produção acadêmica do colega também Ministro do Supremo, à época, Joaquim Barbosa para afirmar que o papel das ações afirmativas supera a coibição da discriminação do presente, mas deve eliminar os efeitos persistentes iniciados no passado e que se arrastam até os dias atuais caracterizando uma “discriminação estrutural”.

A esse ponto o Ministro Lewandowski já considera comprovada a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa e sua utilização no acesso ao ensino superior especialmente para os egressos das escolas públicas, bem como o uso do critério étnico-racial, reafirmando a necessidade do caráter transitório das ações afirmativas, que devem desaparecer a medida que as distorções históricas sejam corrigidas.

Finalizando, em parte dispositiva, o Ministro Relator Ricardo Lewandowski considera que as políticas de ação afirmativa, adotadas pela UnB, objetivam um ambiente acadêmico plural e diversificado, possuem proporcionalidade e razoabilidade entre os meios e fins, são transitórias, visto que propõem análise dos resultados após 10 anos (o que deve ocorrer neste ano de 2019) e empregam métodos seletivos concernentes ao princípio da dignidade da pessoa humana, julgando assim improcedente a ADPF 186.

¹⁰ Edital na íntegra no Anexo D

Na sequência, reportando-se a Lei nº 12.711/2012, sancionada pela então Presidente Dilma Roussef, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, em suma é a Lei das cotas raciais.

Entre os artigos, merecem destaque:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2016).

A Lei nº 12.711/2012 tem como auxílio a Lei nº 12.990/2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Foi proposta pelo Executivo, em novembro de 2013, e teve uma tramitação extremamente rápida no Congresso Nacional em razão do regime de urgência solicitado com base no artigo 64, parágrafo 1º, da Constituição Federal.

Não é absurdo afirmar que a despeito das quase que inócuas leis iniciais que se propunham a “libertar” o povo negro das correntes da escravidão, há um robusto arcabouço legal acerca das questões antirraciais incluindo as leis objetivamente direcionadas a garantia das cotas raciais que buscam garantir a inserção da população negra no sistema educacional formal, num cenário diferenciado sim, vez que diferenciado foi o processo de alijamento deste povo ao longo da história.

Como o próprio conceito jurídico das ações afirmativas preconiza, o intento é corrigir as desigualdades raciais e promover a igualdade de oportunidades.

[...] as cotas raciais são mais ações de marketing do que um ato concreto, pois não se faz política séria, responsável e coerente somente com o discurso: são necessários recursos públicos para efetivar programas e projetos sociais (FONSECA, 2009, p.104).

É certo que muito já foi dito acerca da necessidade de ações combativas ao preconceito racial, assunto sempre tensionado entre opositores e defensores.

Os defensores das cotas universitárias argumentam que haverá maior diversidade de opinião, novas abordagens de inúmeros temas sociais, ampliação dos programas didático-pedagógicos e dos projetos acadêmico-científicos das instituições de ensino superior e dos seus departamentos, além de melhor preparo de docentes. Para os críticos, a inserção de um contingente significativo de estudantes negros nas universidades acarretará um rebaixamento cultural, tecnológico e educacional dessas instituições de ensino (FONSECA, 2009, p.113).

Com a abordagem sobre as cotas raciais não seria diferente, sendo necessária a fala dos que carregam os inúmeros argumentos contrários bem como daqueles que não enxergam por ora nenhuma outra solução que promova a reparação. Seria esse um impasse dissidente do que fora travado por Gilberto Freyre, sociólogo, escritor e ensaísta pernambucano, autor do popular “Casa Grande e Senzala”, que:

No período entre os anos 30 e 80 foi quem inicialmente defendeu o mito da democracia racial afirmando que no Brasil havia pouco ou nenhum racismo e que o Brasil incluía os negros, o que fora desafiado pelo também sociólogo Florestan Fernandes e seus seguidores, que na década de 50 concluíram que a democracia racial era um mito, sendo o racismo generalizado, colocando à prova a teoria da miscigenação, por ser, segundo Fernandes, uma campanha de branqueamento, uma ideologia de legitimação da discriminação racial (TELLES, 2003, p. 20).

O autor Antônio Sergio Alfredo Guimarães (2012, p. 50), em seus escritos sobre classes, raças e democracia, com o intento de entender o conceito de raça e os movimentos antirracistas, afirmou que: “Raça, além de categoria política, é também analítica, não só para organizar a resistência ao racismo como também para revelar que as discriminações e as desigualdades são referentes a cor e não só classe”.

Compreende-se, então, que a aquisição desse conceito é importante para a seara da luta antirracista, a qual pertencem as ações afirmativas.

A partir da década de 90 houve uma intensificação do reconhecimento da existência do racismo no Brasil e vários movimentos voltados para as questões raciais surgiram, a exemplo da criação do Grupo de Trabalho Internacional (GTI), no dia em que se comemorava os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, 20 de novembro de 1995, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, para o desenvolvimento de políticas públicas de valorização da população negra.

Em 1996, Fernando Henrique criou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que previa o combate à discriminação racial e formulação de políticas compensatórias que promovessem social e economicamente a comunidade negra, mas encontrou oposição e conseqüente hesitação em concretizar os planos iniciais. Contudo, desde então várias foram as iniciativas no sentido de combater a discriminação racial na maioria das vezes financiadas pelo governo federal, Organização Não-Governamentais (ONGs), universidades, partidos políticos, igrejas e empresas privadas.

No que pertine às ações afirmativas que têm como objetivo reduzir a desigualdade racial, assumiu o formato de cotas raciais e, já em 2002, vários eram os projetos de lei pendentes de aprovação. Antes disso, em 2001, destaque para a Terceira Conferência Mundial de Durban, ocorrida entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001. A cobertura da mídia em relação aos debates promovidos em consequência da Conferência foi surpreendente apenas sendo ofuscada pelo ataque às torres gêmeas nos Estados Unidos.

No contexto brasileiro, as ações afirmativas representariam a exigência de que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa, intencional, através destas medidas transitórias e temporárias para a melhoria e equiparação das condições da população negra (GÉNOT, 2019, p. 98).

Àquela época, fincou-se o entendimento de que a igualdade racial depende diretamente do acesso à educação. Logo após, a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro decidiu destinar 40% das vagas em universidades estaduais para negros e pardos. Ressalte-se que: “a implementação das cotas raciais na Universidade Estadual

do Rio de Janeiro enfrentou nada mais nada menos que 200 Mandados de Segurança impetrados em oposição (ARBACHE, 2006, p. 121)”.

Em seguida medidas da mesma ordem foram tomadas no STF em consonância com o Ministério da Justiça ao determinar que 20% dos diretores, consultores, funcionários terceirizados a prestarem serviço nesta localidade deveriam ser negros, bem como em 2014, a partir da Lei nº 12.990/2014, determinou que 20% das bolsas para o Instituto Rio Branco fossem oferecidas a negros. Iniciava-se assim a escalada para desenvolvimento das ações afirmativas através das cotas raciais no país com a intenção de garantir uma maior representatividade de pretos e pardos no cenário das universidades.

O governo federal fez-se presente nas mudanças pós Durban/África do Sul através da implementação das políticas do MEC em prol da ampliação do acesso à educação superior, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), 2005 e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), 2007, sendo o primeiro um programa de concessão de bolsa de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privada, tendo como público alvo os estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar *per capita* máxima de três salários mínimos, que são selecionados pelo ENEM, prevendo renúncia fiscal do governo federal.

A segunda mudança integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ao adotar uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

Ambos os programas foram alvos de críticas por conta da ausência da participação dos docentes nas discussões de implementação, mas a mudança que trouxeram para o cenário das universidades não há como ser negada.

As ações afirmativas enquanto cotas raciais, entretanto, longe de serem unanimidade, ganharam opositores por entenderem serem abusivas à meritocracia e imparcialidade. Razoável seria tal alegação se o questionamento referente a meritocracia no ingresso nas universidades através de vestibulares, por exemplo, não

favorecesse sempre aos alunos egressos de escolas particulares que cobram mensalidades caríssimas de cunho excludente.

Desde então, apesar da já extensa abordagem, inúmeros são os que ainda não perceberam a necessidade de aprofundamento e pesquisa sobre o tema, que ainda não se sentiram compelidos a dissecá-lo, permanecendo assim no desconhecimento de todo o arcabouço histórico bem como os aspectos jurídicos que traçaram o surgimento das cotas ou o que é ainda mais trágico, encontram-se à mercê da manipulação e desestímulo dos que tem o poder de influenciar. Ainda resta, então, espaço para reflexões adicionais que versem sobre o destino acadêmico de boa parte da população desse país, qual seja a população negra e pobre que em muito se confunde.

Dentro desse contexto, cabe ainda a tentativa de esclarecer aos alunos das escolas públicas que em sua grande maioria é povoada por essa população negra e pobre, que as cotas raciais fazem parte de um processo de reparação e como tal, devem ser utilizadas por todo aquele que faça jus, com toda altivez de quem está cômico e se apodera do que é seu por direito.

4 AS AÇÕES AFIRMATIVAS EM PROL DO PRINCÍPIO DA IGUALDADE E DA CIDADANIA

Cidadania, termo vastamente citado que prevê o exercício de deveres e direitos civis, políticos e sociais conforme o que vem disposto na lei magna do país. Para tanto, surge a necessidade dessa consciência da existência de direitos a serem exercidos e deveres a serem cumpridos. Sob essa ótica, muito distante se coloca tal percepção se não há um ambiente educacional formador/construtor de consciência e cidadania. A educação é a mola mestra para a construção de cidadãos.

Para Dagnino (2014, p. 95): “A ideia de cidadania desempenhou um papel central na formulação do projeto democrático participativo que se estabelece a partir de meados dos anos de 1970 e nos anos de 1980, no bojo da resistência democrática”. A autora desenvolve sua análise sobre o tema cidadania, salientando que apesar da

importância central, vem sendo bastante banalizado ao longo dos tempos. Imprime destaque a “Constituição Cidadã”, que prevê a participação popular na formulação das políticas públicas e vê a cidadania como um projeto partícipe da transformação da sociedade, assumindo assim um papel profundamente cultural.

Já James Holston (2013) enxerga a cidadania aqui no Brasil como estranhada pelo seu povo, que legaliza as diferenças sociais reproduzindo a desigualdade. Privilégios legalizados e desigualdades legitimadas. Eis que teve como mote a análise do movimento dos cidadãos insurgentes, título atribuído aos jovens que não são tão bem quistos em espaços socialmente estratificados e que resolveram enfrentar a situação através do “rolezinho”¹¹, travando batalha contra os entrincheirados regimes da cidadania desigual.

Complementando, Holston (2013), salientou que essa formulação de cidadania usa diferenças sociais que não são as bases da incorporação nacional – sobretudo diferenças de educação, propriedade, raça, gênero e ocupação – para proporcionar tratamentos diferentes para categorias diferentes de cidadãos.

É então, uma cidadania diferenciada, que gera direitos em gradação para categorias específicas, entre as quais aqueles que não têm acesso a uma boa educação formal, também não serão cidadãos, pois que: “A cidadania, no nosso caso, não equipara cidadãos, antes disso, é uma medida ‘para diferenciar e uma forma de distanciar as pessoas umas das outras’ (HOLSTON, 2013, p. 23)”.

Já o princípio da igualdade foi adotado pela Constituição Federal de 1988 em resposta às discriminações existentes no país. Presente no Título II, Capítulo I, artigo 5º, “caput”, utilizou como parâmetro a lei, diante da qual, todos são iguais, todos os cidadãos devem ser tratados identicamente desde que estejam nas mesmas condições, caso contrário a desigualdade se perpetua:

Art. 5º

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

¹¹Encontros marcados pela internet, por adolescentes, nos idos de 2014, para se encontrarem em shoppings de São Paulo. Normalmente os participantes eram jovens pobres, a maioria negros, querendo se divertir. A atitude menos política e mais condizente com a idade e o momento, causou enorme desconforto a sociedade.

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

O princípio da igualdade deve ser considerado sob dois aspectos: o da igualdade na lei, a qual é destinada ao legislador, ou ao próprio executivo, que, na elaboração das leis, atos normativos, e medidas provisórias, não poderão fazer nenhuma discriminação e o da igualdade perante a lei, que se traduz na exigência de que no momento da aplicação da lei, não seja feita qualquer discriminação.

Os estudos de Fabio Konder Comparato (2003) mostraram que a igualdade é o direito fundamental que mais tem tido importância no Direito Constitucional da atualidade, sendo considerado o direito guardião do Estado Social. E, para além das liberdades formais as liberdades materiais visam a igualdade de condições materiais e para tanto, além das leis, é necessária a aplicação de políticas públicas.

Sobre essa questão, Atchabahian (2006, p. 80), releva destacar que: “a lei não está para privilegiar ou perseguir e sim para oferecer regulação a vida social dos cidadãos que devem ser tratados equanimente”.

Consoante com esse entendimento, o Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dispõe que:

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

A partir do reconhecimento da aplicação de tratamento desigual para com cidadãos, na maioria das vezes em situação de fragilidade social e com a adoção do princípio da igualdade para normatizar o fim de tal tratamento abusivo, surge também a necessidade da construção de políticas públicas através das ações afirmativas, vez que é essa a forma que o Estado tem de se expressar nesse sentido.

Tendo a década de 60 como a época do nascimento das ações afirmativas nos Estados Unidos, têm também como marco a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, no ano de 2001, em Durban, África do Sul. Nesta oportunidade o Brasil foi signatário do Plano de Ação

de Durban e assumiu a responsabilidade de implementar ações que mitigassem a desigualdade racial no país.

Deve-se preservar, entretanto, que as ações afirmativas atuam como acessórias, sendo indispensável que conceitos definitivos como o direito constitucional a educação, que certamente é a precursora para todo e qualquer movimento que vise propiciar igualdade de condições, deve ser sempre priorizado. Para tanto, a Carta Magna dispõe de vinte artigos assecuratórios e que estão dispostos nas notas desta pesquisa.

É importante que tais direitos estejam garantidos na Constituição que rege o país, mas há de se admitir que na prática, a efetivação de tais direitos padece de exacerbada mitigação e também aqui nesta circunstância, os que já vivem em desvantagem social são o alvo mais vulnerável e mais abrangentemente atingido.

Segue cediça a ideia de que para ser cidadão, o sujeito partícipe de seu Estado, para conseguir sobreviver ao sistema de exclusão, a educação deve ser assumida como meta prioritária, tendo em vista que o direito social à educação é constitucionalmente garantido a partir do art. 205 que deixa claro que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Fica assim assegurada a oferta obrigatória e gratuita da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: "I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (BRASIL, 1988)".

A partir da Constituição, dentre os vários princípios basilares, encontra-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Se fizermos uma breve análise do que vem ocorrendo, rapidamente lembraremos que, na prática, tal mandamento não tem sido cumprido a contento.

O art. 208, IV da Constituição vigente, prevê educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Emenda Constitucional - EC nº

53/2006). A mãe que busca a creche pública que é mantida pelos municípios, para deixar seus filhos por volta dos 4 (quatro) anos, dificilmente encontra vaga. Já os que não utilizam o sistema público de ensino, tem seus filhos iniciando a idade escolar aos 2 (dois) anos, deflagrando-se assim uma disparidade que facilmente poderá ser entendida como enfrentamento ao princípio que anteriormente foi citado.

Vem nesta toada sendo delineado o fato gerador das cotas raciais. Há um débito político histórico de 500 anos de escravidão que determinaram uma exclusão social e política de grande parte da população brasileira. O Brasil foi o último país a se desvencilhar da escravidão e sabemos que estes escravos foram libertos sem a menor condição digna de vida, muitos sem saber ler nem escrever e poucos foram os esforços para reverter esse quadro. Nos Estados Unidos, por exemplo, era grande a oposição à educação dos negros porque negros com educação seriam negros perigosos. A discriminação racial desemboca na exclusão social.

Negros, mais especificamente pretos e pardos ao assim se autodeclararem, num posicionamento político e social, segundo o IBGE, por serem categorias que muito mais se aproximam por suas histórias do que às histórias dos brancos, ainda em boa parte sem muito estudo, têm seus filhos e quando estes atingem a idade escolar, se deparam com a dificuldade de matrícula, e os problemas vão se arrastando ao longo da vida acadêmica.

A defasagem no início da vida escolar destes em relação aos que não necessitam da educação pública já é fator determinante e que se vê refletido por toda uma vida, o ponto de partida já é diferente. Ao entrar no ensino fundamental e seguir pelo médio, várias são as dificuldades traçadas na escola pública. Há violência entre alunos, entre alunos e professores, o tráfico de drogas invadiu o portão e na maioria das vezes tem como condutor o próprio aluno ou o estranho que não encontra empecilhos para adentrar a escola.

Sobre outra vertente, os professores trabalham desestimulados, deprimidos ou optam pela indiferença ao que vem acontecendo. Em qualquer dessas situações, o resultado não pode ser positivo haja vista a importância do bom empenho do docente nesse processo. Atrelado a isso, a verba de merenda escolar, um grande estímulo para a ida do aluno à escola, já que em muitos casos é a única refeição do dia, muitas vezes

já no meio do ano letivo ainda não foi direcionada e as escolas tem que encerrar suas aulas mais cedo por conta disso.

O livro didático, instrumento indispensável à aprendizagem, por vezes não chega a escola em tempo hábil por falta de transporte, a farda não tem sido distribuída com regularidade, enfim, não é exagero afirmar que o caos se instalou na escola pública. Projetos valiosos são desenvolvidos no sentido de resolver algumas destas situações, mas em algum momento o objetivo se perde e no final das contas, o aluno tem completado o ensino médio sem condição adequada de leitura e escrita e a consequência inevitável é que esta deficiência se arraste e seja refletida na dificuldade de se estabelecer no mercado de trabalho. E, muitas questões permeiam a discussão.

Como introduzir a meritocracia nesta discussão se essa noção tem como pressuposto a igualdade de oportunidade e a liberdade dos cidadãos nas disputas sociais? Como pensar em igualdade de oportunidades se não há isonomia no trato com os mesmos aspectos para representantes de categorias diferentes? Que tipo de liberdade é vivenciada por aqueles a quem não é permitido conviver nos mesmos espaços sociais, pelo menos não espontaneamente?

Enquanto a questão não é conduzida com naturalidade ou antes disso, enquanto isso ainda é uma questão, há de se garantir, mesmo através de leis com a devida fiscalização que os negros tenham o direito de subirem um degrau a mais para resgatar os muitos degraus que não puderam subir ao longo da história.

O Estado então resolve debelar o prejuízo resultante de tal cenário, aliado a todo um passado de desvantagem social imposta aos negros e implanta as ações afirmativas para garantir que este grupo tenha sua entrada nas universidades apesar de todo calvário atravessado na vida escolar pregressa. É certo que se a busca por justiça fosse um pouco mais rigorosa, as cotas deveriam ser estabelecidas desde a educação infantil, início da vida escolar bem como o início da disparidade entre os que necessitam do ensino público e os que dele conseguem escapar.

É imperativo trazer aqui o posicionamento de Nancy Fraser (2001), filósofa feminista que defende a ideia de que “não basta redistribuir tem que reconhecer”, só assim combateríamos a injustiça socioeconômica, reproduzida através de trabalhos mal remunerados, cujo alvo principal certamente são os negros. Sob esse prisma, o

remédio seria a redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho (redistribuição).

A injustiça cultural ou simbólica, aqui representada pelo alijamento nas representações numa exposição maciçamente eurocentrada, teria como remédio o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural (reconhecimento), afirmou Fraser (2001, p. 1):

Isso significa em parte, pensar em como conceituar reconhecimento cultural e igualdade social de forma a que sustentem um ao outro, ao invés de se aniquilarem (pois há muitas concepções concorrentes de ambos!). Significa também teorizar a respeito dos meios pelos quais a privação econômica e o desrespeito cultural se entrelaçam e sustentam simultaneamente. Exige também, portanto, esclarecer os dilemas políticos que surgem quando tentamos combater as duas injustiças ao mesmo tempo.

O posicionamento trazido por Fraser (2001) é de que a injustiça racial é uma espécie de injustiça distributiva que necessita de compensações redistributivas. O que seriam essas compensações senão as cotas raciais, que assumiriam o papel de viabilizar a finalização da exploração, marginalização e privação exercidos no trabalho explorável, à medida que possibilita aos negros acesso ao ensino superior e, portanto, qualificação para assumirem melhores postos de trabalho. Fraser sentencia que para compensar a injustiça racial é preciso mudar a economia política e a cultura.

Os que padecem de ambas as injustiças, econômica e cultural, necessitam de ambos os remédios, redistribuição e reconhecimento a despeito da tensão que possa ocorrer entre eles, qual seja como lutar para que não haja questões de “raça” (FRASER, 2001), ao mesmo tempo em que se almeja o reconhecimento cultural de uma raça subordinada? Assim, o dilema estabelecido na questão da redistribuição - reconhecimento é válido enquanto reflexão, mas não é satisfatório para os que buscam respostas fáceis.

O Ministro, à época, Joaquim Barbosa, em seu voto a favor das cotas raciais, em 2012, definiu as ações afirmativas como políticas públicas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos perversos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física: “A igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e

passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (BARBOSA, 2012, s/p)”.

Com vários artigos acerca do tema, Joaquim Barbosa (2012) é assertivo ao afirmar que mais importante que garantir igualdade de oportunidades é garantir igualdade de condições e a partir desta perspectiva os direitos humanos ganharam destaque.

É cediço que ter o princípio da igualdade no rol dos direitos fundamentais, não garante a sua efetividade. Tão pouco é estanque o conceito de igualdade havendo assim a necessidade de movimentação no sentido de propiciar aparatos legais para o alcance de tal objetivo. Eis que surgem as ações afirmativas com esse intento. O autor Atchabahian (2006, p. 160) cita o ex-ministro do STF, Joaquim Barbosa:

Ações afirmativas se definem como políticas públicas e privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

Vale sopesar que apesar da convicção de que não há outra medida a ser adotada, a curto prazo, que garanta o direito social prestacional à educação a não ser através de ações afirmativas/cotas raciais, é importante elucidar que o plano do ideal reside no intuito de que seja planejada e executada uma educação de qualidade para todos.

Apesar do perverso cenário racista que em muito atrasou a vida educacional de negros e que ainda se faz presente, sendo ainda possível identificar aspectos refletores desta mazela social, resta um sopro de esperança ao constatar-se que, independente das ações por muitas vezes equivocadas em relação à condução da educação no país, a sociedade civil descruza os braços e tem iniciativas com o intuito de preencher lacunas governamentais. Os cursos pré-vestibulares de baixo custo ou às vezes sem custo algum para estudantes negros, é o que de melhor pode haver no sentido de perceber que nem tudo está perdido.

4.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS EM OUTROS PAÍSES

Como já dito anteriormente, além de não terem sido precursores, temos ou tivemos cotas para além das fronteiras americanas. Todavia os Estados Unidos, segundo José Jorge de Carvalho (2006, p. 181) é o primeiro país a ser citado pelos opositores, visto que seu modelo é baseado num paradoxo, haja vista apregoar o estado mínimo, de pouca intervenção.

Daí, porque há sempre controvérsia e oposição ao sistema, tal como ocorreu em 2003, quando a reação à discriminação positiva em favor dos negros praticada pela Universidade de Michigan chegou até a Suprema Corte, que finalmente deliberou pela continuidade das ações afirmativas.

Segundo o autor, é uma política que comporta a meritocracia desde quando carrega uma ideologia de vencedor e perdedor ainda que da mesma raça, o vencedor negro entre os demais negros perdedores terá o mesmo mérito que o vencedor branco, pois o sistema de cotas brasileiro vai mais ao encontro da universalização do ensino superior.

Já Randall Kennedy (2013), em coletânea organizada por Angela Paiva (2013), cita três casos emblemáticos figurados pelo Supremo Tribunal dos Estados Unidos e a ação afirmativa no ensino superior. Nos idos de 1974, Allan Bakke, restou-se irresignado e moveu processo em face da Universidade da Califórnia porque, em decorrência da reserva de vagas para negros, apesar de ter notas melhores, não conseguiu ser admitido no curso de medicina em Davis, por ser branco. Após uma longa disputa, o Tribunal Superior ordenou que Bakke fosse matriculado na faculdade e a universidade que havia sido proibida de levar em conta a raça, pode voltar a aplicar o sistema de discriminação positiva.

No caso Grutter x Bollinger e Gratz x Bollinger, em 2003, estas alunas brancas alegaram terem sido vítimas de discriminação reversa inconstitucional, ao não conseguirem entrar na universidade. Referiam-se ao programa de admissão da Universidade de Michigan. Em outro caso, Abigail Noel Fisher, acionou a Universidade do Texas, em Austin, em 2008, alegando ter sido vítima de discriminação ilícita, visto que sua matrícula foi negada. Argumentava na petição, ter havido violação a 14^a

emenda a constituição americana que pregava a igualdade ao ter adotado critérios que favoreciam as minorias tais como afrodescendentes e hispânicos. A suprema corte decidiu com quatro votos a favor e três contra, que a discriminação positiva era constitucional. Tal decisão tornou-se emblemática na luta pelos direitos civis travada pelas minorias, contra a segregação racial a partir da década de 50, nos Estados Unidos.

Não é difícil entender essa busca incessante de estudantes brancos irredimidos se voltarmos ao ano de 1892, ano em que Homer Plessy, sapateiro e corretor de seguros, violou a lei de segregação racial que vigia no Estado de Louisiana, Estados Unidos. Plessy, embora classificado como “7/8 branco” (o branco puro era representado por 8/8), era descendente de pais que eram considerados “negros livres” e foi utilizado pelo Comitê dos Cidadãos, grupo defensor dos direitos civis, para transgredir a Lei dos Vagões Separados. Observa-se em filmes que retratam essa época, a exemplo do “Green Book”, vencedor do Oscar 2019, que os negros tinham lugar separado no transporte público.

Com seu ato provocativo, Plessy foi detido e somente solto após pagar fiança. Ao ser ouvido pelo juiz Ferguson, este recusou o argumento da defesa de Plessy baseada nas emendas 13^a (concedeu liberdade aos escravos) e 14^a (nenhum Estado poderá restringir privilégios sem o devido processo legal), que postulavam pelos direitos civis e a Suprema Corte acatou a decisão do juiz Ferguson. Em 1896, após recurso de apelação, a vontade da maioria da Suprema Corte, foi a favor do Estado de Louisiana sob o argumento de que a igualdade inter-racial só deveria ocorrer de forma voluntária. Tal decisão reforçou a já vigente política do “separate but equal” (separados, mas iguais), que vigorou até 1954.

Embora o emblemático caso de segregação racial vivido por Plessy, tenha ocorrido no âmbito do transporte público, a segregação no sistema educacional foi estimulada a partir de então.

Igualmente emblemático, foi o caso Dred Scott x Sandford, cuja decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos, em 1857, em face da ação movida por Dred Scott, escravo que buscou a via judicial para requerer a sua liberdade, definia que os

afrodescendentes não deveriam ser protegidos pela Constituição nem serem cidadãos do país.

Tais casos ilustram enfaticamente o racismo e a política segregacional adotada nos Estados Unidos até início do século XX, ficando assim óbvio que as cotas raciais não poderiam ter surgido inicialmente num país tão pródigo em querer manter apartado o povo negro, embora mereça registro que, após esse período histórico tão tenebroso, recentemente (2009) esse mesmo país elegeu Barack Obama, que muitos afirmaram ser fruto das cotas raciais, como primeiro presidente negro da história dos Estados Unidos.

O autor José Jorge de Carvalho (2006) afirmou que opositores às cotas alegavam que a tendência é haver um conseqüente branqueamento dos negros e índios que acessem as universidades através dessa ação afirmativa, a exemplo do que aconteceu nos Estados Unidos, caso o Brasil resolva copiar o modelo de lá. Em seguida considerou que tal mecanismo tem maior probabilidade de ocorrer na pós-graduação e na docência, visto que passam por um processo de escolha, já que no vestibular, acrescento aqui o ENEM, que são meios de acesso a graduação, não há subjetividade.

Na Índia, que foi a real precursora do sistema de cotas, conforme já dito anteriormente, tem na figura de Ambedkar a busca pela garantia dos direitos dos dalits, equivalentes aos escravos, segundo Carvalho, onde se identifica que o Brasil está em situação pior haja vista ter 45% de população negra e só 1% desse contingente deter os postos mais graduados enquanto na Índia já ter havido avanço nesse percentual pós cotas.

Em 1971, a Malásia adotou as cotas em prol dos bumiputeras, que embora sendo maioria, malaios originais, eram excluídos em detrimento dos chineses e indianos, que detinham a riqueza, afirma Carvalho. Aqui também, a exemplo da Índia, as cotas garantem acesso não só a universidade, mas também ao serviço público. Registre-se que a Malásia está à frente do Brasil no quesito cotas pois já conta com políticas públicas sem o critério racial como mote: “Após 30 anos de cotas, a igualdade étnica no país já é aceitável e o sistema pode agora dar lugar às leis universalistas dentro de uma lógica realista de igualdade étnica e racial (CARVALHO, 2006, p. 185)”.

Na África do Sul o discurso é polarizado, afirmam Adam Habib e Kristina Bentley (2013). Como no Brasil, há uma segregação motivada pela dicotomia existente nas classes econômica e social. As cotas que foram adotadas no final do apartheid, ainda são vigentes.

[...] na África do Sul as cotas, ainda vigentes, foram adotadas no fim do período do apartheid para reparar uma exclusão brutal das nações africanas, ausentes das universidades, dos cargos políticos, das profissões liberais e das fontes de riqueza do país (CARVALHO, 2006, p. 186).

Graziella Moraes Silva¹² (2006) afirmou que embora o Brasil e a África do Sul sejam semelhantes quanto ao aspecto da maioria dos pobres ser negra e poucos terem acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho formal, estes países direcionam as políticas de ações afirmativas de maneira diversa, sendo que África considera o aspecto histórico, com caráter reparatório, mesmo porque lá a discriminação racial, mesmo que positiva, é proibida desde o fim do *apartheid*, sendo que a justificativa central para o direcionamento das ações afirmativas é a questão social.

Na França, de acordo com a sua constituição, inexistente qualquer tipo de política discriminatória, mesmo que positiva, tanto assim que os critérios raça e etnia não são pesquisados no censo daquele país, conforme afirmou Daniel Sabbagh (2004). Os franceses não admitem qualquer política que tenha como premissa a questão racial.

É de se observar que, entre os países citados, a evidência, ainda, da necessidade que o Brasil tem de assegurar o direito fundamental da educação no tocante ao acesso às universidades, através de ações afirmativas, quais sejam as cotas raciais, quando o assunto é minoria. É também de clareza transparente que o ideal é não haver a necessidade de lançar mão de políticas discriminatórias, ainda que positivas, visto que o previsto, inclusive sob o aspecto constitucional é o tratamento isonômico.

4.2 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO MERCADO DE TRABALHO

¹² Graziella Moraes Dias da Silva é doutoranda em Sociologia na Universidade de Harvard e estudante associada do Programa Multidisciplinar de Estudos sobre Desigualdade na Escola de Governo John F. Kennedy, na mesma universidade.

Partindo-se do pressuposto constitucional de que a educação é um direito fundamental inclusive com o intuito de possibilitar a dignidade do cidadão através da profissionalização que instrumentalize para o mercado de trabalho, vide artigo 205, da CF, já anteriormente citado, torna-se indispensável evidenciar a relação direta entre as cotas raciais e a inserção dos negros no mercado de trabalho, ferramenta importante e talvez a única, ao tratar-se da viabilização de mobilidade social desta camada populacional.

Comparando-se, em primeiro lugar, os homens com mais estudo e aqueles com menos estudo, a primeira característica que salta aos olhos é a enorme diferença de destinos de classe segundo a educação. Ao deixar a escola, Cardoso (2019,p. 138) salientou que:

Os mais escolarizados vão compor, majoritariamente, as classes médias e, em menor proporção, as classes superiores urbanas, enquanto os menos escolarizados vão constituir as classes baixas, rurais ou urbanas, aqui incluído o serviço doméstico. Proporção não desprezível dos menos escolarizados destinasse ao trabalho industrial, caminho trilhado por estrato bem menor dos mais escolarizados. Desse ponto de vista, a escolaridade se apresenta, como já demonstrou a literatura pertinente, como importante fator condicionante dos destinos de classe.

Num cenário de queda da taxa de analfabetismo na Bahia, de 13% para 12,7% segundo Marina Águas, analista do IBGE e coordenadora da pesquisa, ainda 36,1% das pessoas com 60 anos ou mais são analfabetas. Assim, permanece legítimo o sentimento de necessidade de resgate e luta para que os atuais jovens, em especial, os jovens negros, tenham incentivo para lograrem êxito na vida acadêmica a despeito das agruras que por muitas vezes os afastam dos estudos, no qual intenciona este capítulo discutir o valor das cotas raciais na inserção dos cotistas no mercado de trabalho.

Faz-se uma breve análise de questões socioeconômicas, cita-se Edward Telles (2003) e sua pesquisa comportamental acerca do mercado de trabalho e a análise de pesquisa feita por jornalistas que demonstram quadro animador acerca do reflexo das cotas raciais no mercado de trabalho, discutindo a questão do mercado de trabalho para os cotistas egressos da universidade.

Adianta-se que embora o cenário seja um tanto otimista por conta do aumento da empregabilidade dessa fatia da população, ainda se registra a desigualdade referente à percepção de salários. Negros continuam ganhando menos que brancos. As mulheres negras, alvos da discriminação racial e de gênero, são duplamente atingidas pela desigualdade no mercado de trabalho.

A Professora Doutora, Angela Borges, docente responsável pela disciplina Trabalho e Questão Social, no Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania na UCSAL, em seu Grupo de Pesquisa: Trabalho, Trabalhadores e Reprodução Social, afirma que o preconceito é refletido no mercado de trabalho, embora os liberais tentem diluir esse aspecto.

Seguindo essa linha e reportando-se ao sociólogo e professor Octavio Ianni (1989), no seu texto “A Questão Social”, fica demonstrada a importância de considerar os diversos desdobramentos da questão social apontando que há aspectos fundamentais das relações entre sociedade e Estado que passam por ela. Durante a escravidão, por exemplo, a posse do senhor de engenho sobre o escravo e a rebelião do escravo face à dominação do senhor de engenho, desenhava uma questão social àquela época. Em seguida, após a abolição da escravatura, as lutas de classes por condições melhores de trabalho, também tinham a questão social como pano de fundo.

O autor citando Hélio Jaguaribe para ilustrar a situação, salientou que os indicadores econômicos do Brasil o posicionam como oitava potência do mundo enquanto que os indicadores sociais o aproximam dos países menos desenvolvidos do mundo afro-asiático, caracterizando-se, portanto, como um profundo dualismo.

O cenário atual tem como moldura o capitalismo neoliberal, cujo capital tem prioridade absoluta. Os direitos trabalhistas passam a ser privilégios, há um esvaziamento da democracia e as políticas direcionadas aos cidadãos são vistas como populismo. As políticas neoliberais esvaziam as bases da democracia. Os coletivos, as forças sindicais são destruídas e a capacidade individual é desconsiderada. A mobilidade social está seriamente confrontada pela crise atual cujo principal mote é o neoliberalismo.

Alvaro Comin (2015, p. 371), em texto organizado por Arretche, assevera que:

A enorme desigualdade na distribuição de terra combinada à baixa produtividade de boa parte da agricultura brasileira motivou a migração campo-cidade, provocando o deslocamento de trabalhadores com pouca ou nenhuma formação escolar, o que à época a sociologia denominou de 'massa marginal', com renda muito baixa, excluídos da proteção social e do mercado de trabalho. Assim, os que eram mais escolarizados garantiam as melhores posições no mercado de trabalho, sendo inclusive abarcados pelos benefícios típicos dos Estados de bem-estar social.

Comin (2015) destaca como a colonização e a escravidão com a conseqüente marginalização dos não brancos (negros, pardos e índios) foram projetadas na hierarquia da estrutura ocupacional brasileira.

Anteriormente, os estudos de Edward Telles (2003), elaborados na década de 1990, trabalhando na Fundação Ford no Rio de Janeiro, realizou diversos diálogos com estudiosos das questões raciais no Brasil como o Antônio Sergio Guimarães, Clóvis Moura, Octávio Ianni entre outros. Telles (2003), identificou as desigualdades raciais que muitas vezes são tidas como simples resultado de questões históricas, como as geradas pela escravidão, como sendo resultado de características geográficas desfavoráveis e de um menor capital humano de pardos e pretos, afirmando ainda que a discriminação racial é de difícil mensuração e com múltiplas manifestações; citando, também, como variáveis de desvantagens a região, educação, ocupação, diferenças interfamiliares e de vizinhança, para subsidiar testes rigorosos que buscam explicar a desigualdade racial.

Em análise da discriminação no mercado de trabalho, Telles (2003) utilizou pesquisas comportamentais de 1995 e 2000 para indicar que os adultos brasileiros acreditam que a discriminação racial é maior no mercado de trabalho. Nos poucos casos em que são promovidos, afirmou que os negros reclamam da falta de reconhecimento por parte dos empregadores pelo seu conhecimento e experiência. A percepção que se tem é de que a hierarquia racial não aceita que negros ocupem lugares que socialmente são legitimados aos brancos.

Adalberto Cardoso¹³(2013), em texto publicado no Caderno CRH (Revista quadrimestral de Ciências Sociais do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades da Universidade Federal da Bahia) – “Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação”, analisa a condição “nem nem” de jovens que, a partir da crise econômica pós-2008, veem-se encurralados por não estarem mais na escola, já que recém saídos do ensino médio nem trabalhando.

Complementando, Cardoso (2013, p. 294) afirmou, também, que esse fenômeno estrutural e requerente de políticas públicas, é desencadeado pela conjunção de dois feixes:

[...] é fruto da conjunção de dois feixes de determinantes: de um lado, os contextos de inserção social dos jovens (a família, o sistema escolar e o mercado de trabalho); e, de outro, as trajetórias dos indivíduos. Os dois feixes são marcados por desigualdades de todo tipo.

Em pesquisa realizada pelo referido autor, em 2010, a partir de dados do IBGE, variáveis foram apresentadas para comprovar que diferentes contextos oferecem chances diversas de inserção social dos jovens, entre as quais as que têm pertinência ao tema aqui pesquisado são as seguintes:

Cor. Agregou-se a informação dos censos numa dummy distinguindo brancos e não brancos. Os não brancos são a referência da regressão (CARDOSO, 2013, p. 304).

Sigo, aqui, a sugestão de Hasenbalg e Silva (2003), que mostraram que as probabilidades de pretos, indígenas e pardos distam consistentemente das de brancos e amarelos, e são muito próximas entre si, tendo em vista o acesso à renda, à educação e ao mercado de trabalho.

Escolaridade. Trata-se de outra dummy agrupando os que tinham escolaridade menor do que ensino fundamental completo (8 anos ou menos), e a referência na regressão são os com mais escolaridade do que isso. Espera-se que os menos escolarizados sejam “nem nem” em maior proporção, já que, tendo 18 anos ou mais, é grande a probabilidade de que estejam fora da escola. Com baixa qualificação

¹³Doutor em Sociologia. Professor e pesquisador do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ (IESP-UERJ). Pesquisador Associado do Centro Brasileiro de Análises e Planejamento e do Warwick Institute for Employment Research. Cientista do Nosso Estado da FAPERJ e Pesquisador 1 do CNPq.

formal, terão, por hipótese, maior chance de estar também fora de um emprego. (CARDOSO, 2013, p. 304).

A conclusão a que chegou Cardoso (2013) foi de que a permanência de jovens a partir de 18 anos que tenham condições menos privilegiadas depende diretamente de políticas públicas que sirvam como estímulo e para tanto cita a importância das cotas para estudantes negros terem acesso ao ensino superior. Afirma que as cotas devem ser intensificadas e universalizadas em território nacional também com o intuito de diminuição da evasão escolar comumente ocorrida na transição do ensino fundamental para o médio.

O acesso ao ensino superior para aqueles jovens (em geral de classes sociais mais baixas) depende, em geral, do investimento no custeio dos estudos por parte do próprio estudante. Isso requer a entrada no mercado de trabalho, o que se dá em condições de competição também muito ruins: jovens de 18 anos, saídos do ensino médio de má qualidade, competem em condições muito desfavoráveis com os que já estão empregados e os que demandam emprego ao deixar a universidade. É isso que explica o salto na taxa “nem nem” de exclusão entre os 17 e os 18 anos.

As políticas de cotas, nessas condições, têm grande potencial transformador das chances devida dos jovens das classes mais baixas. A perspectiva de entrar numa universidade pública, mesmo quando oriundos do ensino público, é um incentivo para a redução da evasão, ainda muito alta, que ocorre na passagem dos jovens das classes mais baixas do ensino fundamental para o médio (CARDOSO, 2013, p. 311).

O advogado Hédio Silva, diretor de uma ONG que promove causas antirracistas, é citado por Telles (2003) para demonstrar que mesmo aqueles que não são racistas, podem agir de forma discriminatória para não serem expostos de alguma forma, a exemplo de um diretor de recursos humanos branco, que não é racista, que poderia até casar-se com uma mulher negra, mas sofre pressão institucional para contratar funcionários brancos. Ainda que perceba o quanto a discriminação impede o acesso dos negros ao mercado de trabalho formal, tem consciência de que empregar um trabalhador negro poderia colocar seu próprio emprego em risco.

Os dados, divulgados pelo Instituto Ethos, do estudo ‘Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas – pesquisa 2010 (ETHOS, 2018)’, enfatizam que as

estatísticas têm raça. A pesquisa relacionada ao número de executivos negros pode ser usada como base para demonstrar estas relações de desigualdade racial ainda nos dias atuais [...]. Comparando os resultados das várias edições da pesquisa, de 2001 a 2010, o Instituto identificou que, embora a participação dos negros em alguns cargos das empresas tenha melhorado entre 2001 e 2010, caso se mantenha o ritmo de mudança verificado, que ainda é lento frente à baixa adesão de empresas a ações afirmativas para inclusão e desenvolvimento de profissionais negros, a expectativa do Instituto Ethos é que sejam necessários pelo menos 150 anos para combater as desigualdades raciais no mercado de trabalho (GÉNOT, 2019, p. 42).

Luana Génot (2019), autora do recém lançado livro “Sim à igualdade racial: raça e mercado de trabalho”, é fundadora do Instituto ID-BR, uma organização sem fins lucrativos, que busca a aceleração da promoção da igualdade racial e a redução dessa desigualdade racial no mercado de trabalho. Segundo ela, o Estatuto da Igualdade Racial estabeleceu princípios e inspirou leis como a que criou cotas nas universidades federais e no funcionalismo público federal. Contudo, observa a falta de punição para o descumprimento das diretrizes estabelecidas no Estatuto, falta fiscalização.

Fica sedimentado assim, que o mercado de trabalho tem portas estreitas aos não brancos seja pela sequela da escravidão, pela hierarquia social, pela educação deficitária imposta, pelo racismo estrutural ou simplesmente pelo excesso de melanina que carregam na pele. E, nesse diapasão, é importante ressaltar, conforme afirmou Marcelo Paixão (2008), doutor em Sociologia e professor assistente da Universidade de Austin, especializado em estudos de raça e gênero, que há um equívoco em depositar todas as mazelas da desigualdade na escravidão.

Sobre essa questão, reportando-se a Cardoso (2019, p. 404), tem-se que:

Se o Brasil, nos últimos 20 ou 30 anos, não construiu um mercado de trabalho capaz de acolher de forma produtiva os novos e mais qualificados entrantes no mercado de trabalho, ainda assim os mais escolarizados estiveram sempre em melhor situação do que os outros. E o sistema educacional brasileiro é tal que premia os que podem pagar por ensino fundamental, em detrimento dos estudantes de escolas públicas, de qualidade quase sempre muito inferior. A desigualdade da oferta de serviços educacionais, então, é componente essencial da desigualdade de oportunidades no país, aspecto decisivo da reprodução das desigualdades econômicas no tempo.

Compartilha da mesma ideia Antonio Sergio Guimarães (2012), que embora considere que tal crença carregue um “cerne de verdade”, a escravidão ser considerada a única responsável pela pobreza negra, só deposita todas as mazelas sofridas pelo povo negro no passado, eximindo atos contínuos e atuais de suas responsabilidades.

E as cotas raciais, estão diluindo esse imbróglio? Ao contar com o pouco tempo desde que o Brasil passou a ser signatário do Plano de Ação de Durban, em 2002, não há muita literatura na análise dos reflexos das cotas raciais no mercado de trabalho, menos ainda a partir da Lei nº 12.711, que só foi sancionada em 2012, sendo necessária então uma busca pelo que vem sendo publicado.

Vale mencionar que os jornalistas Luisa Bustamante, Maria Clara Vieira, Rita Loiola, ainda que não tenham produzido um trabalho acadêmico, merecem crédito quando apresentaram, em agosto de 2017, matéria¹⁴ na revista Veja, um quadro animador referente ao resultado das cotas, fazendo um confronto entre as previsões catastróficas e o quadro que vem sendo desenhado.

Para os que temiam que a nota de entrada na universidade cairia muito, o estudo de uma instituição de ensino superior (Instituto de Ensino e Pesquisa – INSPER) mostra que a nota média dos não cotistas no ingresso às instituições de ensino superior a partir do ENEM é maior que a dos cotistas, mas a variação é irrisória, não chega a 5%.

Para os que achavam que os cotistas não teriam condições de acompanhar as aulas nem apresentar bom desempenho, a UnB avaliou uma década de cotas de seus alunos e concluiu que o desempenho dos cotistas e não cotistas é praticamente igual, sendo que em 2009 o desempenho dos cotistas foi até maior. Os que previam que os cotistas deixariam a faculdade no meio do caminho, estudos demonstram que os índices de evasão são paritários entre cotistas e não cotistas.

As previsões acerca do despreparo e da baixa empregabilidade dos cotistas também foram confrontadas pela pesquisa que apurou equivalência entre os dois grupos, cotistas e não cotistas, girando em torno dos 75% nos dois casos. Contudo, os não cotistas ganham mais. Ressalte-se que na realidade os não brancos ganham menos, sejam eles cotistas ou não.

¹⁴ Cotas? Melhor tê-las. Revista Veja, de 16 de agosto de 2017, edição nº 2543. Disponível em <https://veja.abril.com.br/revista-veja/cotas-melhor-te-las-2/>. Acesso em 22 set. 2018.

Quanto aos que afirmavam que as cotas raciais iriam acirrar a questão racial, a pesquisa noticiou a inexistência de registro relacionado ao agravamento de conflitos raciais em campus universitários desde a implantação desta ação afirmativa. E, é certo que estudantes seguem na vida acadêmica com o intuito de adentrarem na seara profissional a despeito dos entraves sociais impostos.

Numa análise mais focada no mercado de trabalho após a formatura dos cotistas os mesmos jornalistas indicam que os cotistas definitivamente ganham menos que os não cotistas. Há uma tentativa em categorizar essa diferença, se pelas experiências extracurriculares dos não cotistas ou se o preconceito seria o fator determinante.

Por tudo o que já foi dito, é quase uma obrigação entender que o preconceito persiste e sobrevive para além da questão das cotas raciais. O preconceito não é tão somente contra os cotistas e sim contra os não brancos, independentemente da posição que estejam assumindo.

O Brasil assume a necessidade de ações afirmativas raciais para começar a reparar essa história de opressão. Essas ações afirmativas são as cotas raciais no acesso à universidade, que a gente sabe que são espaços de poder. A academia e o mercado de trabalho são espaços de poder. Sem esse espaço, a gente não consegue desenvolver plenamente nossa autonomia (VAZ, 2017).

O instituto Ethos¹⁵ em texto publicado em 2012, “Cotas raciais para o serviço público e o mercado de trabalho”, trouxe à baila a discussão sobre a existência de uma ascensão social nos últimos anos e utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) para ilustrar o cenário à época:

Nos últimos anos, com as políticas compensatórias, houve ascensão social. De acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), são negros 80% dos mais de 40 milhões de brasileiros que subiram à classe C. Nas universidades, eles são 921 mil entre 3,5 milhões de estudantes. Uma porcentagem pequena se comparada ao total de universitários, mas já grande o suficiente para fazer diferença no mercado de trabalho (ETHOS, 2012, s/p).

¹⁵O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social é uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) criada em 1998 por um grupo de empresários e executivos da iniciativa privada. É um polo de organização de conhecimento, troca de experiências e desenvolvimento de ferramentas para auxiliar as empresas a analisar suas práticas de gestão e aprofundar seu compromisso com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. A sede fica em São Paulo.

Nesse mesmo texto do Instituto Ethos (2012), percebeu-se o reconhecimento comprovado através de dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) no ano de 2010, de que ainda que tenha havido um avanço social e educacional, fator preponderante no aumento da ocupação dos negros no mercado de trabalho, os altos postos em setores de ponta da economia permanecem ocupados pelos brancos, na grande maioria e conseqüentemente o rendimento do homem negro ainda é metade do homem branco.

Destaque mais uma vez para a franca realidade da mulher negra que em desvantagem ainda maior, só percebe 30% do salário do homem branco e metade do da mulher branca, onde a pesquisa de 2010 do Dieese, mostrou que os negros predominam no setor agrícola (61,5%), na construção civil (60,1%), nos serviços domésticos (61,8%) e em atividades mal definidas (73%) (ETHOS, 2012).

Em publicação mais recente (2013), o Instituto Ethos analisou o perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil, tendo como parâmetro as ações afirmativas. Segundo a pesquisa da Ethos, os negros estão tendo mais acesso ao ensino superior, estando esse acréscimo atribuído em boa parte às cotas. Quanto ao mercado de trabalho, os empresários admitem que permanece o cenário de poucos negros nos cargos de gerência:

Quanto ao nível de instrução da população negra, sabe-se que, em 2003, a média era de 5,1 anos de estudo, enquanto a da branca era de 6,9 anos. Dez anos depois, em 2013, os negros alcançaram a média de 6,5 anos de estudo e a população branca, 8,1 anos, com aumento, respectivamente, de 27,5% e 17,4%.

Observe-se também que os negros estão tendo mais acesso ao ensino superior. Indicação clara disso são as matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância, em instituições públicas ou privadas, no período 2001-2013, onde:

As matrículas de brancos cresceram 27,5%; as de negros, 40%, numa evolução que tende a ser ampliada e que se pode atribuir, em boa parte, ao estabelecimento de políticas, como a de cotas, em favor da igualdade racial. Ao responder às indagações da pesquisa referentes às ações afirmativas, a grande maioria das empresas diz não possuir medidas para ampliar a presença de negros em nenhum nível de seu pessoal. Parcela relevante dos gestores, por sua vez, tem a percepção de que, ao menos na gerência e no quadro executivo, a presença de negros está abaixo do que deveria. Questionados quanto à causa da escassez de negros em um ou mais níveis, parte dos gestores diz haver 'falta de

conhecimento ou experiência da empresa para lidar com o assunto' (ETHOS, 2013, p. 23).

Ainda que pesquisa recente do IBGE demonstre que negros ganham R\$ 1,2 mil a menos que brancos, que a diferença salarial ainda não foi solucionada também no quesito racial além do de gênero, a ideia da necessidade da permanência na vida acadêmica deve ser valorizada e incentivada.

Outrossim, mais vale evidenciar o aumento da inserção de alunos negros na universidade ao passo em que permanece em riste a luta pela igualdade das raças também no mercado de trabalho.

5 PESQUISANDO NO COLÉGIO ESTADUAL ROTARY

A pesquisa foi dividida em 05 (cinco) etapas, no final foi feita à análise geral dos dados pesquisados.

5.1 1ª ETAPA

Para descrever as etapas ocorridas durante a pesquisa, foram utilizadas anotações feitas, ao longo do processo, num diário construído com o objetivo de garantir um relato fidedigno.

No primeiro encontro planejado, ao chegar no colégio, localizei a Profa. Jaqueline. Ao me dirigir às turmas, me apresentei, expliquei o propósito da minha presença ali e solicitei a colaboração deles que concordaram, sem resistência. Após me apresentar, expliquei que aquela seria a primeira fase, eles responderiam ao questionário sem que eu me antecipasse em relação ao assunto. Deixei claro que a minha intenção naquele momento era exatamente saber qual o conhecimento atual que eles tinham acerca do assunto.

Tão logo distribuí os questionários, percebi a dúvida causada em relação à pergunta sobre a cor. Ficaram alvoroçados, repetiam que não sabiam qual era a cor que tinham. Disse que eles poderiam ficar à vontade para responderem o que quisessem, o que achassem que deveriam. Passado esse alvoroço, responderam às perguntas, deixei claro que não precisavam se identificar, para que ficassem mais à vontade. De quando em vez um ou outro me chamava para perguntar se poderia dar a resposta “não sei”, se eu podia adiantar o que eram cotas ou meritocracia. Respondi sim para a primeira pergunta e não para a segunda.

Apliquei os questionários (estão entre os anexos) no 2ºD e no 3ºC, ambas as turmas no turno matutino. A receptividade foi boa. Confirmei o retorno para dali a 15 dias

Quando finalizaram o preenchimento do questionário, conversei brevemente, até porque o final da aula já se aproximava. Disse a eles que estaria de volta dali a 15 dias para dar um retorno acerca do questionário e finalmente conversar com eles sobre o assunto ao qual me propunha. Agradei a colaboração e me dirigi ao 3º ano com Profa. Jaqueline.

Ao adentrar a sala de aula do 3º ano, na terceira aula, às 9h, a Profa. Jaqueline me apresentou e então eu expliquei qual o meu objetivo naquela manhã. Também foram receptivos. A pergunta referente a cor também causou alguns comentários a exemplo do que ocorreu no 2º, mas numa intensidade menor. Apesar da explicação fornecida que não poderia me adiantar em relação ao assunto nem tão pouco auxiliá-

los com o preenchimento dos questionários, alguns perguntaram, sempre em relação às cotas e a meritocracia. Embora eu tenha dito que não havia necessidade de identificarem o questionário, duas alunas decidiram colocar o nome.

Assim como no 2º ano, tão logo eles finalizaram, agradei a colaboração e avisei que retornaria dali a 15 dias. Essa turma foi mais rápida, provavelmente porque esse é o horário que antecede o intervalo, quando o lanche é servido.

Nessa primeira etapa, começava a se delinear qual caminho as rodas de conversa deveriam percorrer e quais assuntos deveriam ser abordados com maior aprofundamento.

5.2 2ª ETAPA

O Grupo de Pesquisa Antropologia, Fronteiras, Espaços e Cidadania da UCSal, do qual faço parte, coordenado pela profa. Julie Sarah Lourau, orientadora dessa pesquisa, em consonância com a UNILAB, que já foi citada anteriormente, organiza há dois anos a “Semana da África” com vários eventos voltados, entre outros objetivos, a reflexões acadêmicas em torno de epistemologias africanas.

Entre os eventos pautados nesta II edição, houve a exibição do filme *Pantera Negra*¹⁶, na Casa da Música, em Itapuã. Nesta oportunidade, reencontrei os alunos do 2º ano do Colégio Estadual Rotary. Os alunos foram muito bem recepcionados pelo grupo organizador. Os componentes do grupo de pesquisa se apresentaram e em seguida o filme foi exibido. A proposta era, após a exibição, ocorrer uma roda de conversa tendo como pano de fundo as questões trazidas pelo filme, mas problemas técnicos causaram certo atraso e apenas dois dos organizadores se posicionaram brevemente.

Destaque para a participação de uma convidada, que não era aluna do Rotary, mas fez uma intervenção pertinente. Se apresentou como estudante da UNEB e foi assertiva ao descrever as dificuldades que vem enfrentando por ser negra, mulher e

¹⁶ Filme da *Marvel Studios* lançado em fevereiro de 2018, cuja suntuosidade do reino africano Wakanda demonstrada através da potência tecnológica, a riqueza do metal Vibranium e mulheres empoderadas, trazem representatividade ao povo negro.

cotista, para permanecer na universidade. Foi desencadeada uma reflexão acerca da complexidade envolvida e o caminho a ser percorrido pelo estudante cotista.

A utilização das cotas é um direito conquistado, contudo, em muitos casos, não garante uma trajetória sem percalços. Por isso a importância de centros criados dentro da própria estrutura das universidades, a exemplo do Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos (CEPAIA), órgão da UNEB, regimentalmente subordinado ao Gabinete da Reitoria, que tem, entre outros objetivos estratégicos, dar suporte administrativo e acadêmico às ações desenvolvidas em prol da implementação das ações afirmativas.

A UFBA, conta com a Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, criada em 2006, com o objetivo de concentrar esforços e otimizar os recursos destinados a garantir a permanência de estudantes de graduação em situação de risco social e realizar o enfrentamento à perpetuação das desigualdades sociais e à discriminação de grupos historicamente excluídos dos espaços legitimados de poder, a saber: mulheres, negros(as), indígenas, comunidade LGBT, pessoas com necessidades especiais, ciganos(as), dentre outros grupos.

Vale mencionar que tais órgãos estão voltados a discussão e busca de estratégias relativas a questões como a vulnerabilidade social, que muitas vezes adia a trajetória acadêmica do aluno cotista.

A escolha do filme “Pantera Negra” foi feita a partir de um propósito. Essa é uma produção que exhibe a África como um país de riquezas, tecnologia avançadíssima e acima de tudo um povo forte, com mulheres empoderadas. Assim, no intuito de aprofundar a discussão sobre o filme que também serviria de gancho para a realização da próxima etapa dessa pesquisa, ficou acertado o meu retorno ao Rotary na semana seguinte com a participação da colega, Andaraí Ramos Cavalcante, Historiadora, doutoranda da UCSal e componente do grupo de pesquisa, além de professora da rede estadual de ensino, enfim com expertise para lidar com o público para o qual falaríamos na semana seguinte.

O destaque dessa segunda fase foi atribuído a importância de atividades extraclasse e a diversidade de abordagem de conteúdos que propiciam a oportunidade

de discussões profundas e ricas. A exibição do filme foi um instrumento que possibilitou discussões proveitosas, descritas na etapa seguinte.

5.3 3ª ETAPA

Conforme combinado, estivemos eu e Andaraí Ramos no Rotary, para conversarmos sobre o filme “Pantera Negra”, como pano de fundo para uma discussão panorâmica sobre a África e em seguida eu me aprofundei nos assuntos aos quais me propunha. Ela iniciou evidenciando conceitos apresentados no filme que mostrou uma África diferente do que costumamos ver através da mídia, que muitas vezes só é apresentado como fonte de pobreza, transmissão de doenças a exemplo da Aids, como fonte produtora de escravos.

Destaque inclusive para o esclarecimento feito por Andaraí Ramos ao afirmar que já há um consenso em reconhecer que a escravidão não faz parte da genética do povo africano, não eram todos escravos e sim um povo circunstancialmente escravizado. Muito dessa conversa foi incentivada pela participação dos alunos, quando perguntados o que achavam que caracterizava a África e responderam: pobreza, fome, escravidão. Foi destacada também a riqueza da cultura africana, que também é bela e vasta.

Foi relatado por Andaraí Ramos que em muitos museus na Europa existem peças africanas sem que ao menos seja feita uma menção, mínima que seja, ao país de origem. Lembrou das pirâmides do Egito, quando um aluno enfatizou ser difícil acreditar que tais monumentos eram feitos sem a intervenção de um arquiteto. Perguntaram a ela se era verdade que os próprios africanos escravizavam seu povo. Ela esclareceu que não e eu fiz um adendo de que esse é o discurso de quem quer dividir a responsabilidade das atrocidades cometidas àquela época e como reflexos que se arrastam até os dias atuais. Enfim, os alunos participaram demonstrando curiosidade em relação ao que foi apresentado por Andaraí.

Dando seguimento ao que já havia sido discutido sobre a escravidão e suas mazelas, inclusive a desumanização desse povo escravizado, perguntei o que estaria

por trás de todo esse cenário de discriminação e desigualdade, quando ouvi um dos alunos responder que seria o racismo.

A partir da dificuldade percebida em relação a pergunta sobre a cor, foi exposto o critério do IBGE, segundo o qual só existem 5 categorias em relação a cor: preto, pardo, branco, amarelo e indígena. Nesse momento, Andaraí Ramos interveio para esclarecer que para se autodeclarar índio, por exemplo, é necessário ter ascendência, pertencer a uma tribo, assim como para se autodeclarar amarelo deve-se ser oriental.

Foi conversado que, para além da importância de termos uma definição de identidade culturalmente falando, ao preenchermos um formulário que tenha como pergunta a cor e isso não é raro acontecer, precisamos ter a certeza do grupo ao qual pertencemos e para tanto a definição do IBGE é a mais utilizada. Foi feito um breve relato sobre o caminho percorrido pelas cotas inicialmente sociais e após a 3ª Convenção de Durban, na África do Sul, 2001, também raciais.

Um aluno perguntou se as cotas estão fadadas a eternidade e eu respondi que não, que embora haja uma segurança jurídica a partir do momento em que a sua constitucionalidade foi garantida com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, a ideia é que as cotas não são eternas. Uma aluna perguntou sobre a questão da permanência dos cotistas na universidade. Indagou se realmente existia uma bolsa auxílio para cotistas.

Discutiu-se as cotas já garantidas por conta da promulgação da lei, e a temeridade de programas estatais que oferecem bolsa auxílio, vez que correm o risco de serem extintos com a mudança do governo.

Quanto a meritocracia, um aluno respondeu que tal conceito dependia de igualdade, afirmação que suscitou a discussão acerca deste tema. Foi conversado que o discurso meritocrático foi muito utilizado pelos opositores das cotas raciais. Em consonância com os aspectos da meritocracia veementemente combatidos nesta pesquisa em capítulos anteriores, a exemplo do que afirma o historiador Sidney Chaloub, professor titular colaborador do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e docente do Departamento de História da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América (EUA), “a meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades”. Foi evidenciado, com base nas

pesquisas de Edward Telles (2003), que em se falando de educação formal-acadêmica, os pontos de partida são díspares e portanto, enquanto a desigualdade permanecer, não há de se falar em meritocracia.

O encontro foi bastante proveitoso com a turma do 2º ano visto que a discussão sobre o filme foi ampliada assim como houve a oportunidade de explorar os conceitos que desejava. Em termos de abordagem dos temas desejados e dedicação em prol dos objetivos desta pesquisa, essa etapa foi uma das mais proveitosas. A responsabilidade era grande em não perder a oportunidade de compartilhar conceitos importantes acerca das cotas raciais.

5.4 4ª ETAPA

Dessa vez no retorno ao Rotary, o propósito foi para conversar com o 3º ano. Essa turma não esteve na Casa da Música quando da exibição do filme “Pantera Negra”. Ainda assim a base temática do filme foi brevemente discutida como fase introdutória à roda de conversa.

Foi relatado e percebido a partir dos questionários por ele preenchidos, embora que em menor intensidade, certa hesitação ao responderem o quesito cor. Mais uma vez foi utilizada a categorização do IBGE como orientação.

Uma aluna relatou que certa feita, uma recepcionista ao preencher uma ficha com os dados dela, perguntou como ela queria ser identificada em relação a cor em seguida afirmando que colocaria branca. A aluna disse que de jeito algum, que embora ela tivesse a pele um pouco mais clara, bastava olhar para o cabelo dela que se perceberia logo que ela não era branca. Segundo ela, a recepcionista insistiu dizendo que a aluna só estava um “pouquinho queimada do sol”, mas que tinha a mesma cor que ela e que se identificava como branca. A aluna insistiu e disse que queria que constasse que era negra.

Provavelmente mais imbuída de senso comum do que de conscientização propriamente dita, haja vista a carência de aprofundamento nos conceitos relativos a

questão de cor revelada pelas respostas nos questionários aplicados, naquele momento se fez importante registrar que a aluna agiu corretamente.

Foi uma oportunidade de se debater a importância da autoidentificação. De acordo com dados do IBGE, mais pessoas tem se autodeclarado negras. No censo de 1940, 64% de brasileiros se autodeclararam brancos enquanto apenas 36% negros. Já em 2010, o percentual de brancos caiu para 47%, em face dos 50% que se autodeclararam pretos ou pardos. Apesar da realidade registrando que quanto mais escura a cor da pele, as dificuldades aumentam em relação as oportunidades, os dados mostram uma postura de enfrentamento dos brasileiros desta realidade ao assumirem a sua cor.

Nesse ponto, nasce uma dúvida que é reflexo do paradoxo que vem se apresentando: ainda que os dados do IBGE demonstrem que há uma maior aderência da população em assumir a cor da pele, não é tão difícil encontrarmos depoimentos como o citado acima em que há uma certa “resistência” em reconhecer essa mesma característica fenotípica.

Assim, analisando a questão da cor e raça, Antonio Sergio Guimarães, afirma que: “cor no Brasil, é mais do que cor da pele: na nossa classificação, a textura do cabelo e o formato do nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes da definição de cor (2012, p. 63)”.

Contudo, o momento requer que seja retomada a questão do colorismo/pigmentocracia, discutida anteriormente por Dubois (1999), defensor da ideia do privilégio da pele mais clara sobre a pele mais escura, quando o assunto é mobilidade social. Faço aqui um paralelo com a insistência da recepcionista que agiu como se quisesse conceder a aluna relatora do caso, o benefício de ser melhor aceita naquela situação caso fosse heteroidentificada como branca ao invés de negra.

Outra aluna citou o caso de alguém que não era negro, mas se autodeclarou como tal para obter vantagem. Discutiu-se que, por conta desse tipo de ocorrência, algumas instituições têm implantado comissões de avaliação com o intuito de dirimir tais dúvidas.

Ao se falar sobre meritocracia, um aluno demonstrou-se interessado. Inicialmente afirmou que meritocracia seria para dar oportunidade a classe C.

Outro aluno perguntou se receber um prêmio de melhor funcionário do mês era questão de mérito próprio. Discutiu-se que se todos os funcionários desenvolvem as mesmas atividades sob as mesmas condições e ainda assim ele se destacou como funcionário do mês, foi mérito dele sim. Definiu-se que no sistema educacional não é assim que ocorre à medida que, quem tem condição coloca o filho na escola aos dois anos e quem tem menos condição só consegue por volta dos cinco anos, já que tais famílias, em condição de vulnerabilidade social, não conseguem pagar escolas para seus filhos e as creches públicas não atendem a toda uma demanda existente. Ficou evidente que a desigualdade já se delineia desde então.

Foi enfatizado que as cotas raciais, inicialmente sociais, vieram exatamente para reparar o tempo de alijamento do processo educacional a que o povo negro foi submetido.

Um aluno perguntou por que não existia cota para trans já que o objetivo era dar oportunidade aos que não tem de forma natural. Foi revelado que a UNEB, vanguardista que é, a partir de 2019 terá cotas para autistas, ciganos e trans. As minorias têm sido melhor assistidas. Foi enfatizado que as minorias assim o são não porque sejam compostas de poucos representantes, mas sim porque são invisibilizados.

Ao aluno falar sobre os trans, embora não seja esse o tema desta pesquisa, resolvi valorizar a participação dele até para não desestimular outros alunos que quisessem participar. Afirmei que tinha parado no LGBT embora tivesse consciência de que a sigla já tinha ganhado novas letras, então uma aluna levantou-se com uma pesquisa que tinha feito sobre o assunto, para outra disciplina, apresentando a sigla completa e o que significava cada letra: L – Lésbicas; G – Gays; B – Bissexuais; T – Transexuais; P – Pansexuais; Q – Queer; I – Intersexuais; + Os que não se encaixam em nenhuma das categorias anteriores.

Ainda que eu desconheça se o que por ela foi apresentado tenha reconhecimento científico, agradei o ensinamento e chamei atenção para a riqueza do momento, salientando a troca de informações. Neste momento, mais importante do que a exatidão e cientificidade dos dados apresentados pela aluna, foi a valorização da intenção de participar, colaborar e trocar.

5.5 5ª ETAPA

Planejando o encerramento da pesquisa, solicitei a profa. que me fornecesse o contato de ex-alunos do Rotary que já estivessem na universidade e que lá tivessem entrado através das cotas.

Após algumas tentativas frustradas, só consegui manter contato com um deles, que apesar de atualmente residir em São Paulo, foi solícito ao gravar um vídeo que foi exibido no dia do encerramento. Nele o ex-aluno conta a sua trajetória no Colégio Estadual Rotary, onde estudou entre os anos de 2006 e 2009. Afirmou que nesse período não se falava em cotas raciais no Rotary, pelo menos não havia registro na memória.

Disse que não tinha expectativas de adentrar a universidade por falta de interesse próprio e de incentivo. Não entendia direito o que era o ENEM. Em 2009, fez um cursinho na própria comunidade, cujas aulas ocorriam no Colégio Estadual Lomanto Júnior. Nessa ocasião resolveu se inscrever para a UFBA e UNEB. Ingressou na UFBA no 2º semestre de 2010, em Ciência da Computação.

Relatou, também, que na área de exatas, a qual pertencia, não se comentava muito sobre cotas, embora tenha percebido o *déficit* que alunos cotistas, como ele, tinham e para ele foi um choque visto que, mesmo sendo um aluno mediano, as aprovações no ensino fundamental e médio foram sucessivas na escola pública. Complementando, afirmou que no 5º semestre do curso teve a oportunidade de estagiar, na Faculdade de Educação, onde conheceu o prof. Nelson Pretto e outros que faziam questão de conscientizar os alunos em relação às cotas, discutiam muito a questão da inclusão. Assuntos igualmente debatidos nas ocasiões das greves, afirmando ainda que a universidade foi o local onde pode ter conhecimento e elevação de seu potencial próprio. Concluiu o curso no 2º semestre de 2016. Em sua turma só ele e mais 6 cotistas conseguiram concluir.

Evidenciou que na universidade se viu igual aos demais, que nunca sofreu preconceito por ser cotista. Durante dois anos teve a própria empresa dentro da própria

UFBA, uma *start-up* que tinha como objetivo ajudar jovens com suas dificuldades em seus respectivos cursos. Em seguida trabalhou na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e, atualmente, trabalha em São Paulo como analista de sistemas da Rede Globo.

Enfatiza que foi o primeiro da família a ter acesso ao ensino superior. Que apesar do trabalho ser prioridade na família, haja vista a necessidade do sustento, teve esse apoio no sentido de permitirem que ele estudasse. Diz acreditar nas cotas, mas espera que elas sumam um dia, quando a educação seja igual para todos. Deixa uma mensagem para os “colegas rotarianos”: “dá certo, tem que querer, mas dá certo”.

Conforme planejado, na ocasião do encerramento, foi aplicado um questionário de apenas três perguntas abertas que buscavam perceber se e o quanto havia sido apreendido dos assuntos discutidos ao longo da pesquisa.

Sendo assim, decidi novamente questionar sobre as cotas raciais e meritocracia que, sem dúvida, foram os temas que ganharam destaque ao longo da pesquisa dentro do tema da dissertação. Arrisquei-me em perguntar no questionário qual a expectativa deles em relação à educação no governo do presidente recentemente eleito e que tomou posse no próximo dia 01 de janeiro de 2019, estava curiosa para saber se eles estavam atentos ao que estava acontecendo no país.

Embora esse item, a princípio não esteja tão diretamente relacionado ao tema da pesquisa, houve aqui a intenção de satisfação de curiosidade em relação ao tema educação.

Ao final da exibição, foram poucos minutos para o *feedback*, quando eles informaram que foi interessante ouvir a fala de um ex-aluno, igual a eles e que conseguiu atingir seus objetivos. Houve a identificação com o vídeo apresentado.

5.6 ANÁLISE DE DADOS

A partir de então, apresenta-se os resultados encontrados mediante o suporte de tabelas, com o intuito de facilitar a visualização dos dados obtidos e ilustrar os comentários que se seguem. A tabulação das informações tomou por base o primeiro

questionário diagnóstico aplicado e as respectivas respostas dos alunos. Os dados obtidos no 2º e 3º ano estão na mesma tabela para fins de comparação entre os resultados. É mister reafirmar que as perguntas do questionário foram abertas, fazendo com que as variáveis da tabela tenham surgido a partir das respostas dos alunos.

Na Tabela 1 buscou-se compreender o ano escolar que estão cursando distribuído pela idade dos alunos, quando se percebeu, neste item, índices próximos à distorção idade/série haja vista a presença de um número significativo de alunos com mais de 16 anos no 2º ano do ensino médio (35,5% com 17 anos, e 45,1%, com 18 anos), o que somados representa 80,6%, em 25 dos 31 entrevistados nesta série.

Não diferente, também, considera-se significativo número de alunos com mais de 17 anos no 3º ano (77,8%, com 18 anos, e 3,7%, com 19 anos), o que representa um total de 22 dos 27 entrevistados, 81,5%.

Tabela 1 – Ano escolar que estão cursando distribuído pela idade dos alunos

| | Idade dos alunos | | | | | | | | | |
|--------------|------------------|------------|-------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|-------------|------------|
| | 15 anos | | 16 anos | | 17 anos | | 18 anos | | 19 anos | |
| | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % |
| 2º ano | 3/31 | 9,7 | 3/31 | 9,7 | 11/31 | 35,5 | 14/31 | 45,1 | 0/31 | 0 |
| 3º ano | 0/27 | 0 | 7/27 | 14,8 | 1/27 | 3,7 | 21/27 | 77,8 | 1/27 | 3,7 |
| Total | 3/58 | 5,2 | 7/58 | 12,1 | 12/58 | 20,7 | 35/58 | 60,3 | 1/58 | 1,7 |

Fonte: Resultado dos questionários de diagnóstico aplicados aos alunos (2018).

Considerando essas respostas, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a distorção idade/série só deve ser contabilizada quando o aluno tiver dois ou mais anos de atraso, entretanto, os dados apresentados na tabela acima já apontam a desvantagem que, por muitas vezes, permeia os alunos da rede pública que, com frequência, iniciam a jornada educacional tardiamente em relação aos alunos da rede privada, ou seja, estão em pontos de partida diferentes.

Na Tabela 2 o resultado buscado foi em relação ao ano escolar que estão cursando distribuído pelo gênero declarado pelos alunos, quando o cenário apresentado pelo Rotary, nestas turmas pesquisadas, mostra que mais estudantes do sexo feminino chegaram às séries finais do ensino médio: no 2º ano, 58,0% de meninas

e 42% de meninos; no 3º ano, 63,1% de meninas e 33,2% de meninos. Tem-se assim, indícios de que as mulheres estão em maior número nas escolas e na trajetória acadêmica.

Tabela 2 – Ano escolar que estão cursando distribuído pelo gênero declarado pelos alunos

| | Gênero dos alunos | | | | | |
|--------------|-------------------|-------------|--------------|-------------|---------------|------------|
| | Masculino | | Feminino | | Não declarado | |
| | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % |
| 2º ano | 13/31 | 42,0 | 18/31 | 58,0 | 0/31 | 0 |
| 3º ano | 9/27 | 33,2 | 17/27 | 63,1 | 1/27 | 3,7 |
| Total | 22/58 | 38,0 | 55/58 | 60,3 | 1/58 | 1,7 |

Fonte: Resultado dos questionários de diagnóstico aplicados aos alunos (2018).

O fato de o percentual de meninos ser menor pode ser resultado de estes serem lançados ao trabalho mais cedo visto que ainda recai, na sociedade machista, sobre o homem a função precípua de sustentar a casa. Contudo, as mulheres permanecem em franca desvantagem no mercado de trabalho, visto que, dados são amplamente divulgados no sentido de denunciar que, em situações de exercerem a mesma função, ganham menos que os homens.

Quanto aos dados descritos na Tabela 3, o pressuposto foi entender o posicionamento dos questionados quanto à cor declarada pelos alunos distribuída pelo ano escolar que estão cursando.

Tabela 3 – Cor declarada pelos alunos distribuída pelo ano escolar que estão cursando

| Cor declarada | Ano escolar que estão cursando | | | | | |
|---------------|--------------------------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|
| | 2º ANO | | 3º ANO | | | |
| Negro | 12 | 20,6 | 9 | 29,0 | 3 | 11,1 |
| Preto | 11 | 19,0 | 1 | 3,2 | 10 | 37,0 |
| Pardo | 18 | 31,0 | 9 | 29,0 | 9 | 33,4 |
| Branco | 5 | 8,7 | 2 | 6,5 | 3 | 11,1 |
| Amarelo | 1 | 1,7 | 1 | 3,2 | - | - |
| Moreno | 5 | 8,7 | 5 | 16,2 | - | - |
| Moreno claro | 2 | 3,4 | 1 | 3,2 | 1 | 3,7 |
| Marrom | 1 | 1,7 | - | - | 1 | 3,7 |
| Não sei | 3 | 5,2 | 3 | 9,7 | - | - |
| TOTAL | 58 | % | 31/58 | % | 27/58 | % |

Fonte: Resultado dos questionários de diagnóstico aplicados aos alunos (2018).

O quadro delineado na Tabela 3 reproduz, com propriedade, o que Guimarães (2002, p. 67) chama de “perda do sentido de ideal de embranquecimento”. Se antes, por volta da década de 70, havia um baixo índice de negros se autodeclarando como tais, no censo de 2010 do IBGE, esse índice cresceu, demonstrando que reconhecer-se enquanto negro tem deixado de ser um problema.

Essa mudança reflete, inclusive, nas atitudes comportamentais, já que, por exemplo, muitas jovens e mulheres negras têm abandonado o alisamento dos cabelos, assumindo-os em sua textura original. Apesar da dúvida inicial, os alunos das turmas pesquisadas se reconhecem negros, pretos ou pardos; contudo, merece destaque a ainda distorção em relação à cor, haja vista a identificação como “moreno”, “marrom” e até mesmo o “não sei”, sintoma clássico dos que, mesmo sem ter consciência, já descobriram que o colorismo, a pigmentocracia estratifica o racismo em níveis; quanto mais escura a pele, maior o preconceito.

Na Tabela 4, os questionados salientaram sobre o ano escolar que estão cursando distribuído pelo o que alunos declaram saber sobre as cotas raciais, quando os dados apresentados, neste item, demonstram que, apesar de um percentual considerável dos entrevistados declararem saber o que são as cotas raciais para ingresso em instituições de ensino superior (no 2º ano, 29,0%, e no 3º ano, 44,5%), os percentuais mais altos dizem respeito aos alunos que declaram saber pouco a respeito do tema (no 2º ano, 58%, e no 3º ano, 51,8%).

Tabela 4 – Ano escolar que estão cursando distribuído pelo o que alunos declaram saber sobre as cotas raciais

| | Declaração dos alunos | | | | | |
|--------------|-----------------------|-------------|--------------|-------------|-------------|------------|
| | Sabe | | Sabe pouco | | Não sabe | |
| | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % |
| 2º ano | 9/31 | 29,0 | 18/31 | 58,0 | 4/31 | 13,0 |
| 3º ano | 12/27 | 44,5 | 14/27 | 51,8 | 1/27 | 3,7 |
| Total | 21/58 | 36,2 | 32/58 | 55,1 | 5/58 | 8,7 |

Fonte: Resultado dos questionários de diagnóstico aplicados aos alunos (2018).

Um ponto positivo é o fato de os menores percentuais estarem relacionados aos que informaram não saber informações sobre a temática (no 2º ano, 13%, e no 3º ano, 3,7%), em especial entre os alunos do 3º ano, última série do ensino médio, ou seja, aquela que representa a porta de entrada do aluno nas instituições de ensino superior.

Pode-se inferir, portanto, que permanece a necessidade de que a escola aborde o tema com maior frequência e o quanto antes, a fim de que esses estudantes estejam preparados e devidamente incentivados a utilizarem dessa ferramenta.

Continuando, segue-se com o resultado do ano escolar em que estão cursando distribuído pelo o que alunos declaram quanto a se usariam as cotas raciais, conforme mostra a Tabela 5, sendo este questionamento, sem sombra de dúvidas, uma pergunta que carrega uma maior responsabilidade em relação ao tema escolhido para ser trabalhado nesta dissertação. Mediante esta, foi descrita a realidade das turmas pesquisadas no Colégio Estadual Rotary em relação às suas intenções enquanto possíveis cotistas.

Entre os alunos do 2º ano, o maior percentual diz respeito à declaração de que não sabem se usariam as cotas raciais para ingresso em instituições de ensino superior (41,9%), seguido dos que não usariam (25,8%). Entre os alunos do 3º ano o cenário se diferencia, visto que o maior percentual está entre os que usariam as cotas raciais (40,7%), contudo, é expressivo o percentual dos que se negam a fazê-lo (29,7%).

Tabela 5 – Ano escolar que estão cursando distribuído pelo o que alunos declaram quanto a se usariam as cotas raciais

| | Declaração dos alunos | | | | | | | | | |
|--------------|-----------------------|-------------|--------------|-------------|-------------|------------|--------------|-------------|-----------------|-------------|
| | Sim | | Não | | Talvez | | Não sei | | Não sei o que é | |
| | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % |
| 2º ano | 6/31 | 19,3 | 8/31 | 25,8 | 0/31 | 0 | 13/31 | 41,9 | 4/31 | 13,0 |
| 3º ano | 11/27 | 40,7 | 8/27 | 29,7 | 2/27 | 7,4 | 3/27 | 11,1 | 3/27 | 11,1 |
| Total | 17/58 | 29,3 | 16/58 | 27,6 | 2/58 | 3,4 | 16/58 | 27,6 | 7/58 | 12,1 |

Fonte: Resultado dos questionários de diagnóstico aplicados aos alunos (2018).

Merece destaque a falta de resposta em muitos dos questionários para a pergunta “por que” usaria ou não, provavelmente porque não viram que eram duas perguntas ou porque não queriam se alongar na resposta. Entre os que responderam

“Por que usariam as cotas raciais?”, obteve-se, por exemplo: “para conseguir direitos nessa sociedade atual”; “porque vou me igualar aos privilegiados”; “não, acho isso ridículo”; “não acho necessário, estudaria para concorrer”.

Ratifica-se, portanto, a necessidade de os alunos serem amplamente informados sobre o que está envolvido no sistema das cotas raciais para ingresso em instituições de ensino superior, desde as séries iniciais do ensino médio, ou até mesmo, desde séries finais do ensino fundamental, para que estes estejam preparados para fazer uma escolha consciente quanto a se usufruirão ou não dessa possibilidade.

Na Tabela 6 o resultado evidenciado foi para o questionamento acerca do ano escolar que estão cursando distribuído pela opinião dos alunos quanto a se as cotas raciais ajudam pretos e pardos a ingressarem na universidade, quando as respostas obtidas demonstraram que, apesar de os alunos pesquisados não estarem majoritariamente convictos quanto a utilizarem as cotas raciais.

Observou-se que a maioria dos questionados admitiram (48,3%, no 2º ano, e 63%, no 3º ano) que as cotas raciais são uma ferramenta eficiente para a inserção de pretos e pardos nas universidades.

Tabela 6 – Ano escolar que estão cursando distribuído pela opinião dos alunos quanto a se as cotas raciais ajudam pretos e pardos a ingressarem na universidade

| | Declaração dos alunos | | | | | | | | | |
|--------------|-----------------------|-------------|-------------|------------|-------------|------------|--------------|-------------|---------------|------------|
| | Sim | | Não | | Talvez | | Não Sei | | Mais ou menos | |
| | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % |
| 2º ano | 15/31 | 48,3 | 3/31 | 9,7 | 0/31 | 0 | 11/31 | 35,3 | 2/31 | 6,5 |
| 3º ano | 17/27 | 63,0 | 2/27 | 7,4 | 1/27 | 3,7 | 6/27 | 22,2 | 0/27 | 0 |
| Total | 32/58 | 55,2 | 5/58 | 8,7 | 1/58 | 1,7 | 17/58 | 29,3 | 1/58 | 1,7 |

Fonte: Resultado dos questionários de diagnóstico aplicados aos alunos (2018).

Espera-se que as reflexões feitas durante as rodas de conversa tenham fornecido esclarecimentos sobre o tema e tenham servido como estímulo, principalmente para os alunos do 2º ano que farão o ENEM, em 2019.

Em sendo assim, a Tabela 7 traz como resultado o questionamento acerca do ano escolar que estão cursando distribuído pela opinião dos alunos quanto a se teriam

uma opção melhor que as cotas raciais, a curto prazo, que viabilizasse o ingresso de pretos e pardos nas universidades onde os alunos do quanto do 3º ano, em sua maioria (48,3%) informaram não haver opção melhor que as cotas raciais para viabilizar o ingresso de pretos e pardos nas universidades, no entanto, ainda é expressivo o percentual dos que declararam não saber (33,2%), o que reforça a ideia de que estes ainda carecem de maiores informações sobre o tema. Já entre os entrevistados do 2º ano, embora o percentual dos que acreditam não haver melhor opção do que as cotas tenham expressividade (35,5%), ainda regista-se que a maioria (48,3%) informou não saber, o que reforça a necessidade de maior discussão e divulgação da temática.

Tabela 7 – Ano escolar que estão cursando distribuído pela opinião dos alunos quanto a se teriam uma opção melhor que as cotas raciais, a curto prazo, que viabilizasse o ingresso de pretos e pardos nas universidades

| | Declaração dos alunos | | | | | | | |
|--------------|-----------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|---------------|------------|
| | Sim | | Não | | Não sei | | Não respondeu | |
| | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % |
| 2º ano | 2/31 | 6,5 | 11/31 | 35,5 | 15/31 | 48,3 | 3/31 | 9,7 |
| 3º ano | 3/27 | 14,8 | 13/27 | 48,3 | 9/27 | 33,2 | 1/27 | 3,7 |
| Total | 6/58 | 10,3 | 24/58 | 41,4 | 24/58 | 41,4 | 4/58 | 6,9 |

Fonte: Resultado dos questionários de diagnóstico aplicados aos alunos (2018).

De posse dos resultados evidenciados na Tabela 7, buscou-se compreender em quais cursos os questionados pretendiam ingressar nas universidades. Todavia os resultados expressam apenas os cursos que tiveram a partir de cinco menções. Aqui é importante esclarecer que, em sua maioria, cada aluno citou mais de um curso. Por exemplo, um único entrevistado citou Direito, Medicina ou Enfermagem e, em casos como esses, cada curso foi computado como tendo recebido uma menção.

Tabela 8 – Em quais cursos os alunos pretendem ingressar nas universidades

| | Declaração dos alunos | | | | | | | | | |
|--------|-----------------------|------|----------|-----|------------|-----|------------|------|------------|-----|
| | Direito | | Medicina | | Engenharia | | Psicologia | | Enfermagem | |
| | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % |
| 2º ano | 7/31 | 22,5 | 1/31 | 3,2 | 3/31 | 9,7 | 4/31 | 13,0 | 3/31 | 9,7 |

| | | | | | | | | | | |
|--------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|------------|
| 3º ano | 6/27 | 22,2 | 4/27 | 14,8 | 3/27 | 11,1 | 1/27 | 3,7 | 2/27 | 7,4 |
| Total | 13/58 | 22,4 | 7/58 | 12,1 | 6/58 | 10,3 | 5/58 | 8,7 | 8/58 | 8,7 |

Fonte: Resultado dos questionários de diagnóstico aplicados aos alunos (2018).

Os cursos de Administração, Agronomia, Arquitetura, História, Letras, Moda Música, Publicidade, Robótica, Saúde e Teologia receberam apenas uma menção, cada. Receberam duas menções: Educação Física, Gastronomia e Jornalismo. Registram-se três menções aos cursos: Fisioterapia e Nutrição. O curso de Veterinária obteve quatro registros. Vale registrar que uma das respostas foi referente à profissão que o aluno deseja exercer, e não especificamente uma graduação, a saber: policial.

Os cursos de Direito (22,2%) e Medicina (14,8) ganham destaque entre as opções dos alunos do 3º ano; no 2º ano, os percentuais mais altos são referentes ao curso de Direito (22,5) e Psicologia (13,0%). Em dias atuais, pode-se afirmar que a distância encurtou, pelo menos formalmente, a partir do ENEM e as cotas raciais que reservam vagas com a nota de corte menor para estudantes egressos de escolas públicas, que se autodeclararem pretos e pardos bem como para índios e deficientes; a renda per capita da família também é considerada como critério.

A partir do aplicativo do SISU, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM, disponibilizado para ser baixado no celular neste ano de 2019, os cursos mais procurados respectivamente são: Medicina, Direito, Engenharia Civil, Administração, Odontologia, Psicologia, Medicina Veterinária, Nutrição, Arquivologia, Engenharia mecânica, Biomedicina, Fisioterapia, Música, Abi – Enfermagem, Engenharia de Produção e Pedagogia.

Lembrando que o curso de Pedagogia, o último do ranking, provavelmente em decorrência da desvalorização que a profissão vem sofrendo ao longo dos tempos, já foi considerado o mais viável para os que, pelos motivos já citados, não eram tidos como “adequados” aos cursos de elite.

De acordo com Telles (2003), os estudantes mais favorecidos são admitidos de forma desproporcional nos cursos que são mais prestigiosos e melhor remunerados, ao passo que as licenciaturas são opções menos relevantes, às quais os negros e pobres estão mais propensos ao adentrarem na universidade.

Embora não expresso na Tabela 8, salienta-se que 6,5% dos alunos do 2º ano e 8,6% do 3º ano informaram ainda não ter decidido em qual curso desejam ingressar. Fica a observância de que os testes vocacionais, amplamente aplicados em escolas privadas, deveriam também ser aplicados na rede pública, pois a indecisão é característica do perfil jovem, seja ele rico ou pobre, de escola pública ou privada.

Na Tabela 9 os alunos responderam acerca do ano escolar que estão cursando distribuído pela opinião dos alunos quanto a se a educação pública oferecida é suficiente para ingressarem na universidade, quando a maioria dos entrevistados (70,9%, no 2º ano, e 59,2,% no 3º ano) declaram não acreditar que educação pública oferecida é suficiente para que seus alunos ingressem nas universidades sem que estes precisem recorrer às cotas raciais.

Tabela 9 – Ano escolar que estão cursando distribuído pela opinião dos alunos quanto a se a educação pública oferecida é suficiente para ingressarem na universidade

| | Declaração dos alunos | | | | | | | |
|--------------|-----------------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Sim | | Não | | Depende | | Não sei | |
| | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % | nº./t. | % |
| 2º ano | 1/31 | 3,2 | 22/31 | 70,9 | 2/31 | 6,5 | 6/31 | 19,4 |
| 3º ano | 7/27 | 26,0 | 16/27 | 59,2 | 4/27 | 14,8 | 0/27 | 0 |
| Total | 8/58 | 13,8 | 38/58 | 65,6 | 6/58 | 10,3 | 6/58 | 10,3 |

Fonte: Resultado dos questionários de diagnóstico aplicados aos alunos (2018).

Certamente, o descrédito no ensino público é maior do que a confiança nas cotas raciais haja vista que eles têm muito mais elementos para avaliarem o ensino público ao qual são submetidos.

Assim, questionou-se sobre o quanto os alunos sabem, o que é meritocracia e se acreditam que seja justo, quando os dados aqui colhidos demonstram a real necessidade de que conceitos correlatos a temas tais como cotas raciais, a exemplo de meritocracia, sejam debatidos em sala de aula. Conforme já enfatizado nesta pesquisa, a informação é a melhor ferramenta para fortalecer o indivíduo para o exercício de seus direitos. É importante que seja desconstruída a ideia de que só os mais esforçados serão merecedores de galgar postos importantes ou posição de destaque no mercado de trabalho.

É preciso reforçar que, com a diferença que há entre o ensino da rede privada e da rede pública de ensino, para os que estão vinculados à rede pública, as dificuldades serão maiores por vários motivos já descritos anteriormente nesta pesquisa.

Tabela 10 – Resposta dos alunos quanto a se sabem o que é meritocracia e acreditam que seja justo

| | Declaração dos alunos | | | |
|--------------|-----------------------|-------------|--------------|-------------|
| | Sim | | Não | |
| | nº./t. | % | nº./t. | % |
| 2º ano | 1/31 | 3,2 | 30/31 | 96,8 |
| 3º ano | 8/27 | 29,7 | 19/27 | 70,3 |
| Total | 9/58 | 15,5 | 49/58 | 84,5 |

Fonte: Resultado dos questionários de diagnóstico aplicados aos alunos (2018).

De uma forma geral, até esta fase da pesquisa, considerando as análises dos dados coletados, fica clara a pouca intimidade dos alunos com os assuntos abordados. Seja por falta de interesse seja por falta de discussões em sala de aula ou em família, percebe-se não haver estímulo à reflexão sobre questões raciais e seus conceitos correlatos.

A partir de então, segue-se com as análises dos dados obtidos a partir do segundo questionário aplicado com o objetivo de mensurar o quão e se os conceitos debatidos foram apreendidos. Esse segundo questionário, que também se encontra nos anexos desta pesquisa, possui menos perguntas, em atendimento à objetividade que a escassez de tempo requer. Neste, os alunos eram convidados a tecer comentários sobre as temáticas abordadas nos encontros com a pesquisadora.

Foram aplicados 26 questionários aos que estavam presentes. De uma forma geral, pouco se reconhece, entre as respostas apresentadas, termos e colocações aos quais os alunos foram apresentados nos encontros anteriores. Em alguns dos questionários, identificamos respostas prontas, provavelmente retiradas da internet. Igual falta de aprofundamento foi identificada nas respostas referentes à expectativa de atuação do novo presidente em relação à educação. Nenhum deles citou o risco que as políticas públicas estão correndo de serem suprimidas, em especial as cotas raciais, às quais Jair Bolsonaro já se declarou contrário.

Dos 26 questionários aplicados: 24 alunos (92%) responderam sobre as cotas raciais, sendo que a grande maioria fez referência à política como responsável por

possibilitar o acesso de negros e índios nas universidades; 16 alunos (61%) responderam sobre a meritocracia como sendo a conquista por mérito próprio, sem necessitar de ajuda; e 21 alunos (80%) responderam sobre as expectativas em relação à atuação do presidente eleito quanto à educação, entre estes, 14 (66%) acreditam que a educação vai melhorar.

Reproduz-se aqui algumas declarações a respeito da referida atuação do presidente: “Que seja diferente do que estão falando”, “As expectativas são ruins, mas espero que mude”, “Espero que seja melhor que o atual”, “É uma aposta”, “O país vai ser melhor, a educação vai ser melhor. Ele veio para tirar o país da merda (sic). A economia vai melhorar”, “Espero que o governo pare de ter medo da educação”, “O país vai desenvolver em todos os aspectos, não só na educação”, “Nosso amado presidente tem como proposta militarizar as escolas”, “Vai melhorar o ensino médio e o ensino fundamental”, “Espero que dê oportunidade aos que precisam e aos negros”.

Após a análise do segundo questionário aplicado com a intenção de avaliar o quanto teria sido apreendido pelos alunos a respeito do tema abordado, em decorrência dos encontros anteriores, constata-se que, ao menos, agora eles sabem do que se trata, ainda que não tenham se alongado nem aprofundado muito nas respostas. Apesar de, no decorrer dos encontros, a pesquisadora ter sugerido aos estudantes que pesquisassem mais acerca do assunto, fica a suspeita de que isso não ocorreu, contudo pode-se afirmar que eles hoje sabem, até certo ponto, o que são cotas raciais e para que estas servem.

Quanto às expectativas para o mandato do presidente eleito no que diz respeito à educação, os alunos demonstraram-se bastante otimistas, com esperança de que a situação vai melhorar. No entanto, o sentimento mais forte e preponderante que vem a partir das discussões e das respostas obtidas é o de que falta força no agir desses estudantes para enfrentar a reconhecida ineficiência do ensino público.

Pode-se deduzir, mediante as colocações de Bourdieu e Passeron (1992), em “A Reprodução”, que a violência simbólica exercida nestes jovens é de tamanha monta que eles realmente não se veem em condições de reagir e venham sucumbindo a essa autoridade perversa do sistema educacional ao qual eles estão submetidos na rede pública, situação explorada no Capítulo 3 desta pesquisa.

Em atendimento à cultura dominante, os sujeitos são subjugados, dizem os referidos autores, sendo obrigados a se posicionarem conforme o que já está determinado pelos os que dominam. Assim, é no processo educacional, tendo na figura do professor que deveria estar ali para mostrar caminhos, um repetidor do que está posto, se utilizando de sua autoridade pedagógica. Em termos práticos, perde-se a oportunidade de subverter o que está definido para ser, leia-se exclusão, de mostrar caminhos outros para seus estudantes e só apresenta o mais do mesmo.

Surgem então os seguintes questionamentos enquanto pesquisadora aos quais, em razão de seus objetivos e limitações, a presente pesquisa não dá conta de responder:

- Como e quando mudar? Será isso possível?
- Quando as mazelas do ensino público que desencadeiam o desânimo e a falta de perspectiva de boa parte dos alunos do ensino público serão extirpadas?
- O que é necessário para que eles se vejam imbuídos da vontade de lutar contra o que os distancia de seus sonhos?
- Quando terão força e preparo o suficiente para traçar um planejamento de trajetória acadêmica e profissional?
- Acima de tudo, quando o Estado cumprirá com o seu papel de educar eficientemente seu povo e a aquisição de conhecimento deixará de ser um desafio que muitas vezes mina as forças de jovens que precisam lutar para tentar manter acesa a chama do querer saber?

6 CONCLUSÃO

Ao revisitar as propostas feitas inicialmente nesta pesquisa, ficou entendido, de imediato que, mais sábio do que tentar destruir barreiras culturais existentes é fortalecer-se para enfrentá-las num momento mais imediato.

Sei o quanto o mundo jurídico fascina os jovens da escola pública. Ingenuamente enxergam um glamour, tornando-o mais atraente para os que não conhecem e não

conseguem enxergar a realidade dos seus meandros, vide o item sobre a escolha do curso que desejam fazer na universidade no questionário aplicado. Todavia não há de se negar a importância das garantias e proteções que as leis trazem para a sociedade e foi esse aspecto que fiz questão de apresentar ao meu público para, inclusive, deixar clara a noção de que as ações afirmativas repousam num berço de garantias constitucionais e principiológicas.

Fiz questão de evidenciar para eles que a educação formal, nos seus primórdios, não nos acolhia. Nós, negros, fomos de fato aliados desse processo e tivemos esse direito negado por muito tempo, daí a importância das ações afirmativas, das cotas raciais. Ainda que vieses racistas tenham permeado todo o caminho dos negros em busca do direito de acesso à educação, estamos avançando e vale a pena perseverar.

As ações afirmativas são nossas aliadas, assim as apresentei aos estudantes. Elas estão para nos respaldar em nossa busca por nos reconhecerem iguais e nos dão ferramentas para o exercício da cidadania. Nos ajudam a ter acesso às universidades e conseqüentemente a melhores postos de trabalho. Além disso, ainda carregam consigo o benefício de promover a diversidade nesses ambientes que antes eram quase que unicamente frequentados por brancos.

É de se admitir, no entanto, que apesar do comprovado avanço no reconhecimento dos direitos que temos, ainda não é tempo de arrefecer. Continuam chegando a universidade mais brancos vindos de escola particular do que negros vindos de escola pública. Tão importante quanto o respaldo jurídico-legal que nos aporta, é a vontade de seguir em frente num caminho acadêmico. Procurei despertar nestes estudantes o entendimento de que não podem se contentar em apenas concluírem o ensino médio, quando muito. Devem querer mais, chegar o mais longe que puderem.

Registro aqui a frustração de não ter tido a oportunidade de ter mais encontros, com mais turmas e inclusive com toda a comunidade escolar, conforme havia previsto. Contudo, há o entendimento de que não poderia interferir na rotina da unidade escolar além do que me fora permitido. Assim, solicitei aos que eu tive contato, que fossem multiplicadores do que debatemos, que repassassem as noções discutidas nas rodas

de conversa aos amigos, colegas de outras turmas, familiares e a todos com os quais tivessem contato e entendessem ser necessário compartilhar o que apreenderam.

Utilizei da sutilidade para refletir com eles quanto ao novo cenário que se apresentou no país a partir das eleições por identificar a importância de fazê-los entender que, mais do que nunca, precisaremos fortalecer nossos propósitos e a autoestima. Devemos ficar atentos para que não haja retrocesso em avanços obtidos.

Ao elegerem o novo presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, que tomou posse no dia 01 de janeiro de 2019, os brasileiros trouxeram suspense quanto ao destino da educação no país. Embora o atual regente da nação já tenha se posicionado contra o sistema de cotas, proferindo um discurso a favor da meritocracia, que já foi exaustivamente relacionada a desigualdade nesta pesquisa, e tenha escolhido Ricardo Vélez-Rodríguez, da extrema direita, simpatizante do Projeto Escola sem Partido, para ser o ministro da educação, ainda temos leis vigentes e nelas devemos confiar.

Em ritmo veloz de mudanças, o Presidente Jair Bolsonaro, no último dia 08 de abril demitiu o então ministro da educação Ricardo Vélez e nomeou como substituto o professor Abraham Weintraub. O atual ministro da educação é formado em ciências econômicas pela Universidade de São Paulo – USP (1994), mestre em administração na área de finanças pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), e professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Na iniciativa privada, trabalhou no Banco Votorantim por 18 anos, onde foi economista-chefe e diretor. Devido a recente assunção do novo ministro, até o momento não há subsídio que embase análise da sua atuação.

A Carta Magna permanece soberana e absoluta, logo não podemos abandonar nossas esperanças de acompanharmos a trajetória de estudantes que possam adentrar as universidades e aumentarem suas chances de galgarem melhores postos de trabalho porque estão melhores capacitados.

Que seja mantida a vigilância em prol da garantia dos direitos dos negros de terem acesso ao sistema superior de ensino, não só em cursos pré-determinados por serem de menor custo, mas em qualquer curso que eles queiram escolher, que os negros possam atender às suas vocações e não a necessidade de cursar o menos custoso. Que o mercado de trabalho seja receptivo aos formandos egressos de escolas públicas. Que o ensino os capacite tanto quanto aos demais. Que chegue o dia em que

realmente não mais tenhamos necessidade de lançarmos mão das discriminações ainda que positivas. Que todos tenham seu papel na sociedade e que possam exercê-lo sem a perspectiva do desigual.

As escolas públicas têm sobre si a responsabilidade de instruir seus estudantes de forma a dar-lhes autonomia e capacidade reflexiva para serem sujeitos, cidadãos atuantes. Devem proporcionar a seu estudante a oportunidade de possibilidades variadas que propiciem seu crescimento acadêmico e conseqüente crescimento profissional. Que as reformas só sejam planejadas com o real intuito de viabilizar êxitos. Que os professores tenham espaço e incentivo para mediar conhecimento acreditando que aquele que está sob sua responsabilidade pode e é capaz de prosperar. É necessário cultivar o senso de responsabilidade e a esperança nestes jovens que em muitas das vezes não acreditam neles próprios.

Apesar das necessárias cotas, a concorrência permanece desleal para os pretos e pardos que estudam em escola pública. É mais que isso. É mais do que a garantia formal, legislativa do Estado.

Enquanto um estudante da rede privada, que chega ao 3º ano do ensino médio tendo aula o dia todo, com revisões das mais variadas, com cursos complementares externos a escola, com uma família se voltando para esse momento em termos financeiros e de apoio psicológico, acolhendo esse adolescente de todas as formas, somando-se a isso uma vontade real de vencer, sim porque este jovem é incentivado a vencer, os estudantes da escola pública lutam contra a falta de aulas porque o índice de falta dos professores é altíssimo, eles adoecem e apresentam atestados. Tal cenário traz como consequência nefasta o desânimo dos alunos. Muitos têm que trabalhar para ajudar a sustentar a família. Enfim, são realidades sociais díspares, que as cotas por si só não vão resolver, mas carregam uma importância indispensável para os que conseguem se livrar desse cenário.

Enquanto os docentes da rede pública matricularem seus filhos em escolas da rede privada por quererem algo melhor para eles, há pouco para se esperar do sistema educacional como transformador da realidade social, contudo, acima de todos os entraves, deve permanecer alimentada a esperança bem como a mente que deve estar

preparada para agir em todos os momentos em que forem necessários a inteligência e o conhecimento.

Finalizo essa etapa de percurso acadêmico com um outro olhar para todas as questões que aqui foram abordadas. Engana-se quem supõe que há um conhecimento espontâneo apenas por estar vivenciando determinada situação, assumindo um papel ou até mesmo por estar protagonizando uma vivência. A práxis carrega em si vantagem sobre a prática.

Avalio que os objetivos inicialmente apontados nesta pesquisa foram atingidos em sua maioria, só permanecendo um resquício de preocupação quanto ao que identifiquei como baixa autoestima que faz com que os estudantes de escola pública, de uma forma geral, ainda que desejem ter profissões, esmorecem diante da falta de incentivo e de condições que os façam acreditar ser possível. A escola tem pecado muito nesse sentido.

Quanto ao objetivo geral desta pesquisa, fui o mais enfática possível quanto a importância de termos a informação e o conhecer como aliados. Ter conhecimento do respaldo legal que arregimenta as cotas raciais como ação afirmativa que busca reparação, é imperioso.

Quanto aos objetivos específicos, apontei os diversos momentos em que as constituições brasileiras nos garantem o direito a educação, citando todos os artigos relativos, ademais, entre outras, expus a importância da Lei nº 12.711/2012, que garantiu o ingresso nas universidades através das cotas raciais.

Segui com os objetivos analisando a educação formal no Brasil, reconhecendo o racismo institucional através da educação e expondo a legislação combativa à discriminação racial, evidenciando a educação como um direito social/fundamental.

Demonstrei a atuação das ações afirmativas em prol do princípio da igualdade e da cidadania e o reflexo das cotas raciais no mercado de trabalho. Evidenciei a importância da educação para a construção da autonomia cidadã e o alcance da igualdade na medida das desigualdades, reparar para igualar.

As rodas de conversa a partir dos questionários aplicados no Colégio Estadual Rotary foram a fonte do cumprimento do objetivo específico de fomentar a discussão acerca das cotas raciais entre alunos das séries finais da rede pública de ensino,

despertando neles o sentimento de pertencimento para que assumam o lugar de público alvo único, merecedor de tal ação reparatória. Foi divulgado através das rodas de conversa, o aspecto jurídico-constitucional das cotas raciais enquanto ferramenta utilizada como garantia à educação, um direito social.

Convoquei os alunos que fizeram parte diretamente da pesquisa a serem disseminadores das ideias debatidas nas rodas de conversa, para que multiplicassem, junto a comunidade escolar envolvida, a importância das cotas sociais para alunos egressos do ensino público, mas também raciais como premente instrumento de acesso à educação de negros, eliminando a pecha do favoritismo, trazendo à baila seu caráter reparatório e potencializador, desfazendo o engodo meritocrático. Ao longo da pesquisa entendi que convocá-los a serem multiplicadores era a opção mais viável. Confiei a eles a missão de conscientizarem a comunidade escolar sobre os temas discutidos nas rodas de conversa a exemplo do mito da meritocracia.

Ao longo das conversas com os alunos foram, conforme previsto, abordadas as noções do princípio da igualdade formal e material, esteio balizador de todo o processo de reconhecimento da necessidade de reparação contido na elaboração de ações afirmativas, aspecto de suma importância na formação dos discentes.

Em suma, há uma satisfação com o que foi alcançado. Concluo que há a real necessidade de abordagem de temas que não estão previstos na grade curricular voltada para os jovens estudantes do nível médio, mas que certamente colaborarão na formação deles. A adequação da sala de aula ao que emerge e pulsa enquanto realidade, não pode ser ignorada. Não basta ensinar, tem que construir aprendizagem com contornos de autonomia.

Conclui-se, também, salientando que a escola pública tem uma responsabilidade a mais ao ter como discentes, na sua grande maioria, pretos, pardos, que precisam ter um suporte adicional de incentivo para seguirem adiante. Estes jovens precisam protagonizar as suas histórias tendo domínio de todos os seus direitos com a convicção de que podem e devem usufruir o que lhes é legalmente garantido: educação.

Assumo a partir de então o compromisso de um novo agir na minha atuação profissional e, para além disso, na vida, como mulher negra, que mais do que nunca teve fortalecidas as suas convicções, bem como adquiriu outras tantas em decorrência

do aprendizado, da experiência propiciada por esta pesquisa. É um caminho mais enriquecido e sem volta, graças a Deus!

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. Moderna, 2006.

ARBACHE, A. P. R. B. **A Política de Cotas Raciais na Universidade Pública Brasileira: Um Desafio Ético**. Tese de Doutorado em Educação. PUC-SP. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucsp_tese_2006_APRBArbache.pdf. Acesso em 30 jan. 2019. 281 p.

ARIZA, M. B. A. Crianças/Ventre Livre. In: SCHWARCZ, L.; GOMES (Orgs.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**: 50 textos críticos: Companhia das Letras, 2018, p. 169-175.

ATCHABAHIAN, S. **Princípio da Igualdade e Ações Afirmativas**. 2ª ed. São Paulo: RCS Editora, 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm. Acesso em 15 mar. 2018.

BRASIL. **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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em 20 de novembro. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**: Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em 20 jun. 2018.

BRASIL. **ADPF 186, de maio de 2012**. Trata-se de arguição de descumprimento de preceito fundamental, proposta pelo partido político Democratas (DEM), contra atos administrativos da Universidade de Brasília que instituíram o programa de cotas raciais para ingresso naquela universidade. Disponível em <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691269>. Acesso em 10 de janeiro.2019.

BRASIL. **Íntegra do voto do Ministro Ricardo Lewandowski na ADPF 186, de 25 de abril de 2012**. Relator do caso, o ministro julgou totalmente improcedente o pedido feito pelo Partido Democratas (DEM) contra a política de cotas étnico-raciais para seleção de

estudantes da Universidade de Brasília (UnB). Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 26 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm. Acesso em 26 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em 28 nov. 2018.

CARDOSO, A. M. **A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil**. Uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades. 2ª ed. Rio de Janeiro: Amazon, 2019.

CARVALHO, J.J de. **Inclusão Ética e Racial No Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CRUZ, M. S. Uma Abordagem Sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos), 278p.

CUNHA JUNIOR, D. da. **Curso de Direito Constitucional** – 11ed. – Salvador: Juspodivm, 2017.

FERES, J.; CAMPOS, L.A. O discurso freyreano sobre as cotas raciais: Origem, difusão e decadência. In: PAIVA, A. R. (Org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 116-148.

FERES, J. et.al. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Rev. de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez., 2012.

FERRARI, M. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. **Rev. Nova Escola**, out., 2008.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. (2011). A Gênese das Instituições Escolares no Brasil: Os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2016.

FONSECA, D. J. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FRAGA, W. Pós-Abolição: o dia seguinte. In: SCHWARCZ, L.; GOMES, F. (Orgs.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 textos críticos**: Companhia das Letras, 2018, p. 351-357.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: EdUnB, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Lei Afonso Arinos completa 61 anos**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/archives/21349>. Acesso em 20 mai. 2018.

GÉNOT, L. **Sim à igualdade racial: raça e mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição, São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2012.

HERINGER, R. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista Tomo**, 2014.

IKAWA, D. **Ações afirmativas em universidades**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

KENNEDY, R. O supremo tribunal dos Estados Unidos e a ação afirmativa: o caso do ensino superior. In: PAIVA, A. R. (Org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 150-210.

MEDEIROS, C.A. Brasil, Estados Unidos e a questão racial: a fertilidade de um campo cheio de armadilhas. In: PAIVA, A. R. (Org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 241-265.

MENDONÇA, J. M. N. Legislação Emancipacionista, 1871 e 1885. In: SCHWARCZ, L.; GOMES, F. (Org.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**: 50 textos críticos: Companhia das Letras, 2018, p.277-284.

MIRANDA, S. A. **Diversidade e ações afirmativas**: combatendo as desigualdades sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto: UFOP, 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. OIT. **Discriminação em matéria de emprego e ocupação**. Disponível em: http://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235325/lang-pt/index.htm. Acesso em 27 mai. 2018.

PAIVA, A. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino. In: _____. **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 150-210.

PAIXÃO, M. **500 anos e solidão**: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Ed. Apuris, 2013.

PAUGAM, S. (Coord.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 6ª ed. Lisboa: Gradiva, 2013.

RIBEIRO, D. **A “genialidade” é branca?**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/genialidade-e-branca/>. Acesso em 02 jun. 2018.

SCACHETTI, A. L. História da Educação no Brasil. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2016.

SOUZA, J. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

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

THEODORO, M. *et al* (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

TORRES, M. D. F. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

TRAGTENBERG, M.H. R. Diagnósticos sobre ações afirmativas: África do Sul, França e Estados Unidos. In: PAIVA, A. R. (Org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 392-431.

VALVERDE, D.; STOCCO, L. Notas para interpretação das desigualdades raciais na educação. In: BONETTI, A.; ABREU, M. A. (Org.). **Faces da Desigualdade de Gênero e Raça no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011, p. 149-159.

WISSENBACH, M.C.C. Letramento e Escolas. In: SCHWARCZ, L.; GOMES, F. (Org.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**: 50 textos críticos: Companhia das Letras, 2018, p.292-297.

ANEXO A Artigos da Constituição Federal Brasileira, de 1988, referentes à Educação

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação da EC 90/2015)

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

XXIV - diretrizes e bases da educação> nacional;

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação>, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; (Redação da EC 85/2015)

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

IX - educação>, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação; (Redação da EC 85/2015)

Art. 30. Compete aos Municípios:

VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação> infantil e de ensino fundamental; (Redação da EC 53/2006)

Art. 60. Até o 14^o (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação> básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da <educação>, respeitadas as seguintes disposições: (Redação da EC 53/2006) (Vide EC 53/2006)

Art. 79. É instituído, para vigorar até o ano de 2010, no âmbito do Poder Executivo Federal, o Fundo de Combate a Erradicação da Pobreza, a ser regulado por lei complementar com o objetivo de viabilizar a todos os brasileiros acesso a níveis dignos de subsistência, cujos recursos serão aplicados em ações suplementares de nutrição, habitação, educação, saúde, reforço de renda familiar e outros programas de relevante interesse social voltados para melhoria da qualidade de vida. (Incluído pela EC 31/2000)

Art. 205. A educação>, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da <educação> escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação da EC 53/2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da <educação> escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela EC 53/2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da <educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (Incluído pela EC 53/2006)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela EC 11/1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela EC 11/1996)

Art. 208. O dever do Estado com a educação> será efetivado mediante a garantia de:

I - <educação> básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação da EC 59/2009) (Vide EC 59/2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação da EC 14/1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - <educação> infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação da EC 53/2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da <educação nacional>; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação da EC 14/1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na <educação> infantil. (Redação da EC 14/1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela EC 14/1996)

§ 4º - Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação da EC 59/2009)

§ 5º A <educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela EC 53/2006)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 3º - A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação>. (Redação da EC 59/2009).

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação>;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de <educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Redação da EC 85/2015).

Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação>, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de <educação> em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação da EC 59/2009).

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em <educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela EC 59/2009).

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação>, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência

familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação da EC 65/2010).

ANEXO B Lei nº 12.711/2012



**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

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

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

~~Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

~~Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).~~

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

~~Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.~~

Art. 8º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Art. 9º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 10º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

Aloizio Mercadante

Miriam Belchior

Luís Inácio Lucena Adams

Luiza Helena de Bairros

Gilberto Carvalho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012

ANEXO C Decreto nº 7.824/2012



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012

Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições

federais de ensino técnico de nível médio.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

DECRETA:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

~~II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.~~

II - as vagas de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017)

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o inciso I do **caput** do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

~~II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.~~

II - as vagas de que trata o art. 4º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017)

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º:

I - para os cursos de graduação, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do **caput**.

Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.

§ 1º Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata este Decreto implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior.

§ 2º Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência da aplicação do inciso II do **caput** do art. 2º e do inciso II do **caput** do art. 3º.

§ 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.

§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

§ 2º Os membros do Comitê serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidade que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

§ 3º A presidência do Comitê caberá a um dos representantes do Ministério da Educação, indicado por seu titular.

§ 4º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas, e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições.

§ 5º A participação no Comitê é considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

§ 6º O Ministério da Educação fornecerá o suporte técnico e administrativo necessário à execução dos trabalhos e ao funcionamento do Comitê.

Art. 7º O Comitê de que trata o art. 6º encaminhará aos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, anualmente, relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas de que trata este Decreto.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 2º implementarão, no mínimo, vinte e cinco por cento da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto neste Decreto.

Art. 9º O Ministério da Educação editará os atos complementares necessários para a aplicação deste Decreto, dispondo, dentre outros temas, sobre:

~~I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do **caput** do art. 2º e o inciso I do **caput** do art. 3º; e~~

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do **caput** do art. 2º e o inciso I do **caput** do art. 3º; (Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017)

~~II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto.~~

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto; e (Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017)

III - a forma de comprovação da deficiência de que trata o inciso II do **caput** do art. 2º e o inciso II do **caput** do art. 3º se dará nos termos da legislação pertinente. (Incluído pelo Decreto nº 9.034, de 2017)

Art. 10. Os órgãos e entidades federais deverão adotar as providências necessárias para a efetivação do disposto neste Decreto no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de outubro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
José Eduardo Cardozo
Aloizio Mercadante

Gilberto Carvalho
Luiza Helena de Bairros

Este texto não substitui o publicado no DOU de 15.10.2012 e retificado em 16.10.2012

**ANEXO D Edital de Convocação para Aferição da Veracidade da
Autodeclaração como Pessoa Negra**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Gabinete da Reitoria

EDITAL 005/2019

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA AFERIÇÃO DA VERACIDADE DA AUTODECLARAÇÃO COMO PESSOA NEGRA

O Reitor da Universidade Federal da Bahia, no uso das suas atribuições legais, tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e considerando a Portaria Normativa Nº 4, de 6 de abril de 2018 (do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão / Secretaria de Gestão de Pessoas) que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014 e a resolução 07/2018 de 19/12/2018 do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), atendendo ainda ao constante nos itens 3.1.4, 3.1.4.1 e 3.1.4.3 do Anexo II do Edital SISU UFBA 2019.1, torna público o presente edital, contendo orientações necessárias para aferição da veracidade da autodeclaração como pessoa negra (preta ou parda) para acesso aos Cursos de Graduação em conformidade com o Edital SISU UFBA 2019.1, na modalidade presencial, CPL, BI, CST da UFBA, nos Campus de Salvador, Vitória da Conquista e no Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação em Camaçari/Bahia.

1. DISPOSIÇÕES GERAIS

- 1.1. Os candidatos convocados deverão comparecer nos locais, datas e horário de acordo com cronograma constante no **anexo I** deste Edital.
- 1.2. É de inteira responsabilidade do candidato verificar e comparecer ao local na data e horário pré-determinado conforme informado.
- 1.3. Os candidatos deverão comparecer com antecedência mínima de 15 (quinze) minutos do horário estabelecido, munidos de documento original de identificação (Cédula de Identidade, Passaporte; Carteira Nacional de Habilitação; Carteira de Trabalho). O documento deverá estar em perfeitas condições, de forma a permitir, com clareza, a sua identificação. O candidato deverá ainda estar munido de caneta esferográfica, preferencialmente de tinta na cor azul.
- 1.4. Os candidatos deverão usar roupas e acessórios que não dificultem a identificação dos seus traços fenotípicos.
- 1.5. O candidato que não estiver portando documento original de identificação não poderá ingressar no local da aferição da veracidade da autodeclaração.
- 1.6. Em hipótese alguma a banca de heteroidentificação fará a aferição de veracidade da autodeclaração como pessoa negra (preta ou parda) por procuração, correspondência ou qualquer outro meio digital ou não presencial. Não será realizada aferição da veracidade da autodeclaração como pessoa



negra (preta ou parda) fora do espaço físico, da data e do horário estabelecido.

- 1.7. O não comparecimento ou indeferimento no ato de aferição da veracidade da autodeclaração como pessoa negra (preta ou parda), implicará na perda da vaga reservada aos candidatos negros e a consequente, eliminação no Processo Seletivo SISU UFBA 2019.1

2. ETAPAS DA VERIFICAÇÃO

- 2.1. Informação prestada no ato da inscrição do Processo Seletivo SISU UFBA 2019.1, quanto a condição de pessoa negra (preta ou parda).
- 2.2. Autodeclaração assinada pelo candidato no momento da aferição da veracidade da autodeclaração como pessoa negra (preta ou parda), ratificando sua condição de pessoa negra (preta ou parda), indicada no ato da inscrição.
- 2.3. Fenótipo apresentado pelo candidato no momento da aferição da veracidade da autodeclaração como pessoa negra (preta ou parda); as formas e critérios de aferição da veracidade da autodeclaração considerarão presencialmente apenas os aspectos fenotípicos dos candidatos.
- 2.4. Não serão considerados, quaisquer registros ou documentos pretéritos eventualmente apresentados, inclusive imagem e certidões referentes a confirmação em procedimentos de heteroidentificação realizados em concursos públicos federais, estaduais, distritais e municipais
- 2.5. O candidato será considerado não enquadrado na condição de pessoa negra (preta ou parda) quando:
 - a) Negar-se a fornecer algum dos itens exigidos por este Edital.
 - b) Houver unanimidade entre os integrantes da comissão quanto ao não entendimento de que o candidato apresente traços fenotípicos que o identifiquem como pessoa negra (preta ou parda), o que acarretará a sua eliminação do processo seletivo SISU UFBA 2019.1.
- 2.6. Para fins de registro, a aferição da veracidade da autodeclaração de pessoa negra (preta ou parda) deverá ser gravada em áudio e vídeo e também com registro fotográfico por pessoal autorizado pela Comissão de heteroidentificação.
 - 2.6.1. Não será autorizada a utilização de telefones celulares, nem equipamentos fotográficos ou filmagens durante o procedimento de heteroidentificação por parte do candidato.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Gabinete da Reitoria

2.6.2. As aferições de que tratam este Edital somente serão validas para efeitos relativos ao processo seletivo SISU UFBA 2019.1.

3. DO RESULTADO

- 3.1. Aferida a veracidade da autodeclaração, constará o termo **DEFERIDO**, quando da divulgação do resultado em nossa página: www.ingresso.ufba.br.
- 3.2. O parecer será assinado somente pelos membros titulares da comissão e comporá os arquivos do Processo Seletivo SISU UFBA 2019.1.
- 3.3. Não será disponibilizada cópia do parecer a terceiros.
- 3.4. Serão eliminados do Processo Seletivo SISU UFBA 2019.1 os candidatos cujas auto declarações não forem confirmadas em procedimento de heteroidentificação pela unanimidade dos membros da banca, ainda que tenham obtido nota suficiente para aprovação na ampla concorrência e independentemente de alegação de boa-fé.
- 3.5. Será indeferida a matrícula do candidato concorrente as vagas reservadas a candidatos autodeclarados pessoa negra (preta ou parda) àqueles que:
 - a) não forem aferidos como "preto" ou "pardo", pela comissão;
 - b) não compareçam, nos termos desta convocação, ou deixem o recinto antes de finalizada sua participação nesta fase do processo seletivo;
 - c) não assinem a autodeclaração de pessoa negra (preta ou parda) na presença de servidor público a serviço da comissão.

4. DO RECURSO

- 4.1. O candidato poderá interpor recurso, mediante exposição fundamentada e documentada, contra o resultado de aferição da veracidade da autodeclaração de pessoa negra (preta ou parda) realizada pela comissão, no prazo de 2(dois) úteis, a partir da divulgação do resultado. O recurso deverá ser direcionado a CSOR-Coordenação de Seleção e Orientação/PROGRAD/UFBA exclusivamente por intermédio do E-mail: ssoa@ufba.br, preenchendo no campo assunto: **Recurso autodeclaração**.
- 4.2. Se mantido o resultado pelo **INDEFERIMENTO**, não caberá novo recurso.

Salvador, 24 de janeiro de 2019.

ANEXO E Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre As Cotas Raciais na Efetivação da Educação Como um Direito Social e está sendo desenvolvida por Leila Cristina Rêgo Andrade, do Curso de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador - UCSAL, sob a orientação do(a) Prof(a) Dr(a) Julie Sarah Loureau Alves da Silva com o objetivo de aprofundar conceitos acerca das cotas raciais, importante instrumento de acesso para alunos egressos da escola pública às universidades. Ao estarem bem informados acerca dessa ação afirmativa, tais alunos poderão se apropriar desta ferramenta que tem se demonstrado eficiente no decorrer da vida acadêmica deste público, que até então não tinha nenhuma política social voltada para a inserção dos mesmos nas universidades.

Solicitamos a sua colaboração para que permitam que seu filho(a) participe da pesquisa respondendo a um questionário e participando de palestras informativas sobre o assunto. Os nomes dos alunos serão mantidos em sigilo. Esclarecemos que a participação é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a autorizar que seu filho(a) forneça as informações e/ou colabore com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não autorizar a participação de seu filho(a) do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos, declaro o meu consentimento para que meu filho(a) participe da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Salvador, de de

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a)

Telefone: (71) 99975-5418

ANEXO F Autorização Institucional para Realização da Pesquisa



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO ESTADUAL ROTARY
Ato de Criação: 14793 D.O. 18 e 19/10/1986 Código: 03859
Ladeira do Abaeté, S/N – Itapuã, NTE-26
Tel/Fax.:(71)3285-0672/3285-9866

Salvador, 09 de julho de 2018.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Erweuter Volkart, diretor do Colégio Estadual Rotary, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo o(a) pesquisador(a) Leila Cristina Rêgo Andrade aluno(a) do curso de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador - UCSAL, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada "_As Cotas Raciais na Efetivação da Educação Como Um Direito Social_", sob orientação do Prof.(a). Dr. (a). Julie Sarah Loureau Alves da Silva.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como *instituição co-participante* do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ERWEUTER VOLKART DE OLIVEIRA
COLEGIO ESTADUAL ROTARY
DIRETOR-NRE26-108/2018
CAD. 11 3289.038-8 - POR 7-RUA
80/2015-D.O. 02/02/18

ANEXO G Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS COTAS RACIAIS NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO SOCIAL

Pesquisador: LEILA CRISTINA REGO ANDRADE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 94253918.5.0000.5628

Instituição Proponente: Universidade Católica do Salvador

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.823.758

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa é sobre As Cotas Raciais na Efetivação da Educação Como um Direito Social e está sendo desenvolvida por Leila Cristina Rêgo Andrade, do Curso de Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador - UCSAL, sob a orientação do(a) Prof(a) Dr(a) Julie Sarah Loureau Alves da Silva com o objetivo de aprofundar conceitos acerca das cotas raciais, importante instrumento de acesso para alunos egressos da escola pública às universidades. Ao estarem bem informados acerca dessa ação afirmativa, tais alunos poderão se apropriar desta ferramenta que tem se demonstrado eficiente no decorrer da vida acadêmica deste público, que até então não tinha nenhuma política social voltada para a inserção dos mesmos nas universidades.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Este trabalho visa desconstruir as barreiras culturais que dificultam a plena utilização das ações afirmativas, mais especificamente as cotas raciais, propostas como políticas públicas: através das quais o Estado busca minimizar lacunas abertas ao longo da história, viabilizando a educação como um direito social. Aborda-se, entretanto, a rejeição por parte de muitos possíveis cotistas, que na maioria das vezes desconhecem os aspectos jurídico-constitucionais que envolvem o tema, enxergando-o de forma simplista como se fossem as cotas um favor prestado pelo Estado, dando margem a um pérfido sentimento de humilhação. **Objetivos Secundários:** Publicizar as cotas raciais entre alunos das séries finais da rede pública de ensino.

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2589
Bairro: PITUACU **CEP:** 41.740-090
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 **Fax:** (71)3203-8975 **E-mail:** cep@uccsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 2.023.758

despertando neste público o sentimento de pertencimento para que assuma o lugar de público alvo único, merecedor de tal ação reparatória. Divulgar através de palestras e oficinas que serão realizadas, a princípio, numa turma do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Rotary, pertencente à Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia, o aspecto jurídico-constitucional das cotas raciais enquanto ferramenta utilizada como garantia à educação, um direito social; Evidenciar, através da sensibilização não só dos alunos, mas da comunidade escolar envolvida, a importância das cotas raciais como premente instrumento de acesso a educação de negros/pretos/pardos/pobres, eliminando a pecha do favoritismo, trazendo à baila seu caráter reparatório e potencializador. Conscientizar a comunidade escolar (corpo docente, discente, direção, funcionários, pais), através da realização de oficinas cujo produto final será a confecção de cartilhas informativas que desconstruam o mito da meritocracia, ou seja, pontuando que não existe competição justa se alguns e sempre os mesmos precisam se esforçar o dobro para atingir o mesmo objetivo, as mesmas conquistas de quem tem privilégios, sem contudo trazer com isso a pecha do vitimismo. Discutir a igualdade formal, aspectos de suma importância na formação dos discentes. Destaque para os alunos do ensino médio das escolas públicas, possíveis cotistas, da importância de conhecer sobre as cotas raciais enquanto política pública, ação afirmativa em atendimento ao direito constitucional de acesso à educação. O Colégio Estadual Rotary, localizado no bairro de Itapuã, será o locus de desenvolvimento desse trabalho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta como riscos: Possibilidade de choque de ideias entre grupo docente e discente diante do tema proposto. Para elidir tal possibilidade, questionários e discussões, a princípio, serão realizados com os grupos em momentos diferentes. Benefícios: O aluno ficará a par de conceitos que em muito poderão auxiliar no seu desenvolvimento na vida acadêmica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância científica, visto que ajudará na formação crítica sobre a cota como um direito social e desconstruindo a ideia de favor do Estado, causando até a sensação de humilhação para quem acessa esse direito importante e fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está de acordo com a Resolução 510/2016. A autora apresentou os documentos necessários: folha de rosto, questionário, ofício de autorização do colégio, cronograma e

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2589
Bairro: PITUACU CEP: 41.740-090
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 Fax: (71)3203-8975 E-mail: rep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: E.823.758

orçamento apropriados.

Recomendações:

Rever o cronograma, porque a coleta de dados está prevista para julho e a reunião do CEP será em agosto. Esclarecer no TCLE que o responsável receberá uma via original do documento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto e de acordo com a Resolução 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião do colegiado, ocorrida em 15/08/2018, fica deliberado que o projeto está aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1129563.pdf | 09/07/2018 20:12:52 | | Aceito |
| Outros | Questionariopesquisa.pdf | 09/07/2018 20:12:03 | LEILA CRISTINA REGO ANDRADE | Aceito |
| Outros | Autorizacaoinstitucional.pdf | 09/07/2018 10:30:22 | LEILA CRISTINA REGO ANDRADE | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Folhaspretextuais.pdf | 09/07/2018 10:22:54 | LEILA CRISTINA REGO ANDRADE | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termodeconsentimento.pdf | 09/07/2018 10:21:39 | LEILA CRISTINA REGO ANDRADE | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projetoformabrazil.pdf | 03/07/2018 19:23:53 | LEILA CRISTINA REGO ANDRADE | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | cartadeapresentacao.pdf | 03/07/2018 19:19:19 | LEILA CRISTINA REGO ANDRADE | Aceito |
| Folha de Rosto | Folharosto.pdf | 21/05/2018 11:17:36 | LEILA CRISTINA REGO ANDRADE | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR - 2568
 Bairro: PITUACU CEP: 41.740-090
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3203-8913 Fax: (71)3203-8975 E-mail: cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 2.023.758

SALVADOR, 15 de Agosto de 2018


Assinado por:
ANDERSON ABBEHUSEN FREIRE DE CARVALHO
(Coordenador)

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGLIAR - 2589
Bairro: PITUACU CEP: 41.740-090
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 Fax: (71)3203-8975 E-mail: cop@ucsal.br

14/08/2018 09:05

ANEXO H Questionário de Pesquisa**APLICAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO
COLÉGIO ESTADUAL ROTARY
MESTRANDA: Leila Cristina Rêgo Andrade****QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO****PÚBLICO ALVO: ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO – TURNO MATUTINO
TOTAL DE ALUNOS ENTREVISTADOS: 10**

1. Qual a sua idade? Gênero?
2. Grau de escolaridade?
3. Qual a sua cor?
4. O que você sabe sobre as cotas raciais?
5. Você usaria as cotas raciais? Por que?
6. Na sua opinião, as cotas raciais ajudam os pretos e pardos a ingressarem nas universidades?
7. Você teria uma opção melhor que as cotas raciais, a curto prazo, que viabilizasse o ingresso de pretos e pardos nas universidades?
8. Que curso pretende fazer na universidade?
9. A educação pública atualmente oferecida é suficiente para o ingresso dos alunos nas universidades sem as cotas raciais?
10. Você sabe o que é meritocracia? Acha que é justo?

**APLICAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO
COLÉGIO ESTADUAL ROTARY
MESTRANDA: Leila Cristina Rêgo Andrade
QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO**

PÚBLICO ALVO: ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO – TURNO MATUTINO

TOTAL DE ALUNOS ENTREVISTADOS: 10

1. Qual a sua idade? Gênero:
2. Grau de escolaridade?
3. Qual a sua cor?
4. O que você sabe sobre as cotas raciais?
5. Você usaria as cotas raciais? Por que?
6. Na sua opinião, as cotas raciais ajudam os pretos e pardos a ingressarem nas universidades?
7. Você teria uma opção melhor que as cotas raciais, a curto prazo, que viabilizasse o ingresso de pretos e pardos nas universidades?
8. Que curso pretende fazer na universidade?
9. A educação pública atualmente oferecida é suficiente para o ingresso dos alunos nas universidades sem as cotas raciais?
10. Você sabe o que é meritocracia? Acredita que é justo?

**APLICAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO
COLÉGIO ESTADUAL ROTARY
MESTRANDA: Leila Cristina Rêgo Andrade**

**QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO (2)
PÚBLICO ALVO: ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO – TURNO MATUTINO**

Baseado nos nossos encontros anteriores, descreva o que sabe sobre:

- cotas raciais
- meritocracia

Qual a sua expectativa, em relação à educação, a partir do dia 1º de janeiro de 2019, quando o presidente recentemente eleito assumir?

ANEXO I Fotos

Figura 1 – Colégio Estadual Rotary, localizado na Ladeira do Abaeté, em Itapuã



Fonte: www.itapuacity.com.br

Figura 2 - Exibição do filme Pantera Negra na Casa da Música, em Itapuã, no dia 15/08/2018, para os estudantes do 2º D



Fonte: Registro realizado por Stela, integrante do GP AFEC.

Figura 3 – Encontro com a turma do 2º D, no Colégio Estadual Rotary, no dia 22/08/2018, com a participação da Profa. Andaraí



Fonte: Registro realizado por estudante do 2ºD, do Colégio Estadual Rotary.

Figura 4 – Encontro com a turma do 3º ano, no dia 23/08/2018, no Colégio Estadual Rotary



Fonte: Registro realizado por estudante do 3º ano, do Colégio Estadual Rotary.

Figura 5 – Exibição do vídeo do ex-aluno do Colégio Estadual Rotary, para a turma do 2ºD, no dia 14/11/2018



Fonte: Registro realizado pela pesquisadora durante a exibição de vídeo de Ex-aluno, ex-aluno do Colégio Estadual Rotary, para a turma do 2ºD.

Figura 6 – Confraternização com a turma do 2ºD, do Colégio Estadual Rotary, no dia 14/11/2018



Fonte: Registro realizado por estudante do 2ºD.