



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS RIBEIRO

**O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE OS NEGROS
INGRESSANTES PELO SISTEMA DE COTAS RACIAIS NOS CURSOS
DE GRADUAÇÃO DA UFGD**

**DOURADOS - MS
2017**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS RIBEIRO

**O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE OS NEGROS
INGRESSANTES PELO SISTEMA DE COTAS RACIAIS NOS CURSOS
DE GRADUAÇÃO DA UFGD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eugenia Portela de Siqueira Marques

**DOURADOS - MS
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R482f Ribeiro, Maria Aparecida Pereira dos Santos.

O fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior: um olhar sobre os negros ingressantes pelo sistema de cotas raciais nos cursos de graduação da UFGD. / Maria Aparecida Pereira dos Santos. – Dourados, MS: UFGD, 2017.

158f.

Orientadora: Prof. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Ações afirmativas. 2. Educação superior. 3. Cotas raciais. 4. Identidade negra. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

MARIA APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS RIBEIRO

**O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE OS NEGROS INGRESSANTES
PELO SISTEMA DE COTAS RACIAIS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFGD**

Dissertação avaliada e aprovada pela comissão julgadora em 27/04/2017

Prof^a. Dr^a. Eugenia Portela de Siqueira Marques - (UFGD)
Orientadora

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos - (UFGD) - Examinador

Prof. Dr. José Licínio Backes - (UCDB) - Examinador

**DOURADOS - MS
2017**

*Ao meu **Deus, Uno e Trino**, fonte de toda sabedoria,
vida e amor, Louvado Seja!*

*Aos meus pais **Pedro Pereira dos Santos e Maria das
Dores Coutinho dos Santos**, que sempre estiveram
presentes, apoiando e incentivando meus estudos! Amor
Eterno!*

*Ao meu Esposo **Ronaldo**, que me apoiou em todos os
momentos! Meu amor!*

*As minhas irmãs **Sandra e Eliane**, Eternas amigas!*

*Aos meus Sobrinhos: **Andrey, Gustavo e Miguel**, meus
amores!*

*Aos meus **Cunhados**, por toda torcida!*

*A todos **Aqueles** que torceram por mais esta conquista
em minha vida!*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a *Deus*, que me deu a vida, a *Jesus*, meu salvador, ao *Espírito Santo* que me fortalece e a *Maria*, minha intercessora!

O ser humano é um ser social e sozinho não pode ir muito longe... Este trabalho foi realizado com o auxílio de muitas pessoas que se portaram como verdadeiros anjos, como nos afirma o Pe. Fábio de Melo “*Ser anjo no mundo de hoje não significa outra coisa senão trazer a luz da diferença*”. Sendo assim, não posso deixar de citar alguns desses anjos que estiveram comigo nesta minha caminhada:

Meus pais, meus heróis, meu maior tesouro. Obrigada por todo o incentivo em todas as etapas da minha vida! Amo muito vocês!

Meu esposo *Ronaldo*, meu apoiador. Obrigada por compreender a minha ausência e os momentos de tensão. Obrigada por estar ao meu lado. Você é muito precioso para mim!

Minhas irmãs *Sandra e Eliane*, minhas joias raras e melhores amigas. Obrigada por serem irmãs, amigas e parceiras. Vocês são muito especiais!

Meus *cunhados*, considerados como irmãos. Obrigada por tudo!

Meus Sobrinhos: *Andrey, Gustavo e Miguel*, minha paixão! Obrigada pelo amor, pelas orações e pela torcida. Amo demais cada um de vocês!

Meu chefe imediato *Maurício Candido*, meu incentivador. Obrigada por tudo. Nunca vou me esquecer de todo o seu incentivo e auxílio e também por acreditar que a capacitação profissional é fundamental para a qualidade da educação.

Meus Colegas de Trabalho: *Adriana, Cleusa, Dulce, Émerson, Eunice, Fernando, Madalena, Márcio, Mariana, Nelci, Rodrigo e Terezinha*, meus parceiros. Obrigada por toda a compreensão e pelo incentivo nas horas de desânimo. Vocês são muito importantes para mim!

Meus irmãos do grupo de Oração: *Aparecido, Anália, Cleusa, Divina, Joana, Hilda, Lena, Marinete, Maycon e Rita*, que estiveram sempre em oração pela efetivação do meu sonho de concluir o mestrado. Obrigada por toda oração e carinho. Eu os considero minha segunda família!

Minha amiga *Dorca*, pela acolhida desde o 1º dia de aula em sua casa. Obrigada por tudo. Você foi o meu anjo em Dourados!

Minha amiga *Luana Ayala*, pela sua presença em minha vida nesses dois anos de estudos. Obrigada por sua parceria, auxílio e socorro nas horas de apuros. Você é muito especial para mim!

Meus companheiros de Linha: *Aurélio, Gabriela, Marielle, Mary, Priscila, Rosemary e Vera Lúcia e demais colegas do mestrado*. Obrigada pela amizade e companheirismo!

Os *Participantes da pesquisa*, que concederam entrevistas e responderam ao questionário, o que muito contribuiu para a efetivação desta dissertação. Meu muito obrigado!

Meus *colegas dos Grupos de Pesquisa GEPRAFE*, pelas contribuições nos momentos de estudos! Obrigada!

Os *Professores do Ensino fundamental e médio*, e também aos professores dos cursos de Ciência Habilitação Matemática e Pedagogia. Aos professores *das Especializações de Informática na Educação e Tecnologia na Educação*. Obrigada por fazerem parte da minha trajetória escolar.

Os *Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD*, pelas discussões e ensinamentos ministrados durante as aulas. Obrigada por fazerem parte desta etapa de minha vida!

A professora Dr.^a *Aline Maira Silva*, por sua amizade, sua compreensão, seu carinho! Obrigada! A Senhora marcou meu microssistema!

Os membros da Banca Examinadora desta Dissertação, Profs. Drs. *José Licínio Backes e Reinaldo dos Santos*, que gentilmente aceitaram participar e que muito enriqueceram o meu trabalho. Obrigada!

Finalmente, a minha orientadora *Prof.^a Dr.^a Eugenia Portela de Siqueira Marques*, a quem agradeço por ter sido um anjo e me guiado, me instruindo nesses dois anos. À senhora, professora, que foi sempre muito compreensiva, humana e competente na missão de me conduzir para que eu fosse capaz de desenvolver esta dissertação, muito obrigada. Não a conhecia, mas a partir de então sou sua fã! Hoje tenho outra visão de todo o nosso valor e das nossas capacidades! Cresci muito, penso diferente! Obrigada mesmo!

*“Sinto essa Mão que comigo está
Quando não tenho forças
É a Mão que vem me levantar
Quando chegam as provas
Foi essa Mão que ajudou Moisés
A dividir o mar em dois
É a mesma que hoje me acompanha
A Mão de Deus
É a que me sustenta quando eu vou cair
É a que me dá forças para resistir
A que me alcança, que nunca falha
Me move com poder
A Mão de Deus”.*
(Pe. Fábio de melo)

Nossa vida é um caminho, quando paramos, não vamos para frente. (Papa Francisco)

RESUMO

O objetivo da pesquisa é identificar as possibilidades de os acadêmicos negros, ingressantes pelas cotas raciais nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal da Grande Dourados, fortalecerem a identidade, no contexto da educação superior, considerando-se que o espaço acadêmico e a cultura universitária estão marcados pelo eurocentrismo, pelos estereótipos e pelo preconceito. Este trabalho está inserido na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que se enquadra na abordagem de Estudo de Caso. Delimitou-se como questão norteadora: em que medida o acesso e a permanência na educação superior poderão fortalecer a identidade dos sujeitos negros ingressantes pelas cotas raciais na Universidade Federal da Grande Dourados? A pesquisa foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Foram utilizados como instrumentos o questionário *on-line* e a entrevista estruturada. Foram entrevistados seis acadêmicos negros cotistas de diferentes cursos ingressantes no período de 2013 a 2016. Para a contextualização histórica, apresentamos discussões sobre a importância do Movimento Negro, a implantação das ações afirmativas nas Universidades de Mato Grosso do Sul e as possibilidades de fortalecimento da identidade negra. O estudo apontou que entre os fatores que dificultam a permanência estão o preconceito, a discriminação racial e racismo institucional. Além disso, demonstrou que eles ainda enfrentam o racismo institucional e a discriminação racial. O pouco contato com docentes negros que discutem e pesquisam as políticas afirmativas e as relações étnico-raciais na universidade dificulta ainda mais o fortalecimento da identidade desses acadêmicos. O trabalho também indicou a questão financeira e a dificuldade de acesso aos Programas de Assistência Estudantil. Dentro dos aspectos que favorecem a permanência, o estudo apontou a participação desses acadêmicos nos Programas de Iniciação Científica. Em relação aos aspectos que contribuíram para o fortalecimento da identidade, foi apontada a participação nos eventos promovidos pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal da Grande Dourados, contudo as ações precisam ter mais abrangência, a fim de contribuir com um maior número de acadêmico. Desse modo, os resultados indicaram que os sujeitos da pesquisa enfrentam muitas dificuldades para se manterem na universidade, e que tão importante como tem sido o acesso é importante que a universidade tenha uma política de permanência que envolva os aspectos material e simbólico. Visto que a partir do acesso a educação superior muitos acadêmicos vão ter acesso aos eventos do NEAB, disciplinas que trabalham a temática da população negra que serão elementos importantes para a afirmação de sua identidade.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Educação superior. Cotas raciais. Identidade negra.

ABSTRACT

The goal of this research is to identify the possibilities for the black academicians, who were admitted, via racial quota, to in-person graduation courses of the Grande Dourados Federal University, to strengthen the identity, in the higher education context, considering that the academic space and university culture are marked by Euro centrism, stereotypes and prejudice. It is inserted in the Education and Diversity line of research of the Postgraduates, Masters and Doctorate degrees in Education Program of the Grande Dourados Federal University, UFGD. The research is of qualitative nature and can be classified in the case study approach. Defined as the guiding question: to what extent the access and permanence to higher education strengthen the identity of the black people admitted via racial quota to the Grande Dourados Federal University. The research has been made by bibliographical research, document analysis and field research. Online questionnaire and structured interview have been used as tools. Six black quota holders academicians of different courses, who have been admitted in the period between 2013 and 2016, have been interviewed. For historical context, debates about the importance of the Black Movement, the implementation of the affirmative actions in the universities of Mato Grosso do Sul and the possibilities of the strengthening of the black identity have been presented. The study pointed out that among the factors that hinder permanence are prejudice, racial discrimination and institutional racism. The lack of contact with black teachers who discuss and research the affirmative policies and ethnic racial relations in the university makes the strengthening of the identity of such academicians even harder. It also indicated the financial matter and the difficulty to access the Student Assistance Programs. Among the aspects that favours the permanence, the study showed the participation of these academicians in the Scientific Initiation Programs. Regarding the aspects that contributed to the strengthening of the identity, it was pointed out the participation in the events promoted by the Afro-Brazilian Studies Center of the Federal University of Grande Dourados, however actions need to be broader in order to contribute with a greater number of academics. Thus, the results indicated that the subjects of the research face many difficulties to remain in university. Is as important as it has been access it is important for the university to have a permanence policy that involves the material and symbolic aspects. With access to higher education many academics will have access to the NEAB events, disciplines that work on the theme of the black population that will be important elements for the affirmation of their identity.

Keywords: Affirmative actions. Higher education. Racial quotas. Black identity.

LISTA DE FIGURA

Figura1 - Cálculo do número mínimo das vagas reservadas.....	72
---	----

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1- População por raça/cor no censo de 1991-2010.....	31
Gráfico 2 - Distribuição dos brasileiros de 15 a 24 anos de idade que frequentavam a escola por raça ou cor, segundo o nível de ensino (%)	34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Acadêmicos negros e indígenas cotistas matriculados na UEMS de 2013 - 2015	81
Tabela 2 - Acadêmicos negros e indígenas cotistas matriculados na UFMS de 2013 - 2015	83
Tabela 3 - População por cor/raça de Mato Grosso do Sul e Dourados	87
Tabela 4 - Número de vagas reservadas para negros nos 4 anos de implementação da Lei 12.711/2012 na UFGD.....	90

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista - dirigida aos acadêmicos negros ingressantes pelas cotas raciais na UFGD	152
APÊNDICE B - Roteiro do Questionário <i>on-line</i> – dirigido aos acadêmicos negros ingressantes pelas cotas raciais na UFGD.....	153
APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista - Dirigida a um professor participante das implementações das cotas sociais na UFGD.....	154
APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista - Dirigida ao Senhor Ben-Hur um dos autores da lei 10.636/03.....	154
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	155

ANEXOS

ANEXO A - Ficha de autodeclaração de cor/raça adotada pela UFGD..... 157

ANEXO B - Comissão permanente de validação de autodeclaração étnico-racial..... 158

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABONG	- Organizações em Defesa dos Direitos e Bens Comuns
ABPN	- Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPOCS	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
BPC	- Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD/FNDE	- Conselho Deliberativo/Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação
CEDINE	- Conselho Estadual dos Direitos do Negro
CEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEUD	- Centro Universitário de Dourados
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CMNegra MS	- Coletivo de Mulheres Negras de Mato Grosso do Sul
CNE/CP	- Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
COMAFRO	- Conselho Municipal de Defesa e Desenvolvimento dos Direitos dos Afro-Brasileiros
CONEN	- Coordenação Nacional de Entidades Negra
DIFD	- Ministério do Governo Britânico para o Desenvolvimento Internacional
EAD	- Educação a distância
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ESCOEX	- Escola Superior de Controle Externo
EUA	- Estados Unidos da América
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIES	- Fundo de Financiamento ao estudante de nível superior
FONAPRACE	- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FLACSO	- Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FNB	- Frente Negra Brasileira
GELEDÉS	- Instituto da Mulher Negra
GEMAA	- Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GEPRAFE	- Grupo de Estudos Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Educação

IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICCAB	- Instituto Casa de Cultura Afro- Brasileira
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPLAN	- Instituto de Planejamento de Mato Grosso do Sul
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MNB	- Movimento Negro Brasileiro
MNU	- Movimento Negro Unificado
MS	- Mato Grosso do Sul
NAIN	- Núcleo de Assuntos Indígenas
NEAB	- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEDGS	- Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual
NuMIAC	- Núcleo Multidisciplinar para a Inclusão e Acessibilidade
OBCs	- <i>Other Backward Classes and Castes</i>
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCRI	- Programa de Combate ao Racismo Institucional
PDE	- Plano de desenvolvimento da educação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
Pnad	- Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio
PNAES	- Programas de Assistência Estudantil
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEdu	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	- Pardo, Preto e Indígena
PIBIC	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIVIC	- Programa Voluntário de Iniciação Científica
PROUNI	- Programa Universidade Para Todos
PT	- Partido dos trabalhadores
REUNI	- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCs	- <i>Scheduled Castes</i>
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	- Secretaria Especial de políticas de promoção da Igualdade Racial

SIMTED	- Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
STs	- <i>Scheduled Tribes</i>
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TECAM	- Estudo e Cultura Afro-descendente das Moreninhas
TEN	- Teatro experimental do negro
TEZ	- Trabalhos e Estudos Zumbi
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEMT	- Universidade Estadual de Mato Grosso
UENF	- Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	- Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UnB	- Universidade Federal de Brasília
UNIAFRO	- Programa de Ações Afirmativas para a população negra nas instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO POR RECONHECIMENTO E O COMBATE À DESIGUALDADE: DESAFIOS E CONQUISTAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA	30
1.1 Alguns apontamentos sobre as desigualdades raciais no Brasil e o acesso da população negra à educação superior.....	30
1.2 O Movimento Negro: história, avanços e incertezas	37
1.3 O Movimento Negro em Mato Grosso do Sul: trajetórias e descompassos.....	48
1.4 O Movimento Negro e a educação: resistência e desafios	51
1.5 Identidade negra: entre a negação e o reconhecimento	57
CAPÍTULO 2 - AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 12.711/12: O ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	64
2.1 Alguns aspectos sobre o surgimento das políticas afirmativas no mundo e no Brasil ...	64
2.2 As políticas afirmativas nas universidades brasileiras: breve panorama.....	75
2.3 A implantação do sistema de cotas nas Universidades de Mato Grosso do Sul.....	81
2.3.1 A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.....	81
2.3.2 A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.....	82
2.3.3 A Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	83
CAPÍTULO 3 - A IMPLANTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS NA UFGD E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: AS IMPLICAÇÕES PARA A PERMANÊNCIA.....	93
3.1 Os fatores que interferem na permanência na universidade: aspectos da permanência material e a permanência simbólica	94
3.2 Fatores que dificultam a permanência dos acadêmicos negros na universidade e o fortalecimento identitário.....	98
3.3 O caminho metodológico.....	104
3.3.1 Os sujeitos da pesquisa.....	106
3.4 As vozes negras na universidade e as categorias de análises.....	108
3.4.1 A percepção da discriminação racial e do preconceito	109

3.4.2 A importância das políticas afirmativas.....	112
3.4.3 A afirmação da identidade com o acesso à educação superior	114
3.4.4 A Permanência material e simbólica: os fatores que contribuem ou dificultam a permanência na universidade	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES.....	151
ANEXOS	156

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto dos meus estudos iniciados com meu ingresso, em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da Universidade Federal da Grande Dourados. Embora não tivesse conhecimentos aprofundados sobre o presente objeto de pesquisa, foi surpreendente, pois fui descobrindo o quanto ele é importante e significativo em minha trajetória pessoal e profissional.

Cabe ressaltar que fiz muitas descobertas por meio de leituras propostas pela orientadora, nas disciplinas cursadas, no grupo de pesquisa, nas palestras de eventos da área e na pesquisa de campo. Todas as experiências vivenciadas contribuíram para compor esta Dissertação e permitiram que eu me aprofundasse na temática e mergulhasse em águas nunca navegadas. Os estudos foram esclarecedores e me propiciaram refletir sobre situações vivenciadas por mim anteriormente. Todas essas situações me fizeram dialogar com meu passado.

Descobri que, embora desconhecesse, eu possuía meus próprios enfrentamentos para lidar com a situação de desigualdade que vivenciei na infância e na adolescência, pois eu era de classe considerada inferior por ser pobre, negra e filha de homem negro com mulher branca.

Fazendo uma retrospectiva, percebi que tive os primeiros contatos com a leitura em casa. Apesar de ser filha de pai que cursou apenas a 4ª série do ensino fundamental e de mãe com a 2ª série, descobri que eles foram os meus maiores incentivadores nos estudos. Meu pai, em especial, sempre falava que tínhamos que estudar para ter uma vida melhor, pois ele sofreu muito por não ter estudado. Isso era uma questão de honra para ele. Com muito esforço, educou as filhas, e hoje somos três irmãs professoras.

Aos cinco anos de idade, residíamos numa fazenda, mas meu pai comprou cadernos, lápis e borracha e começou a me ensinar a ler e escrever. Recordo-me de que no início foi bem difícil, eu sem coordenação motora e meu pai, que desconhecia esse detalhe, dedicando-se de corpo e alma à tarefa de me fazer descobrir os mistérios da alfabetização e das quatro operações matemáticas. Ele escrevia as famílias silábicas e me deixava tarefa para corrigir à noite, quando chegava do trabalho. Minha mãe segurava na minha mão para eu conseguir fazer as letras e me ensinava a praticar na areia. Foi muito difícil, mas hoje sou agradecida a eles pelo carinho e incentivo.

Quando ingressei na escola, já estava alfabetizada e dominando as quatro operações e as tabuadas. Estudei em uma escola que ficava na fazenda vizinha de onde eu morava, para onde eu ia a cavalo. Lembro-me da escola e da sala em que eu estudava, que era classe multisseriada. A professora, dona Elza, era muito dedicada e já alfabetizada, eu era um tipo de auxiliar dela: tomava leitura e ensinava as outras crianças. Na segunda série, fui estudar na cidade, outro desafio muito difícil também, pois tive que ficar na casa da minha avó, longe da minha família. Chorei algumas vezes, mas tinha dentro de mim aquilo que sempre ouvi de meus pais: “Para ter uma vida melhor precisa estudar”. Foi essa convicção que me fez vencer a saudade e a insegurança de ficar longe deles. E assim estudei até a terceira série. Foi então que a minha irmã do meio estava em idade de frequentar a escola e veio ficar comigo na casa da minha avó, mas não se adaptou. Diante dessa situação, meu pai decidiu mudar-se para a cidade, uma das muitas atitudes que o tornam meu herói. Sem profissão para atuar na cidade, pois sempre trabalhou em fazenda, teve o desafio de aprender uma profissão e foi trabalhar como ajudante de pedreiro. Como o salário que recebia era muito pouco para manter a família, minha mãe teve que trabalhar de empregada doméstica. Meu pai foi tão empenhado que com dois meses subiu de cargo e passou a ser pedreiro, e aí melhorou o seu salário. Para mim, foi uma glória ter minha família comigo. Íamos à missa todo final de semana juntos, embora sofresse por ver minha mãe ser empregada doméstica e chegar cansada à tarde.

Em minha pré-adolescência e adolescência, estudava com alunos de classe média alta e estava sempre envolvida nas atividades, pois eu era uma aluna estudiosa e tinha em mente que era por causa das notas que ficava no grupo. Participava do time de voleibol da sala e era do grupo de alunos que disputavam as melhores notas. Dessa forma, ia construindo minha identidade com interação com a turma que estudava. De acordo com Gomes (2005, p. 42), “a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social”. Lembro-me muito bem de que havia sempre um ou dois alunos negros e do meu nível socioeconômico que ficavam excluídos dos grupos, desse modo pude perceber que a cor da pele é um fator determinante nesse processo.

No ensino médio, optei por cursar magistério pela maior chance de emprego, e assim o foi. Concluí o magistério em 1993 e no ano seguinte já estava lecionando. O desafio que me impus na época foi estudar e trabalhar para tirar minha mãe daquela situação de

doméstica. Comecei então a lecionar, contribuindo com as despesas da família e, assim, minha mãe saiu do trabalho e ficou somente em casa.

Em 1998, ingressei no curso de ciências com habilitação em matemática. Não era o curso dos meus sonhos, mas foi o que o meu nível socioeconômico me permitiu fazer. Como eu nunca tive problemas com cálculos, passei pelo curso com tranquilidade. Depois cursei pedagogia. Cabe ressaltar que a cada conquista minha meus pais se realizavam comigo; era um contentamento indescritível. Até hoje eles são nossos incentivadores, digo nossos porque incluo minhas irmãs. Quando eu disse que tinha sido selecionada para o mestrado, eles ficaram muitos contentes.

Diante de tudo isso, eu pude notar que a temática estudada tem tudo a ver com minha história de vida. Foram muitos enfrentamentos, desafios e conquistas, e eu acredito que para chegar aonde cheguei, a visão dos meus pais sobre a importância dos estudos foi fundamental, visto que da família fui a primeira a cursar educação superior e ser funcionária pública. Devo tudo isso aos estudos e ao incentivo vindo dos meus pais.

Assim, fui educada em um ambiente em que os estudos eram priorizados; hoje eu e minhas duas irmãs somos professoras. Isso, para nós, é uma vitória que talvez para muitos seja insignificante, porém tendo em vista a nossa origem, fica claro que tivemos nossa ascensão pelos estudos e por termos pais que se sacrificaram para nos ajudar no que podiam. Eu, que sempre acreditei nos estudos e na educação, atualmente sou professora multiplicadora do Núcleo de Tecnologia Educacional de Naviraí, e gosto muito do que faço.

Outro tabu foi quebrado em relação às cotas raciais, com as quais eu pessoalmente não concordava. Hoje sei que era arraigada da colonialidade e sem esclarecimentos sobre o assunto. A temática sempre me chamou a atenção, porém eu nunca havia parado para me aprofundar. A partir das leituras de Santos (2007), Marques (2010), Heringer (2013) e Gomes (2012), entre outros, percebi que as cotas são legítimas e necessárias para minimizar as desigualdades que se perpetuaram no decorrer da formação da sociedade brasileira, que não garantiu o acesso da população negra à educação superior.

Essa compreensão possibilitou que eu me manifeste defendendo a relevância e a pertinência das cotas tanto na graduação quanto para o ingresso no serviço público, nos espaços de convívio familiar, em reuniões de trabalho e nas conversas informais. Afirmo que o direito e a justiça estão presentes nas políticas afirmativas. Recentemente, em uma conversa mantida no setor em que atuo após minhas explicações, um colega comentou: "Nossa, você tem razão"; "olha, isso é fruto dos seus estudos no Mestrado", como é bom ser esclarecida!

Cabe ressaltar que a minha participação no Grupo de Estudos Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Educação (GEPRAFE) fez toda a diferença. As discussões contribuíram para o meu crescimento pessoal e para o aprofundamento teórico que me deu subsídio para a realização desta pesquisa.

Desse modo, a presente pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade da Grande Dourados (UFGD) e tem como objeto de estudo o fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior, especificamente um estudo de caso sobre a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizada no estado de Mato Grosso do Sul. Nosso universo de investigação foi os acadêmicos negros ingressantes pelo sistema de cotas raciais no período de 2013 a 2016.

A pesquisa apontou a relevância e a necessidade de se debater sobre o fortalecimento da identidade negra, pois os estudos sobre identidade se constituem, na contemporaneidade, objeto de estudo tanto no campo da Sociologia, quanto da Educação. Moreira (2008, p. 1) destaca que:

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvos de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais. Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania. Com muita tenacidade, têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos ‘superiores’, ‘normais’, ‘inteligentes’, ‘capazes’. ‘fortes’ ou ‘poderosos’ são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas. Nesse cenário, desenvolve-se uma política da identidade, com as antigas formas de ancoragem da identidade em evidente crise.

As reivindicações do Movimento Negro, a luta pela implantação das ações afirmativas, os discursos contrários, as práticas racistas e as visões estereotipadas fazem parte do contexto que constrói a política de identidade que tensiona a sociedade, o currículo monocultural e eurocentrado. A presença dos acadêmicos negros na Universidade pode representar a transgressão do modelo imposto pela cultura acadêmica homogeneizada.

Nessa perspectiva, para compreendermos como se dá, hoje, a construção da identidade, é preciso levar em consideração o mito da democracia racial, a descolonização, a implantação das ações afirmativas, o racismo institucional e a desigualdade racial.

O mito da democracia racial no Brasil, conforme Guimarães (2002), teve início em 1937, em Lisboa, na conferência “Aspectos da influência da mestiçagem sobre relações sociais e de cultura entre portugueses e luso-descendentes”. Na ocasião, Gilberto Freyre apresentava a democracia racial como um legado da população luso-brasileira. Transmitia, assim, a ideia de que a sociedade brasileira não fazia distinção de cor e que todos tinham as mesmas oportunidades, ou seja, mostrava uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais, que vivia harmoniosamente o encontro das três raças. Carneiro (1995, p. 35-36) pontua que:

Em vez de ameaça, a mestiçagem foi transformada por Gilberto Freyre em solução para os problemas do Brasil, graças ao legado cultural português. O brasileiro estaria a caminho de produzir uma nova raça através do processo de miscigenação, que [...] possibilitou ao mulato que atendia aos padrões estéticos e eugênicos do senhor branco melhores condições de vida e ascensão social.

Desse modo, o mito da democracia racial maquia a situação real da sociedade brasileira, sinaliza Gomes (2005, p. 57):

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais.

Diante dessa realidade, a atuação do Movimento Negro foi determinante para desmitificar esse mito e, juntamente com os pesquisadores da temática, produziram resultados de pesquisa que comprovam que a desigualdade racial, o racismo e a discriminação racial influenciaram de forma negativa a construção da identidade negra.

A discriminação racial no Brasil é silenciada, porém notamos que a sociedade brasileira é arraigada de valores eurocêntricos¹, ou seja, é europeizada: aquele que não se assemelha é considerado fora do padrão. E o negro, por ser diferente, sofre a discriminação e os preconceitos. Nessa perspectiva, Gomes (2005, p. 55) afirma que:

A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

Podemos verificar que desde a colonização existe a discriminação entre brancos e negros. O Movimento Negro clama pela inserção de políticas de redução das desigualdades raciais, por reconhecimento e pela aquisição de direitos. Cabe ressaltar que as pressões iniciadas na década de 1920, pelo Movimento Negro, foram gradativamente sendo inseridas na Agenda Oficial dos governos, especificamente na década de 1990, no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, e ainda com mais amplitude no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Ou seja, as medidas se efetivaram também porque encontraram um cenário favorável, tanto no âmbito nacional, com a redemocratização do Brasil, quanto no internacional, com as exigências dos Organismos Internacionais e Tratados.

Há que se considerar, contudo, que sem esse cenário essas medidas não teriam sido efetivadas. E infelizmente a situação política atual demonstra um retrocesso e ameaça os direitos conquistados, devido à reordenação do Estado com base em princípios conservadores e neoliberais.

Nesse contexto, elencamos mais um elemento que devemos considerar quando se trata da construção da identidade negra e da desigualdade racial no Brasil. Segundo dados do PNAD (2012), no ano de 2004, 11,2% da população negra encontrava-se em situação de extrema pobreza, mas no ano de 2012, o percentual era de 4,9%. Para a população branca, em 2004, o percentual era de 4,1% e 2,2% em 2012. Verificamos que houve redução, porém ainda existe uma lacuna entre brancos e negros a ser preenchida.

¹ Construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal (LANDER, 2005, p. 34).

As desigualdades entre brancos e negros² permanecem em todos os setores da sociedade brasileira, e na educação não é diferente. Um dos fatores que maquia essa desigualdade é a disseminação do mito da democracia racial.

Diante desse cenário de desigualdades, ressaltamos a luta do Movimento Negro que, através das pressões e reivindicações, tem contribuído para a melhoria de vida para toda a população negra. Segundo Domingues (2007, p. 7):

A pressão do Movimento Negro, que submeteu o Estado Brasileiro a um constrangimento no cenário internacional, denunciando o racismo, a falta de cumprimento de convenções internacionais e realizando uma manifestação durante a Conferência, em Durban, exigindo políticas de ação afirmativa e cotas para negros nas universidades foram decisivas.

Percebe-se que o Movimento Negro tem buscado, de maneira incansável, o reconhecimento e a igualdade da população negra ao longo da história do Brasil. Destacamos que, em termos de direitos, a década de 1990 foi profícua. As legislações que buscaram a promoção da igualdade racial se efetivaram com maior quantidade no octênio do governo Luís Inácio Lula da Silva, principalmente no campo da educação, com políticas e programas de diversidade e inclusão.

No governo de Dilma Rousseff, as políticas afirmativas foram ampliadas, com a implantação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a “Lei das Cotas”, representa um avanço significativo ao garantir a reserva de vagas para negros na educação superior pública e as cotas para negros nos concursos públicos do Poder Executivo Federal, instituídas pela Lei 12.990/2014.

Nesse sentido, as ações afirmativas assumem um caráter fundamental para o desenvolvimento social e econômico da sociedade. São medidas importantes que promovem a redução da desigualdade presente em nosso país. Segundo Gomes (2001, p. 40):

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

² Ver indicadores do IBGE 2003 - 2013. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

Notamos que as ações afirmativas são medidas voltadas para a correção da desigualdade presente numa determinada sociedade. Ressaltamos que as ações afirmativas no Brasil são adotadas por meio de pressões advindas de movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro e suas reivindicações por condições melhores da população negra. Salientamos, em nossos estudos, uma das modalidades das ações afirmativas: o sistema de cotas, que tem contribuído para a inserção da população negra na educação superior.

Nessa perspectiva, admitimos que somente o acesso não é suficiente para garantir a permanência e a conclusão do curso para os ingressantes pelas cotas. Assim, compreendemos que há fatores que interferem na permanência dessa população nas salas de aula do ensino superior. Desse modo, Zago (2006, p. 233) afirma que:

O ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos.

Cabe ressaltar que, além dos aspectos materiais relacionados com a permanência material, que podem ser amenizados pelo Programa de Assistência Estudantil (PNAES), quando os estudantes têm acesso, outros fatores que envolvem a subjetividade também podem influenciar diretamente na permanência e no êxito acadêmico dos ingressantes negros - a permanência simbólica.

O racismo institucional, o preconceito e a discriminação racial são fatores que afetam a permanência e cabe à instituição criar mecanismos para que esses fatores sejam coibidos.

“O racismo institucional produz não só a falta de acesso e o acesso de menor qualidade aos serviços e direitos, mas é também a perpetuação de uma condição estruturante de desigualdade em nossa sociedade” (GELEDÉS, 2013, p. 13).

Diante do que foi exposto, surge o debate sobre as possibilidades de afirmação e do fortalecimento da identidade negra, visto que a sociedade brasileira é profundamente influenciada pelos valores eurocêntricos. Então se indaga: a) como construir afirmativamente uma identidade negra se todo o referencial hegemônico é eurocêntrico? b) Se o currículo presente na educação é monocultural, em que a cultura negra não está presente ou é inferiorizada? c) Se na educação superior a cultura universitária não está preparada para os “recém-chegados”? Segundo Coulon (2008, p. 41), essa nova etapa exige do estudante um grande esforço para compreender os significados e os símbolos que ele desconhece.

Nesse contexto, apontamos alguns aspectos dessa problematização: a universidade tem contribuído para o fortalecimento da identidade negra? As políticas afirmativas garantem por si sós o sucesso do acadêmico ingressante pelas cotas na educação superior? O ingresso na educação superior tem contribuído para a afirmação da identidade negra na sociedade brasileira?

A pesquisa se enquadra na abordagem do estudo de caso, que, para Gil (2002, p. 54), “é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”, situando-se a questão norteadora: em que medida o acesso à educação superior e a garantia de permanência poderão fortalecer a identidade dos sujeitos negros ingressantes pelas cotas raciais na UFGD?

O objetivo geral da pesquisa consiste em identificar as possibilidades de os acadêmicos negros ingressantes pelas cotas fortalecerem sua identidade no contexto da educação superior. Os objetivos específicos consistem em: a) Analisar a inserção dos negros na educação superior nos cursos de graduação da UFGD, no período de 2013 a 2016; b) Verificar se as políticas de permanência estão contribuindo para o fortalecimento da identidade negra e do êxito acadêmico; c) Caracterizar ações do NEAB que contribuem para o fortalecimento da identidade negra dos acadêmicos ingressantes pelas cotas; d) Identificar as contribuições do sistema de cotas no processo de inclusão dos acadêmicos negros da UFGD; e) Observar aspectos favoráveis e desfavoráveis do fortalecimento da identidade negra.

Para atingir os objetivos da presente investigação, adotamos procedimentos metodológicos como a revisão da literatura que discute a temática ressaltada pelos estudiosos: Gomes (2001), Guimarães (1997), Munanga (2000), Siss (2003), Teixeira (2003), Santos (2007), Heringer (2013); Guimarães (2002); Domingues (2007); Feres (2013), Coulon (2008). Além disso, selecionamos produções científicas sobre a temática pesquisada no universo das diferentes Instituições de Educação Superior que oferecem Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, bem como em outras fontes, entre elas periódicos especializados por áreas; *sites* do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Virtual UNIVERSITAS/BR e do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação afirmativa (GEMAA) da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), entre outros.

Como fonte documental, utilizamos documentos oficiais, entre eles: Diretrizes da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (BRASIL, 2007); Lei

12.711/2012, decretos e normativas; Lei nº 12.288/2010, a Lei nº 10.639/2003 e documentos da UFGD relativos às políticas de cotas na instituição (programas, editais, ações).

Os procedimentos metodológicos adotados foram assim distribuídos: primeiramente, a revisão da literatura e a pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica (seleção de produções científica, periódicos, anais de revistas, bancos de teses), posteriormente, a realização da pesquisa documental com a finalidade de identificar e analisar os documentos oficiais.

Foi proposto um questionário *on-line*, com questões abertas e fechadas, para se identificar fatores que contribuem para a afirmação da identidade dos negros ingressantes pelas cotas raciais na UFGD; foram elaboradas entrevistas estruturadas para serem aplicadas aos acadêmicos negros ingressantes pelas cotas raciais na UFGD, com a finalidade de coletar dados que respondam aos questionamentos iniciais dessa pesquisa.

Também foram realizadas duas entrevistas, a primeira com um dos autores da Lei 10.639/03, por entendermos que no contexto das políticas afirmativas a implantação da Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana trouxeram alterações significativas para a desconstrução do currículo monocultural da educação básica e superior. A segunda entrevista, que buscou identificar se ocorreram alterações com a implementação das cotas raciais, foi realizada com um professor que participou da implantação das cotas sociais na UFGD.

Após a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, foi disponibilizado o *link* do questionário *on-line*, via coordenação de cada curso da UFGD. Solicitamos a colaboração na divulgação e no incentivo para a participação do acadêmico negro ingressante pelas cotas raciais. As entrevistas foram agendadas e realizadas com os acadêmicos que aceitaram participar da pesquisa.

O trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, com o título: *A luta do Movimento Negro por reconhecimento e o combate à desigualdade: desafios e conquistas para a população negra* - foram abordados alguns enfrentamentos do Movimento Negro diante da desigualdade racial no Brasil, em especial na educação superior. Elencamos a organização do Movimento Negro, conquistas e desafios. Tecemos algumas considerações sobre os enfrentamentos e desafios para o sujeito negro fortalecer sua identidade numa sociedade que legitimou as ideologias e as culturas eurocêntricas.

O segundo capítulo, com o título: *As ações afirmativas no Brasil e a implementação da Lei 12.711/12: o acesso da população negra na educação superior brasileira* – Fazemos uma breve discussão sobre a origem das ações afirmativas no mundo e

no Brasil, em especial na educação superior e discutimos a regulamentação da Lei 12.711/12 e a implantação das cotas em Mato Grosso do Sul.

O terceiro capítulo, com o título: *A implantação das cotas na UFGD e o fortalecimento da identidade negra: implicações para a permanência* - contextualizamos a implementação das cotas raciais na UFGD; destacamos alguns fatores que dificultam a permanência dos acadêmicos ingressantes pelas cotas raciais e apresentamos a análise da pesquisa de campo. Verificamos que a análise nos proporcionou responder aos questionamentos iniciais da pesquisa e revelou que tão importante como tem sido o acesso é imprescindível que a universidade tenha uma política de permanência que envolva os aspectos materiais e simbólicos. Visto que a partir do acesso à educação superior, muitos acadêmicos vão ter acesso aos eventos do NEAB, disciplinas que trabalham relações étnico-raciais que serão elementos importantes para a afirmação de sua identidade.

Identificamos que mesmo aqueles acadêmicos que não percebem a contribuição para o fortalecimento da identidade com o acesso a educação superior, sua identidade não será a mesma, pois a mesma passa por um processo de resignificação.

CAPÍTULO 1

A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO POR RECONHECIMENTO E O COMBATE À DESIGUALDADE: DESAFIOS E CONQUISTAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA

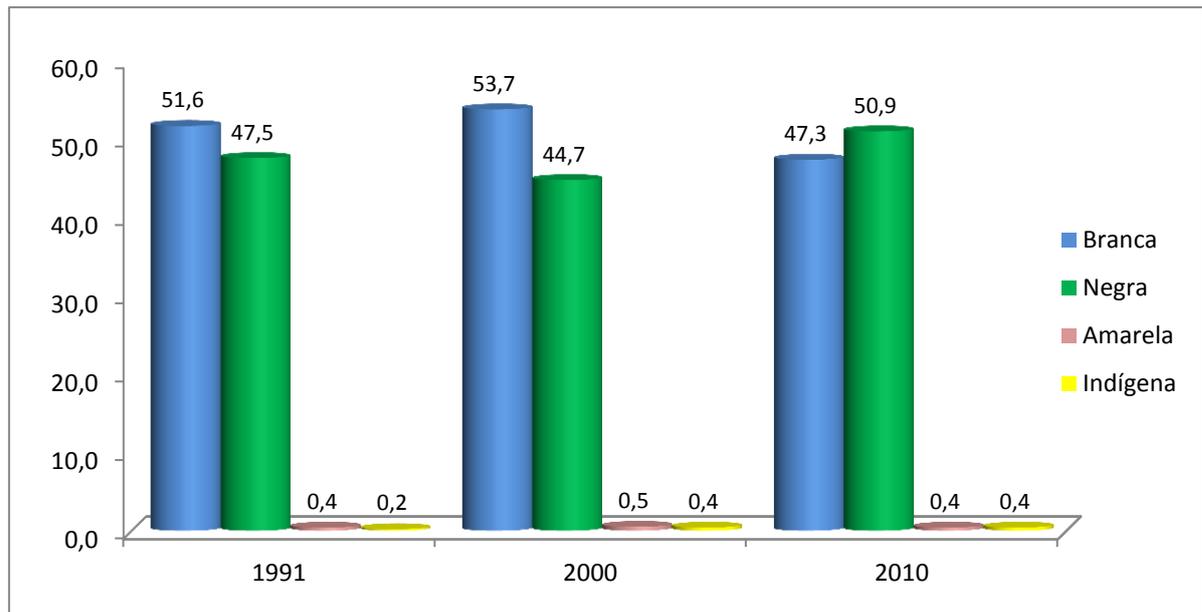
Neste capítulo, apresentamos alguns apontamentos sobre a desigualdade racial no Brasil e o acesso da população negra à educação superior. Posteriormente, foram apresentados aspectos relevantes das conquistas do Movimento Negro e os desafios para garantir a igualdade de direitos, principalmente os avanços no campo da educação superior no Brasil. Os enfrentamentos do Movimento Negro pela redução da desigualdade racial e a implementação de políticas afirmativas contribuíram de forma significativa para o fortalecimento da identidade negra no Brasil.

1.1 Alguns apontamentos sobre as desigualdades raciais no Brasil e o acesso da população negra à educação superior

Neste item, apresentamos alguns aspectos das desigualdades raciais no Brasil, com o intuito de dizer que ela influencia no fortalecimento da identidade negra, uma vez que a falta de oportunidade num espaço em que a hegemonia branca prevalece e os desafios são inúmeros, tanto no sentido material quanto no simbólico.

Observa-se que a população negra³ aumentou significativamente na última década, conforme demonstrado no gráfico 1.

³ Utilizaremos neste estudo o conceito sociológico negra/negro para designar a soma de pretos e pardos, conforme o critério classificatório do IBGE, considerando que no Brasil o preconceito e discriminação racial ocorrem em virtude da cor da pele e fenótipo caracterizado pela ancestralidade africana.

Gráfico 1- População por raça/cor nos censos de 1991-2010

Fonte: IBGE (2010).

Ao analisarmos os dados do gráfico que representa o período de 2000 a 2010, notamos que o percentual de negros cresceu, indo de 44,7%, no Censo de 2000, para 50,9% em 2010. Por outro lado, enquanto mais da metade da população (53,7%) se autodeclarava branca na pesquisa feita dez anos antes, em 2010 esse percentual caiu para 47,3%.

De acordo com Jefferson Mariano, analista socioeconômico do IBGE, em entrevista à Folha, essa inversão faz parte de uma mudança cultural que vem sendo observada desde o Censo de 1991. Assim: “Muitos que se autodeclaravam brancos agora se dizem pardos, e muitos que se classificavam como pardos agora se dizem pretos. Isso se deve a um processo de valorização da raça negra e ao aumento da autoestima dessa população” (MARIANO, 2012).

Tem-se outro aspecto relativo à autodeclaração de raça/cor no Brasil até a década de 1998, segundo a pesquisa “A cor denominada: um estudo do suplemento do Programa Mensal do Emprego de julho/98” (PETRUCCELLI, 2000, p. 28), mostrou que os brasileiros se autoidentificavam com uma infinidade de cores, conforme a lista das cores do Brasil a seguir:

Alemão	Claro brasileiro	Morena café
Alourado	Cor de canela	Morena canela
Alva	Cor de cuia	Morena castanha
Amarela	Crioulo	Morena escura
Amarelo claro	Descascado	Morena jambo
Azul/branco	É difícil dizer	Morena mais para amarela
Baiana	Encardido	Morena média
Bege	Escura	Morena mestiça
Bem loura	Escuro cabo verde	Mulata escura
Bombom	Francês	Mulatinha
Branca	Galego	Mulato médio
Branca amarela	Galego branco	Mulata negra
Branca avermelhada	Índia	Negão
Branca clara	Indígena	Negra moreno
Branca e parda	Italiana	Negrinho
Branca escura	Jambo	Negro claro
Branca leite	Japonesa	Negro moreno
Branca morena	Latina América	Negro pardo
Branca ou mulata	Leite	Neguinho
Branco azedo	Loura	Pálida
Branco médio	Loura clara	Parda
Branco moreno claro	Marrom	Parda morena escura
Branquela	Marrom canela	Parda morena
Brasileira	Meia branca	Parda clara
Bronzeada	Meio termo	Parda escura
Bugre	Mel	Vermelho
Cabo verde	Mestiça (morena clara)	Pardão
Cafuso	Mestiça postiça	Pardinha
Canela	Mista	Pardo caboclo
Canela escura	Misturado	Pelo duro
Canelinha	Moreno café com leite	Polonesa
Castanha	Morena	Portuguesa
Castanha clara	Morena-clara-jambo	Pouco moreno
Cearense	Morena bem clara	Preta
Chocolate	Morena cabocla	Preta negra
Cinza	Morena cabo verde	Pretinha
Clara	Morenã	Roxa
Clara branca	Morena pálida	Ruiva
Clara parda	Morena parda	Sarará

A negação do pertencimento racial no Brasil também pode ser justificada pelo mito da democracia racial e pela mestiçagem⁴, considerando-se o desprestígio social e o preconceito que sempre existiram com relação à cor da pele.

Apesar desse crescimento significativo da população negra, que de certa forma é resultante das políticas afirmativas e da promoção da igualdade racial que possibilitaram o fortalecimento identitário, os avanços na igualdade de oportunidades de emprego, renda, saúde e educação não têm sido proporcionalmente idênticos.

⁴ A esse respeito ver Munanga (1999, p.- 17-45).

Desse modo, os negros geralmente desempenham trabalhos cuja remuneração é menor e que exigem nível de escolaridade baixo, isso se comparado com os cargos de maior prestígio, que exigem formação mais específica.

Essa desigualdade racial reinante no Brasil ainda é real, apesar de o Movimento Negro sempre ter denunciado a situação. Segundo Heringer (1999, p. 6), “durante um longo período, a principal estratégia das organizações do Movimento Negro foi a denúncia da discriminação sofrida pelos não brancos no cotidiano”.

A sociedade étnico-racial que compõe a população brasileira é caracterizada por uma diversidade muito visível em toda a sua diáspora. Essa diversidade é expressa por meio da desigualdade instaurada na sociedade ao longo de sua formação. Nesse sentido, afirma Henriques (2001, p. 1):

A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. O entendimento dos contornos econômicos e sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afrodescendentes apresenta-se como elemento central para se construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente. Essa investigação assume maior pertinência quando reconhecemos que os termos da naturalização do convívio com a desigualdade no Brasil são ainda mais categóricos no fictício mundo da ‘democracia racial’ ditado há mais de 60 anos por Gilberto Freire, mas ainda verdadeiro para muitos brasileiros.

A desigualdade apresentada pelos indicadores econômicos nas décadas passadas persistiu. De acordo com os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014, p. 15), “os negros possuem nível de renda *per capita* familiar menor que os brancos, sendo mais numerosos nas faixas de rendimento com menos de meio (0,5) salário mínimo de renda mensal *per capita* familiar”.

Diante desse cenário, é relevante citar que, a partir da década de 1990, as lutas e reivindicações do Movimento Negro por reconhecimento renderam avanços e conquistas. Esse avanço foi marcado principalmente pelo reconhecimento dessas desigualdades por parte do governo federal, que incluiu em sua agenda as questões raciais e promoveu a implantação de políticas públicas que visavam o combate à desigualdade. Elencamos aqui, todavia, alguns setores que demonstram que a desigualdade ainda se faz presente na sociedade brasileira.

No mercado de trabalho, a desigualdade no Brasil é bem relevante, e Silva e Goes (2013, p. 21-22) assinalam que:

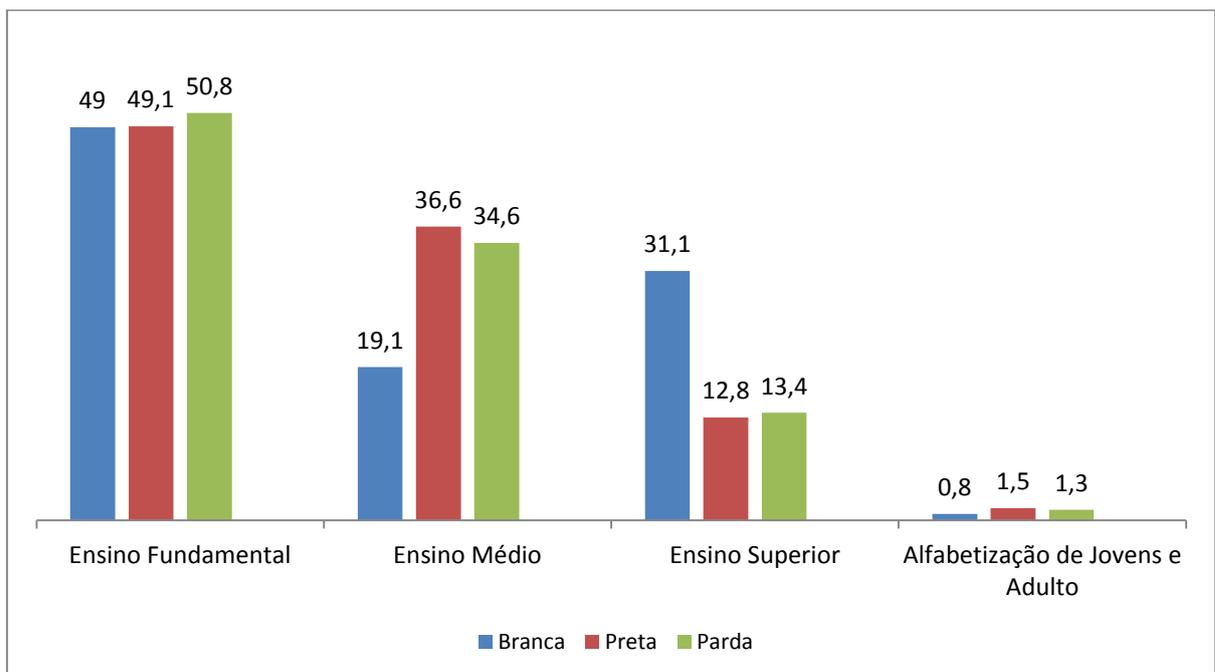
Os trabalhadores formais, com acesso à proteção social, passaram a ser maioria entre os ocupados de todos os grupos analisados de sexo e cor ou

raça, conservando, no entanto, os padrões de desigualdade racial. Em 2000, 43,7% das mulheres negras ocupadas estavam em trabalhos formais; em 2010, passam a representar 51,1% das ocupadas deste grupo. Para homens brancos, este indicador passou de 57,7% em 2000 para 65,8% dos ocupados em 2010. Os negros são maioria entre os trabalhadores sem carteira, entre os não remunerados e entre os trabalhadores domésticos. As mulheres correspondem a 93% desta última categoria. Por sua vez, as mulheres negras representavam 56% dos ocupados no trabalho doméstico, que empregava, em 2010, quase 6 milhões de trabalhadores, o que correspondia a 7% do total de trabalhadores ocupados. Apenas 34,5% dos trabalhadores domésticos possuíam carteira de trabalho assinada, percentual ainda mais reduzido para as mulheres negras 32% em 2010; 28% em 2000.

Verificamos que o aumento do desemprego impactou mais profundamente o grupo de mulheres e homens negros que o de brancos. "Este grupo é mais precarizado e vulnerável ao desemprego. Sua informalidade atual é superior à taxa da informalidade de brancos de dez anos atrás", diz o estudo.

A desigualdade na educação não é diferente. A partir do ensino médio, há uma desigualdade acentuada na frequência entre brancos e negros, ou seja, os jovens negros se evadem ou são reprovados no ensino médio e não são inseridos na educação superior na mesma proporção que os brancos, conforme mostra o gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 - Distribuição dos brasileiros de 15 a 24 anos de idade que frequentavam a escola por raça ou cor, segundo o nível de ensino (%).



Fonte: IBGE. Censo demográfico 2010.

Nesse sentido, as políticas afirmativas que se efetivam por meio das cotas raciais representam uma estratégia de acesso dessa população que, embora seja a maioria na sociedade, está sub-representada na educação superior.

Analisando os dados, nota-se que ocorreram mudanças significativas, porém sabemos que, pelo histórico da população negra no Brasil, há um caminho extenso a percorrer para se chegar a uma igualdade de fato. A adoção de políticas afirmativas por meio de cotas raciais nas instituições públicas contribuiu para a presença de maior número de acadêmicos negros na educação superior. De acordo com Daflon, Feres (2013, p. 41) “as políticas de ação afirmativa, particularmente as de recorte étnico-racial, têm tido um papel fundamental nessa grande mudança, tanto no plano prático como no simbólico”. Também ressaltamos a importância das reivindicações do Movimento Negro para mudar o cenário das universidades.

Sendo assim, embora existam avanços, há muito que ser feito para se alcançar de fato a igualdade no Brasil, marcado historicamente pela desigualdade racial e social entre brancos e negros, o que demonstra que o racismo ainda está presente em nossa sociedade. De acordo com Paixão (2010, p. 26):

O reconhecimento de que tenha ocorrido queda nas desigualdades em alguns indicadores recentes dos grupos de cor ou raça no Brasil não implica que tal movimento tenha ocorrido com uma intensidade suficiente para se poder dizer que as desigualdades entre brancos, de um lado, e pretos & pardos, de outro, tenham sido superadas ou possam vir a sê-lo em um curto espaço de tempo.

Concordando com o autor, apesar dos avanços se faz necessária a desmitificação da desigualdade em todos os setores da sociedade, trazendo as claras todo o enfrentamento que a população negra tem sofrido ao longo da história. Fica visível que somente a adoção de políticas afirmativas universais não foi suficiente para amenizar a desigualdade existente ao longo da história da sociedade brasileira. Por isso o recorte de cotas raciais é tão importante na busca por igualdade de oportunidades para a população negra, visto que as políticas de cunho universalistas com capacidade de inserir toda população negra foram insuficientes em todos os setores, principalmente em relação à educação superior.

Dentre as políticas públicas que visam a proporcionar o acesso à educação superior, ressaltamos as políticas posicionadas como focais, que criam vagas em especial para grupos discriminados, entre os quais negros, indígenas e estudantes egressos do ensino público. Conforme afirma Vanstreels (2014, p. 24):

Historicamente, ainda, sabe-se que determinados grupos étnicos têm dificuldades em ingressar e permanecer na educação superior, onde são largamente subrepresentados pretos, pardos e indígenas. Tal se dá por razões históricas, relacionadas ao nascimento e desenvolvimento do Brasil. Para que estes estudantes tenham acesso às universidades, é preciso que se construam políticas públicas específicas. Essas podem se materializar na forma de auxílio financeiro, quando se tratam de dificuldades materiais, ou de um tratamento especial, com a conferência de bônus, vantagens ou cotas que diminuam as diferenças entre os componentes desses grupos e os demais estudantes a promoção da chamada igualdade material.

Cabe ressaltar que tais políticas foram fruto das reivindicações dos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, que pressionou o governo para inserir na agenda oficial estratégias e políticas focalizadas na população negra. A democratização da educação superior revela que as instituições eram compostas pela classe privilegiada, mas as pressões do Movimento Negro pela inclusão da população negra na educação superior deram origem ao debate sobre as ações afirmativas. Para a efetivação dessas ações, faz-se necessária a intervenção do Estado, uma vez que a este incumbe traçar diretrizes gerais.

Portanto, as ações afirmativas são medidas voltadas a atender as particularidades dos grupos excluídos, na busca da igualdade de tratamento.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015)⁵ mostram que está aumentando a frequência da população negra na educação superior. Em 2004, o percentual dessa população, entre 18 e 24 anos, que frequentava a educação superior era de 16,7%, já em 2014, passou a ser de 45,5%. Se comparado com a situação da população branca, cujo percentual, segundo o IBGE, em 2004 era de 47,2% e passou para 71,4% em 2014, percebe-se a dimensão da desigualdade ainda reinante.

Notamos que o percentual da população negra ainda se apresenta em proporção bem menor em relação à população branca quando se trata da educação, ou seja, ocorreu um aumento significativo nesses dez anos, mas ainda existe uma diferença considerável a atenuada. Segundo Barbosa (2003, p. 19), “tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real”. Assim pontua Andrade (2009, p.27), “Dar a grupos profundamente desiguais uma suposta igualdade de tratamento parece não ter dado muito efeito, visto que até hoje perduram entre nós uma desigualdade de fato, apesar da igualdade no discurso ser uma retórica secular”.

⁵ Matéria disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/12/numero-de-estudantes-universitarios-cresce-25-em-10-anos>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

Diante desse contexto, apresentamos no próximo item algumas conquistas e desafios do Movimento Negro para a ampliação e a manutenção de políticas afirmativas que são determinantes para o fortalecimento da identidade negra.

1.2 O Movimento Negro: história, avanços e incertezas

Ao relacionar alguns apontamentos realizados sobre as conquistas e os desafios do Movimento Negro ao longo da história da sociedade brasileira, notamos que toda a luta por reconhecimento foi legítima, uma vez que ela oportunizou à população negra fortalecer sua identidade positivamente, num contexto em que os valores eurocêntricos são levados em consideração, e os que não se enquadram neles são discriminados.

Inicialmente, consideramos ser relevante esclarecer que apresentamos, neste estudo, breves apontamentos da organização do Movimento Negro no Brasil e sua importância para a população negra. Os estudos de Domingues (2007) mostram a importância do trabalho em comum. Para o autor:

Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o Movimento Negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 101-102).

Refletimos sobre a atuação do Movimento Negro e a conquista de direitos. A luta sempre foi árdua, visto que exige pressões e resistência, ou seja, a resistência negra esteve sempre presente no contexto histórico brasileiro, seja para reivindicar ou para denunciar situações de desigualdade raciais no país.

Na perspectiva de Domingues (2007), o Movimento Negro é sistematizado por fases: a primeira contempla o período de 1889-1937, fase de destaque para a chamada imprensa negra e da Frente Negra Brasileira (FNB); a segunda, dos anos 1954-1964, com destaque para o Teatro Experimental (TEN); a terceira refere-se ao período que teve início na década de 1970, com destaque para o Movimento Negro Unificado, que gerou bases para a formação do Movimento Negro contemporâneo.

Na primeira fase, destacamos que no período que segue a abolição a população negra foi desprovida de qualquer ganho material ou simbólico. De acordo com Domingues (2007, p. 103), “para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes, instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações)”.

A partir de 1930, surgiram outros movimentos, como a Frente Negra Brasileira (1931-1937), movimento que era composto por vários departamentos e tinha um caráter político, recreativo e beneficente. A FNB foi considerada a mais importante entidade de organização negra na primeira metade do século XX, no campo sociopolítico. A FNB foi um movimento social diferenciado, pois não representava apenas um ponto de encontro entre os negros, mas a educação de seus membros. Era composta por vários departamentos, entre os quais o de educação. Em relação à mulher, Domingues (2007, p. 106) ressalta que:

Naquela época, as mulheres negras não tinham apenas importância simbólica no Movimento Negro. Segundo depoimento do antigo ativista Francisco Lucrécio, elas “eram mais assíduas na luta em favor do negro, de forma que na Frente [Negra] a maior parte eram mulheres. Era um contingente muito grande, eram elas que faziam todo movimento”. Independentemente do exagero de Lucrécio, cumpre assinalar que as mulheres assumiam diversas funções na FNB. A Cruzada Feminina, por exemplo, mobilizava as negras para realizar trabalhos assistencialistas. Já outra comissão feminina, as Rosas Negras, organizava bailes e festivais artísticos.

A FNB também diferia das outras entidades existentes, que se ocupavam com a parte recreativa e social do negro, enquanto a Frente Negra já se empenhava na luta para conquistar posições para os negros em todos os setores da sociedade. Os membros da entidade tinham a convicção de que teriam que lutar no campo político para conquistar o seu reconhecimento. Esse pensamento levou-os a perceberem a importância de terem um partido que representasse o negro. Conforme ressalta SISS (2003, p. 9), a FNB chegou até mesmo a

[...] constituir-se em partido político racialmente definido -, obteve algumas conquistas sociais importantes como, por exemplo, a inclusão de afro-brasileiros nos quadros da Guarda Civil de São Paulo, antiga aspiração dos negros paulistas. O corpo administrativo da Guarda Civil de São Paulo era composta, na sua maioria, por imigrantes e negavam a admissão de afro-brasileiros aos quadros dessa instituição. Recebidos em delegação pelo então Presidente da República, Sr. Getúlio Vargas os representantes da FNB apelaram ao Presidente no sentido de ser oferecido aos afro-brasileiros, igualdade de acesso àquela instituição. Vargas então ordenou à Guarda o imediato alistamento de 200 recrutas afro-brasileiros. Nos anos 30, cerca de 500 afro-brasileiros ingressaram nos quadros dessa instituição, com um deles chegando a ocupar o posto de coronel. Outra conquista significativa foi a derrubada das políticas que negavam aos afro-brasileiros o direito de

admissão aos riques de patinação de São Paulo e de outros logradouros públicos dessa cidade.

Na segunda fase, destacamos a experiência do Teatro Experimental do Negro (TEN), na cidade do Rio de Janeiro (1944-1968), que teve como fundador Abdias do Nascimento⁶, e objetivou trabalhar a valorização social do negro no nosso país, através da educação, da cultura e da arte. Domingues (2007, p. 109) afirma que o intuito do TEN:

[...] era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro. O Museu do Negro; organizou o primeiro congresso do Negro Brasileiro; promoveu a aproximação da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país.

Desse modo, o TEN pretendia, por meio de suas ações, o resgate da cultura negra e os valores que lhes foram negados quando foram esquecidos, oprimidos e desvalorizados. De acordo com Guimarães (2002, p. 141), o “Teatro Experimental do Negro é, sem dúvida, a principal dessas organizações”. Ele ainda afirma,

De fato, os propósitos de integração do negro na sociedade nacional e no resgate da sua auto-estima foram marcas registradas do Teatro Experimental do Negro. Através do teatro, do psicodrama e de concursos de beleza, o TEN procurou não apenas denunciar o preconceito e o estigma de que os negros eram vítimas, mas, acima de tudo, oferecer uma via racional e politicamente construída de integração e mobilidade social dos pretos, pardos e mulatos. (GUIMARÃES, 2002, p. 93).

Também pretendia denunciar a marginalidade social do negro, utilizando para isso a formação de grupos de teatro negro para o resgate de sua cultura. Após as pressões da ditadura militar, os movimentos sociais e o Movimento Negro se reorganizaram e, a partir da década de 1970, o Movimento Negro ficou mais fortalecido e obteve conquistas importantíssimas para a população negra. Hasenbalg (1984, p. 148-149) afirma que:

O Movimento Negro contemporâneo ressurgiu a partir de meados da década de 70, nos finais de um período acentadamente autoritário da vida política

⁶ “Do grupo fundador participaram: Aguinaldo Camargo, Sebastião Rodrigues Alves, Tibério Wilson, José Herbel, Teodorico dos Santos, Aranda Serafim, Marina Gonçalves, e logo depois vieram Ruth de Souza, Claudiano Filho, Haroldo Costa, Léa Garcia, José Maria Monteiro, José Silva, e muitos outros” (NASCIMENTO, 1980, p. 126).

brasileira. Como todos os movimentos sociais que afloram na mesma época, seu discurso é radical e contestador. O renascimento do movimento tem sido associado à formação de um segmento ascendente e educado da população negra que, por motivos raciais, sentiu bloqueado o seu projeto de mobilidade social. A isso deve ser acrescentado o impacto nesse grupo de novas configurações no cenário internacional, que funcionaram como fonte de inspiração ideológica: a campanha pelos direitos civis e o movimento do poder negro nos Estados Unidos e as lutas de libertação nacional das colônias portuguesas na África.

Na terceira fase, destacamos que, em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) se firmou como uma entidade nacional e foi considerado um dos principais protagonistas na luta dos negros no Brasil. Na década de 80, surgiu o movimento das mulheres negras, devido à experiência da desigualdade de gênero vivenciada no próprio movimento. E elas conquistaram seu espaço na militância política.

O MNU foi um movimento que lutou em prol da população negra, levando o negro a sair dos debates para ações de confronto diante dos atos de racismo e discriminação racial, fazendo panfletagem, usando jornais e realizando atos públicos. As ações do MNU proporcionaram mudanças significativas, levando o Estado a mudar de atitude e criar, em 1984, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no governo de Franco Matoro, na ocasião governador de São Paulo, primeiro órgão voltado ao apoio dos movimentos sociais afro-brasileiros (JARDIM, 2012). Domingues (2007, p. 114) destaca que:

A desmitificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.

O Movimento Negro no Brasil tem feito a diferença, sempre voltado para a busca do reconhecimento e da igualdade de oportunidades. Dessa forma, elencaremos a seguir algumas ações providas ou nascidas por meio do Movimento Negro.

A partir da década de 1980, o Movimento Negro passou a questionar o significado da data que enaltecia o fim da escravidão e o modo como a abolição atingiu a população negra. Além disso, o movimento passou a questionar também as condições de vida que a população negra teve que enfrentar depois da abolição. Assim, houve um movimento de anulação do 13 de maio e surge o 20 de novembro representando a luta da população negra no Brasil.

A década de 1990 foi marcada por várias reivindicações e conquistas, principalmente pela busca da superação das desigualdades raciais no país. A Marcha Zumbi contra o racismo pela cidadania e a vida, realizada em 1995, foi uma estratégia do Movimento Negro com o intuito de desviar as atenções da data da Abolição da Escravatura, 13 de maio, para a de 20 de novembro, marcada como o Dia Nacional da Consciência Negra. Na ocasião, foi entregue ao governo Federal o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”⁷.

O documento apresentava a situação da desigualdade racial e da prática do racismo, priorizando os temas de educação, saúde e trabalho, além das reivindicações relacionadas à religião, à terra, à violência, à informação, à cultura e à comunicação. Por isso, foi considerado um dos principais eventos relacionados com a implantação das ações afirmativas no Brasil (SISS, 2003).

Aconteceu, no período entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, em Durban - África do Sul, a “III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”. A conferência foi organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e trouxe em seu bojo a preocupação com o combate ao racismo, à discriminação e à intolerância, propondo medidas para combatê-los e buscando o comprometimento dos governos para a efetivação da promoção da igualdade.

A referida conferência, considerada um marco nas discussões relacionadas com as questões mundiais contra o preconceito e o racismo, definiu a busca do respeito e da igualdade social e pleiteou o reconhecimento da discriminação sofrida pelos grupos étnicos. Isso tudo de acordo com o que preconizam os artigos 13 e 14, que retratam o reconhecimento da escravidão e o tráfico de escravos como crimes contra a humanidade. Além disso, a partir da conferência, pode-se afirmar que a pobreza, o subdesenvolvimento e a exclusão social são reflexos do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância, uma vez que ali se reconheceu que os africanos, os afrodescendentes, os asiáticos e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo expresso no artigo 100 da Declaração Durban:

Artigo 100 - reconhece e lamenta profundamente os sofrimentos e males indizíveis infligidos a milhões de homens, mulheres e crianças como resultado da escravidão, do tráfico de escravos, do tráfico transatlântico de escravos, do *apartheid* e de tragédias passadas. Nota-se também que alguns Estados têm tomado a iniciativa de pedir perdão e de pagar indenização,

⁷ Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Disponível em: <http://www.eliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacaoUNEGRO-RS.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2016.

conforme apropriado, para as graves e maciças violações cometidas (BRASIL. Ministério da Cultura, 2001, p. 31).

Destacamos o Plano de Ação da Conferência de Durban, que foi estruturado em tópicos, com ações específicas. Na ocasião, o Brasil se comprometeu a implantar ações afirmativas e as políticas de combate ao racismo (BRASIL. Ministério da Cultura, 2001). Essa decisão configurou uma grande conquista para o Movimento Negro, além de trazer em seu bojo mudanças significativas nas áreas de saúde, educação e trabalho que ficaram explícitas no art. 108 da Declaração,

Reconhecemos a necessidade de ser adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições. Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação (BRASIL. Ministério da Cultura, 2001, p. 33).

Notamos assim, que o mesmo reconhece a necessidade da adoção de medidas que combata a discriminação racial e promova condições para o gozo dos direitos dos grupos discriminados.

O governo brasileiro assumiu, na ocasião, buscar meios para a superação das desigualdades no país, e assim garantir a participação dos grupos discriminados em todos os setores da sociedade. Podemos observar várias ações provenientes no período pós Durban, com destaque para a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em dia 21 de março de 2003, dia Internacional da Eliminação da Discriminação Racial.

A Lei 10.678, de 23 de maio de 2003, regulamentou a efetivação dessa Secretaria (BRASIL, 2003). A missão da SEPPIR é promover iniciativas contra a desigualdade racial no Brasil, com as seguintes finalidades:

- Formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial;
- Formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos

- étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância;
- Articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para a promoção da igualdade racial;
 - Coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial;
 - Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas;
 - Acompanhamento da implantação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem ao cumprimento de acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil nos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica (BRASIL, 2003).

Destacamos que em 2015 a SEPPIR se tornou um ministério, uma reivindicação do Movimento Negro desde sua criação, conforme sinaliza Barros (2016, p. 26):

[...] pela primeira vez na história do Movimento Negro, na história das políticas públicas no Brasil, temos um ministério que tem como característica a igualdade racial; ou seja, pela primeira vez a igualdade racial aparece como ministério. E este ministério é autônomo – não há mais a dependência administrativa ao Ministério da Justiça, ou a dependência política à Presidência da República, como na formação anterior. Ele compõe um ministério como todos os outros compõem no Estado brasileiro. E essa é uma perspectiva importante.

Ocorreu alteração na estrutura da SEPPIR em 2016. Com o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, a SEPPIR foi vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania, conforme Medida Provisória nº 726, publicada no Diário Oficial da União no dia 12 de maio de 2016, que estabeleceu nova estrutura organizacional da Presidência da República e dos Ministérios que compõem o governo federal. O documento oficializou a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, que foi criado em 13 de outubro de 2015 pela MP 696, com a junção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Secretaria de Políticas para as Mulheres, Secretaria de Direitos Humanos e Secretaria Nacional de Juventude. Com a nova reforma administrativa, que extinguiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, a SEPPIR permaneceu na condição de Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, passando a ser vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania (BRASIL. SEPPIR, 2016).

Destacamos então, que se faz necessário que o Movimento negro esteja vigilante para que a SEPPIR continue nesse novo formato cumprindo as finalidades iniciais a que se propunha no ato de sua criação, em 2003. Mesmo assim, acreditamos que houve um

retrocesso no andamento das iniciativas criadas em prol dos cuidados com os direitos da população negra.

Outra conquista muito importante foi a Lei nº 10.639/03, criada após lutas e reivindicações, principalmente do Movimento Negro. Essa lei determina que se insira na educação escolar o estudo da história dos negros e afro-brasileiros e as discussões sobre a questão racial.

A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, de autoria dos deputados federais Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), 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. A Lei torna obrigatório o estudo da cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 2003).

A Lei nº 10.639/03, que efetivou uma política de ações afirmativas, fruto de anos de lutas e reivindicações do Movimento Negro para que o Estado brasileiro reconhecesse o racismo presente no Brasil e traçasse estratégias para combatê-lo, foi sancionada durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato. Segundo Gomes (2009, p. 40):

Com avanços e limites a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras.

Verificamos, portanto, que a Lei nº 10.639/03 não representa apenas uma grande conquista do Movimento Negro e dos estudiosos da temática, mas também da sociedade brasileira em geral, haja vista que, com a obrigatoriedade da inserção da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, a educação terá a oportunidade de valorizar a história da população negra, que muito contribuiu para a formação da sociedade do nosso país. Assim, pontua Paixão (2006, p. 53):

Ao movimento social negro tem-se constituído como um movimento importante na sociedade brasileira. A história é repleta das ações de rebeldia, de luta e libertação da população negra, desde o início da escravidão no Brasil. Os quilombos são sinais vivos dessa organização e resistência.

Não é tarefa fácil buscar esse resgate, tendo-se em vista que o assunto foi silenciado ao longo do tempo na sociedade brasileira. Temos que considerar também que a maioria dos livros didáticos que traz o ensino da História o faz numa perspectiva eurocêntrica, deixando o negro fora do processo histórico do país. Conforme Gomes (2007, p. 106), “a Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade”.

Ressaltamos a necessidade da formação de professores com conhecimento para trabalhar com segurança essa temática nas escolas brasileiras. Passados mais de dez anos da aprovação da lei, nota-se que houve avanços em vários aspectos, tais como: os inúmeros eventos, formações, discussões desenvolvidas em torno da lei e sua temática. Fica evidente, todavia, que a luta continua e que há muito que se fazer para que essa Lei seja cumprida em todas as escolas, com um trabalho que mostre a riqueza cultural e coloque o negro como protagonista da história do povo brasileiro.

Uma conquista bem relevante para a população negra foi a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que, em seu artigo 1º, disciplina,

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 (BRASIL, 2010).

Quando completou cinco anos de vigência do estatuto, em matéria intitulada: “Cinco anos do Estatuto da Igualdade Racial”, a então Ministra Nilma Lino Gomes declarou que:

Apesar dos avanços já conquistados, os números não deixam dúvidas de que ainda estamos longe de superar o abismo racial que existe no Brasil. Basta constatar que dois terços dos pobres no país são negros; metade da população negra vive abaixo da linha da pobreza; as mulheres negras são as mais atingidas pelo desemprego; as taxas de analfabetismo são duas vezes maiores entre negros, e um jovem branco tem três vezes mais chance de chegar à universidade do que um jovem negro. Esses dados, entre outros, revelam que a população negra continua enfrentando dificuldades no acesso a bens e serviços públicos, ao mercado de trabalho e ao ensino superior. (GOMES, 2015).

Em 2012, a Lei nº 12.711/12, cujo enfoque será mais aprofundado no capítulo seguinte, foi um avanço muito significativo, uma vez que a obrigatoriedade da adoção de

cotas raciais nas universidades federais promoveu meios de a população negra ser inserida no espaço universitário.

Também ressaltamos a Lei nº 12.990/14, conhecida como a Lei de Cotas no serviço público, que prescreve:

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 (BRASIL, 2014).

A Lei resultou da luta do Movimento Negro por igualdade, pois apesar de os negros serem a maioria da população, apenas 31% dos representantes da raça está no serviço público (BRASIL. SEPPPIR, 2016).

Cabe ressaltar que o percentual de 20% no concurso público foi um avanço, porém, destacamos que esse percentual está longe de representar a população negra em nosso país.

Para contextualizar a atuação do Movimento Negro no Estado de Mato Grosso do Sul, consideramos pertinente realizar entrevista com um dos membros fundadores do Grupo TEZ (Trabalho e Estudo Zumbi) em Campo Grande - o professor Ben-Hur Ferreira⁸. A respeito do Movimento Negro, ele ressalta que:

O Movimento Negro e não só Movimento Negro, mas os movimentos são importantíssimos, pois não há na história dos direitos, dos direitos humanos, dos direitos fundamentais, nenhum direito dado. [...] Então os movimentos sociais, o Movimento Negro, em particular no Brasil foram decisivos. Conseguiram mudar referências históricas do dia 13 de maio para o dia 20 de novembro com a data magna da celebração da luta e da autoestima negra, de brancos também, enfim, de luta contra o racismo. O Movimento Negro foi capaz de colocar na constituição o racismo não mais como contravenção, mas como crime (FERREIRA, 2016).

O depoimento do entrevistado ratifica o fato de que as conquistas da população negra se consolidaram em decorrência das pressões e reivindicações, e que estas devem ser

⁸ Eurídio Ben-Hur Ferreira, professor da Universidade Católica Dom Bosco no curso de Direito. Formado em Filosofia e Direito com Mestrado em Direito Constitucional pela PUC de São Paulo. Atuou em vários cargos públicos, foi vereador, deputado estadual e federal. Atualmente é professor universitário e coordenador da Escola Superior de Controle Externo (Escoex) do Tribunal de Contas de Mato Grosso do Sul. Dados fornecidos pelo entrevistado. A entrevista foi concedida no dia 15 de junho de 2016, nas dependências do curso de Direito da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

contínuas e incansáveis para que se amplie ainda mais a igualdade de oportunidades. Os desafios a serem perseguidos são muitos, conforme pondera o entrevistado na fala a seguir:

[...] continuar apostando em que o Brasil ainda não é uma democracia racial, mas pode ser. Nós temos elementos de esperança, então o movimento, ao mesmo tempo em que denunciar, tem que perceber as mudanças e continuar colocando para os diversos partidos as discussões sobre a questão racial. O racismo está no centro de tudo que é importante para o Brasil. Mesmo os governos que adotam políticas de combate ao racismo, ainda o fazem de maneira muito tímida, além do fato da falta de orçamento para o desenvolvimento dos trabalhos necessários. Temos que continuar apostando na democracia, pois mesmo com essa crise de corrupção em que vivemos a democracia tem que ter entre nós um valor insubstituível. Enfim, o papel do movimento continua sendo ainda de civilizar o Brasil, tornar nosso país o mais comprometido possível, uma vez que sem os marcos civilizacionais não há respeito às diferenças raciais (FERREIRA, 2016).

Os depoimentos do entrevistado mostram que o Movimento Negro sempre buscou levar denúncias ao poder público e reivindicar deste a igualdade de direitos para a população negra. As conquistas em nível nacional foram significativas, principalmente pela efetivação de políticas afirmativas, mas também por abrir o debate sobre o racismo e a discriminação racial que sempre estiveram presentes, embora de forma velada, na sociedade e nas relações entre negros e não negros. A criação de Conselhos, secretarias e órgãos para denúncias de casos de racismo são avanços inegáveis, apesar de ainda não estarem presentes em todos os estados da Nação.

Cabe aqui salientar que os desafios atuais dos Movimentos Sociais são muitos, diante das incertezas que assolam o cenário atual do País, com medidas antidemocráticas e ameaças às conquistas sociais. Nesse sentido, Gohn (2013, p. 310) ressalta que:

Há muitos desafios a serem enfrentados. Como meta geral precisamos alterar a cultura política de nossa sociedade (civil e política) ainda fortemente marcada pelo clientelismo, fisiologismo e por diversas formas de corrupção; reestruturar a cultura administrativa de nossos órgãos públicos ainda estruturados sobre os pilares da burocracia e do corporativismo; contribuir para o fortalecimento de uma cultura cidadã que respeite os direitos e deveres dos indivíduos e coletividades, pois a cidadania predominante se restringe ao voto e é ainda marcada pelas heranças coloniais da subserviência e do conformismo.

Os avanços e conquistas do Movimento Negro foram significativos, mas a sua consolidação em todos os aspectos demanda enfrentamentos e negociações, o que representa um desafio hercúleo na atualidade. Por um lado, exigir que as conquistas se consolidem e os direitos sejam observados, por outro avançar na busca de novos direitos.

O item seguinte é um breve histórico do movimento negro no Estado de Mato Grosso do Sul, cujo intuito é contextualizar a sua trajetória e a sua luta por reconhecimento no Estado.

1.3 O Movimento Negro em Mato Grosso do Sul: trajetórias e descompasso

Para a contextualização da trajetória do Movimento Negro no estado de Mato Grosso do Sul, identificamos os registros do Caderno de Diálogos Pedagógicos: Com o intuito de combater a Intolerância e promover a Igualdade Racial na Educação Sul-Mato-Grossense, segundo o então Secretário de Educação em gestão Hélio de Lima, o caderno “representa um marco histórico inédito de política pública e uma ação afirmativa do Governo Popular com relação à questão étnico-racial”. Para Hélio de Lima, o objetivo desse caderno é colaborar com os professores para que eles “possam intervir de forma fundamentada e efetiva no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação nas escolas e na sociedade em geral do Mato Grosso do Sul, ressaltando a importância da valorização da diversidade étnico-cultural”. (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

As discussões sobre negro e negritude em Campo Grande tiveram início nos anos 1970. O movimento teve início com a reunião dos jovens que, na ocasião, davam seus primeiros passos na construção do grupo Trabalhos e Estudos Zumbi (TEZ) e Mato Grosso do Sul (MS). Assim, surgiram outros grupos: o Conselho Estadual dos Direitos do Negro (CEDINE), o Instituto Casa de Cultura Afro- Brasileira (ICCAB) e o Coletivo de Mulheres Negras de Mato Grosso do Sul Raimunda Luzia Brito (CMNegras MS).

O Grupo Tez - Trabalhos e Estudos Zumbi foi a primeira instituição a reivindicar o reconhecimento da população negra em Mato Grosso do Sul. O grupo nasceu, em princípio, com o intuito de formar um grupo de estudos, mas, com o passar do tempo, conquistou espaço na política. Evoluiu e, em 1997, promoveu um curso pré-vestibular para pessoas carentes, na modalidade de ação afirmativa com o recorte racial. Em 1999, fez parceira com o Sindicato dos Professores e juntos realizaram o primeiro seminário com foco na formação dos professores.

A partir do grupo Tez, que deu início às reivindicações de reconhecimento da população negra, surgiram outras entidades em MS, articuladas com a promoção da igualdade racial. Um de seus militantes, Ben-Hur Ferreira tornou-se vereador do PT em Campo Grande e, por ter membros filiados a partidos políticos, o grupo tinha uma conotação partidária. Ben-

Hur seguiu a carreira política, chegando a ser deputado estadual e federal. É autor da Lei 10.639/03 em parceria com Esther Grossi e também assumiu, nos anos de 2000 a 2002, a casa civil do Estado, na gestão do governo popular de José Orcírio Miranda dos Santos, conhecido como Zeca do PT.

O Grupo TEZ tem por objetivo defender o negro e prepará-lo, por meio de cursinho pré-vestibular, para o acesso à educação superior. Por intermédio do grupo, foi criado o CEDINE, órgão que buscava unir o governo e a sociedade civil na defesa e no desenvolvimento dos direitos do negro.

O ICCAB é um órgão voltado para a cultura afro que promove vários cursos na área de música, dança, artesanato e tudo o que se refere à cultura negra. O CMNegras-MS é uma entidade feminina cujo objetivo é defender a mulher negra, promovendo a sua inserção social.

Destacamos a Associação dos Descendentes de Tia Eva, localizada na Comunidade de São Benedito. A associação Familiar da Comunidade Negra São João Batista, localizada no Bairro Vila Pioneira, exerce uma função muito importante orientando seus membros em relação às questões sociais, educacionais, motivação e identidade. Destacamos a banda Mukambo Kandongo, criada nessa comunidade representa muito bem a musicalidade afro em Campo Grande.

O trabalho, Estudo e Cultura Afro-descendente das Moreninhas (TECAM), localizado no Bairro das Moreninhas I, II e III, com finalidade de difundir a posição social do negro nessas comunidades. Também em destaque a Associação Afro-Indígena Quilombo do Jabaquara, é uma entidade que cobre 18 bairros, com finalidade de desenvolver ações voltadas para crianças e jovens (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p. 39-40).

A partir de 2004 tem aumentado os grupos voltados a defender a população negra no MS, o movimento se faz presente,

O Grupo TEZ, o ICCAB e o CM-NEGRAS-MS já têm ramificações no interior do Estado de Mato Grosso do Sul. É muito bom vermos o Afro Atitude, em Dourados, o Afro Rica, no município de Costa Rica e os Carnavalescos e a Turma do Santo em Corumbá. (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p. 40).

O Movimento Negro em MS esteve sempre presente na implantação de ações voltadas ao reconhecimento do negro. Entre 1999 e 2005, a Secretaria Estadual de Educação ofereceu o curso de capacitação para educadores, com o objetivo de capacitar professores sobre a educação para relações étnico-raciais. Na visão do Entrevistado,

[...] Em Mato Grosso do Sul, o grupo TEZ foi um dos grandes fundadores do Movimento Negro no século passado; ele foi fundamental, principalmente pela capacidade política que tinha de não ir para o gueto. O nosso movimento negro social foi um movimento que sempre teve uma militância branca. Isso é muito importante, pois no Brasil temos que isolar os racistas, embora a luta contra o racismo não deva levar o movimento para o gueto, para o isolamento. O grupo TEZ/MS foi muito inteligente, emocionalmente falando, politicamente falando, porque foi capaz de construir uma grande frente de combate ao racismo. (FERREIRA, 2016).

Em 2002, foi sancionada a Lei nº 2.589/02, que estabelece reserva de vagas para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e a Lei 2.605/03, que dispõe sobre reserva de vagas para negros na mesma instituição.

No ano de 2008, destacamos a Lei Estadual nº 3.594/08, que dispõe que 10% e 3% das vagas nos concursos públicos sejam reservadas para negros e indígenas, respectivamente. Essa Lei tem como autoria o deputado Amarildo Cruz (MATO GROSSO DO SUL, 2008).

O governador Reinaldo Azambuja assinou, no dia 21 de junho de 2016, um Projeto de Lei que altera a Lei Estadual 3.594, de 10 de dezembro de 2008, adequando a nova legislação aos parâmetros federais. Com a nova redação proposta pelo executivo estadual, as cotas para negros em concursos do executivo passam de 10% para 20% das vagas.

No Município de Dourados, a história do Movimento Negro foi narrada na dissertação de mestrado intitulada: Movimentos sociais e educação: análise histórica sobre o processo de implantação da Lei 10.639/03 em MS - (1996/2006) de autoria de Reinaldo Antônio Valentin, defendida no Mestrado em Educação da UFGD em 2012. O autor aponta que:

Entre 1995 e 1996, Vander Nishijima contribuiu com a organização do Diretório Municipal do PT de Dourados, desempenhando funções junto ao Setorial Municipal de Combate ao Racismo do PT. Entre os anos de 1996 e 1999, participou dos debates com membros do setorial das discussões sobre a questão racial no interior do partido. Dessas ações surgiu o “Movimento Negra Atitude” de Dourados, cujas atividades envolviam desde eventos comemorativos, passava pela organização de grupos de estudos e alcançavam a organização de palestras nas escolas sobre temas diversos, em parceria com o SIMTED - Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação. [...] a primeira organização do Movimento Negro de que se têm notícias refere-se ao “Afro-Axé”, surgido em meados de 1986, por iniciativa de um grupo de ativistas, que tinha à frente as professoras Lourdinha - já falecida - Iracema Tibúrcio, o médico do trabalho Almir, o professor Geraldo Cornélio, dentre outros. [...] Atualmente em Dourados, só há organizados o Afro Axé, que se reúne no salão da paróquia Santa Terezinha, no Jardim Maracanã e, a Associação Negra Rural Quilombola Desidério Felipe de Oliveira. Não tenho como afirmar no momento, mas há notícias de

que o COMAFRO está sendo retomado, esta informação poderá ser obtida na Casa dos Conselhos que funciona em anexo à Secretaria Municipal de Assistência Social, que funciona na antiga sede do governo municipal, no centro de Dourados (VALENTIN, 2012, p. 130 -134).

Em 2005, no mandato do então prefeito José Laerte Cecílio Tetila, a Lei nº 2.805, de novembro de 2005, instituiu o Conselho Municipal de Defesa e Desenvolvimento dos Direitos dos Afro-brasileiros (COMAFRO), órgão consultivo vinculado à Secretaria Municipal de Governo com a finalidade de articular e promover, no âmbito do Município de Dourados, as políticas de governo que visam à defesa e à afirmação dos direitos e dos interesses da comunidade afro-brasileira.

A secretaria de cultura de Dourados não soube informar se tem algum Movimento Negro próprio da cidade atuando. Alguns ex-integrantes do conselho informaram que estão ocorrendo reuniões com pessoas interessadas em reativar o Conselho ainda em 2016.

O que notamos é que o Movimento Negro em MS, a exemplo de outras organizações sociais, passa por um período de arrefecimento após um longo período de lutas e enfrentamentos.

É notório que as sub-representações de negros, indígenas, jovens e mulheres nas Câmaras Municipais, Assembleias Estaduais e Congresso Nacional refletem, de certa forma, a ofensiva das políticas e projetos contra essas classes. Desse modo, também salientamos que se faz necessário que a luta por igualdade seja contínua para que haja o fortalecimento das identidades.

Ressaltamos ainda que o Movimento Negro em Mato Grosso do Sul atualmente é presidido pela Prof.^a Dr.^a Bartolina Ramalho Catanante.

No próximo item, um breve histórico da resistência e dos desafios do movimento negro na educação.

1.4 O Movimento Negro e a educação: resistência e desafios

Todas as vezes que realizamos pesquisas e reflexões sobre o processo de escolarização dos negros no Brasil, identificamos que a denúncia ocupa o lugar central, daí nosso entendimento de que sempre houve resistência, num contexto histórico de descaso e ausência de políticas que garantissem direitos à população negra.

O panorama histórico do Movimento Negro demonstra que sempre existiu uma busca incessante pela valorização e reconhecimento, logo a educação em todos os seus níveis é, indubitavelmente, o mecanismo capaz de mudar o cenário de desigualdades.

Cabe ressaltar que nunca faltou a pressão do Movimento Negro para efetivar a desconstrução de uma educação que ignorou a diversidade étnico-radical e sempre se constituiu num instrumento a serviço da colonização, que promovia a desqualificação do indígena e do negro. O desafio posto para a educação no presente, em todos os níveis de ensino, é romper com a colonialidade imposta na cultura acadêmica, nos currículos e na hierarquização de saberes, e ir à busca de uma educação intercultural⁹, crítica e decolonial¹⁰.

Segundo Gomes (2011, p. 134), “a ação do negro brasileiro por meio das suas diversas entidades tem sido marcada por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada nas suas diversas ações, projetos e propostas”. Assim, a educação tende a assumir um papel importante nos diferentes momentos.

Em 1930, a educação representava condição necessária para a integração da população negra na sociedade. Então o Movimento Negro exerceu o papel de motivar e informar sobre a importância do estudo como forma de buscar a ascensão social.

Nesse momento o MNB também uma importante intervenção no ‘terreno educacional com proposições fundadas’ em: ‘revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos’, na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica, reavaliação do papel do negro na história do Brasil, [...] na reivindicação do ensino da história da África e da emergência de uma literatura negra em detrimento à literatura de base etnocêntrica (DOMINGUES, 2007, p.115-116).

Na década de 1990, com as propostas de políticas afirmativas, o movimento continuou suas reivindicações com o mesmo cunho ideológico, o resgate da identidade negra e da oportunidade de aquisição de novos direitos, denunciando a desigualdade racial presente na sociedade brasileira.

A educação sempre foi, portanto, alvo de preocupação para o Movimento Negro brasileiro, conforme afirma Gomes (2012, p. 735):

⁹ A educação intercultural propõe o desenvolvimento de “estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentam a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos” (FLEURI, 2001, p. 45).

¹⁰ É uma Pedagogia Antirracista por contrapor à geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, que busca dar visibilidade à luta dos que foram silenciados pela colonialidade, com suas origens nas Pedagogias dos Movimentos Sociais (ARROYO, 2000).

Ela é compreendida pelo Movimento Negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

Diante das reivindicações e lutas desse movimento, na busca por igualdade de oportunidades, verifica-se que o Movimento Negro se preocupava com o acesso à educação, com um discurso universalista. Entretanto, com o passar do tempo, foi vindo à tona a ideia de que as políticas públicas de caráter universal implantadas na educação não eram suficientes para atender toda população negra, o que promoveu o redirecionamento do discurso e das reivindicações do Movimento Negro.

Naquele momento, segundo Gomes (2012, p. 738) surgiram as discussões sobre as ações afirmativas como forma de reduzir a desigualdade presente no Brasil, mais precisamente a modalidade de cotas específicas.

A partir dos anos 2000, brotaram as ações afirmativas, depois da 3ª Conferência de Durban. O governo então se comprometeu com a promoção da igualdade por meio de políticas de ações afirmativas.

Também salientamos que, segundo Gomes (2012, p. 739):

A partir dos anos 2000, o Movimento Negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, as cotas raciais.

Prosseguimos então elencando ações em prol da educação da população negra fruto das reivindicações do Movimento Negro. A já citada Lei 10.639/03 que pela obrigatoriedade da inserção da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares tencionou o monoculturalismo e as práticas pedagógicas, no sentido de ressignificar as contribuições da herança africana para a cultura no Brasil. Passados mais de dez anos da aprovação da lei, percebe-se que avançamos em vários aspectos, com a realização de inúmeros eventos, formações e discussões desenvolvidos em seu torno, conforme afirma um de seus autores em entrevista,

[...] a percepção que eu tenho é de que em alguns lugares houve um avanço muito grande, uma grande efervescência cultural, muita produção, muitas publicações, várias políticas, mas agora confesso que eu não sei fazer um

balanço e perceber onde pegou mais, onde não pegou, o tipo de resistência que houve. O fato é que em 13 anos da lei a gente precisa estar sempre revigorando, atualizando e cobrando as políticas públicas (FERREIRA, 2006).

Um dos aspectos importantes para a efetivação da lei foi a fiscalização por parte da secretaria de educação e demais órgãos competentes. Nessa perspectiva, o Entrevistado avalia que:

[...] falta ainda um pouco mais de fiscalização, fazer um balanço nacional de como, nas diversas unidades da federação, os municípios têm implantado ou não a lei 10.639/03. Às vezes, o que acontece é uma efetivação burocrática da lei, aquela coisa de fazer só formalmente, quando essa lei é o tipo de legislação que exige compromisso, exige paixão, realmente desejo de incluir, vontade de acabar com o preconceito e o racismo através da educação (FERREIRA, 2016).

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), como citada anteriormente essa secretaria, juntamente com a SEPPIR, contribuiu com a questão das relações étnico-raciais na educação, conforme afirma Gomes (2012, p. 740), “com avanços, limites e tensões, a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade oriunda dos movimentos sociais, e particularmente do Movimento Negro, ganha visibilidade na estrutura organizacional deste Ministério”.

No mesmo ano, foi publicada a Resolução Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1/2004, que propõe as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana,

Art. 1º - A presente Resolução Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP nº 1, 2004).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é desafiador, na medida em que prevê, na meta 7.25:

Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei no 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral (BRASIL, 2014, p. 28).

Para que essa meta se efetive, é preciso romper com o currículo monocultural e com a afirmação da diferença negra e indígena, estabelecendo mecanismos de enfrentamento e resistência à pedagogia colonial ainda presente na escola.

Esses dispositivos legais entram em confronto direto com o imaginário e as práticas de racismo e com o mito da democracia racial extremamente arraigado no bojo do processo de escolarização e no imaginário de profissionais da educação em todos os níveis da educação brasileira. Esse contexto produz subjetividade, interfere na construção das identidades e autoestima dos sujeitos negros, brancos, indígenas e outros (GOMES, 2012, p. 24).

A formação de professores e o tratamento das temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros e indígenas estão disciplinados nas legislações educacionais, conforme demonstrado anteriormente. É preciso, todavia, vencer alguns obstáculos relacionados com a obediência epistêmica à matriz colonial e com a crença no mito da democracia racial, que permite a afirmação de que não há racismo no Brasil. Para a formação inicial e continuada de professores, o Plano prevê:

Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 44-45).

A formação inicial de docentes no Brasil ainda representa um dos grandes entraves quando se trata da melhoria da qualidade da educação. Assim, a formação continuada de professores representa uma estratégia que possibilita suprir possíveis lacunas deixadas pela formação inicial, possibilitando, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento profissional.

Todo esse avanço se deu como resultado efetivo da luta incansável do Movimento Negro pelo reconhecimento e oportunidade de direitos a toda população negra. Segundo

Gomes (2011, p.134), “a ação do Movimento Negro brasileiro por meio das suas diversas entidades tem sido marcada por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada nas suas diversas ações, projetos e propostas”.

De modo geral, notamos que as reivindicações e ações do Movimento Negro na busca da construção e promoção de uma educação multicultural e antirracista, como foi elencado acima, garantiu, de certa forma, a presença de tais assuntos na agenda do governo, propiciando ações voltadas a inserir a população negra em todos os setores da sociedade. Nesse sentido, Arroyo (2000, p. 127) afirma que:

Deveríamos agradecer ao Movimento Negro, e de maneira particular, aos educadores (as), aos intelectuais, aos pesquisadores e até à infância, à adolescência e à juventude negra por se fazerem presentes e interrogativas no campo educacional, que por décadas, com insistência, vem abrindo frestas e se revelando, tirando-os do ocultamento a que a sociedade e o sistema escolar pretenderam relegá-los.

No campo da educação, várias reivindicações se materializaram, transformando de forma gradativa a história, o protagonismo negro, a valorização da cultura e principalmente a afirmação identitária. A identidade negra pode ser compreendida, assim, numa perspectiva de construção social, histórica, cultural e plural. A desvalorização do negro representou, historicamente, um aspecto negativo para a construção identitária que o levou à negação de seu corpo, da cor de sua pele e de suas características físicas, mas tem sido ressignificada pela descolonialidade. A diversidade pressiona o sistema educacional para que este enxergue e reconheça:

A tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil (MUNANGA, 1994, p. 187).

Sendo assim, se a identidade negra é construída também em toda a trajetória de escolarização, cabe à escola e à universidade criarem condições para que ela seja respeitada, juntamente com outras identidades construídas, de forma a afirmar positivamente a negritude de seus representantes.

No próximo item, uma breve discussão sobre a identidade negra, os enfrentamentos e a afirmação.

1.5 Identidade negra: entre a negação e o reconhecimento

A discussão sobre a identidade nos leva a refletir sobre os processos pelos quais o ser humano passa ao longo de sua vida, seja no campo político, cultural ou social. Segundo Hall (2006, p. 13):

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Nesse contexto o autor apresenta três concepções de identidade presentes em diferentes momentos históricos. São eles: a) sujeito do Iluminismo, em que esse sujeito era considerado um indivíduo totalmente centrado num núcleo interior, que já nascia com ele, se desenvolvia e permanecia até a morte; b) sujeito sociológico, em que se reconhecia o núcleo interior, porém esse núcleo não era autônomo e se modificava pela relação estabelecida com o outro; c) sujeito pós-moderno, em que a identidade desse sujeito não é considerada fixa, essencial ou permanente, isto é, a identidade é formada e transformada continuamente.

O termo identidade carrega em seu bojo dimensões sociais, pessoais e coletivas, à medida que o indivíduo vai se afirmando num determinado grupo, ou seja, a sua identidade vai sendo construída. Sob essa ótica, Gomes (2003, p. 41) considera que:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Não sendo a identidade algo fixo, mas algo que está em constante mudança, concordamos com Dayrell (1996, p. 141), que diz que o homem vai se constituindo num processo contínuo, de acordo com as interações vivenciadas ao longo de sua história. Destacamos também o que pontua Hall (2006, p. 13): a identidade “plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Conclui-se, pois, que a construção e o fortalecimento da identidade acontecem por meio das relações entre os sujeitos ao longo de sua vida. Destacamos que essa interação acarretará conflitos identitários que podem influenciar positiva ou negativamente.

Nesse contexto, os estudos culturais consideram o indivíduo um ser sociável que é influenciado pela história, pela cultura e pela interação. Segundo Hall (2006, p.7), “[...] as

velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

Embora o econômico seja considerado um dos aspectos que compõem esse processo histórico, o sujeito é influenciado também pelos aspectos culturais. Conforme aponta Santana (2010, p. 99):

[...] os Estudos Culturais nos permitem compreender, esse sujeito é socialmente construído ao longo do processo histórico e, dessa forma, é um sujeito cultural, e a cultura é perpassada por diversos elementos das práticas sociais, e o econômico é apenas um desses elementos constitutivos; por isso se torna reducionista pensar que ele seja o único.

As contribuições de Azibeiro (2003, p. 93) sinalizam que as diferenças culturais traduzem construções histórico-culturais que decorrem da relação de poder, nas quais “[...] os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternos, podem redescobrir e reconstruir o valor positivo de suas culturas e experiências específicas, ressignificando-as”. Também Gusmão (2003, p. 91), sinaliza que a cultura não é estática “[...] marcada por intensas trocas e muitas contradições nas relações entre grupos culturais diversos e mesmo no interior de um mesmo grupo”.

Sendo assim, a construção da identidade se dá pelas relações mantidas com os grupos, em que cada um vai se abrindo e se afirmando positiva ou negativamente. Para Gomes (2003, p.171), “construir a identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”.

Refletir sobre a identidade negra requer reconhecer a existência de outros tipos de identidades, principalmente em se tratando do Brasil, um país multicultural e multirracial. Se a construção da identidade é um processo que permeia as relações, são necessários meios para que o sujeito possa construí-la, ou seja, ele deve compreender que:

[...] esta identidade passa, em seu processo de construção, pela cor da pele. O que significaria que essa identidade tem a ver com a tomada de consciência da diferença biológica entre ‘Branco’ e ‘Negro’, ‘Amarelo’ e ‘Negro’ enquanto grupos. É importante frisar que a negritude, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. De outro modo, a identidade negra não nasce do simples fato de se tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o nome de negros. (MUNANGA, 2012, p. 12).

A história da população negra no Brasil é marcada pela colonialidade, que segundo Mignolo (2003, p. 40), “[...] pressupõe a diferença colonial como sua condição de possibilidade e como aquilo que legitima a subalternização do conhecimento e a subjugação dos povos”.

Sobre a herança histórica do eurocentrismo espalhado por toda a América Latina, Quijano (2005, p. 239) considera que:

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.

Essa experiência, no Brasil, é herança de um passado escravocrata, e mesmo após a abolição ela permeia as relações sociais, levando o sujeito negro a construir sua identidade em meio a constantes conflitos identitários decorrentes do preconceito, dos estereótipos, dos enfrentamentos advindos da imposição cultural, do modo de ser. As características fenotípicas dos negros, principalmente a cor da pele, o formato do nariz e da boca e a textura dos cabelos sempre foram utilizados para hostilizar e inferiorizar. A esse tipo de preconceito racial Nogueira (2006, p. 292) define que,

O preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é *de origem*.

Verifica-se, assim, que no Brasil predomina o preconceito de marca, em que as marcas, ou seja, o tipo de cabelo, o formato do nariz, tonalidade da cor são características que tornam uma pessoa mais suscetível de ser discriminada ou não. Conforme ressalta Gomes (2002, p. 41), “na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história”.

Na pesquisa “Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte”, ao entrevistar mulheres negras, Gomes (2002, p. 41) ressalta que:

[...] várias depoentes, ao se reportarem ao corpo, relembrou momentos significativos da sua história de vida, dando um destaque especial à trajetória escolar. Para essas pessoas, na sua maioria mulheres negras jovens e adultas, na faixa dos 20 aos 60 anos, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos afetivos. A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético.

O exotismo e o esquecimento que estão sendo reproduzidos ao longo do tempo apontaram a cultura negra como primitiva e negativa. Eis a razão pela qual o processo identitário da população negra se torna ainda mais difícil, haja vista que perpassa estigmas históricos em que ela foi inferiorizada e subjugada diante dos valores eurocêntricos.

De acordo com Munanga (2004, p. 110), “o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento”. Aqui notamos que essa elite tem arraigados os valores eurocêntricos, e que tudo o que não se enquadra com as suas características é discriminado. E com pensamento se forma a identidade nacional, como sinaliza Munanga (2012, p. 6), “além da identidade nacional brasileira, que reúne a todas e todos, estamos atravessados/as por outras identidades de classe, sexo, religião, etnias, gênero, idade, raça, etc., cuja expressão depende do contexto relacional”.

Verifica-se, assim, que a identidade se constitui pelas inter-relações com o outro. Daí a importância da discussão sobre a identidade e a sua construção, já que ela se faz presente em toda sociedade, conforme afirma Munanga (1994, p. 177-178):

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

A identidade negra perpassa a reflexão sobre o contexto social brasileiro, que historicamente apresenta o negro numa condição inferior em relação ao branco, apontando o

estereótipo da condição de escravo ou ligado a situações de subordinação e inferioridade. Compreender essa identidade é entender as relações sociais em que o indivíduo está inserido, como sinaliza Munanga (2004, p. 89):

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.

Nesse sentido, o mito da democracia racial sempre pregou que todos são iguais, porém a realidade do Brasil é bem diferente – que democracia é essa? Uma democracia em que a colonialidade legitima que brancos são superiores e negros inferiores reflete as desigualdades em todos os setores. A ideologia do branqueamento interferiu na formação da identidade do povo brasileiro e a negação da existência da herança africana na composição dessa identidade.

Nesse contexto, existem ainda alguns enfrentamentos, de acordo com Santos e Silva (2005, p. 40), “o processo de fortalecimento da identidade racial brasileira é uma possibilidade de enfrentamento da discriminação racial”. Esses enfrentamentos estão ligados ao fenótipo do negro, à sua cultura e às suas condições econômicas.

Entendemos, pois, que é preciso levar em consideração os aspectos sociais, políticos, étnicos, individuais e coletivos que influenciam na construção ou no fortalecimento da identidade de cada pessoa.

A definição de identidade coletiva, de acordo com Munanga (2012, p. 9):

É uma categoria de definição de um grupo. Esta definição pode ser feita pelo próprio grupo através de alguns atributos selecionados no seu complexo cultural (língua, religião, arte, sistemas político, economia, visão do mundo), de sua história, de seus traços psicológicos letivos, etc., entendidos como mais significativos do que outros e que o diferenciam de demais grupos ou comunidades, religiões, nações, etnias, etc. O que ‘nós’, antropólogos, chamamos de sinais diacríticos. Trata-se aqui da identidade como categoria de autodefinição ou autoatribuição, que sem dúvida carrega uma carga de subjetividade e de preconceitos em relação aos outros grupos.

Dentro da categoria autodefinição, o autor declara que o primeiro fator constitutivo dessa identidade é a história. Mas se “a história é fator principal, como construir essa identidade se mal a conhecemos, uma vez que ela foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa” (MUNANGA, 2012, p. 9).

É, portanto, fundamental para a população negra reencontrar o fio condutor da verdadeira história do negro que o liga à África, sem distorções nem falsificações, para, assim, ela ir se apropriando de sua história. Conforme Munanga (2012, p. 10) assinala:

[...] no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em ‘nosso’ imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial.

Verificamos a importância do estudo da história da população negra de forma clara, sem distorções, em que se oportunize a ela se autoafirmar em seu pertencimento racial nesse contexto de discriminação, em que a autonegação ainda é frequente. Segundo Gomes (2003, p. 171):

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Outro fator que contribui para a construção da identidade negra, segundo a autora, é “a cultura (religiões, artes, medicinas, tecnologias, ciências, educação, visões do mundo, etc.)”. Quando é tratada no Brasil a história dos povos que construíram o mesmo, conforme Munanga (2012, p. 1) pontua:

Geralmente, quando se fala dos povos que construíram o Brasil, pensam-se logo em colonizadores portugueses, imigrantes italianos, alemães, espanhóis, árabes, sírio-libaneses, orientais (em especial os japoneses), etc. No imaginário coletivo, acredita-se que os africanos foram trazidos aqui depois de sua captura, apenas como primitivos que chegaram “nus” acorrentados e, como todos os primitivos, não trouxeram nada ao Brasil que importasse para ser considerado como uma contribuição digna de nome. No entanto, os aportes culturais africanos fazem parte do cotidiano de todos os brasileiros: culinário, artes musicais, visuais, religiões populares, breve, estão presentes na maneira de ser brasileiro e brasileira. De fato, a cultura brasileira no plural e sua identidade nacional foram modeladas pelos aportes da população negra. Estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas.

Por fim, sobre o fator psicológico que contribui para a construção da identidade, destaca Munanga (2012, p. 11):

Mas neste caso, devemos perguntar-nos se existe um temperamento do negro diferente do temperamento do branco que podemos considerar como característica de sua identidade. Tal diferença se for comprovada, deveria ser explicada a partir notadamente do condicionamento histórico do negro dentro da estrutura sociopolítica assimétrica, e também de acordo com suas estruturas sociais comunitárias, e não com bases nas diferenças biológicas, como pensaram os racialistas e racistas ocidentais.

A crença de que a população branca é superior à população negra é muito presente na nossa sociedade, o que faz com que se menospreze a capacidade intelectual do negro em todos os setores, e na universidade não é diferente. Nesse sentido, faz-se necessário que a universidade não apenas se preocupe com a promoção do acesso, mas que também desenvolva ações que contribuam para o fortalecimento da identidade desses grupos nesse espaço em que a maioria é branca. Cabe ressaltar aqui que as políticas afirmativas que têm contribuído para o acesso da população negra à universidade possibilitam a mudança do perfil dos acadêmicos em vários cursos em que a hegemonia branca prevalece.

Contudo as políticas afirmativas possibilitaram o acesso de negros na universidade, tensionando o espaço que muito tempo foi hegemonicamente branco. Corpos negros de homens e mulheres, ainda que não representem proporcionalmente o percentual da população de pretos e pardos presentes na sociedade, circulam pelo campus, com sua alegria, com sua cor, com seu sorriso largo e voz fortes, o que sem dúvida causou fissuras na estrutura eurocêntrica da cultura universitária.

No próximo capítulo teremos os aspectos relacionados com o surgimento das ações afirmativas e será discutida a importância das ações afirmativas no contexto da educação superior, bem como a implementação da Lei das cotas nas universidades de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO 2

AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 12.711/12: O ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Neste capítulo, apresentamos alguns aspectos relacionados ao surgimento das ações afirmativas no cenário mundial e no Brasil, especificamente as políticas que democratizaram o acesso à educação superior.

A literatura sobre a implantação de ações afirmativas no Brasil é vasta e aponta diferentes aspectos no contexto da efetivação dessas políticas. Entre esses aspectos elencamos as desigualdades raciais, a atuação do Movimento Negro e as implicações ligadas ao fortalecimento da identidade negra, numa sociedade marcada por ideologias etnocêntricas que ignoram as diferenças.

No contexto das desigualdades raciais, pesquisas da área revelam a ausência histórica do Estado brasileiro no que tange à adoção de medidas que garantissem a inserção dos negros na sociedade brasileira e a igualdade de direitos. Esse abandono compromete o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos (PAIXÃO; CARVANO, 2008). As desigualdades afetam os direitos à saúde, segurança, moradia, emprego e educação, entre outros.

Apresentamos a discussão em torno das políticas afirmativas na educação superior brasileira e a efetivação da Lei 12.711/12. Essa lei prevê que em cada instituição federal de ensino superior as vagas 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 os critérios do IBGE (BRASIL, 2012).

2.1 Alguns aspectos sobre o surgimento das políticas afirmativas no mundo e no Brasil

Inicialmente, ressaltamos que as demandas para a efetivação e a garantia de direitos para a população negra não são recentes. Contextualizamos as lutas e reivindicações da Frente Negra Brasileira, na década de 1930, seguidas de outros movimentos que buscaram

a integração do negro na sociedade brasileira. A ampliação de novas demandas para a inserção do debate das desigualdades raciais na agenda das políticas públicas de âmbito federal não se centraliza apenas nas políticas afirmativas na educação superior. Historicamente a população negra luta pelo direito à vida digna, à educação básica, ao emprego e ao salário digno e denuncia o racismo e a discriminação racial camuflados no Mito da Democracia Racial.

Estudiosos das questões raciais e dos movimentos sociais reconhecem que a Constituição Federal de 1988 representa um marco importante para as mudanças sociais ocorridas no país. A Constituição introduziu a criminalização do racismo (que posteriormente definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor com a Lei 7.716/1989), o reconhecimento ao direito de posse da terra às comunidades quilombolas e a criação da Fundação Cultural Palmares. Essas ações são identificadas como resultantes das pressões e reivindicações do Movimento Negro e se caracterizam como uma forma de reconhecimento de suas lutas ao longo da história.

Estudos sobre as políticas afirmativas em nível mundial apontam que esses mecanismos foram utilizados em diversos países desde o início do século vinte¹¹.

De acordo com os estudos do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2011), a pesquisa “Ação afirmativa no mundo”, aponta que:

O primeiro registro do termo “ação afirmativa” na legislação trabalhista norte-americana de 1935, que prescreveu que, caso fosse constatado que um empregador discriminou sindicalistas ou trabalhadores sindicalizados, ele teria não apenas que cessar de discriminar, mas também tomar ações afirmativas para restituir as vítimas à posição que ocupariam caso não tivessem sido discriminadas. Entretanto, leis e discursos proferidos por autoridades públicas em resposta ao Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos a partir da década de 1950 ampliaram o sentido da expressão (GEMAA, 2011).

Os estudos mostram que a adoção de políticas afirmativas norte-americana possui uma característica mais ampla se comparada com a do Brasil. Nesse contexto, observa-se que a ação afirmativa apresenta-se historicamente com diferentes sentidos e alcances, conforme ressaltam os estudos.

A moderna noção de ação afirmativa está, portanto, associada a uma perspectiva distributivista, isto é, a uma ideia de igualdade que focaliza não

¹¹ Para aprofundamento sobre as políticas afirmativas no Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França ver (PAIVA, 2013).

apenas as discriminações passadas e tratamentos discriminatórios comprovados judicialmente, mas também as desigualdades do presente que resultam de processos discriminatórios em operação no sistema social. Assim, está relacionada a dois princípios: o da compensação e da justiça distributiva. Enquanto o princípio da compensação focaliza a retificação das injustiças cometidas contra indivíduos ou grupos cometidas por outros indivíduos ou pelo Estado, o princípio da justiça distributiva, conforme definiu Aristóteles, ocupa-se da distribuição de direitos, benefícios e ônus entre os membros de uma sociedade no presente. É em razão disso que a expressão “ação afirmativa” pode designar ações governamentais ou privadas tão diversas, que passam tanto pela questão da reparação como da distribuição (GEMAA, 2011).

Kennedy (2013, p. 151-209) retrata a experiência da história das políticas do ensino superior nos Estados Unidos da América (EUA), a partir de casos famosos na Suprema Corte, demonstrando diferentes posicionamentos ao longo da história jurídica estadunidense, que ora foi a favor e ora contra a adoção daquelas políticas. O autor analisa a mudança no embasamento do sistema de ação afirmativa no ensino superior, que seria o critério de raça, inicialmente adotado para privilegiar a diversidade, que seria racialmente neutra, tornando-se, nos últimos anos, uma política afirmativa disfarçada, embora racialmente consciente.

A ação afirmativa teve bastante força nos Estados Unidos durante as décadas de 1970 e 1980, mas a partir dos anos 1990 foi crescentemente contestada e políticas “cegas à raça” ganharam preferência,

[...] em 2003, a Suprema Corte resolveu admitir o uso do critério racial como um dos fatores a serem considerados na admissão às universidades, mas considerou inconstitucional o sistema de adição de pontos até então praticado pela Universidade de Michigan. Em adição, nos anos seguintes alguns estados, como a Califórnia e Michigan, aprovaram leis em referendo popular banindo a ação afirmativa. O sistema de metas e prazos instituído para o setor de construção sob contrato com o governo federal pela Ordem Executiva 11246, no entanto, continua vigente. Sua efetividade, contudo, tem variado significativamente ao longo do tempo de acordo com o ocupante da cadeira presidencial (GEMAA, 2011).

De todo modo, o termo ação afirmativa teve origem nos Estados Unidos, para designar as políticas do governo no combate às diferenças entre brancos e negros. Segundo Gomes (2007, p. 51):

[...] tais políticas foram concebidas inicialmente como mecanismos tendentes a solucionar aquilo que um célebre autor escandinavo qualificou de ‘o dilema americano’: a marginalização social e econômica do negro na sociedade americana. Posteriormente, elas foram estendidas às mulheres, a outras minorias étnicas e nacionais, aos índios e aos portadores de deficiência.

De acordo com Domingues (2005, p. 166), “as ações afirmativas não foram dadas pela elite branca dos Estados Unidos; pelo contrário, elas foram conquistadas pelo movimento negro daquele país, após décadas de lutas pelos direitos civis”.

Os estudos de Wedderburn (2005, p. 313) mostram que essas medidas já haviam sido adotadas pelos países da África, da Ásia, do Caribe e do Pacífico. Tomando como exemplo a Índia, notamos que tais medidas foram adotadas no período pós-guerra e objetivavam pôr fim ao regime de castas. A Índia é o país com a mais longa experiência com políticas de ação afirmativa. Em uma sociedade marcada por uma forte estratificação ocupacional, educacional e marital em castas.

De acordo com os estudos de Wedderburn (2005, p. 318), na África, as políticas afirmativas foram desenvolvidas em Gana (1957) e Guiné (1958); recebiam a denominação de “indigenização” ou “nativização” e tinham por finalidade garantir, por meio de medidas oficiais, o acesso dos nativos às funções até então ocupadas pelos europeus.

Na década de 1970, a Malásia adota políticas afirmativas com objetivo de reverter a dominação chinesa (minoridade no país) em relação à etnia malaia (população majoritária), todavia,

Apenas em 1971, dois anos após uma revolta dos malaios contra os chineses que gerou um saldo de quase 200 mortos, que se introduziram emendas constitucionais que tornaram as ações afirmativas mais explícitas e abrangentes, instituindo metas e prazos para a inclusão. Foram reservadas terras para os Bumiputras, cotas no serviço público, no setor privado e na educação, e estabelecida a preferência em licenças comerciais, financiamentos, incentivos fiscais e bolsas de estudos. A New Economic Policy então introduzida pelo governo de TunRazak, da Frente Nacional, tem como objetivos erradicar a pobreza e reestruturar a economia de modo a acabar com a segregação ocupacional em linhas étnicas e promover a união nacional (GEMAA, 2011).

A aplicação das ações afirmativas iniciou-se na África do Sul, na década de 1990, com o fim do regime do *apartheid*. O *apartheid* constituiu-se de uma série de leis segregacionistas que promoveram brancos de origem britânica e africânderes em todas as áreas da vida sul-africana, em prejuízo dos negros (africanos, indianos sul-africanos e *colored*), e instituíram a separação residencial, educacional e ocupacional entre brancos de não-brancos. Adotada a partir de 1993, com a promulgação da Constituição provisória do país, e consagrada na Constituição de 1996, a ação afirmativa foi abraçada pelo *African National Congress* e justificada como uma forma de materializar o valor da igualdade como procedimento e resultado e conduzir à justiça social e à democracia. Além disso, a ação

afirmativa foi vista como uma forma de motivar os negros a investirem em sua formação, treinamento e produtividade e aperfeiçoarem as instituições em sua relação com o público, tornando-as mais representativas do perfil sociodemográfico populacional e mais comprometidas com um processo inclusivo de construção nacional (GEMAA, 2011).

Embora os estudos sobre a diáspora africana apontem alguns aspectos comuns entre as populações negras da África, do Brasil e dos EUA, numa perspectiva macro-histórica, eles buscam identificar as conhecidas diferenças nos sistemas de escravidão e colonização, que resultaram numa visão limitada, considerando-se as especificidades culturais e políticas desses países, bem como a forma de pressão social e seus mecanismos jurídicos.

A adoção das políticas afirmativas no Brasil, além de buscar a reparação ou compensação das desigualdades entre negros e brancos, possibilitou o debate sobre racismo e discriminação racial, e também as reflexões sobre o pertencimento étnico-racial. O critério raça possui sentidos diferentes nas políticas afirmativas de alguns países, diferentemente do que acontece no Brasil, que adotou, nas políticas de cotas para o acesso à educação superior, esse critério.

Nesse sentido, as políticas afirmativas são medidas voltadas para a correção das desigualdades e a garantia de direitos, ou seja, visa a garantir a grupos excluídos meios e oportunidade de participação em todos os setores da sociedade. Segundo Jaccoud e Beghin (2002, p. 67), as ações afirmativas são políticas que:

Têm por objetivo garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem temporárias e por ser focalizadas no grupo discriminado; ou seja, por dispensarem, num determinado prazo um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão. Essas ações não são sinônimas de políticas de cotas. Podem, por exemplo, organizar-se na forma de ações específicas de qualificação ou de estabelecimento de metas ao longo do tempo para ampliar a presença de negros em determinados espaços da vida social.

É pertinente ressaltar que as ações afirmativas não se restringem à reserva de vagas por meio do sistema de cotas raciais ou sociais nas universidades, conforme é o entendimento mais comum na sociedade. Elas são políticas públicas ou privadas compulsórias ou não, que têm por objetivo último erradicar da sociedade as práticas discriminatórias dirigidas a determinados grupos sociais, historicamente excluídos e cujo reconhecimento e prestígio social sejam baixos, ou mesmo inexistentes. Ao direito à igualdade foi acrescentado o direito à diferença e à diversidade, cuja proteção advém do princípio da equidade.

No Brasil, o termo chega após amplos debates, como afirma Moehlecke (2002, p. 198), “[...] o termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas”.

Cabe aqui destacar que o Brasil é um país que se difere de vários outros quando se trata das políticas afirmativas, pois estas aconteceram num contexto social e também por pressões de movimentos sociais, em especial o movimento negro, na busca da inserção da população negra nos diferentes setores da sociedade.

As ações afirmativas no Brasil não ficaram restritas apenas à população negra, mas vários momentos foram adotadas políticas afirmativas em prol de grupos que se encontravam em desvantagem. Dessa forma, elencamos alguns contextos em que as políticas afirmativas foram adotadas no Brasil.

A primeira iniciativa foi realizada em 1943, por Getúlio Vargas, quando aprovou o Decreto-lei 5.452/43, a Consolidação das leis do trabalho (CLT), em cujo artigo 354 especifica sobre ser uma política afirmativa.

Art. 354 - A proporcionalidade será de 2/3 (dois terços) de empregados brasileiros, podendo, entretanto, ser fixada proporcionalidade inferior, em atenção às circunstâncias especiais de cada atividade, mediante ato do Poder Executivo, e depois de devidamente apurada pelo Departamento Nacional do Trabalho e pelo Serviço de Estatística de Previdência e Trabalho a insuficiência do número de brasileiros na atividade de que se tratar. (BRASIL. CLT, 1943).

Em 1968, o Congresso instituiu a Lei nº 5.465/68, a chamada Lei do boi, que disciplinou o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. O artigo 1.º da referida Lei *in verbis* dispõe que:

Art. 1º Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968).

Destacamos que, além das práticas elencadas acima, em outros momentos o Estado adota políticas afirmativas, como afirma Marques (2010, p. 78), que “a sociedade brasileira esquece ou ignora outras iniciativas existentes que reconhecem o direito à diferença de tratamento legal para diversos grupos”. Ou seja, as ações afirmativas não foram aplicadas

no Brasil apenas com a finalidade de buscar a igualdade racial, mas também em diferentes momentos foram aplicadas para garantir a equidade, a igualdade material, considerando-se que a igualdade formal, preconizada em leis, nem sempre é concretizada.

A adoção de políticas afirmativas voltadas para a população negra fundamenta-se nos diversos dados de pesquisas e estudos sobre as desigualdades abissais entre negros e brancos que permaneceram na sociedade brasileira desde o período pós-escravidão, conforme identificamos nas pesquisas de Hasenbalg (1979) e Henriques (1990), entre outros. Visto que em todos os níveis da educação, verifica-se que a desigualdade permanece e que se acentua no ensino médio e superior, conforme apresentamos no capítulo anterior.

Nesse contexto, as políticas afirmativas se justificam como uma das medidas que podem contribuir para reduzir as desigualdades e garantir direitos. Representam mecanismos que possibilitam a inclusão de negros na sociedade brasileira de tal forma que possam ter pleno desenvolvimento social, político, cultural, educacional e econômico.

Comungamos com Gomes (2001, p. 6-7) que afirma:

As ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também 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. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano.

No campo da educação, identificamos ainda a criação de diversos programas, entre os quais destacam-se: a) O Programa Universidade Para Todos (PROUNI, 2004), que prevê bolsas para a população negra ; b) o Fundo de Financiamento ao estudante de nível superior (FIES), que inclui o quesito cor na seleção de beneficiados; c) a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino voltados à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à

efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais; d) Projeto gênero e diversidade na escola (2004); e) Introdução do quesito raça/cor no Censo escolar; f) Instituição da Comissão Técnica em Diversidade para assuntos relacionados aos afro-brasileiros para acompanhar a efetivação da Lei 10.639/2003 (2005); g) O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (BRASIL, 2008), com a implantação de políticas afirmativas em instituições de ensino Federal (UNIAFRO), a criação e o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABS).

Observa-se que o primeiro mandato do presidente Lula (2003 -2008) foi profícuo, com inúmeras políticas afirmativas voltadas para a população negra. Moehlecke (2009) realizou um estudo sobre as incontáveis iniciativas efetivadas no governo Lula para atender às reivindicações e pressões do Movimento Negro no contexto das políticas de diversidade adotadas, principalmente no campo da educação. Comungamos, portanto, com a autora, que conclui que:

A fragilidade e a ambiguidade características da ação pública também são observadas nas tentativas de institucionalização dos programas e projetos do MEC articulados em torno das diversidades. O caráter errático da maioria dos programas, que em sua maioria não passam pelo Legislativo, faz com que eles dependam, em grande parte, das pessoas à frente de sua gestão, o que crianças certezas quanto à sua continuidade, especialmente por parte das instituições responsáveis pela sua execução. Considera-se ainda que, apesar das políticas de diversidades alcançarem maior visibilidade no governo Lula e, em particular, no Ministério da Educação inclusive em termos de novos desenhos institucionais criados, as concepções de diversidade que norteiam suas ações são ainda muito díspares e apropriadas de forma fragmentada pelas secretarias e demais ministérios, e objeto de intensas disputas internas e externas. O MEC não tem uma posição única e coesa acerca da ideia de diversidade que possa orientar o conjunto de suas ações. No entanto, diante das diferentes demandas a que procura atender, cabe questionar se essa é uma meta desejável. A ideia de diversidade, até o momento, tem servido como um grande conceito “guarda-chuva” para o governo nos vários processos de negociação com os grupos de pressão. Cabe avaliar se tal estratégia será suficiente para dar continuidade a essa agenda na gestão seguinte, particularmente no que diz respeito ao apoio recebido dos movimentos sociais (MOEHLECKE, 2009, p. 484 - 485).

No governo da Presidenta Dilma Rousseff, as ações afirmativas continuaram avançando e, entre as medidas de maior relevância, destacam-se: 1) a Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para a ampla concorrência; 2) as

cotas reservadas para negros nos concursos públicos do Poder Executivo Federal, instituídas pela Lei 12.990/2014 e; 3) o Decreto 13/2016/MEC, que cria Cotas nas Pós-Graduações, nos Institutos Federais de Ensino Superior e nas Universidades Federais.

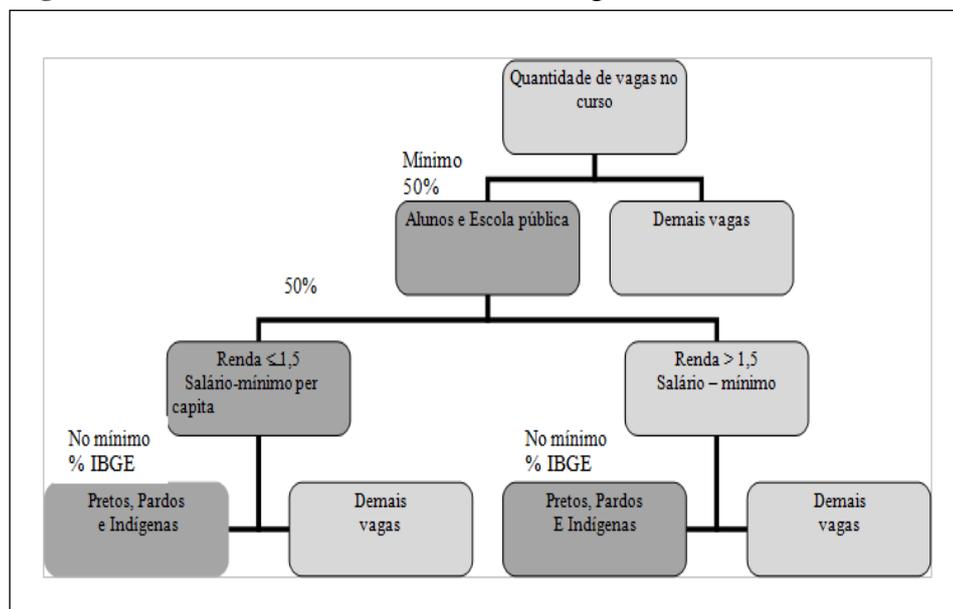
A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e determina de acordo com o,

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 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita.

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo, correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme mostra a figura 1 a seguir.

Figura1 - Cálculo do número mínimo das vagas reservadas.



Fonte: BRASIL. MEC (2012).

As instituições têm o prazo de quatro anos para a implantação integral da lei e a obrigação de distribuir no mínimo 25% por ano, ou seja, nos vestibulares de 2013, as instituições devem ter reservado no mínimo 12,5% do total de vagas; em 2014, 25%; em 2015, 37,5% e, em 2016, a metade das vagas (50%). Em 2016, todas as instituições devem ter reservado 50% de suas vagas para as cotas. A Lei será avaliada num prazo de dez anos (BRASIL, 2012).

Cabe aqui também ressaltar que a Lei, ao estabelecer o critério da autodeclaração para pretos e pardos e não prever a adoção dos fenótipos pela banca examinadora deixou para as Instituições de Ensino buscarem mecanismos para o controle e o acompanhamento de sua aplicação, bem como a adoção de medidas para coibir possíveis fraudes. Um ponto nefrágico que tem gerado conflitos e denúncias, conforme será demonstrado no decorrer do capítulo.

De acordo com o Ministério da Educação, as instituições federais de ensino superior estão participando do sistema, com destaque para o fato de que as metas da lei de cotas estão sendo atingidas. As informações contidas na matéria intitulada: Lei de Cotas nas Universidades completam três anos e dão conta de que essa lei possibilitou a oferta de aproximadamente 150 mil vagas para negros. Segundo as informações fornecidas no ano de 2013, o percentual de vagas para cotistas teve um total de 33% e, em 2014, passou para 40%. De acordo com a então ministra da SEPPIR, Nilma Lino Gomes, isso configura o bom andamento da política de inclusão de jovens à universidade. Ela destaca que: “em três anos a Lei de Cotas nas Universidades provou ser um instrumento eficaz para reduzir as desigualdades existentes na sociedade. A medida permitiu o ingresso no ensino superior de jovens que normalmente não teriam essa chance” (BRASIL. SEPPIR, 2015).

Vale ressaltar, entretanto, que os estudiosos Gomes (2001), Guimarães (1997), Munanga (2000), Siss (2003), Teixeira (2003) e Queiroz (2004), entre outros defensores das políticas de cotas para a população negra, acreditam que essas políticas não representam uma solução definitiva, porém devem ser adotadas como medida emergencial, articulada com as políticas universalistas. E que seja uma preocupação a questão da permanência do acadêmico ingressante pelas cotas, para que este tenha condições de concluir seu curso. Caso contrário, a política de cotas não atingirá seus objetivos e poderá se transformar em mais um mecanismo assistencialista.

As ações afirmativas são medidas voltadas para a inserção social da população negra nos diferentes setores da sociedade, pois só as ações afirmativas sociais não dariam conta de atender à demanda de desigualdades existentes entre negros e brancos. Para a efetivação das políticas afirmativas, faz-se necessário, portanto, o reconhecimento da

diversidade étnico-racial da população brasileira e que o Estado estabeleça estratégias que promovam a igualdade. Elencamos aqui alguns dados que mostram claramente a situação de desigualdade presente no Brasil.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em relação à taxa de frequência líquida à escola, o Brasil ainda apresenta diferenças entre a população branca e a negra. A pesquisa conclui:

É evidente que é possível atestar a universalização da escolarização em algumas etapas de ensino no Brasil. Este é o caso do ensino fundamental, em que a frequência brasileira é de 92,5%, e não existem diferenças destacadas entre os grupos étnico raciais, uma vez que 92,4% é a taxa de frequência líquida no caso da população negra e 92,7% a da população branca. No caso da educação infantil, a frequência também é similar, ainda que menor entre as crianças negras. A média brasileira é de 41,2%, sendo 42,9% da população branca e 39,8% da população negra. Em seguida, quando observamos a etapa ensino médio, a Frequência líquida enfrenta uma queda abrupta, mesmo no caso da média brasileira, que é de 55,1%. Mas, quando observamos a taxa de frequência líquida desagregada por cor/raça, a diferença se destaca: 63,7% da população branca e 49,3% da população negra na faixa etária correspondente frequentam esta etapa. Ou seja, a frequência de negros é substancialmente inferior a de brancos. Esta situação é ainda mais grave para o ensino superior, cuja taxa de frequência líquida brasileira é de 16,3%. A população branca tem pouco mais que o dobro da frequência da população negra: 23,4% e 10,7%, respectivamente (BRASIL, 2015, p. 3).

Verifica-se, portanto, que a população negra enfrenta dificuldades de acesso e permanência desde educação infantil.

Para contextualizar, com relação à situação social da população negra por estado, o IPEA (2014, p. 15) destaca que esta possui nível inferior de renda *per capita* familiar em relação à população branca. O Instituto esclarece:

A redução da pobreza, e também da desigualdade, foi observada em todos os grupos raciais, com mais destaque para a população negra, que evidenciava esta condição de forma mais intensa. Entre as principais explicações para esses avanços, podem ser indicadas a adoção de políticas de valorização do salário mínimo e seu reflexo sobre os benefícios da previdência e de assistência, no caso do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), além da elevação da ocupação e a redução de relações informais de trabalho. Em relação à população com renda familiar per capita acima de 1,5 salário mínimo, entre 2001 e 2012 os níveis de disparidade entre brancos e negros se mantiveram relativamente altos, ainda que com redução das desigualdades. Em 2012, 36,0% da população branca se encontrava nesta faixa, em contraposição aos 15,6% da população negra. (IPEA, 2014, p. 16).

Nota-se, pois, que, frente a tamanha desigualdade, faz-se necessária uma política afirmativa com o recorte racial para se poder tentar amenizar tal situação. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a diferença de idade/série dos estudantes negros comparada com a dos brancos ainda é grande. Enquanto apenas 4,5% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos ainda tentam terminar o ensino fundamental, e a grande maioria (65,7%) já cursa o ensino superior, 11,8% dos jovens pretos e pardos frequentam o ensino fundamental. A maioria (45,2%) ainda está no ensino médio e 35,8% chegou à faculdade. Isso se reflete no ensino superior, pois considerando a faixa etária entre 15 e 24 anos, 31,1% da população branca frequenta a universidade, enquanto entre pardos e pretos os índices são de 13,4% e 12,8%, respectivamente (IBGE, 2010).

Ressaltamos aqui, dentre as ações afirmativas, o sistema de cotas raciais, mecanismo voltado a minimizar a desigualdade racial presente na sociedade brasileira, que, segundo Gomes (2001, p. 40):

As cotas constituem uma dentre as diversas modalidades de ações afirmativas, portanto, podem ser definidas como mecanismos possíveis de implementação de políticas sociais públicas e privadas de reparação e de efetivação de direitos.

As cotas são mecanismos que possibilitam o acesso de grupos discriminados como negros e indígenas à educação superior, destacando-se, em nosso estudo, a população negra. A adoção dessas medidas continua sendo criticada, e isso indica que a luta continua.

Vale destacar que a política de cotas nas universidades do Brasil já havia sido iniciada em outras universidades desde a década de 2000, principalmente nas instituições públicas estaduais.

2.2 As políticas afirmativas nas universidades brasileiras: breve panorama

De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2010, do total de 6.379.299 matriculados em cursos de graduação naquele ano, 74,2% concentraram nas instituições privadas de ensino. Entretanto, nota-se a inédita expansão das matrículas nas instituições públicas no período de 2001 a 2010. Apesar da existência de uma política pública como o REUNI que destinou recursos para a expansão e a interiorização das vagas nas instituições de ensino superior federal, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram um crescimento significativo também das

matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). As instituições que pertencem à categoria administrativa federal apresentaram um incremento no número de matrículas da ordem de 85,9%; as estaduais não ficaram muito atrás, apresentando um crescimento robusto de 66,7% (BRASIL. INEP, 2011).

As ações afirmativas relativas ao ensino superior brasileiro originariamente ocorreram principalmente entre as universidades estaduais. Observa-se que os diferentes critérios adotados para garantir o acesso possibilitam que o sentido e o significado de ação afirmativa sejam ampliados, entendendo-se como quaisquer medidas que:

[...] compreendam incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo; bolsas de estudo; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; e políticas de valorização identitária. [...] focalizamos medidas que alocam vagas por meio de procedimentos diversos, tais como cotas, bônus e reserva de sobrevagas (GEMAA, 2011).

A implantação de políticas afirmativas nas universidades estaduais ocorreu nas diferentes regiões do Brasil. Na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, o governador sancionou, em 05 de março de 2002, a Lei 3.708, de 09/11/2001, que determina a reserva de 40% das vagas nas universidades estaduais: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual Fluminense (UENF) para pretos e pardos. Em 11/04/2001, havia sido também sancionada pelo governador a Lei nº 3.524, que reserva 50% das vagas nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro para alunos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições da rede pública municipal ou estadual. Em 2002, o Decreto Estadual nº 30.766 regulamentou a lei, disciplinando o Sistema de Cotas a Negros e Pardos para o Acesso à UERJ e à UENF.

Na UERJ, a comissão criada para fazer a avaliação em 2011 realizou a avaliação de experiência. Os resultados confirmaram o sucesso do sistema. Cabe ressaltar que foram analisados os egressos dos cotistas, conforme mostram os dados abaixo, indicados por Machado (2013, p. 39-40):

a) Os alunos cotistas evadem menos do que os não cotistas e, dentre os cotistas, os alunos ingressantes pela reserva de vagas com recorte racial são os que menos evadem. Para esse resultado contribuem a Bolsa Permanência e a consciência dos estudantes sobre a oportunidade a eles, que implica em grande responsabilidade social.

- b) Não há discrepâncias significativas no desempenho (refletido em notas) de cotistas e não-cotistas.
- c) É positiva a avaliação dos egressos sobre sua passagem pela Universidade, com demonstrações objetivas de ascensão social e ingresso no mercado de trabalho nas carreiras escolhidas.
- d) As políticas de ações afirmativas são um grande passo para a mudança no oferecimento de possibilidades de acesso à Universidade e, através desse acesso, a mudança AÇÃO AFIRMATIVA, RESERVA DE VAGAS E COTAS situação de desigualdade racial, mas há necessidade de mudanças nos demais níveis de ensino.

Em 2003, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), após pressões de movimentos sociais, em especial do movimento negro, implantou o sistema de cotas e passou a reservar 20% das vagas para negros em seus cursos de graduação. Os critérios para a inscrição no sistema foram definidos por uma comissão formada por representantes da UEMS, do Movimento Negro e do Conselho Estadual de defesa dos Direitos do Negro. Foram adotados critérios diferentes dos da UERJ. A UEMS utilizou-se de uma comissão para selecionar os inscritos pelo sistema de cotas. Segundo Cordeiro (2012, p. 361):

Dessa forma, aos candidatos foi exigido apresentar os seguintes documentos para sua inscrição: I - uma foto colorida recente 5x7 cm; II - autodeclaração, constante na ficha de inscrição; III - fotocópia do Histórico Escolar do Ensino Médio ou atestado de matrícula expedida por escola da rede pública de ensino; IV - declaração da condição de aluno bolsista fornecida por instituição da rede privada de ensino, quando for o caso.

Desde então, é possível verificar o quanto o sistema de cotas tem contribuído para a inserção da população negra na educação superior, como afirma Cordeiro (2013, p. 34):

Portanto, independente dos índices de matrículas, evasão e conclusão de cursos, e após toda uma trajetória marcada pelas dificuldades de permanência que envolvem vulnerabilidades financeiras, sociais, além das dificuldades e discriminações sofridas no espaço acadêmico, principalmente na sala de aula e nas relações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, os resultados obtidos na UEMS devem ser vistos como positivos.

Embora ainda haja muito a ser feito para que os ingressantes pelas cotas concluam seus estudos, observamos que a instituição está fazendo a diferença. Na Universidade Federal de Brasília (UnB), as cotas raciais foram aprovadas após várias discussões, como afirma Carvalho (2004, p. 9):

A presente discussão sobre políticas de cotas étnicas e raciais para a universidade brasileira foi apresentada pela primeira vez na Biblioteca Central da Universidade de Brasília, no dia 17 de novembro de 1999, por

ocasião da Semana da Consciência Negra, quando Rita Segato e eu defendemos a necessidade de se implantar cotas para estudantes negros na universidade. Naquela ocasião, apresentamos uma versão simplificada desta proposta, de apenas cinco páginas, e recolhemos um abaixo-assinado entre alunos e professores presentes que apoiavam a necessidade de se levar o tema para ser discutido numa sessão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) daquela universidade. Desde então, foi corrigida e aperfeiçoada através de inúmeros debates públicos, seminários, fóruns, entrevistas na mídia, reuniões de trabalho, além de conversas informais. A proposta foi finalmente votada pelo CEPE da UnB no dia 6 de junho de 2003, tendo sido aprovada por 24 votos a favor e 1 contra.

A UnB foi a pioneira entre as instituições federais que aprovaram, através do Conselho Universitário, o programa para a integração social, étnica e racial, reservando 20% das vagas para estudantes negros (pardos e pretos). A Universidade não adotou critérios socioeconômicos nem origem escolar para distribuir suas vagas. Inicialmente, o candidato cotista, no ato da inscrição, era fotografado e sua foto anexada ao processo que seria avaliado por uma banca que emitia o parecer final de homologação. Isso acontecia antes da realização das provas. Em 2008, ocorreu mudança nessa metodologia. O candidato cotista deveria comparecer para uma entrevista pessoal com a banca avaliadora, após a realização das provas.

Passados mais de dez anos da adesão, o sistema de cotas da UnB é avaliado como uma medida justa e necessária no combate à desigualdade entre brancos e negros.

A aprovação do sistema de cotas na Universidade Federal da Bahia (UFBA) se concretizou em 2005. Após amplo debate, ela se tornou a terceira universidade federal a adotar o sistema, como afirmam Santos e Queiroz (2012 p. 73-74):

A UFBA tornava-se a terceira universidade federal do país a implantar um sistema de cotas. Se a Universidade de Brasília decidiu implantar por um percentual sem especificar a origem escolar, e a segunda, a do Paraná, por percentuais distintos para negros e estudantes oriundos do sistema público, assim como por vagas para indígenas, a UFBA implantou um sistema em que a origem escolar (sistema público) é o ponto de partida, mas determina um percentual para negros (85%) e não negros (15%). Os índios e quilombolas passavam, também, a ter um número de vagas por curso. Isso refletia um processo em que as universidades públicas passavam em um ritmo surpreendente a adotar modelos diferenciados de inclusão social e racial. Não era à toa que o número de instituições do ensino superior que adotavam ações afirmativas crescia a cada mês naquele período.

Dez anos depois, o sistema de cotas tem feito a diferença na UFBA, como sinalizam Santos e Queiroz (2013, 65):

Contrariando as expectativas pessimistas sobre as políticas de reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e oriundos do sistema público de

ensino, assim como argumentos veiculados em diversos espaços midiáticos, os dados aqui analisados dão conta de uma realidade bastante animadora.

Conforme já apontado, as universidades estaduais foram pioneiras na adoção das políticas afirmativas. Antes da aprovação da lei das cotas, de acordo com Feres Júnior *et al.* (2013, p. 6):

De 40 das 58 universidades federais já praticavam alguma modalidade de ação afirmativa (cotas, bônus, reserva de sobre vagas e processos seletivos especiais), visando a grupos heterogêneos de beneficiários (alunos egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, deficientes físicos, quilombolas, pessoas de baixa renda, mulheres negras, refugiados políticos, beneficiários de reforma agrária), entre outros, os gestores dessas universidades tiveram que fazer um rápido esforço de adaptação aos critérios da nova lei.

Com a Lei nº 12.711/12, que determinou a obrigatoriedade da reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras, estas foram cumprindo o que disciplinava a lei. Atualmente ainda permanecem algumas questões a serem resolvidas, em virtude das lacunas deixadas pela Lei: a) Em que medida a implantação da Lei 12.711 ampliou o percentual de pretos e pardos nas Instituições Federais de Ensino (IFES)? b) A adoção do critério exclusivo de autodeclaração da raça contribuirá para a afirmação identitária? E em que medida há o risco de ocorrerem fraudes? c) As Instituições de Ensino Superior (IES) manterão critérios próprios e complementares à lei que favoreçam o acesso das minorias étnico-raciais? d) No âmbito da autonomia institucional, quais os critérios adicionais específicos adotados em estados com grande concentração de povos indígenas e/ou quilombolas para garantir a equidade no acesso? e) Quais medidas serão adotadas pelo Governo Federal e pelas instituições para garantir a permanência material e simbólica dos cotistas? Cabe aqui ressaltar que resolver esse rol de questões não exaure o assunto, pois paralelamente permanecem ainda as representações sobre relações étnico-raciais no Brasil, de difícil assimilação. Tudo isso além das disputas nas universidades, “ainda alimentadas pela ideia do perigo de se estar racializando uma sociedade que nunca teve o fator racial como critério para a diferenciação de sua sociabilidade” (PAIVA, 2013, p. 66).

Os dados que retratam esse período embrionário de implantação das cotas foram apresentados no Seminário de Fundação do Fórum de Ação Afirmativa das Universidades Federais da Região Sul do Brasil.

Segundo a análise de Costa, é possível verificar que:

a) de 2013 para 2014, nas Universidades Federais, as vagas totais cresceram 9,8% e as vagas para cotistas cresceram 38%; b) 56% das Universidades já atingiram a meta da Lei das Cotas prevista para 2016; c) na média, 40% dos estudantes das Universidades Federais são oriundos da escola pública; d) a relação candidato/vaga é um pouco mais alta entre os cotistas do que na ampla concorrência; e) as notas de corte na ampla concorrência tendem a ser mais altas que as dos cotistas; f) Os dados mostram que cerca de 7% dos cotistas teriam condições de serem aprovados na ampla concorrência; f) como a lei das cotas estabelece percentuais mínimos e não máximos, uma alteração no funcionamento do Sisu seria legalmente e socialmente desejável e estaria em sintonia com a política de inclusão do Ministério, pois beneficiaria em muito os estudantes oriundos da escola pública. (COSTA, 2015).

Essas análises iniciais são relevantes para o processo de acompanhamento da implantação da política, contudo os estudos quali-quantitativos sobre o recorte racial, pós Lei das cotas, ainda é incipiente. A realização de seminários nacionais e regionais propostos por organismos não governamentais, pelos núcleos de estudos afro-brasileiros e pelos conselhos das próprias IES poderá, gradativamente, contribuir para a divulgação de como a política está se configurando, bem como avaliar se os objetivos propostos estão sendo atendidos e de que forma os obstáculos vêm sendo enfrentados (MARQUES, 2015). Transcorridos quatro anos da aprovação da Lei nº 12.711/12, ainda é precoce avaliar a sua implementação e seus impactos nas universidades.

A expectativa é de que o número de negros e indígenas aumente significativamente nos *campi* e altere a realidade do “espelho distorcido”, ou seja, apesar dos avanços nos últimos anos, o *campus* brasileiro continua sendo um espelho que distorce a real imagem da sociedade. Números analisados e contas feitas, a conclusão a que se chega é uma só: os cursos de graduação hipertrofiaram, no *campus*, as desigualdades existentes (RISTOFF, 2013, p. 11).

Outro aspecto da política afirmativa na universidade brasileira é a diversidade de grupos beneficiados pelas cotas. As cotas sociais cedidas por meio da reserva para alunos oriundos de escolas públicas foram as mais utilizadas pelas instituições, de acordo com Daflon, Feres e Campos (2013, p. 309-310):

Nosso levantamento demonstra que os alunos egressos de escola pública despontam como os maiores alvos dessas políticas: 60 das 70 universidades com sistemas de cotas, bonificação ou acréscimo de vagas (85%) visam a esse grupo. Em segundo lugar estão os pretos e pardos (denominados “negros” em alguns programas), em 40 universidades – isto é, 58% das que têm ações afirmativas. Em terceiro, os indígenas, em 51% dessas universidades. Em quarto e quinto, vêm os portadores de deficiência e participantes de programas de formação em licenciatura indígena e, por fim,

outros grupos compostos por nativos do estado ou do interior do estado em que a universidade se localiza, professores da rede pública, pessoas de baixa renda, pessoas originárias de comunidades remanescentes de quilombos, filhos de agentes públicos mortos ou incapacitados em serviço e mulheres.

Anteriormente à Lei das cotas, as instituições adotaram diferentes mecanismos para identificar os candidatos inscritos nas vagas reservadas para negros, entre os quais a banca avaliadora de fenótipo, ou de autodeclaração.

O subitem a seguir diz como se deu a implantação do sistema de cotas nas universidades de Mato Grosso do Sul.

2.3 A implantação do sistema de cotas nas Universidades de Mato Grosso do Sul

2.3.1 A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

No estado do Mato Grosso do Sul, a implantação das cotas começou com a pioneira Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) já citada acima.

A UEMS¹² foi criada em 1979 e ratificada pela constituição de 1988, de acordo com o artigo 48 do Ato das Disposições Constitucionais de 1989, e instituída pela Lei nº 1461, de 20 de dezembro de 1993. Com sede em Dourados, a instituição possui mais quatorze unidades distribuídas pelo interior do Estado. As unidades universitárias encontram-se nas cidades de: Amambai, Aquidauana, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e na capital do Estado, Campo Grande. A implantação do sistema de cotas na UEMS ocorreu por pressões do Movimento Negro.

Destacamos que o sistema de cotas na UEMS tem mudado o perfil de seus acadêmicos, de acordo com a Tabela 1:

Tabela 1 - Acadêmicos negros e indígenas cotistas matriculados na UEMS de 2013 - 2015.

ANO	NEGROS	INDÍGENAS
2013	267	69
2014	345	74
2015	368	84

Fonte: UEMS. Diretoria de Registro Acadêmico/Setor Enade e Estatística.

¹² Para maior aprofundamento sobre o processo de implementação e avaliações sobre a política de cotas na UEMS, consultar: Cordeiro (2007 e 2008) e Emerich (2011).

Segundo o Edital nº 001/2016 - PROE/UEMS, de 07 de janeiro de 2016, foram ofertadas 2.348 vagas, das quais 470 para negros, representando um percentual de 20% das vagas distribuídas em seus cursos. Em matéria intitulada: “UEMS oferece mais de 700 vagas pelo sistema de cotas” (UEMS, 2016), veiculada no próprio *site*¹³, o reitor da UEMS, Fábio Edir dos Santos Costa, lembrou que a decisão foi oficializada em 2003, e que a primeira turma integrada por alunos cotistas, entre negros e indígenas, formou-se em 2007. “Muitos desses hoje são mestres, doutorandos e profissionais destacados no mercado profissional”. Assim, observamos que, passados mais de dez anos, a implantação do sistema de cotas na UEMS tem feito diferença na inserção da população negra na educação superior.

A seguir, apresentamos a efetivação da lei das cotas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

2.3.2 A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi fundada em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia em Campo Grande, depois foi expandindo os cursos e os *campi* por várias cidades do Estado.

Até o ano de 2012, o sistema de cotas não existia, passando a existir após ter sido sancionada a Lei nº 12.711/12. No processo seletivo seguinte, de 2013, deu-se a reserva de 12,5% das vagas em cada curso para alunos egressos do ensino médio em escolas públicas; no ano de 2015, a reserva foi de 25%. No ano de 2016, a reserva se deu segundo matéria intitulada: UFMS divulga oferta geral de vagas no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) 2016, veiculada em *site* (INFOENEM, 2015)¹⁴:

Com relação a reserva de vagas para o sistema de cotas, a UFMS destinará 50% do total para os concorrentes oriundos da rede pública de ensino, ou seja, que cursaram toda a etapa do ensino médio em escolas estaduais ou municipais. Ainda haverá separação de postos para cotistas sociais e raciais, em conformidade com a Lei de Cotas. Desta forma, do total de vagas, 2.276 serão para as modalidades de cotas e 2.259 para ampla concorrência.

¹³ Matéria completa disponível em: <<http://www.uems.br/noticias/detalhes/sisu-2016-uems-oferece-mais-de-700-vagas-pelo-sistema-de-cotas-113608>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

¹⁴ Matéria completa disponível <<https://www.infoenem.com.br/ufms-divulga-oferta-geral-de-vagas-no-sisu-20161/>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

Ocorreu um aumento considerável do percentual de acadêmicos ingressantes pelas cotas raciais na UFMS em 2013, cujo número de negros passou de 427 para 941, conforme mostra a Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Acadêmicos negros e indígenas cotistas matriculados na UFMS de 2013 - 2015.

ANO	NEGROS	INDÍGENAS
2013	427	15
2014	732	25
2015	941	45

Fonte: UFMS. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

Ressalte-se aqui que, de acordo com o quantitativo apresentado, o sistema de cotas está sendo efetivado, pelo menos no que se refere ao ingresso.

No próximo item, apresentamos o histórico da Universidade Federal da Grande Dourados.

2.3.3 A Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Um breve histórico da instituição para contextualizar o período de implantação das políticas afirmativas.

O Estatuto da Universidade Federal da Grande Dourados, artigo 1º, *in verbis*, dispõe que:

Art. 1º. A Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), instituída pela Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005, é uma instituição de educação superior vinculada ao Ministério da Educação, com personalidade jurídica de direito pública, com sede e foro no Município de Dourados, Estado do Mato Grosso do Sul (UFGD, 2012, p. 3).

A origem da UFGD ocorre com a implantação do Centro Pedagógico de Dourados-MS, vinculado à antiga Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), criada em 1970, pela Lei Estadual nº 2.972, de 02 de janeiro do mesmo ano. Com a divisão do Estado em 1979, a UEMT foi federalizada e foi fundada a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), transformando o Centro Pedagógico de Dourados em Centro Universitário de Dourados (CEUD).

No contexto do programa federal Avança Brasil (2000-2003), o país foi delimitado geograficamente em nove eixos nacionais de integração e desenvolvimento; a cidade de Dourados e seu espaço regional foram inseridos no Eixo Sudoeste. Esse Eixo teve como uma de suas funções essenciais permitir a integração territorial com os países limítrofes, por constituir, na visão governamental, um espaço geográfico privilegiado, estratégico no processo de desconcentração da produção, estratégica de eficiência e competitividade, capacidade de difusão, importância do setor terciário, desafio do desemprego estrutural e integração com o Mercosul.

Em razão disso, o Instituto de Planejamento de Mato Grosso do Sul (IPLAN/MS), em 2000, por ocasião da elaboração de seu plano de desenvolvimento regional, dividiu o território estadual em oito regiões de planejamento, mantendo, nesse conjunto, a denominação de Região da Grande Dourados para o espaço geográfico cuja cidade-polo é Dourados, representando uma área polarizada pela cidade de Dourados no contexto social, econômico e cultural de Mato Grosso do Sul. A comprovação da Universidade Federal da Grande Dourados – Projeto de Criação e Implantação – afirmou-se no próprio fluxo de acadêmicos que convergiam para o *campus* de Dourados e que extrapolavam a “região da Grande Dourados”, que abrange outras regiões denominadas Sul-Fronteira e Leste.

Há que se registrar, ainda, em 17 dos 36 municípios apontados como integrantes da região, a presença da população indígena Guarani (Kaiowá/Ñandeva), que constitui ainda hoje a maior população indígena do Estado e representa, historicamente, importante papel na construção da identidade socioeconômica e cultural da região (UFGD. Histórico, 2016).

Com o Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, do governo federal, cria-se então, em 2005, a UFGD, sob tutoria da Universidade Federal de Goiás (UFG), com investimentos públicos em infraestrutura física e de pessoal e na criação de novos cursos de graduação e de pós-graduação e a pretensão de incorporação do Hospital Universitário à estrutura da nova Universidade.

Destaca-se, também, a incorporação do Hospital Universitário em 2009, o que significa a possibilidade de prestação de serviços de assistência à saúde da população com qualidade, e de novas estruturas ao desenvolvimento acadêmico da UFGD.

Após 36 anos de implantação da UFMS em Dourados, especificamente em 2005, o então *campus* universitário se constitui como instituição autônoma, identificada já com a nomenclatura atual de Universidade Federal da Grande Dourados, sendo criada por processo de desmembramento da UFMS, por meio da Lei Federal nº 11.153, de 29 de julho de 2005. Destaca-se que a sua implantação ocorre em 2006, sob a tutoria da Universidade Federal de

Goiás (UFGD, 2008), sendo o ano de sua implantação o recorte cronológico inicial para a coleta dos dados empíricos da pesquisa.

No período de 2006 a 2013, segundo dados do MEC (2007; 2014), houve crescimento de 75,82% na quantidade de cursos efetivados nas instituições federais. Com a contribuição da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com oferta de cursos na modalidade à distância, o número total de matrículas no setor público em 2013 foi de 7.305.977 (BRASL, 2014).

Nesse contexto, a UFGD também passou por significativo crescimento. Em 2005, eram 12 cursos de graduação, em 2006, no âmbito do Programa Expandir, foram criados mais seis cursos de graduação. O foco de expansão na UFGD está inclusive explícito em seu Estatuto, quando informa como um de seus objetivos: “[...] ampliar e aprofundar a formação do ser humano para o exercício profissional, para a reflexão crítica, redução de desigualdades sociais e para a solidariedade entre os povos” (UFGD. Estatuto, 2012, p. 5).

Em 2009, foram criados nove novos cursos de graduação, com recursos do Programa REUNI. Em 2010, foi firmado convênio com a UAB para oferta de cursos de graduação na modalidade de educação à distância, inicialmente com três cursos, sendo desenvolvidos em cinco polos distintos. Em 2014, foram criados mais sete novos cursos de graduação e ainda implantaram-se novas turmas para o curso de medicina e de licenciatura em matemática. Ao longo do período entre 2010 e 2014, foram ofertados novos cursos junto à UAB e o curso de letras/libras no contexto do Programa Viver sem Limites, a partir de 2014.

Na pós-graduação *stricto e lato sensu*, em 2006, o número de alunos matriculados era de 219 estudantes, mas já em 2013 esse número passou para 1.254 matriculados. Em ritmo mais intenso de expansão, os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* eram seis em 2006, mas com a expansão chegaram a vinte e seis em 2014, sendo quatro especializações, dezessete mestrados e cinco doutorados.

Ainda em 2006, a universidade implantou a medida de ação afirmativa para ingresso na educação superior, o curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu, destinado exclusivamente a candidatos indígenas da nação Guarani, uma vez que tinha como características o bilinguismo português-guarani e a metodologia da alternância, com espaço-tempo Universidade-Aldeia. Inicialmente, o curso atendeu aos indígenas que já atuavam como professores nas escolas indígenas, mas a partir de 2011 foi aberto a toda a comunidade guarani.

Em 2014, foi criado o curso de Letras com habilitação em Libras (Língua Brasileira dos Sinais), com 50% das vagas destinadas a pessoas não ouvintes. Atualmente, o

curso é disciplinado pela Resolução CEPEC nº 227, de 12 de dezembro de 2014 (UFGD, 2014). Esse curso é ofertado com recursos da metodologia à distância.

Pode-se observar, com esses dados, que a UFGD aderiu às iniciativas do Ministério da Educação, voltadas para a expansão da educação superior, reverenciando efeitos das políticas nacionais no contexto institucional, com iniciativas que por sua vez contribuem com o aumento do ingresso na educação superior (REAL; MARQUES; OLIVEIRA, 2015, p. 18).

A UFGD aderiu aos programas nacionais voltados para a ampliação do ingresso na educação superior, inclusive materializando-se como uma ação dessa política, na medida em que foi criada no âmbito do Programa “Universidade: Expandir até ficar do tamanho do Brasil”.

Os estudos de Real, Marques e Oliveira (2015, p. 18) assinalam que:

Os resultados numéricos apontam que a UFGD teve um crescimento superior aos dados nacionais uma vez que no período de 2006 a 2014 chegou a uma expansão de doze para trinta e cinco cursos presenciais, o que perfaz um percentual de 191,66%. Esse dado traduz um aumento significativamente maior do que o conjunto das instituições federais, que no período de 2006 a 2013 teve aumento de 75,83%.

Atualmente, a UFGD é composta por 12 (doze) faculdades, sendo 11 (onze) presenciais e 1 (uma) a distância, totalizando 41 (quarenta e um) cursos dos quais 36 (trinta e seis) são presenciais e 5 (cinco) são na modalidade a distância (EAD). Mantém também 13 (treze) cursos de especialização, 03 (três) residências, 18 (dezoito) mestrados e 08 (oito) doutorados (UFGD. Histórico, 2016).

Os assuntos e atividades relacionadas com a implantação das políticas afirmativas e educação para as relações étnico-raciais são coordenadas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB, instituído em 2007, pela Resolução nº 89. Em 2016, foram criados mais três núcleos: Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual (NEDGS), Núcleo de Assuntos Indígenas (NAIN) e Núcleo Multidisciplinar para a Inclusão e Acessibilidade (NuMIAC), que visam a contribuir institucionalmente com as ações voltadas para a implementação das políticas de inclusão e diversidade.

A UFGD aderiu ao sistema de cotas sociais desde 2009, com o intuito de aumentar a representatividade de alguns grupos que não estavam sendo incluídos na universidade, principalmente negros e indígenas. Na ocasião dos debates para a implantação do Reuni, em 2008, prevaleceu a opinião de que o recorte social proporcionaria a inclusão de estudantes de baixa renda, dentre eles os indígenas e os negros. Com isso, a universidade

reservou para o vestibular de 2009 vinte e cinco por cento (25%) de suas vagas para estudantes egressos da escola pública.

A proposta da criação de um sistema de cotas de recorte étnico-racial foi rejeitada por considerar que a maioria dos membros que participaram das discussões defendeu a ideia de que negros e indígenas, por pertencerem a camadas sociais menos privilegiadas, seriam contemplados pelo sistema de cotas destinado aos ingressantes pela escola pública. Isso levando em consideração a representação dessas populações do estado e no município de Dourados, conforme mostra Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - População por cor/raça de Mato Grosso do Sul e Dourados

Cor ou raça	Mato Grosso do Sul		Dourados – MS	
	População residente		População residente	
	Total	%	Total	%
Total	2.449.024	100	196.035	100
Branca	1.158.103	47,29	109.330	55,77
Preta	120.096	4,9	7.743	3,95
Amarela	29.957	1,22	2.902	1,48
Parda	1.067.560	43,59	69.230	35,32
Indígena	73.295	2,99	6.830	3,48
Sem declaração	13	0	0	0

Fonte: IBGE (2010).

Sabe-se que a soma de negros e indígenas representa mais de 44% da população de Dourados, ou seja, a proposta de reservar apenas 25% das vagas não garantiria a inserção desses grupos na educação superior.

A pesquisa realizada por Aguiar (2012), intitulada: “Ensino superior e inclusão étnico-racial: análise do sistema de cotas sociais da UFGD-MS” investigou os cursos mais e menos concorridos, a fim de identificar se o sistema de cotas sociais adotado na UFGD modificaria o perfil dos alunos ingressantes. Os resultados mostraram que: a) boa parte dos alunos que ingressaram nos cursos mais concorridos tinham maiores condições de se manter na faculdade; b) os alunos eram oriundos de famílias cujas mães detinham alta escolaridade; c) os alunos que ingressaram nos cursos mais concorridos através do sistema de cotas sociais tinham características muito próximas das dos alunos não cotistas; d) nos cursos menos concorridos, que constituíam as licenciaturas, a maioria dos alunos dependia da família, das bolsas ou de trabalhar para se manter; e) as turmas eram formadas por alunos oriundos de famílias com menor capital cultural; em sua maioria apresentavam mães com menor escolaridade se comparado com os cursos mais concorridos; f) os cursos mais e menos

concorridos continuavam a reproduzir as desigualdades sociais que se pretendia romper, ou seja, alunos que vinham de família com melhores condições financeiras e capital cultural tinham maiores probabilidades de ingressar nos cursos; g) os cursos menos concorridos continuavam atendendo os alunos com menores condições de se manter, com pais com escolaridade baixa e que dependiam de trabalhar ou de bolsa para suas despesas (AGUIAR, 2012, p. 25-27).

Os dados da pesquisa demonstram que a adoção do sistema de cotas sociais não garantiu o acesso de negros e indígenas na UFGD, principalmente nos cursos mais concorridos. No caso da população indígena, a situação de exclusão é ainda mais acentuada. Aguiar,¹⁵ em entrevista concedida depois de ter participado do debate sobre a implantação das cotas sociais e de ter sido coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, (NEAB/UFGD) pontuou, a respeito das cotas sociais, que:

[...] Nos debates não houve consenso sobre as cotas étnico-raciais. [...] a maioria das pessoas que participaram dos debates acreditavam que as cotas sociais levariam à inclusão de negros e indígenas. (AGUIAR, 2016).

Aguiar (2016), fazendo referência à pesquisa que ratifica quão inócua foi a medida adotada, comenta que:

[...] os dados mostraram que, apesar da inclusão do ponto de vista econômico em termos étnico-raciais, a efetivação das cotas havia feito pouca diferença para os alunos interessados. Isso porque, sua distribuição, na verdade, não conseguiu atingir os objetivos iniciais segundo os quais, à medida que fosse sendo criado o recorte social favorecendo a entrada nos cursos superiores de alunos egressos de escola pública, entre eles estariam indígenas e negros. (AGUIAR, 2016).

Nota-se, pois, que as cotas sociais não foram suficientes para atender às necessidades da população negra, conforme conclui o entrevistado:

[...] as cotas étnico-raciais talvez não façam tanta diferença nos cursos menos concorridos, mas nos cursos mais concorridos elas são importantes, porque criam um percentual a ser atingido para que pelo menos naquele espaço acadêmico haja uma maior representação étnico-racial. É importante que os negros e indígenas entrem nas licenciaturas, mas também é importante que se formem engenheiros, médicos, advogados. **E as cotas étnico-raciais, pelo menos no momento, talvez sejam fundamentais para mudar a representação desses grupos nesses cursos, ou ampliar a diversidade** (AGUIAR, 2016, Grifos nossos).

¹⁵ Márcio Mucedula Aguiar, professor da UFGD. Formado em Ciências Sociais, com Mestrado e Doutorado em Ciências sociais. Atualmente é professor e coordenador do curso de graduação de Ciências Sociais. Entrevista concedida no dia 12 de abril de 2016 nas dependências da UFGD.

Os depoimentos do entrevistado acima e os estudos realizados entre 2009 e 2011 mostraram, portanto, que as cotas sociais contribuíram para maior diversidade étnico-racial nos cursos menos concorridos do vestibular. Nos cursos mais concorridos, todavia, não houve mudança significativa. Os dados mostram que a inclusão étnico-racial era incipiente e que o acesso de negros e indígenas não refletia a sua porcentagem na constituição da população da cidade. Esses dados levaram o autor a concluir que o critério de acesso por cotas sociais não atendia à demanda da população negra e indígena, sendo imprescindível a adoção de cotas raciais.

O sistema de cotas raciais na UFGD foi implantado conforme a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Com a aprovação da lei de reserva de vagas, a UFGD passou a reservar, no processo seletivo de 2013, 25% de suas vagas para o sistema de cotas.

Essas vagas, no processo seletivo da UFGD de 2013, foram distribuídas conforme os dados do Censo 2010 do IBGE, sendo 2,94% para indígenas, 44,13% para pardos e 4,88% para negros. Assim, foram ofertadas 1.465 vagas, sendo 1090 para ampla concorrência (ou acesso universal, que são as vagas ofertadas independentemente do sistema de cotas) e 375 reservadas aos cotistas, das quais 290 para negros e indígenas.

No processo seletivo de 2014, a UFGD passou a reservar 50% das vagas para o sistema de cotas, ano em que houve um agrupamento de pretos e pardos no vestibular, como pontua Rosa (2015, p. 105):

No ano de 2014, foram ofertadas 1915 vagas na modalidade presencial na UFGD, sendo 954 pelo Processo Seletivo Vestibular e 961 pelo Sisu, sendo 941 disponibilizadas para o acesso universal e 974 para o sistema de cotas. Para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas foram reservadas 584 vagas (das 974), um percentual de 59,95%. Nesse ano houve o agrupamento das vagas reservadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, diferentemente de 2013, em que foram apresentadas separadamente no edital.

Em 2015 e 2016, foram ofertadas 962 vagas na modalidade presencial no processo seletivo da UFGD, sendo 492 para o sistema de cotas, das quais 300 foram reservadas para autodeclarados negros e indígenas.

Entre os anos de 2013 e 2016, a UFGD reservou 1796 vagas pelo sistema de cotas para negros, que foram distribuídas nos cursos ofertados pela instituição, conforme Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Número de vagas reservadas para negros nos quatro anos de implementação da Lei 12.711/2012 na UFGD¹⁶.

Curso	Vagas anuais	2013	2014	2015	2016	Total
Administração	50	8	14	14	14	50
Agronomia	50	8	14	14	14	50
Artes Cênicas	60	10	16	16	16	58
Biociências	60	10	14	14	14	52
Ciências Biológicas	60	10	16	16	16	58
Ciências Contábeis	50	8	14	14	14	50
Ciências Econômicas	50	8	14	14	14	50
Ciências Sociais	60	10	16	16	16	58
Direito	55	10	14	14	14	52
Educação Física	50	8	14	14	14	50
Engenharia Agrícola	50	8	14	14	14	50
Engenharia Civil	60	0	16	16	16	48
Engenharia da Computação	60	0	16	16	16	48
Engenharia de Alimentos	51	8	14	14	14	50
Engenharia de Aquicultura	60	0	16	16	16	48
Engenharia de Energia	51	8	14	14	14	50
Engenharia de Produção	52	8	14	14	14	50
Engenharia Mecânica	60	0	16	16	16	48
Física	60	0	16	16	16	48
Geografia	70	10	18	18	18	64
Gestão Ambiental	50	8	14	14	14	50
História	50	8	14	14	14	50
Letras	70	10	18	18	18	64
Matemática (Matutino)	51	8	14	14	14	50
Matemática (noturno)	60	0	16	16	16	48
Medicina	80	8	22	22	22	74
Nutrição	60	10	16	16	16	58
Pedagogia	50	8	14	14	14	50
Psicologia	60	10	16	16	16	58
Química-Licenciatura (N)	60	-	16	16	16	48
Química-Licenciatura (V)	30	-	-	10	10	20
Química- Bacharelado	30	-	-	10	10	20
Química – Licenciatura e Bacharelado	54	8	14	-	-	22
Relações Internacionais	55	10	14	14	14	52
Sistemas de Informação	51	8	14	14	14	50
Zootecnia	60	8	14	14	14	50
Total		236	516	522	522	1796

Fonte: Elaborado a partir dos Editais do Centro de Seleção da UFGD.

¹⁶ No ano de 2013, foram reservadas 25% das vagas de acordo com a Lei 12.711/2012. Os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de Aquicultura, Engenharia de Computação e Física efetivaram seu primeiro processo seletivo em 2014. Os cursos de Medicina, Matemática e Química tiveram acréscimo no número de vagas em 2014.

Embora incipiente esse número já altera o perfil dos ingressantes negros na UFGD. A esse respeito, o Entrevistado analisa que:

Melhorou, mas ainda é muito pequeno se você considerar a região, principalmente na questão dos indígenas, você tem uma licenciatura de povos indígenas, mais é como eu disse, é claro que a licenciatura é importante, mas é necessário que haja indígena fazendo medicina, fazendo direito, fazendo cursos que de alguma maneira vão traduzir uma melhoria de vida para suas comunidades. O que eu estou querendo dizer, geralmente o cotista, isto já existe em alguns estudos feitos nos Estados Unidos que mostram que geralmente aqueles que passaram pelas políticas de cotas, eles voltam para suas comunidades e fazem a diferença. Então é preciso que haja uma política mais incisiva para que eles sejam incluídos nos outros cursos (AGUIAR, 2016).

Diante do que foi exposto, cabe ressaltar que os dados da UFGD ainda apresentam inconsistência para análises mais aprofundadas, considerando-se que até o momento não há nenhuma publicação oficial a respeito. Além do acesso é pertinente refletir sobre a permanência dos acadêmicos.

No que se refere à permanência desses novos acadêmicos na Universidade, Heringer (2013, p. 86) assinala que:

Podemos dizer que há um desafio para as IES públicas, especialmente as de maior prestígio, para considerar efetivamente como parte de suas tarefas e responsabilidade a necessidade de lidar com a emergência desse novo perfil de estudante universitário, que chega com diferentes necessidades e requer atenção especial por parte das instituições. É importante destacar que muitos desses estudantes pertencem à primeira geração das suas famílias a ingressar no ensino superior. Vários estudantes que conseguiram ingressar em uma universidade pública nos anos recentes viveram dificuldades em termos econômicos e também em termos do acesso a diferentes oportunidades de inclusão em atividades oferecidas pelas universidades.

Ainda que seja recente a implantação das cotas raciais, é relevante que as IES atentem para os obstáculos relativos à permanência, a fim de refrear a evasão, pois os acadêmicos de menor renda têm dificuldades financeiras para se manterem na universidade por diferentes fatores, como será demonstrado a seguir. Os programas de incentivo à permanência, efetivados na UFGD não possuem, todavia, dados com recorte racial. Isso pode dificultar futuramente identificar se os ingressantes pelas cotas são beneficiados em programas de assistência estudantil que podem contribuir com a sua permanência na universidade até a terminalidade, além de conhecer o alcance desses programas para eles.

No próximo capítulo, o destaque para alguns fatores que contribuem para a permanência que se articulam com a afirmação da identidade do acadêmico negro na universidade. Temos a análise da pesquisa de campo cujo objetivo foi responder aos questionamentos iniciais da pesquisa.

CAPÍTULO 3

A IMPLANTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS NA UFGD E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA: AS IMPLICAÇÕES PARA A PERMANÊNCIA

O destaque para a democratização do acesso à educação superior que representa um avanço significativo, embora o acadêmico negro enfrente diversas dificuldades para permanecer na universidade, algumas das quais são comuns à maioria dos jovens em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Para o negro, em particular, outras questões relacionadas com o seu pertencimento étnico-racial poderão, ou não, contribuir para o seu fortalecimento identitário. Disso decorrerá seu êxito com a afiliação ao espaço e cultura acadêmica ou seu fracasso pela desistência e exclusão. Estar afiliado, conforme aponta Coulon (2008), é tornar-se membro de um novo grupo, dominar a linguagem e a organização do grupo e, além disso, não apenas sentir-se como membro, mas demonstrar que se tornou um deles. A afiliação é condição para a permanência, ou seja, o estudante que não se afilia desiste ou fracassa.

Há diversos fatores que são determinantes na discussão sobre o fortalecimento da identidade negra na universidade, perpassando necessariamente por questionar se o acadêmico negro, ao ingressar no espaço acadêmico, encontra um ambiente que favoreça a sua autoafirmação identitária, ou que a negue. Nas concepções de identidade, a perspectiva do sujeito sociológico de Hall (2006, p.11) considera a complexidade do mundo moderno e reconhece que esse núcleo interior do sujeito é construído na relação com as outras pessoas, cujo papel é o de mediação da cultura. De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada com base na interação entre o eu e a sociedade, num diálogo contínuo entre o mundo interno e externo. O núcleo interior do sujeito do iluminismo é modificado pelo social.

Nesse sentido, o fortalecimento ou a resignificação da identidade negra se dá na relação com o outro, na forma de visibilidade. Nos diferentes espaços da universidade, os acadêmicos negros se relacionam com os docentes, com os servidores, com os acadêmicos negros não ingressantes pelas cotas raciais e com os acadêmicos brancos cotistas e não cotistas.

Nesse contexto cabe refletir: a) Existem na universidade elementos que favoreçam o seu fortalecimento identitário? b) Os acadêmicos negros participam dos Centros

Acadêmicos? c) Frequentam espaços de militância? d) Há coletivos negros na universidade? e) Há representatividade de negros entre os docentes e técnicos administrativos na UFGD?¹⁷ f) Qual o percentual de negros que ocupam cargos de chefia na instituição?

Esses aspectos são necessários para o estudo da identidade negra, considerando-se que sem a existência de condições que favoreçam o seu fortalecimento identitário o acadêmico negro, a depender de sua história de vida, enfrentará dificuldades para existir na universidade. Atualmente, percebe-se que a maioria dos servidores é brancos, o que poderá ser modificado gradativamente com a adoção das cotas para negros nos concursos públicos.

Nessa perspectiva, Gomes (2003, p. 171) entende a identidade negra como “uma construção social, histórica, cultural e plural, “[...] implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

No caso do Brasil, como já mencionado, o passado escravocrata ainda permeia as relações e apresenta o negro em condição inferior à do branco. Essa situação dificulta ainda mais o fortalecimento da identidade negra. Percebe-se, pois, que para se compreender o fortalecimento dessa identidade é fundamental que se considerem as relações sociais desse sujeito. Para Munanga (2012, p.6), embora exista uma identidade nacional que engloba todos, os negros são atravessados por outras identidades, que podem ser positivas ou negativas, de acordo com as relações que se estabeleçam.

3.1 Os fatores que interferem na permanência na universidade: aspectos da permanência material e a permanência simbólica

A discussão sobre a permanência na educação superior era incipiente nas pesquisas, na medida em que os estudos privilegiavam a discussão sobre as causas e consequências da evasão escolar, com a problematização de possíveis medidas preventivas para reverter o quadro. A questão da “permanência” na educação superior ocorreu no Brasil a partir da década de 1990, em função da acentuada expansão de cursos e instituições.

Antes da implantação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), as IFES dependiam de recursos próprios para a assistência estudantil. Apesar do crescimento do

¹⁷ A UFGD inseriu na avaliação institucional de 2016/2017 uma questão para a autodeclaração por raça/cor, mas ainda não está disponibilizada.

investimento no setor, este não contemplava todos os estudantes que se enquadravam no perfil socioeconômico. A partir de 2010, com a implantação do PNAES, o avanço foi superior a 1,2 mil por cento (ANDIFES, 2013)¹⁸. Os recursos para a área passaram de R\$ 980 mil, em 2009, para mais de R\$ 13 milhões, em 2013. A oferta da bolsa permanência, nesse período, subiu 516%, enquanto a bolsa alimentação teve reajuste de 394,66% (UFG, 2013).

O PNAES foi criado para garantir a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, visando a melhorar o desempenho acadêmico e combater situações de repetência e evasão. Implantado em 12 de dezembro de 2008, é uma das ações oriundas do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, regulou o PNAES, traçando os seguintes objetivos:

- I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão;
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010b).

Pelo decreto, as IFES devem definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados. O programa, qualificado como política focalizada, visa a atender prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica, ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. As ações contemplam os seguintes fatores: “I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010).

Na visão de Menezes (2012, p. 73) a assistência estudantil pode ser traduzida como:

Um mecanismo de direito social que transita por diversas áreas, compreendendo ações que vão desde o acompanhamento das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos mínimos (moradia, alimentação, transporte, recursos financeiros) para o alcance dos objetivos de

¹⁸ Sobre investimento por IFES ver tabela Assistência ao Estudante de Ensino Superior (PNAES) 2013 elaborada pelo Conselho Pleno da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/PNAES.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2016.

permanência na educação superior. É composta por ações universais e/ou focalizadas em determinados segmentos com necessidades específicas. Tais ações buscam apoiar a permanência dos estudantes na universidade para que possam concluir sua graduação com bom aproveitamento acadêmico.

No ano de 2013, o MEC lançou o Programa Nacional de Bolsa Permanência (PBP), que visa a conceder auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica no montante de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Para estudantes indígenas e quilombolas, é oferecida a quantia diferenciada de R\$ 900,00.

Cabe ressaltar que na UFGD os programas de Assistência Estudantil não têm recorte racial, o que dificulta identificar se o acadêmico ingressante por cotas consegue a inserção. Conforme ressalta Rosa (2015, p. 121):

[...] a UFGD não possui nenhum programa ou ação voltada aos cotistas e/ou público das ações afirmativas. [...] a instituição ainda não propôs nenhum programa específico para cotista relacionado à assistência, nem ao acompanhamento. Um dos argumentos é que a avaliação socioeconômica já se caracteriza como um perfil de cotistas.

É relevante considerar que existem, além dos aspectos materiais relacionados com a permanência material, fatores subjetivos interpessoais inerentes a cada trajetória, que marcarão de forma diferenciada a permanência dos estudantes no espaço da universidade - a permanência simbólica. A esse respeito, Marques (2016, p. 1081) considera que:

A permanência simbólica são todas as situações que não dependem de apoio financeiro ou situações que podem gerar conflitos e resultar em inadaptação e exclusão, bem como os aspectos que não podem ser mensuráveis, mas contribuem para a afiliação ou o fracasso do acadêmico.

Para os ingressantes negros e indígenas, além da permanência material, há a permanência simbólica, com as dificuldades de adaptação, num espaço que historicamente atendeu a população majoritariamente branca. O estudante, ao ingressar na universidade, precisa adquirir o *status* de igual, compreender e decodificar os códigos inerentes à cultura universitária (COULON, 2008, p.36).

O calouro, ao ingressar na educação superior e se adaptar ao ambiente universitário, precisa romper com a cultura escolar do ensino médio e compreender as diferentes facetas das atividades relativas à educação superior. Para Coulon (2008, p. 81),

“entrar na universidade é explorar e querer voluntariamente mergulhar nos códigos que definem esta organização, códigos estes, frequentemente, opacos ou ‘ilegíveis’”.

Para a sua permanência, o estudante precisa lidar com diferentes fatores, entre os quais os fatores de ordem emocional, que podem ser categorizados como: a) fatores pessoais, provenientes de características próprias do estudante; b) fatores interpessoais ou relacionais, referentes ao relacionamento do estudante com seu ambiente, a família e o social; c) fatores acadêmicos, referentes às atividades relacionadas com o ensino-aprendizagem na universidade; d) fatores ambientais, que podem exercer influência negativa ou positiva na adaptação do estudante; e) fatores institucionais, que podem dificultar ou facilitar a adaptação ou a resolução de dificuldades do estudante (TAVARES *et al.*, 2008).

Alguns desses fatores são determinantes para a permanência ou a exclusão da educação superior. No caso do aluno trabalhador, a dupla jornada e a conciliação necessária entre as atividades acadêmicas e o trabalho, como meio de subsistência, podem representar um desafio para que ele tenha êxito em sua trajetória acadêmica. Outro aspecto refere-se ao capital cultural. Segundo Bourdieu (2007, p. 42), “[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural”, tal herança cultural aponta como a família tem papel importante na vida do estudante. Dessa forma, os laços familiares, que se definem com maior ou menor grau de responsabilidade, podem influenciar no cotidiano do acadêmico, bem como em seus estudos. Sendo assim, o apoio familiar presente durante os níveis que antecedem a educação superior é fundamental para a permanência do acadêmico na universidade; a escolha do curso também pode ser um fator que interfere na permanência do acadêmico na universidade, visto que nessa fase o jovem acadêmico pode se sentir inseguro na escolha do curso.

Muitos escolhem o curso levando em consideração sua pontuação no ENEM¹⁹, e não o seu desejo de fato (NUNES; VELOSO, 2015). A situação de vulnerabilidade socioeconômica também é um dos fatores que afeta diretamente a permanência do acadêmico na universidade. Segundo pesquisa da FONAPRACE (2010), os dados demonstram um contingente de 67,16% de acadêmicos das IFES pertencentes às classes econômicas B2, C, D e E. Desse quantitativo, 44% pertencem às classes C, D, e E. Cabe ressaltar que 41% têm renda familiar de no máximo três salários mínimos, ou seja, são estudantes que precisam de algum tipo de apoio institucional para garantir sua permanência na universidade.

¹⁹O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

Além de todos os fatores elencados acima, que dificultam a permanência do estudante na universidade, Coulon (2008, p. 31) afirma que:

A primeira tarefa que o estudante deve realizar quando ele chega a universidade é aprender o ofício do estudante. Paradoxo objetarão alguns, porque ser estudante é um status social provisório que, diferente de um ofício, dura apenas alguns anos.

O autor sinaliza que o estudante precisa aprender os códigos que permeiam o espaço universitário. Aprender os códigos, então, “não se trata apenas de adquirir esta competência, é necessário igualmente aprender a maneira de mostrar que eles a possuem”. O estudante, ao ingressar na universidade, precisa, pois, adquirir os *status* de igual, compreender e decodificar os códigos inerentes à cultura universitária, o que definirá a sua afiliação ou o seu fracasso.

No próximo item apontamos alguns fatores que dificultam a permanência dos acadêmicos negros na universidade, e que contribuem para o fortalecimento, ou não, de sua identidade. Teremos ainda a análise da pesquisa de campo.

3.2 Fatores que Dificultam a Permanência dos Acadêmicos Negros na Universidade e o fortalecimento identitário

Os ingressantes por cotas raciais, em sua maioria, possuem vulnerabilidade socioeconômica. Assim os, fatores que dificultam sua permanência são comuns quando se trata de acadêmicos brancos que possuem a mesma situação. O racismo, o preconceito, a discriminação racial e o racismo institucional podem representar, todavia, outros fatores que acentuam ainda mais essas dificuldades para os negros, conforme será demonstrado no decorrer deste capítulo.

O emprego do termo raça nos estudos sobre as relações raciais no Brasil é questionado pela Antropologia, ou por outras ciências, contudo quando se discute a situação de desigualdade do negro na sociedade brasileira, a raça ainda é o termo mais usado porque reflete a dimensão da discriminação. Cabe aqui ressaltar que quando se emprega o termo raça e se percebe a sua complexidade nas relações entre brancos e negros na sociedade brasileira, o sentido que se lhe atribui não está relacionado com o biológico. Gomes (2012, p.45) ressalta que:

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. Devido a essa forma como a raça opera em nossa sociedade é que militantes do Movimento Negro e alguns outros intelectuais ainda não abandonaram o termo raça para falar sobre a realidade do negro brasileiro.

A não adoção de raça no sentido biológico decorre da compreensão de que os estudos da genética comprovaram que não existem raças humanas. Assim, os estudiosos e militantes trabalham o termo raça “atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete” (GOMES, 2012, p. 47).

Nas pesquisas educacionais, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro, utilizam o termo étnico-racial por considerarem a possibilidade mais ampla de compreender as questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil. Dessa forma, etnia é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento étnico-racial dos negros e outros grupos na sociedade. Esse entendimento reflete a definição de etnia por Cashmore (2000, p. 196):

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas.

A definição do sociólogo Antônio Sérgio Guimarães contribui para o debate, quando ele afirma que:

Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo indeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

A discriminação racial é a materialização do racismo e do preconceito que se operacionaliza por meio do tratamento dado a certos grupos de forma a ignorar os seus direitos e a propiciar privilégios ao grupo que se coloca em posição de superioridade. O racismo, segundo Munanga (2000, p. 24), seria teoricamente,

[...] uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suporte das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

O racismo pode ser individual, quando se efetiva pela ação direta de um indivíduo que atua por meio de atos discriminatórios, ou o racismo institucional, que se manifesta por meio de ação ou omissão do Estado e de seus representantes.

No Brasil, tanto o preconceito quanto a discriminação racial produzem efeitos perversos na vida da população negra, os quais se manifestam desde a vida familiar, na infância, na adolescência, na educação e no trabalho (MARQUES, 2010. p.7).

No bojo da luta por igualdade de direitos para a população negra estão presentes elementos que historicamente foram ocultados nas relações sociais, pois apesar de existirem cotidianamente situações que envolvem racismo e preconceitos, ainda há resistência da sociedade brasileira em reconhecer que é racista. As pressões do Movimento Negro Brasileiro foram determinantes para que o Estado aprovasse legislações específicas que coibissem essas ações.

López (2012, p. 126) destaca uma questão importante “[...] que o paradoxo central que colocam estas políticas é o de que instituições públicas tenham de assumir que elas (re) produzem mecanismos de ‘racismo institucional’ para justificar a execução de políticas de igualdade racial”.

Entendemos que, se não houvesse situações de discriminação, preconceito, exclusão, subalternização e invisibilização dos negros no Brasil, não haveria necessidade de

tantas políticas públicas de ação afirmativa. Defendemos também que mesmo com elas ainda presenciemos tais situações. Segundo Gomes (2011, p. 70):

Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

O Brasil é um país colonizado que historicamente teve o trabalho escravo como sistema produtivo, posteriormente substituído pelo trabalho livre, no século XIX. Essa substituição deu-se de forma excludente, pela Lei de Terras (1850) e pela Lei da Abolição (1888). Com o estímulo à imigração, na virada do século XIX para o século XX, forjou-se um cenário de desigualdade racial no acesso ao trabalho, quando os imigrantes europeus tiveram um rápido processo de mobilidade econômica ascendente.

Conforme afirmam Pace e Lima (2011, p. 4):

[...] após trezentos anos de escravidão, os negros brasileiros terem sido legalmente libertados, foram lançados ao ostracismo, não somente pela classe dominante branca/latifundiária, mas, principalmente, pelo Estado, que optou pelo incentivo à imigração de europeus, em vez de investir na educação e qualificação da mão-de-obra dos afro-brasileiros, numa franca intenção de estimular o branqueamento da população, haja vista que à época já alcançara 50% de negros. Essa discriminação com base na etnia ou raça existente no Brasil mantém privilégios e alimenta a exclusão, as desigualdades sociais e raciais.

A distinção de raças tem sido mantida na sociedade brasileira para hierarquizar e subalternizar as relações sociais e do trabalho “[...] continua a fornecer a lógica para confinar os membros dos grupos raciais subordinados àquilo que o código racial da sociedade define como ‘seus lugares apropriados’” (LOPEZ, 2012, p. 123).

As consequências das relações desiguais e da negação de direitos à população negra forjaram a aparência de normalidade nas relações sociais e nas instituições, tanto públicas quanto privadas, por meio do racismo institucional, que atua

[...] de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Ela extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional. [...] gerando, de forma ampla, desigualdades e iniquidades (LÓPEZ, 2012, p.127).

Esse mecanismo reforça a superioridade branca, que é majoritariamente representada nas instituições em posições de maior prestígio social e econômico. No bojo da implantação das políticas afirmativas, as denúncias do Movimento Negro também defenderam a criação de políticas de combate ao racismo institucional.

De acordo com Pace e Lima (2011, p. 9), foi instituído, no Brasil, o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) por meio da articulação entre o Ministério do Governo Britânico para o Desenvolvimento Internacional (DIFD), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Ministério da Saúde, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Ministério Público de Pernambuco, inicialmente com ações piloto nas prefeituras de Recife/PE e Salvador/BA e na área da saúde.

Na educação superior, o racismo institucional pode se efetivar quando as instituições de ensino ignoram que as ações afirmativas democratizam o acesso a estudantes que possuem um novo perfil, os oriundos das camadas populares e vulnerabilidade socioeconômica, e que as suas diferenças fenotípicas, antes ausentes no espaço acadêmico, precisam ser valorizadas.

Outro aspecto latente nas instituições é a negação da urgência de se instituir a comissão avaliadora de autodeclaração, considerando-se a possibilidade de o candidato que se autodeclara preto ou pardo não possuir o fenótipo, o que dependerá exclusivamente de denúncia, caso a instituição não implemente as bancas avaliadoras.

Sob esse aspecto, na UFGD houve um avanço, com a nomeação da comissão (ver anexo A) que atuará no exame das autodeclarações de candidatos inscritos nas vagas das cotas raciais, nos concursos públicos para docentes, técnicos administrativos e no vestibular institucional. A banca já atuou nos concursos de técnicos administrativos e docentes, mas ainda não foi convocada para atuar na seleção de vestibular.

A negativa de se constituir as bancas com a justificativa de que a Lei 12.711 prevê apenas a autodeclaração, ou de que é difícil identificar quem é negro no Brasil, devido à miscigenação racial, também deve ser refutada, pois cabe à gestão universitária a responsabilidade de garantir a exequibilidade correta da instituição.

É relevante também que a instituição não camufle ou ignore possíveis casos que envolvam discriminação racial com relação a acadêmicos, professores ou servidores. Isso envolve receber denúncias, direta ou indiretamente (ouvidoria), e não tomar as medidas cabíveis, o que resultaria numa forma de racismo institucional.

Há conflitos que ocorrem na sociedade brasileira em relação aos negros, e que podem também se repetir no espaço acadêmico, em decorrência do preconceito, que na visão de Gomes (2012, p.54) consistem em:

[...] julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem . Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.

A perpetuação do preconceito racial no Brasil revela a existência de um sistema social portador de mecanismos racistas que operam no sentido de manter as desigualdades raciais. Ao enfrentarmos a superação do preconceito, paralelamente combateremos o racismo e a discriminação racial, pois esses três processos se complementam e se retroalimentam. Daí a importância da efetivação das políticas afirmativas desde a educação infantil até a educação superior.

Pode-se verificar, destarte, que se um número significativo de estudantes têm dificuldades para enfrentar o espaço universitário, o estudante negro ao ingressar enfrenta outras adversidades, relativos à discriminação e estereótipos, por ser cotista e por ser negro. Contudo passa a protagonizar num espaço antes hegemonicamente branco e subverte a lógica da colonialidade

É mister, portanto, que o universitário negro aprenda os códigos comuns a todos os estudantes e busque a afiliação nesse novo espaço com intuito de fazer dele o que sinaliza Coulon (2008, p. 41). Neste sentido, Heringer (2013, p. 83) diz que:

[...] afiliação é o processo através do qual o 'aluno' passa à condição de 'estudante', adquirindo, portanto, este novo status social, necessário para que seja possível integrar-se plenamente no novo contexto e ter sucesso na sua trajetória acadêmica. Isso significa apreender códigos, assimilar rotinas e movimentar-se dentro de instituições até então desconhecidas.

A permanência simbólica é mais subjetiva e permeia os aspectos da permanência material, razão por que a sutileza do racismo e a discriminação direta ou indireta exigem que o acadêmico negro adote diversas estratégias para permanecer num espaço em que sua presença causa estranheza.

3.3 O caminho metodológico

O percurso metodológico da pesquisa se fundamentou no desenvolvimento do processo investigativo que buscou alcançar o objetivo geral: identificar as possibilidades de os acadêmicos negros ingressantes pelas cotas fortalecerem suas identidades no contexto da educação superior. E os objetivos específicos consistiram em: a) analisar a inserção dos negros na educação superior nos cursos de graduação da UFGD, no período de 2013 a 2016; b) verificar se as políticas de permanência estão contribuindo para o fortalecimento da identidade negra e o êxito acadêmico; c) caracterizar ações do NEAB que contribuem para o fortalecimento da identidade negra dos acadêmicos ingressantes pelas cotas; d) identificar as contribuições do sistema de cotas ao processo de inclusão dos acadêmicos negros da UFGD; e) observar aspectos favoráveis e desfavoráveis para o fortalecimento da identidade negra.

A pesquisa teve característica de natureza qualitativa. De acordo com Minayo (1994, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para atingir os objetivos propostos, foram utilizadas as técnicas: entrevista estruturada e questionário *on-line*. Os dados obtidos foram analisados de acordo com o referencial teórico adotado na pesquisa.

A entrevista nos possibilitou “explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria” (BELL, 2008, p. 13).

Para análise das entrevistas (Apêndice A), foi utilizada a verificação de conteúdo, que, segundo Bardin (2009), tem a finalidade de identificar o conteúdo das mensagens com base no que foi proposto.

Foi aplicado um questionário composto por perguntas abertas e fechadas que, de acordo com Gil (1999, p.128), consiste numa “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

Para a aplicação do questionário *on-line* (Apêndice B), foi solicitada a colaboração dos coordenadores de curso para que enviassem no *e-mail* das turmas o *link* do questionário sugerindo que os acadêmicos negros ingressantes pelas cotas raciais respondessem.

Foram selecionadas algumas respostas dos questionários, que responderam aos objetivos da pesquisa. Responderam ao questionário, acadêmicos negros ingressantes pelas cotas raciais de vários cursos de graduação: Administração, Artes Cênicas, Biotecnologia, Ciências Biológicas, Ciências biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Aquicultura, Educação Física, Engenharia da Computação, Engenharia Civil, Engenharia de Energia, Geografia, Matemática, Nutrição, Pedagogia, Química, Sistema de informação e Zootecnia.

O contato com os participantes da pesquisa se deu por meio do Centro de Seleção que cedeu uma lista com os contatos dos acadêmicos ingressantes pelas cotas raciais nos diferentes cursos de graduação da UFGD. Por ocasião do contato, percebeu-se, além da dificuldade de disponibilidade dos sujeitos, algumas respostas negativas quanto à realização da entrevista. Ao saberem da possibilidade de responderem o questionário *on-line*, houve maior anuência por parte dos estudantes. Com essa situação inferimos que: a) o acadêmico não quer participar da pesquisa para não ser identificado como ingressante pelas cotas raciais; ou b) ele não possui as características fenotípicas e, conseqüentemente, não teria direito ao acesso pelas cotas.

Cabe ressaltar que contamos com o auxílio de colegas do grupo de estudo e de professores para contatar os cotistas para participarem da pesquisa. Nesse contexto, percebeu-se a importância de o pesquisador participar dos eventos acadêmicos, principalmente dos eventos ligados ao seu tema de pesquisa.

As entrevistas foram agendadas previamente e realizadas, em sua maioria, nas dependências da UFGD. No ato da entrevista, os participantes tomavam ciência e assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E). As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Foram entrevistados seis acadêmicos negros ingressantes pelas cotas raciais da UFGD dos seguintes cursos de graduação: Educação Física, Nutrição, Medicina, Pedagogia, Relações Internacionais e Sistema de Informação. Os sujeitos são três mulheres e três homens negros ingressantes pelas cotas raciais no período de 2013 a 2016, com idades entre 20 e 31 anos. Os sujeitos da pesquisa foram identificados por meio de nomes fictícios, a fim de se garantir o anonimato.

Também salientamos que foram aplicadas duas entrevistas estruturadas com intuito de enriquecer o nosso texto. A primeira entrevista foi realizada com o Professor Márcio Mucedula Aguiar participante do debate para implementação das cotas sociais na UFGD. A segunda foi realizada com o Professor Ben-Hur Ferreira um dos autores da lei 10.639/03.

3.3.1 Os sujeitos da pesquisa

Andrey

Andrey foi o primeiro sujeito entrevistado. Durante uma reunião do grupo GEPRAFE, ele foi abordado e a entrevista foi marcada. Andrey reside em Dourados e declara-se de cor preta. A entrevista foi realizada nas dependências do NEAB e no momento ele cursava o último semestre do curso de Educação Física, em 2016. Com trinta e um anos de idade, Andrey é o filho mais velho de uma família composta de quatro filhos. Filho de homem branco e mulher negra, seus pais se separaram quando os filhos eram bem pequenos. Eles foram criados pela mãe e encontram nela o exemplo de garra para vencer na vida. Andrey é o primeiro a cursar uma universidade. Tem um irmão que terminou o ensino fundamental, um que não concluiu o ensino médio e outro com o ensino médio completo. Ele declara-se de cor preta. Andrey respondeu às questões com muita segurança, o que demonstrou quanto o envolvimento dele com o grupo de estudo fez fortalecer a sua identidade, e esse fortalecimento faz com que ele queira fazer a diferença no ambiente em que está inserido.

Talita

Talita nasceu em Minas Gerais e reside em Dourados para estudar; cursava o 2º semestre de medicina no ato da entrevista. A entrevista foi agendada no intervalo de aula e realizada nas dependências da Faculdade de Medicina. Talita é filha única, tinha vinte e dois anos na época da entrevista, declara-se de cor preta, filha de pais negros. Sua mãe cuida da casa e às vezes trabalha como faxineira. Seu pai é auxiliar de escritório, ambos têm o ensino médio completo. Os pais a incentivam muito nos estudos e ela sempre sonhou em cursar Medicina. Talita é a primeira pessoa da família a frequentar um curso superior e quer ser exemplo para seus primos. Ela acredita que as cotas abrem as portas para os negros,

principalmente nos cursos mais concorridos, como o que faz. Talita entrou na universidade na segunda chamada, o que não lhe trouxe nenhuma dificuldade, uma vez que ela tem um bom desempenho nas disciplinas. Acredita que sua maior dificuldade é morar longe dos pais, mas que vale o sacrifício para a realização do seu sonho. Ela está convencida de que quer concluir o curso e desempenhar a profissão almejada com muita dedicação.

Pedro Gustavo

Reside em Dourados para estudar, mas é natural de Bataiporã- MS. No momento da entrevista ele cursava o 6º semestre de Sistema de Informação; a entrevista foi realizada nas dependências da UFGD. Ele declara-se de cor parda. Sua mãe é do lar e seu pai é motorista. Eles sempre incentivaram os estudos do filho. Pedro Gustavo tem vinte e um anos, é o filho mais velho e tem uma irmã que ainda cursa o ensino médio. Ele sempre estudou em escolas públicas e nunca reprovou nenhum ano. Acredita que o estudo amplia as oportunidades e que quanto mais "títulos" ou diplomas de faculdade a pessoa tiver, maior será o leque de trabalho a ser mostrado e, conseqüentemente, mais amplas as oportunidades de obter um bom emprego.

Miguel

Miguel nasceu em Cuiabá, mas atualmente seus pais residem em Lucas do Rio Verde, MT. Ele mudou-se para Dourados para estudar. No momento da entrevista, cursava o 6º semestre de Relações Internacionais. Ele declara-se de cor parda. Miguel tem vinte e um anos e é filho único de pais comerciantes. Sua trajetória escolar foi muito boa; ele terminou o ensino médio na idade certa e no primeiro vestibular já ingressou na universidade. Miguel acredita que quanto mais qualificações e conhecimentos agregados tiver, mais oportunidades terá e mais bem posicionado financeiramente estará na sociedade.

Maria

Maria é natural de Dourados. No momento da entrevista cursava o 2º semestre do curso de Nutrição. Declara-se de cor preta, tem vinte anos e é a mais nova de quatro irmãos. A sua irmã mais velha está terminando a faculdade, os demais abandonaram os estudos no ensino médio e fundamental. Seus pais estudaram até a quarta série do ensino fundamental e

vivem na zona rural. O pai é aposentado e a mãe é do lar. Maria relata que em sua trajetória escolar enfrentou muitas dificuldades devido à situação financeira de sua família. Por isso ela não terminou o ensino médio na idade certa, mas acredita que os estudos lhe proporcionarão uma vida mais confortável.

Eva

Nascida em Miranda-MS, Eva, no momento da entrevista, cursava o 6º semestre do curso de Pedagogia. Ela sempre quis cursar essa faculdade, pois se identifica com o trabalho que poderá realizar com os conhecimentos ali adquiridos. Eva tem trinta e um anos de idade, e tem dois irmãos. Um deles está frequentando curso superior e o outro cursou até o sétimo ano. São filhos de pais analfabetos que sempre incentivaram os seus estudos. Eva não terminou o ensino médio na idade certa, pois se casou e parou de estudar. Depois de cinco anos retomou os estudos e está empenhada e muito feliz.

A trajetória histórica desses sujeitos nos faz refletir sobre a relação entre classe e raça, pois os Estudos Culturais, segundo Santana (2010, p. 72):

[...] por não serem deterministas, permitem nos entender que esses sujeitos são fruto de um processo historicamente construído no discurso da modernidade colonial. Esse processo histórico produziu sujeitos culturais; dessa forma; embora suas vozes insistam na questão de classe, suas identidades aparecem atravessadas por questões culturais. Esse atravessamento cultural em articulação com o discurso de classe provoca tensões nas fronteiras identitárias desses sujeitos e causa efeitos diversos em suas identidades.

Nossa pesquisa de campo revelou os desafios que esses sujeitos negros enfrentam na universidade, as tensões vivenciadas que influenciam diretamente no seu processo identitário.

3.4 As vozes negras na universidade e as categorias de análises

Ao analisar as percepções dos acadêmicos entrevistados, identificamos algumas categorias que respondem aos objetivos de nossa pesquisa, as quais analisamos a seguir: a) A percepção do preconceito e da discriminação racial; 2) As políticas afirmativas;

3) A afirmação da identidade com o acesso à educação superior; 4) A Permanência material e simbólica.

3.4.1 A percepção da discriminação racial e do preconceito

Conforme já demonstrado, a formação da identidade da população negra no Brasil foi construída historicamente num processo de negação da existência de racismo e de discriminação racial em nosso País. Seja pela ideologia do branqueamento e da mestiçagem, ou pela defesa do que se deu diferentemente nos EUA, na África do Sul e em outros países, não existiu no Brasil o *Apartheid*, mantido por meio de políticas segregacionistas. O mito da democracia racial, segundo Munanga (2004), Guimarães (2002) e Gomes (2005), já mencionados anteriormente, disseminou e legitimou a ideia de se pensar uma sociedade de convivência harmoniosa entre brancos, negros e indígenas.

Gomes (2005, p.57) destaca que o mito se configura como uma corrente ideológica que pretende negar “a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidades e de tratamento”. Isso gera a perpetuação de estereótipos sobre os negros e a negação do racismo no Brasil e, simultaneamente, reforça a discriminação e a desigualdade raciais. Ou ainda, conforme pontua Munanga (2004, p. 89), “exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos [...] permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade”.

Para a afirmação da identidade negra, esse mecanismo é extremamente perverso e arditoso, pois leva o indivíduo a acreditar na possibilidade de igualdade e reproduzir esse discurso, podendo até mesmo negar seu pertencimento étnico-racial e não perceber atitudes diretas de discriminação.

Identificamos, nas falas dos acadêmicos entrevistados, situações em que a discriminação e o preconceito racial se materializam direta ou indiretamente,

Fui discriminado mais de uma vez. A mais marcante ocasião foi um dia em que fui de bicicleta para a universidade. Chegando ao bloco, o segurança ordenou que eu descesse da bicicleta porque era perigoso, isso de forma bem grosseira. Eu ia assistir a uma aula no sábado de manhã e só havia alunos da minha turma no local, então eu não via perigo ali. Acho que ele agiu assim de certa forma por questões de preconceito, pois na hora percebi que ele era

um segurança bem alto e branco. [...] Foi um ato de discriminação. Imagine você, numa Universidade Federal, uma pessoa negra chega de bicicleta; imagine o olhar daquele segurança para mim. (Andrey).

Esse relato nos remete ao que Nogueira (1985, p. 79) denominou de preconceito de marca, quando se exerce em relação à aparência, isto é, “quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque”. Marques, Almeida e Silva (2014, p. 55-56) sinalizam que no Brasil, tanto o preconceito quanto a discriminação racial produzem “efeitos perversos na vida da população negra, os quais se manifestam desde a vida familiar, na infância, na adolescência, até a esfera da sociedade política, na educação e no trabalho”.

Constatamos, nos depoimentos, a discriminação sofrida pelos acadêmicos negros, seja direta ou indiretamente. Muitas vezes a discriminado se dá pelo seu fenótipo, o que causa constrangimentos e influencia a afirmação de sua identidade.

Destacamos ainda que a maioria das respostas dadas ao questionário *on-line* relata essa discriminação presente nas “brincadeiras” ou comentários registrados nas questões do tipo: Você foi discriminado na Universidade devido ao seu pertencimento racial?

Já ouvi o seguinte comentário: você é esportinho, tem jeito de branco aqui na faculdade.

E Se não fosse a Dilma dar as cotas, onde você estaria?

Já agradeceu à Dilma hoje?

Cada coisa que se vê! Cotas para quem não sabe nada.

Sim, já me chamaram de cabelo duro.

Sim, fui chamado de cabelo pixaim.

As falas dos acadêmicos retratam, além do preconceito, a defesa da meritocracia e a certeza de que a universidade não é espaço para os negros ingressantes pelas cotas, além de ignorarem o significado das políticas afirmativas iniciadas no governo de FHC. Reproduzem a ideia de que são políticas partidárias e ignoram o sentido de constitucionalidade. Conforme ilustra Gomes (2003, p. 3),

[...] a identidade negra é entendida como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo.

Percebe-se, pois, que a discriminação se manifesta de diversas formas, como pontua Marques (2010), “[...] a discriminação racial pode se manifestar de diferentes modos e graus, desde os apelidos e piadas que tendem a inferiorizar o outro, até a ofensa física”.

Com a presença do negro no espaço acadêmico, em que a hegemonia branca predominou e predomina, a universidade precisa propor ações no sentido de propor debates e discussões sobre as políticas afirmativas, conforme pontuou Aguiar (2016) em entrevista: “Não há um debate de fato na universidade do porquê das cotas, então isso é uma dificuldade que não é só da UFGD, isso está disseminado em várias instituições de ensino”.

Ressaltamos que o REUNI proporcionou algumas mudanças; o acadêmico Andrey relata: “eu tive disciplinas referentes aos Direitos humanos e Relações étnico- raciais também, então eu me encontrei ali, eu via a minha história naquelas disciplinas, foi um fator que me instigou a permanecer e me fortalecer”.

O Professor ressalta também que,

[...] é preciso haver uma mudança na estrutura curricular da universidade. O REUNI já aponta algumas dessas mudanças, mas elas ainda são poucas e pontuais, ou seja, é preciso que o currículo escolar de todos os cursos de alguma maneira incorpore os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, a história da luta e da resistência da população negra. Quer dizer na verdade às vezes a pessoa entra pelas cotas étnico-raciais e não se sente a vontade para assumir que é cotista, por quê? Porque apesar das cotas ser um direito, isso não é debatido dentro dos cursos (AGUIAR, 2016).

Evidenciamos então a necessidade que o acadêmico tem de se encontrar nesse ambiente universitário. Conforme Santos (2009, p. 159), é importante que ele se sinta parte daquele novo espaço, pois se trata de sua identificação com os demais universitários e da aquisição de uma cultura universitária.

Observamos que somente o acesso à educação superior não é garantia de fortalecimento da identidade negra, e que os acadêmicos ingressantes pelas cotas não irão se sentir tranquilos para se manifestarem num ambiente tão hostil e excludente. Conforme pontua Munanga (2004, p. 16):

O ideal (de branqueamento) inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente brasileiro, rodando sempre na cabeça dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca baseada na “negritude”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por a julgarem superior.

Verifica-se ainda que os acadêmicos negros cotistas sofrem dupla discriminação no espaço acadêmico: por serem cotistas e por serem negros. Em algumas situações, também pelo fato de serem discriminados por meio de brincadeiras preconceituosas.

3.4.2 A importância das políticas afirmativas

As cotas raciais para o acesso à educação superior estão inseridas no bojo da implementação das políticas afirmativas que são mais amplas e visam à redução das desigualdades econômicas, sociais e educacionais. Na educação superior, conforme demonstrado nos capítulos anteriores, as cotas possibilitaram a inserção da população negra na universidade, pois apesar de representar mais de cinquenta por cento da população brasileira, sua presença no *campus* é desproporcional. Sobre a importância das políticas afirmativas, os entrevistados responderam:

Hoje nós temos as cotas nas universidades e nos concursos públicos. Elas são importantes. Por exemplo, eu passei num concurso público que não tinha cotas, mas se tivesse cotas eu passaria do mesmo jeito, porém numa classificação melhor... Independente das cotas. O negro está cognitivamente preparado, só que a questão da cota vai facilitar a entrada dele na vaga pública e vai possibilitar que ele, com sua presença, torne aquele ambiente predominante branco mais diferenciado (Andrey).

Por causa das cotas, sou a primeira da família que está fazendo um curso superior; sou um incentivo para meus primos. Quero ser um exemplo para eles, para que eles acreditem que também podem. Já os escuto dizendo “também quero ser isso, quero ser aquilo, quero ser médico também”. E isso é muito bom para mim, pois infelizmente os meus pais e os meus tios não tiveram a oportunidade de cursar uma faculdade. E eu, que estou tendo essa oportunidade, vejo que isso serve de incentivo para os que estão para entrar na faculdade. Então as cotas foram um avanço, principalmente nos cursos mais concorridos, para os quais só os brancos tinham oportunidade. (Talita).

Se o trabalho dignifica o homem, na minha concepção, a faculdade dignifica o estudante. Então, para mim essa opção de cotas é algo importante no nosso País. É um apoio que espero que tenha continuidade (Pedro Gustavo).

As políticas afirmativas são de grande importância porque no Brasil as pessoas que são pardas e negras são socialmente mais vulneráveis do que as brancas. Elas têm mais dificuldades de ingressar na faculdade, e as cotas oferecem essa possibilidade (Miguel).

Eu acredito que as políticas afirmativas são muito importantes, pois estão valorizando mais os negros (Maria).

Acredito que elas têm permitido aos negros entrarem na universidade pública (Eva).

Os depoimentos deixam claro que os acadêmicos reconhecem a importância das políticas afirmativas que oportunizam aos grupos historicamente marginalizados ao longo do tempo ingressar na educação superior e vislumbrar a possibilidade real de ascensão social, de traçar uma história diferente da dos pais e da maioria de seus familiares. Já é visível uma pequena mudança no cenário universitário, que ficou clara no relato de Talita: “as cotas foram um avanço, principalmente para os cursos mais concorridos, para os quais só brancos tinham a oportunidade”. Conforme pontua Gomes (2001, p. 40), as políticas afirmativas têm o papel de correção dos efeitos da discriminação praticada no passado com a população negra no Brasil. Marques (2010, p. 77) afirma que a inclusão social precária do negro no Brasil requer não somente a mobilização dos diversos setores da sociedade civil, “mas principalmente a ação do Estado, que por intermédio de diferentes políticas públicas, podem reduzir as desigualdades no País”. A efetivação dessas políticas, além de reconhecer a diversidade étnico-racial da população brasileira, requer que:

[...] se restabeçam relações entre negros, brancos, índios, asiáticos em novos moldes; que se corrijam distorções de tratamento excludente dados aos negros; que se encarem os sofrimentos a que têm sido submetidos, não como um problema unicamente deles, mas de toda sociedade brasileira. (SILVÉRIO 2005, p. 147).

Outro aspecto relevante das políticas afirmativas é “a possibilidade de reconhecimento e valorização da população negra”, conforme apontou a acadêmica (Talita), ou seja, se por um lado reacendeu o debate sobre o racismo e a discriminação racial, por outro, os jovens negros passaram a se identificar como beneficiários dessa política e a se autodeclararem pertencentes a um grupo. Isso resultou no aumento da população de negros nos Censos do IBGE (2010), conforme apontamos anteriormente, e na sua afirmação identitária.

Os acadêmicos compreendem as políticas afirmativas como mecanismo para a redução das desigualdades e a possibilidade real de acesso a cursos que historicamente eram reservados à elite, conforme observamos nas respostas do questionário *on-line*:

Pouco tempo atrás era muito mais difícil uma pessoa negra, oriunda de escola pública e sem recursos financeiros, realizar um curso universitário numa Universidade Federal.

As políticas afirmativas se resumem à proposição de um pouco de igualdade.

Nunca entraria numa universidade pública sem cotas para alunos da rede pública.

O ensino era muito precário, o que me impossibilitou ter um horizonte mais amplo. Pobre não podia fazer Direito, Medicina e Engenharia. Isso era considerado coisa de rico, era o que ouvia até dos meus pais. No máximo era permitido fazer um curso noturno. Já com as cotas estou na universidade, frequentando um curso que antes só a elite cursava.

Os jovens negros enfrentam dificuldades para terminar o ensino médio, o que resulta na presença de pequena parcela deles na educação superior, consequência de diferentes gargalos, que vão da exclusão material à baixa qualidade do ensino público e à exclusão. As cotas democratizam o acesso à educação superior, mas o problema é anterior. De acordo com o INEP (2010), dos universitários que fizeram Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) em 2010, apenas 6,13% se declaravam pretos ou pardos. Em 2009, o índice foi ainda menor: 5,41%. Além da baixa representatividade na maioria dos cursos, os resultados apontam que nos cursos mais concorridos a ausência é ainda maior. Nos cursos de Medicina, os pretos e pardos representaram um total de 2,66%, na Odontologia, 8%, na Medicina Veterinária, 4,26%, na Farmácia, 5,02%, no Direito, 5,03%, na Administração, 5,26%, na Psicologia, 5,38%, nas Ciências Econômicas, 5,5% (BRASIL. INEP, 2010).

A Lei das cotas prevê uma revisão em 10 (dez) anos, e a expectativa é de que esse cenário de exclusão tenha se reduzido. Daí a importância de as Instituições de Ensino garantirem o acesso e implantarem políticas de permanência e de acompanhamento a fim de que o objetivo do texto legal se efetive.

3.4.3 A afirmação da identidade com o acesso à educação superior

Já mencionamos anteriormente que discutir a afirmação da identidade requer considerar que não se trata de algo inato, como pontua Gomes (2003, p. 41). Nesse sentido, notamos que a sua construção e o seu fortalecimento estão diretamente ligados às redes de relações com o outro.

Destacamos que as relações mantidas pelo sujeito influenciarão o fortalecimento de sua identidade, seja positiva ou negativamente. Vejamos a fala do entrevistado:

Com o acesso à universidade, a afirmação de minha identidade foi crescendo a cada dia, pois me deparei com professores que me deram a oportunidade de participar do NEAB e de um grupo de estudos, o que me abriu a mente em relação a minha raça. Também me encontrei nas disciplinas que trabalham a relação étnico-racial, e não posso me esquecer de que participei da PIVIC e da PIBIC, o que, acredito me auxiliou nessa afirmação (Andrey).

O depoimento de Andrey possui muitos significados e certamente demonstra que o acesso à educação superior ao conhecimento e à participação nos grupos de estudos propiciou o seu fortalecimento identitário. Ou seja, além das políticas para o acesso, a trajetória desse acadêmico na universidade foi marcada por situações que contribuíram também para a sua permanência.

Não vi mudança muito grande na questão da identitária com acesso à educação superior. O que tenho já trouxe comigo e não vi nenhuma ação que fizesse fortalecer a minha identidade. O que tem estado fortalecido é o meu desejo de concluir o curso e desempenhar a profissão almejada (Talita).

Não sei responder, pois não noto essa contribuição (Pedro Gustavo).

Em relação ao processo identitário, antes de entrar na universidade já tinha minha afirmação identitária (Miguel).

A universidade não interferiu, pois já me declarava negra (Maria).

Não interfere, sou o que sou (Eva).

Percebe-se, nas respostas dos demais acadêmicos entrevistados, que os mesmos não perceberam que o acesso à educação superior contribuiu para o seu fortalecimento identitário, contudo é inegável que apesar dessa negação, eles passarão por um processo de ressignificação identitária e suas identidades não serão as mesmas.

Quando o acadêmico Andrey relata que a afirmação da sua identidade ia crescendo a cada dia, porque se deparou com professores que o levaram a participar das atividades do NEAB, do grupo de estudos, do PIVIC e do PIBIC, nota-se que essas oportunidades não ocorreram para os demais, ou seja, a depender do curso em que o acadêmico está inserido e das atividades que ele realiza, poderá ou não ter essas experiências.

Nota-se, pois, que as ações são pontuais, desenvolvidas por alguns docentes, ou seja, não é um processo coletivo ou de projetos institucionais.

Nas respostas do questionário também identificamos situações em que a participação dos acadêmicos nas ações desenvolvidas pelo NEAB possibilitou seu fortalecimento identitário.

Sim, confesso que me sentia confuso. A universidade foi um ponto de encontro pessoal onde pude ingressar em um ambiente tão plural que abalou minhas concepções a respeito do mundo como um todo. Sou pardo, filho de negro com caucasiana, e me orgulho muito de minha história e de minha família. A participação nos eventos do NEAB me possibilitou o empoderamento e o conhecimento necessário para aceitar meu lugar real na sociedade: um brasileiro com os mesmos direitos de todos os outros, e não me sujeitar, abaixar a cabeça, recebendo como normais as piadinhas ignorantes e grosseiras.

Nota-se que os acadêmicos chegam à universidade com as marcas culturais e sociais decorrentes de como foram ordenados no mundo. Como afirma Dayrell (1996, p. 141):

Nessa perspectiva, nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e vai-se construindo enquanto ser humano.

Sob essa ótica, o acesso à educação superior possibilitou a esse sujeito uma mudança de perspectiva por meio de outras lógicas, diferentes da lógica imposta pela “colonialidade do ser”, que enfoca a subalternização e a desumanização dos sujeitos colonizados. O valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais. A colonialidade do ser, para Mignolo (2003, p. 668), trata da experiência vivida na colonização e de seus impactos na linguagem, que requer a compreensão sobre os efeitos da colonialidade na experiência da vida, e não somente na mente dos colonizados. Este depoimento: “confesso que me sentia confuso, a Universidade foi um ponto de encontro pessoal onde pude ingressar em um ambiente tão plural que abalou minhas concepções a respeito do mundo como um todo”, revela os efeitos da colonialidade, que nega aos sujeitos negros a sua humanidade, por meio de uma violência epistêmica construída em torno do conceito de raça, e os têm como “não europeus”, historicamente desumanizados e inferiorizados. Hall (1997, p. 22-23) afirma “é quase impossível para o cidadão comum ter uma imagem precisa do passado histórico sem tê-lo tematizado no interior de uma ‘cultura herdada’, que inclui panoramas e costumes de época”.

Identifica-se, pois, nesses depoimentos, os impactos que o acesso à universidade pode causar no fortalecimento identitário. Hall (2000, p. 111-112) afirma que utiliza

o termo ‘identidade’ para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’.

As experiências vividas pelos acadêmicos em um novo espaço cultural podem contribuir para que os diferentes grupos sociais, particularmente os negros subalternizados, redescubram o valor positivo de sua cultura e das experiências específicas, a fim de ressignificá-las. Azibeiro (2003, p. 93) sinaliza que “as diferenças culturais não são entendidas como dados ou evidências, que se manifestam naturalmente como antagonismos,

mas como construções culturais”. Entretanto, o fortalecimento discursivo das identidades, dos preconceitos e dos estereótipos pode ser desfeito ou ressignificado. Para Gusmão (2003, p. 89). “[...] a questão da identidade do eu, portanto, passa pelo mundo onde estou ao qual pertença e em que vivo [...]”. Andrade (2009, p. 27) ao argumentar que “[...] as desvantagens sociais foram historicamente construídas e deverão, da mesma maneira, serem historicamente desconstruídas”, contribui para a reflexão sobre a afirmação de que as políticas afirmativas têm cumprido sua finalidade à medida que oportunizam essa desconstrução.

Outra acadêmica afirma que a participação nas atividades do NEAB também contribuiu para o seu fortalecimento identitário.

Sim, com o contato com os eventos do NEAB passei a ter orgulho da minha **cor, dos meus traços e do meu cabelo**; deixei velhos preconceitos para trás e me sinto capaz de inspirar outras pessoas a lutarem por seus sonhos. (Grifos nossos).

O depoimento nos remete aos estudos de Gomes (2002, p. 50), que afirma:

O estudo sobre o corpo e o cabelo, como ícones da identidade negra presentes nos processos educativos escolares e não escolares, poderá apontar-nos outros caminhos além da denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos. A manipulação do cabelo do negro e da negra, nessa perspectiva, pode ser vista como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil.

Observa-se que o acadêmico que teve participação em eventos que discutem a temática ligada à população negra pode fortalecer sua identidade, como pontua Gomes (2003) em sua pesquisa *Corpo e Cabelo*. No contexto da universidade em que a hegemonia branca prevalece, torna-se evidente que o estereótipo do negro é ponto de identificação que nos remete à construção ou ao fortalecimento da identidade negra. Como afirma Hall (1996, p. 70), “As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história”. Isso mostra que identidade cultural são as particularidades que o sujeito ou grupo possui que o inclui numa cultura específica.

Diferentes elementos têm sido utilizados pela população negra para a marcação identitária, e o cabelo tem sido um desses elementos que indicam o “pertencimento”, a escolha por uma estética que rompe e que se contrapõe às imposições culturais relacionadas ao cabelo “bonito”, “bom”, “liso”, impostos pela cultura eurocêntrica, de ética e estética ditas superiores.

Em relação ao questionamento: Você se autodeclara cotista em qualquer ambiente (fora da Universidade e na Universidade)? Verificamos as seguintes respostas:

Eu declaro que sou cotista; não tenho problema com essa situação. Pelo contrário, ao me declarar, abro oportunidade para aqueles que sentem vergonha ou receio de fazer o mesmo que fiz, já que é um direito nosso (Andrey).

Eu me declaro cotista em qualquer ambiente. Eu não me vejo diminuída por causas das cotas; é questão de equidade. Nem todos têm as mesmas condições de entrar na universidade por motivos que aconteceram no passado e que, infelizmente, refletem suas consequências ainda hoje (Talita).

Sim, eu me declaro porque me sinto pardo e, se sou, me declaro sem problema algum (Pedro Gustavo).

Se alguma pessoa vier me perguntar se sou cotista, eu declaro que sim, pois não enxergo isso como vergonha e não tenho nenhum tipo de medo de falar que sou cotista (Miguel).

Eu me declaro, mas não sei justificar (Maria).

Não, ninguém precisa saber (Eva).

As falas mostram que, para esses acadêmicos, o acesso pelas cotas raciais é um direito. Tanto na sociedade quanto no espaço acadêmico, os debates sobre a constitucionalidade das cotas foram acirrados, mas, com a implementação da Lei 12.711/2012, as manifestações contrárias não impedem o gozo dos direitos dos cotistas.

Gomes (2005, p.43) contribui para nossa reflexão na fala da acadêmica Eva, que diz que “não precisa ninguém saber”.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as).

É possível inferir que, por se tratar de um direito, não é necessário alguém expor, até porque o ingressante por cotas tem os nomes publicados com a indicação “PPI” – preto, pardo, indígena.

Notamos então que a instituição poderia propor um debate institucional sobre a importância das políticas afirmativas, e até mesmo um diálogo ou seminário com os acadêmicos que não possuem o conhecimento dessa política. Se eles não participam de coletivos ou de ações do NEAB, entram pelas cotas e finalizam o curso na instituição sem terem a consciência ou o conhecimento sobre a importância histórica desses mecanismos que promoveram a democratização do acesso. Conforme sinaliza Aguiar, “[...] às vezes a pessoa

entra pelas cotas étnico-raciais e não se sente à vontade para assumir que é cotista, por quê? Porque, apesar de as cotas serem um direito, isso não é debatido dentro dos cursos. (AGUIAR, 2016)”.

De acordo com Munanga (2012, p. 10), é preciso resgatar a história da população negra de forma positiva, em que a autoestima da população negra possa ocupar o lugar da memória negativa presente ao longo de sua história.

A universidade precisa, por isso, estar atenta a essa situação e promover ações que valorizem a diversidade e oportunize a seus acadêmicos assumirem esse direito em qualquer ambiente. Como pontua Entrevistado,

é preciso criar uma universidade que não seja eurocêntrica e branca; isso ainda tem que ser feito porque o que acontece, às vezes, é que o indivíduo entra pelas cotas e, ao invés de sair da universidade se reafirmando negro, sai como branco. Isso tem a ver com essa dificuldade que nós ainda temos de reformular a própria concepção universidade (AGUIAR, 2016).

A invisibilidade da população negra na universidade ocorre em todos os setores, conforme já salientamos anteriormente. Para verificar a percepção dos acadêmicos, indagamos: Você identifica a presença de outras pessoas negras na Universidade?

A maioria dos entrevistados e as respostas do questionário *on-line* demonstraram que na UFGD a presença do negro é pequena, conforme podemos verificar na fala da participante da pesquisa, Maria: “Tenho contato com alguns alunos, porém professores só tive uma, além de **alguns funcionários da limpeza**” (Grifos nossos).

A questão da desigualdade educacional e de renda ainda afeta diretamente a população negra, o que dificulta a sua mobilidade dentro do mercado de trabalho. Essa percepção de Maria ratifica o que os dados estatísticos mostram constantemente. Os negros são maioria nos setores econômicos com as piores condições laborais (agricultura, construção civil, vigilância e trabalhos domésticos), e também nas posições mais precárias ou de menor remuneração. Ao analisar a desigualdade racial e a mobilidade social no Brasil, Osório (2008, p. 85) assinala que:

Os negros brasileiros chegam ao fim da primeira fase de sua vida com uma razoável desvantagem educacional. Isso se reflete decisivamente nas oportunidades que terão no mercado de trabalho. O grande determinante das diferenças na renda do trabalho das pessoas é a educação, mas ainda há espaço para um pouco mais de desigualdade produzida pela segmentação do mercado, pelas limitações à ascensão profissional dos negros, e pela discriminação salarial.

Essa realidade presente na sociedade se reflete na universidade, pois são poucos os negros na docência, em pró-reitorias ou como servidores administrativos. Nesse contexto, evidencia-se mais um desafio para os acadêmicos negros fortalecerem sua identidade, se em suas vivências o referencial de posições em destaque permanecem sendo majoritariamente branco. De acordo com Carvalho (2003, p. 329):

[...] menos de 1% do universo de professores das universidades públicas é formado por negros. O número total de docentes atualmente ativos nas 53 universidades federais é de aproximadamente 46.679. Até onde sabemos, não deve passar de 200 o número de professores negros em todas essas universidades.

Mais de uma década depois da última pesquisa, o percentual ainda se mantém, de acordo a informação saída do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais publicado em 2015,

Hoje, pretos e pardos – 50,7% dos brasileiros – ocupam em torno de 30% do funcionalismo brasileiro, são 17,6% dos médicos e menos de 30% dos professores universitários. Já entre os diplomatas apenas 5,9% são pretos e pardos; entre os auditores da Receita Federal 12,3%; e na carreira de procurador da Fazenda Nacional, 14,2%. Esses dados mostram uma gritante desigualdade (LAESER, 2015).

Percebemos as dificuldades encontradas pelo acadêmico negro no espaço universitário, porém diante de tantas dificuldades, há aqueles que se utilizam delas para afirmar positivamente sua identidade, uma vez que essa identidade se dá por meio da interação com o outro. Isso fica evidente quando o acadêmico Andrey relata que a “cada dia consegue afirmar sua identidade e quer contribuir para a transformação da sociedade”, e também quando nos deparamos com comentários como:

Eu declaro, pois o acesso por meio das cotas à universidade realmente demonstra que suas portas estão abertas para todas as raças. O sistema precisa, todavia, melhorar e dar mais suporte ao estudante, não se limitando somente ao ingresso, mas também à promoção e ao debate sobre a inclusão racial. Hoje, a presença dos negros, embora em números bem tímidos, merece total destaque.

O depoimento retrata que gradativamente, ainda que em número inferior, os negros vão colorindo o espaço acadêmico, mas que as instituições de ensino devem buscar mecanismos para, além do acesso, promoverem a sua permanência ali, conforme alerta Heringer (2013, p. 86), quando diz que se trata de um desafio posto para as IES públicas

considerarem como “parte de suas tarefas e responsabilidade a necessidade de lidar com a emergência desse novo perfil de estudante universitário, que chega com diferentes necessidades e requer atenção especial por parte das instituições”.

Evidenciamos que a universidade precisa mesmo discutir a efetivação do sistema em seus cursos, deixando claro o direito dos acadêmicos, a origem e a legalidade das cotas. Mostrar, enfim, a função das cotas que estão utilizando na instituição para contribuir com o fortalecimento da identidade negra no espaço universitário e garantir que o espaço acadêmico reflita a função da universidade: ser um ambiente plural, intercultural, democrático, ético e acolhedor.

Um fator importante destacado na pesquisa, e que contribui para afirmação da identidade, é a participação do cotista nos eventos do NEAB/UFGD. Isso ficou evidente pelas respostas dadas à questão: Você participa dos eventos promovidos pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal da Grande Dourados?

Eu procuro participar dos eventos promovidos pelo NEAB, importantes para a minha vida acadêmica e para a sociedade como um todo. Assim eu posso colaborar e de certa forma retribuir o que eu ganhei. Estou conseguindo firmar minha identidade cada dia mais, descobrir o meu pertencimento e o sentimento de pertencer a um grupo de pessoas que sofrem na sociedade por discriminação, por preconceito. Então sempre participei do Neab por ser uma forma de manifestação e colaboração (Andrey).

Outros acadêmicos que responderam ao questionário *on-line* assinalaram que:

Discussões sobre etnia, miscigenação e classe social me fizeram ter orgulho de meus ancestrais, principalmente por ser contra a estatística, pois sou pobre e parda e estou em uma universidade federal, elitizada, sim, mas faço parte do começo da mudança.

Os debates realizados no NEAB e os estudos do tema me auxiliaram a questionar e a fortalecer minha identidade.

Tenho me agarrado a minha negritude após minha participação nos eventos do NEAB.

Diante dos depoimentos, verifica-se que o NEAB/UFGD²⁰ tem contribuído para o fortalecimento da identidade dos acadêmicos que participam de seus eventos. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro - NEAB, da Universidade Federal da Grande Dourados, Conselho Universitário da UFGD, foi criado pela Resolução n° 89, de 03 de Agosto de 2007. O Núcleo

²⁰ Sobre as ações do NEAB/UFGD ver MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; SILVA, Wilker Solidade, 2016.

de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal da Grande Dourados (NEAB/UFGD), órgão suplementar vinculado à Reitoria, tem por finalidade:

I - sensibilizar a comunidade acadêmica (professores, acadêmicos e técnicos administrativos) acerca das diretrizes e bases da educação nacional quanto à temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; II - estimular e apoiar projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados para as temáticas étnico-raciais, especialmente, em Mato Grosso do Sul; III - incentivar a criação de programa institucional de formação continuada para acadêmicos, servidores e sociedade civil, em relação à temática afro-brasileira; IV - promover sistematicamente seminários e fóruns de discussão entre professores da UFGD, das demais instâncias de ensino e IES em busca da formação de uma sociedade que reconheça e respeite a diversidade étnico-racial brasileira; e V - instituir uma Comissão Permanente de operacionalização, acompanhamento e avaliação das Ações Afirmativas da UFGD (UFGD. Regimento Interno, 2009, p. 2).

Desde sua criação, o NEAB/UFGD tem promovido eventos como: Semana da consciência negra e seminários envolvendo temáticas que buscam informar e sensibilizar toda a comunidade acadêmica, proporcionando meios para a afirmação da identidade dos acadêmicos negros cotistas nesse espaço em que a maioria é branca. Como pontua o entrevistado Andrey,

Quero continuar a conhecer cada vez mais a questão das relações étnico-raciais no nosso País e no mundo. Vou ver como poderei retribuir o que recebi e contribuir com a nossa sociedade para transformá-la mudando esse pensamento predominante de que a cor branca é superior à cor preta.

A fala demonstra a importância do núcleo, contudo as ações são pontuais e focalizadas numa estrutura ainda pequena, que precisa contar com maior envolvimento institucional, conforme assinala o professor Aguiar:

O NEAB tem tentado cumprir o seu papel, mais é óbvio que com a estrutura muito pequena com que conta, sem recursos e sem pessoal para fazer, por exemplo, uma grande capacitação dos docentes do ensino médio. O NEAB, dentro daquilo que lhe é possível, tem contribuído sim, mais é claro que para ser ampliado precisaria de uma política maior da instituição, pois sozinho ele não dá conta (AGUIAR, 2016).

Talvez esteja aí a dificuldade em ser mais visível na universidade como verificamos nas respostas dos acadêmicos negros cotistas que não conhecem o NEAB.

Não conheço (Talita).

Não conheço (Pedro Gustavo).

Nunca ouvi falar, porém acredito que seja fundamental colocar esse discurso em pauta na sociedade como um todo, por meio de eventos promovidos pelo NEAB, pois se não houver essas discussões as pessoas vão continuar com a cabeça fechada, preconceituosas. Sendo assim, mais debates e discussões irão contribuir para uma sociedade com pessoas com mente mais aberta (Miguel).

Nunca participei dos eventos, mas acho que eles contribuem para o fortalecimento da identidade, pois o NEAB enfoca as questões da negritude e os eventos ajudam a divulgar a nossa identidade. Por isso acho que contribui (Maria).

Não sei do que se trata (Eva).

Diante das respostas, nota-se a necessidade da divulgação e da ampliação do NEAB, visto que a participação e a articulação de professores, estudantes e pesquisadores negros viabilizam a realização de diferentes eventos que passam a compor as estratégias de enfrentamento do racismo, as reivindicações de igualdade de direitos e, principalmente, o acesso da população negra à educação.

A existência do NEAB na UFGD e na maioria das Universidades Públicas Federais e Estaduais representam também conquistas resultantes das pressões dos intelectuais negros nas instituições, que por meio de estudos, pesquisas e eventos científicos tensionam a lógica da colonialidade e rompem com o eurocentrismo curricular e agendas de pesquisas. Também possibilitam a visibilidade de outras epistemologias que subvertem a ordem do paradigma científico único, no qual os debates sobre cultura e política não estavam presentes. Essa postura crítica é, sem dúvida, um rompimento com a colonialidade da cultura acadêmica e ressoa no fortalecimento da identidade dos acadêmicos negros, bem como possibilita novas reflexões aos não-negros.

Nesse contexto, observa-se que tem sido importantíssimo o acesso à educação superior. A universidade precisa adotar uma política de permanência que considerem os aspectos materiais e simbólicos, visto que esses aspectos precisam ser revistos para que a universidade seja de fato um ambiente propiciador de valorização e fortalecimento de identidades, valorizando e respeitando as diferenças.

3.4.4 A Permanência material e simbólica: os fatores que contribuem ou dificultam a permanência na universidade

Quando refletimos sobre os fatores que contribuem para a permanência ou não dos acadêmicos na universidade, observamos que existe a permanência material e a simbólica atuando diretamente nesse contexto.

Destacamos que o Programa de Assistência Estudantil, que tem contribuído para essa permanência, visa a garantir meios para os estudantes de baixa renda se manterem na universidade, porém ressaltamos que a pesquisa mostrou as dificuldades que eles enfrentam para acessar esses meios, conforme pontuam os entrevistados ao serem indagados:

Eu tenho o Cartão do Auxílio Transporte, que tem subsídio no pagamento da tarifa. Referente à bolsa permanência e ao vale alimentação, eu precisava e não consegui devido à burocracia com relação à documentação, preenchimento do questionário socioeconômico. Isso porque a região onde moro não dá alternativa para eu me enquadrar no questionário. Devido ser bem complexo a situação onde eu moro. [...] O questionário pede declaração de tudo. Até fui atrás do meu tio para fazer a declaração, **mas por ele ser analfabeto ficou difícil**. O questionário que a universidade oferece é muito eurocêntrico; ele pensa muito num padrão de família que já está ultrapassado (Andrey) (Grifos nossos).

Ainda não participo, estou providenciando os documentos, já conversei com uma colega que me informou que é muito burocrático (Talita).

Não participo, pois é muito burocrático (Pedro Gustavo).

Não participo (Miguel).

Não participo, estou esperando o resultado da avaliação socioeconômica para ter acesso à bolsa permanência e alimentação. Devido à greve dos técnicos, ainda não saiu o resultado (Maria).

Não participo de nenhum Programa (Eva).

As falas revelam que a maioria dos acadêmicos negros cotistas que foram entrevistados não participou do Programa de Assistência Estudantil da UFGD. Conforme já citamos, pode ser uma das dificuldades enfrentadas por eles a questão de não possuírem um recorte racial, ou ainda o fato de serem trabalhadores e optarem pelo seu salário, uma vez que o valor da bolsa é pequeno para o acadêmico carente.

Aqui nota-se que o racismo institucional de forma direta ou indireta também é um mecanismo que dificulta o acesso desses acadêmicos ao espaço universitário. Conforme ressalta López (2012, p. 122), “[...] um dos motivos de ausência parcial deste tipo de reflexão

pode estar relacionado às dificuldades de as instituições reconhecerem esses mecanismos e se autoexaminarem como (re) produtoras de racismo”.

As respostas dos acadêmicos ao questionário *on-line* não foram diferentes, a maioria não participa do Programa. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de uma reflexão maior sobre os limites e alcances do Programa na UFGD, visto que a Assistência Estudantil, segundo Menezes (2012, p.73), “se trata de ações universais que vem de encontro às necessidades do estudante em busca de apoiar sua permanência na universidade com bom êxito acadêmico”.

É importante que se considere também a permanência simbólica, visto que a cultura acadêmica tem seus próprios códigos. Para Marques (2016, p.1081), “a mesma envolve todas as situações que geram conflitos. E se tratando dos negros ainda acarretaram fatores ligados ao o racismo institucional, o preconceito e a discriminação racial, os estereótipos”.

Com relação aos fatores que contribuem para a permanência averigua-se que a maioria aponta o desejo de concluir a educação superior, segundo as respostas dos entrevistados à indagação: Quais fatores contribuem para a sua permanência na universidade?

O fator que contribuiu foi a busca da afirmação da minha identidade. **Assim que eu comecei a estudar, tive disciplinas referentes aos Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, e ali me encontrei. Eu via a minha história naquelas disciplinas e esse foi o fator que me instigou a permanecer.** Outro fator que me instigou a permanecer foi a realização de um sonho: provar para mim mesmo que uma pessoa negra pode entrar na Universidade, permanecer e concluir um curso. Hoje estou concluindo, praticamente já terminei e me sinto muito melhor com a minha vida, com a minha identidade e por não ter desistido no meio do caminho. Também encontrei a professora Eugenia, que ministrou a disciplina que me instigou a buscar essa afirmação de identidade e ver que eu não estava sozinho. Ela me fez perceber que eu poderia contribuir também com outras pessoas na afirmação de sua identidade e na quebra de alguns preconceitos. Isso para mim foi fundamental. Também me instigou a participação nos eventos do NEAB e no grupo GEPRAFE. Eu coloco a professora Eugenia como uma das pessoas responsáveis pela minha permanência na Universidade, ela me ajudou muito (Andrey) (Grifos nossos).

O fator principal que está contribuindo é a minha vontade de me formar, ajudar as pessoas. A minha motivação é essa, terminar e poder fazer algo de bom para as pessoas. Tenho também os meus pais, que estão sempre me incentivando em tudo que quero fazer. Eles me apoiam em tudo. (Talita).

O fato de ser uma Universidade Federal (Pedro Gustavo).

Eu gosto do curso, eu vivo num local em que me sinto confortável (Miguel).

O desejo de me formar e trabalhar logo. Também tem alguns professores que incentivam muito os alunos (Maria).

A minha força de vontade (Eva)

Observa-se nos depoimentos que existem os fatores pessoais que contribuem para a permanência, mas há outros fatores que levam a universidade a contribuir diretamente, influenciando de forma positiva o êxito acadêmico. Um desses fatores pode ser o currículo e a formação dos docentes que são lotados para ministrar determinadas disciplinas. Na fala do acadêmico Andrey ficou claro que sua participação nas aulas da disciplina de Direitos Humanos contribuiu para a sua permanência. Ele relata: “sim que eu comecei a estudar tive disciplinas referentes a Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais²¹ em que me encontrei ali. Eu via a minha história nas naquelas disciplinas que foi um fator que me instigou a permanecer”. Percebe-se que, para esse acadêmico, cursar essas disciplinas foi significativo para a sua formação e o seu fortalecimento identitário, mas por se tratar de disciplina do eixo comum do REUNI, não são todos os acadêmicos que terão a oportunidade de cursá-la.

Nesse sentido, Gomes (1995, p. 44) afirma que:

[...] ao discutirmos a identidade do negro brasileiro não podemos dissociá-la de seu processo histórico. O resgate da cultura, a defesa da igualdade social, econômica e educacional, com respeito às diferenças, só podem ser realizados se acompanhados da devida contextualização histórica desse grupo étnico/racial e da construção da memória.

As ações institucionais voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, por meio de disciplinas ou ações de extensão universitária, podem possibilitar o sentimento de pertença e a afirmação identitária. Outros elementos que são apontados nas respostas abaixo também revelam elementos pessoais, mas aspectos referentes ao institucional.

O apoio familiar, minha dedicação e sonho.

A minha participação na iniciação científica e eventos do NEAB.

Quero me formar e ter um bom emprego futuramente.

Ter uma graduação.

As disciplinas de relações étnico-raciais.

Por ser uma instituição de ensino federal.

Minha vontade própria.

²¹ Disciplinas do eixo comum da universidade instituída pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, cujo objetivo é criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 28 fev. 2016.

Preparação para o mercado de trabalho. O fato de ser mulher e negra exige um esforço maior perante o desenvolvimento intelectual em relação aos demais estudantes.

A universidade possibilitou-me o acesso ao meu sonho de criança, graduar-me no curso de direito e advogar.

Ainda não sei.

Auxílio financeiro familiar e bolsa de extensão.

Identifica-se nesses depoimentos, que para esses acadêmicos negros, fazer parte desse contexto universitário trouxe mudanças significativas na trajetória pessoal e acadêmica, e que essas oportunidades se efetivaram em decorrência de uma agenda de governo que adotou políticas focalizadas e afirmativas. Sobre esse aspecto, Hall (2006, p. 320) afirma que:

Isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural.

É importante ratificar que essas políticas não são dádivas ou medidas oriundas do legislativo simplesmente, mas sim frutos das pressões sociais, principalmente do Movimento Negro, articuladas com políticas de governo em momento histórico e profícuo, com a efetivação de medidas democráticas em prol das minorias.

Com relação aos fatores que dificultam a permanência dos sujeitos participantes da pesquisa na universidade, os aspectos principais estão diretamente relacionados à situação socioeconômica, como se pode verificar nas falas dos sujeitos nas entrevistas abaixo:

Os fatores que não contribuem para minha permanência são a minha situação financeira e a distância dos meus pais, pois moro aqui sozinha. Por exemplo, agora eu só vou vê-los nas férias, porque não é barata a passagem daqui para lá. E eles não têm como vir me ver, porque trabalham e o dinheiro é curto. É isso, e o que mais dificuldade é a saudade de casa (Talita).

Fatores financeiros, a utilização do transporte coletivo sempre lotado (Maria).

Falta de recursos para estudar (Eva).

Encontrei muitas dificuldades, principalmente relacionadas a transporte, porque a universidade fica longe da área urbana, aproximadamente quinze quilômetros de minha casa. E se trabalhar até tarde e depender de transporte coletivo não dá para ir, é muito lotado. Quando trabalhava, chegava também muito tarde em casa. A dificuldade maior é a questão da distância (Andrey).

O deslocamento até a universidade e alguns alunos que não conseguem dar importância ao curso. Isso deixa a sala inteira prejudicada (Pedro Gustavo).

Os aspectos socioeconômicos também são elementos presentes nas falas dos acadêmicos que responderam ao questionário *on-line*:

A minha situação financeira; utilização do transporte coletivo, poucos ônibus.

A dificuldade de conseguir participar do programa de assistência estudantil, pois minha situação financeira é baixa.

Falta de dinheiro, problemas financeiros, transporte público lotado, poucos ônibus.

Acho que de tudo um pouco; questões financeiras (aluguel, água, luz, gastos alimentícios, deslocamento), distanciamento familiar e estudar depois de um dia de trabalho pesado.

Minha situação financeira, a invisibilidade do negro. (Grifos nossos).

Falta de dinheiro, transporte coletivo sempre lotado, trabalhar durante o dia e estudar à noite.

Fatores financeiros e a distância da família.

Observa-se que o fator financeiro é o elemento comum nas falas dos acadêmicos, ou seja, as políticas afirmativas promoveram o acesso, mas a permanência é um aspecto que precisa ser acompanhado pela instituição, considerando-se que esses sujeitos continuam em vulnerabilidade socioeconômica. A pobreza contribui para as desigualdades sociais e educacionais. Cabe ressaltar que apesar dos fatores econômicos, a questão do racismo e da discriminação racial permeiam essas questões, ou seja, não se resolverá apenas com a melhoria de programas de assistência material, pois as dificuldades que os acadêmicos negros enfrentam na sociedade também ocorrem na universidade, de forma dissimulada ou intencional. A questão de discriminação no Brasil sempre existiu independente da questão financeira.

Segundo Rafael Guerreiro Osório, pesquisador do Centro Internacional de Pobreza (*International Poverty Centre*), após 120 anos da abolição da escravatura, o Brasil continua com muita desigualdade de raças. Ele explica que, embora a discriminação racial não seja o principal determinante, ela existe e atrasa a integração. Mas ressalta que o principal problema brasileiro é de origem social,

No Brasil, a mobilidade social é de curta distância, ou seja, as pessoas sobem e descem na estrutura social, mas elas não vão muito longe do lugar onde estavam na origem. Isto quer dizer o seguinte: **se pensarmos no caso de um negro que, no momento da abolição, o tataravô dele estava lá por baixo, o avô dele subiu um pouquinho, o pai dele desceu um pouquinho em relação ao avô, e ele subiu um pouco em relação ao pai, então, ele não**

está muito longe ainda da posição da estrutura social equivalente à contemporaneidade à posição que o tataravô dele ocupava. Então, aí nós temos um problema de mobilidade social generalizado, acrescentando que o problema da discriminação atrasa muito o processo de redução da pobreza porque ‘se você não é uma pessoa racista, não acredita na superioridade racial dos brancos sobre os negros, você tem que endossar a idéia de que a distribuição das competências é igual nos dois grupos, ou seja, tanto entre os negros existem pessoas muito competentes e pessoas nem tão competentes como entre os brancos’ (OSÓRIO *apud* PINHEIRO 2008, p. 48, grifos nossos).

Observa-se que os acadêmicos, ao relatarem as dificuldades com o transporte coletivo, evocam a ausência desse debate da instituição com os órgãos públicos; a universidade não intervém para que esse transporte seja de qualidade para seus acadêmicos.

Também se verifica, nas respostas às questões ligadas à permanência simbólica, fatores afetivos que influenciam diretamente a permanência do estudante na universidade. Sob esse aspecto, Coulon (2008, p. 34) considera que,

Para muitos estudantes, a passagem para o ensino superior é acompanhada por outras mudanças. Ela é marcada por várias rupturas simultâneas: - nas condições de existência, o que pode gerar, às vezes, ansiedade e comportamentos que favorecem o fracasso; - na vida afetiva, com a passagem, na maioria dos casos, da vida no seio da família para uma vida mais autônoma; - sobretudo uma ruptura psicopedagógica: a relação pedagógica com os professores do ensino superior é, em geral, extremamente reduzida, mesmo quando se trata de trabalhos orientados em pequenos grupos. Se o tempo do ensino médio é aquele do tutelamento, o tempo do ensino superior é o do anonimato, também em relação aos outros estudantes. Isto provoca comportamentos muito diferentes por parte dos novos estudantes, cujas referências habituais foram todas subvertidas ao mesmo tempo. Uma nova identidade está por ser construída, uma nova relação com o saber precisa ser elaborada.

A questão afetiva é uma das várias rupturas que os estudantes enfrentam quando chegam à universidade. Aprender o ofício do estudante se faz necessário antes de qualquer coisa; aprender, dominar e identificar suas regras para facilitar sua permanência na universidade (COULON, 2008, p. 34- 36).

Está ainda em destaque outro fator que atinge os sujeitos: a questão da jornada dupla, um dos fatores que podem agir diretamente o sucesso ou o fracasso do estudante, de acordo com Nunes. Para Nunes e Veloso (2015, p. 820), “essa dificuldade retrata ainda uma situação de injustiça para o estudante trabalhador de baixa renda que compromete o investimento nos estudos e o tempo tem que ser dividido entre as duas atividades”.

Diante do que se revelou na pesquisa, os acadêmicos ingressantes pelas cotas raciais encontram inúmeros e agudos fatores que dificultam sua permanência na universidade, tanto a nível material quanto a nível simbólico. E cabe à instituição estar atenta, como já mencionado, não só para possibilitar o acesso, mas também para promover a mudança na cultura acadêmica, no currículo, nos aspectos que serão determinantes ao sucesso ou fracasso de seus acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, estudamos o fortalecimento da identidade negra dos acadêmicos negros ingressantes pelas cotas raciais nos cursos de graduação da UFGD no período de 2013 a 2016, no contexto da efetivação das Políticas Afirmativas, disciplinadas pela Lei das cotas nº 12.711/12. Desenvolvemos a investigação buscando identificar as possibilidades de os acadêmicos negros fortalecerem a identidade com o acesso à universidade, com a seguinte questão: Em que medida o acesso à educação superior e a permanência na universidade poderão fortalecer a identidade dos sujeitos negros ingressantes pelas cotas raciais na UFGD? Foi um processo desafiador, pois estudei temas que antes nunca haviam sido de meu interesse e, com o aprofundamento da temática, fiz inúmeras descobertas relacionadas às ações afirmativas, às desigualdade sociais e raciais, à luta do Movimento Negro no Brasil e às tantas implicações que dificultam o processo de construção da identidade negra e o seu fortalecimento.

Muitas vezes pude me encontrar nas falas dos participantes da pesquisa, o que me levou a uma profunda reflexão sobre a minha própria existência. Mesmo sem conhecer as trilhas que me levariam ao sistema de cotas, tinha meus próprios enfrentamentos e os utilizava nas situações de desigualdade vivenciadas na minha infância e adolescência, por ser filha de pai pedreiro e de mãe empregada doméstica. A pesquisa também me fez compreender a legitimidade das cotas raciais para combater a desigualdade existente em todos os setores da sociedade brasileira, inclusive na educação superior.

Pude compreender que o debate sobre raça, preconceito e discriminação silenciados na sociedade brasileira alimenta o mito da democracia racial e interfere em nosso olhar sobre as relações sociais, à medida que passamos a negar a existência desses fenômenos. Conforme assinala Munanga (2006, p. 53) “[...] o problema fundamental não está na raça, uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação que perdura”.

Mesmo com o aprofundamento teórico, em alguns momentos me sentia perdida pelo fato de diversos conceitos e preconceitos estarem enraizados no meu modo de pensar e de ser, porém fui bem orientada. As marcas de um processo histórico de inferiorização da

diferença, especificamente da população negra, foram ignoradas e passaram a ser vistas como sendo naturais, o que nos levou a não enxergar, ou ignorar essa realidade.

Com as orientações de minha orientadora, mulher forte e determinada que marcou a minha vida pessoal e acadêmica, foi possível continuar buscando na leitura dos textos indicados algumas respostas para finalizar a pesquisa. Durante este trabalho, vivi um processo de ressignificação em que ia me permitindo assumir o papel de pesquisadora, o que não foi nada fácil, pois são muitos os desencontros. As leituras dos autores que nortearam os meus estudos e a ótima orientação que tive me fizeram, todavia, compreender que o pesquisador precisa estar atento aos objetivos que se propõe a pesquisar, e que as incertezas e dúvidas também fazem parte desse processo.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa mostrou que os estudos que tratam da história da população negra no Brasil, e das conquistas do movimento negro, nos levam a compreender que a situação atual é resultante de um passado de exclusão social histórico que gerou as desigualdades raciais presentes em todos os setores da sociedade brasileira, inclusive na educação.

Reconhecemos que o Movimento Negro foi um elemento imprescindível no processo de reivindicar os direitos e de pressionar os governos para que adotassem políticas públicas de promoção da igualdade racial. Nascimento (2007) sinaliza que a pressão do Movimento Negro, por meio de denúncias das desigualdades, concretizou as políticas afirmativas; as cotas raciais são exemplo dessas conquistas que garantiram o acesso da população negra à educação superior, transformando o espaço acadêmico das universidades do Brasil.

Destacamos que, em termos de direitos, a década de 1990 foi profícua para o início da implantação das políticas afirmativas. Segundo Jaccoud e Beghin (2002, p. 67), as ações afirmativas garantem o acesso a grupos discriminados como a população negra. A efetividade de programas e ações que tornaram concretas as reivindicações ocorreu nos dois mandatos do governo de Luís Inácio Lula da Silva, principalmente no campo da educação, com políticas e programas de diversidade e inclusão. No governo de Dilma Rousseff, a constitucionalidade das cotas por meio da implantação da Lei 12.711/12 foi significativa e registrou uma conquista concreta da política educacional.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foi pioneira em aderir ao sistema de cotas para pretos, pardos e indígenas, e a única que possui a banca avaliadora de fenótipo.

Na UFMS, a adoção das cotas se efetiva a partir da obrigatoriedade da Lei nº 12.711/12. A UFGD já havia, em 2009, aderido às cotas sociais disciplinadas pelo REUNI,

porém ficou demonstrado, nos estudos efetuados por Aguiar (2012), que as cotas sociais não garantiram a inclusão dos negros e indígenas como era previsto.

Averiguamos que a democratização do acesso à educação superior representou um avanço muito positivo, porém os sujeitos estudados, além de enfrentarem os problemas comuns a todo acadêmico, tiveram que encarar outros desafios relacionados com a sua posição socioeconômica, a discriminação racial e o racismo institucional.

Lopes (2012) considera que o racismo institucional tem gerado sentimentos de desigualdade no cotidiano das universidades. Esse fato se dá quando as instituições não tomam ciência do novo perfil dos acadêmicos que estão chegando à universidade e que requerem ações específicas que possibilitem a sua permanência e o êxito acadêmico.

Os Estudos Culturais nos revelaram que, embora existam fatores determinantes que estão mudando a história da população negra, a exemplo das políticas afirmativas e da promoção da igualdade racial, os fatores culturais e as implicações direcionadas ao fortalecimento identitário requerem atenção. Conforme assinala Santana (2010, p. 99):

[...] os Estudos Culturais nos permitem compreender, esse sujeito é socialmente construído ao longo do processo histórico e, dessa forma, é um sujeito cultural, e a cultura é perpassada por diversos elementos das práticas sociais, e o econômico é apenas um desses elementos constitutivos; por isso se torna reducionista pensar que ele seja o único.

Compreendemos, pois, que se faz necessário levar em consideração os diferentes elementos que influenciam na construção e no fortalecimento da identidade desse sujeito sociável, mostrando-lhe o significado de pertencimento a um grupo ou a uma cultura. Concordamos com Hall (2006, p. 8), que define a identidade cultural como “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”.

Com relação ao fortalecimento da identidade negra, percebemos que é muito difícil ter uma identidade fortalecida quando a cultura eurocêntrica é a predominante em todos os setores; quando tudo que não se assemelha ao seu padrão é discriminado. De acordo com Gomes (2003), não é fácil construir uma identidade positiva numa sociedade que ensina o negro a negar a si mesmo.

Nesse contexto, os dados da pesquisa demonstraram que todas as situações de discriminação e preconceito que estão presentes na sociedade brasileira, constantemente denunciadas pelo Movimento Negro e pela sociedade civil, estão presentes no espaço acadêmico, conforme relatam as falas dos entrevistados.

É perverso e doloroso para esses sujeitos terem que passar por situações de discriminação, ser ignorados e desumanizados como sujeitos de direitos que deveriam ser considerados e não o são. A discriminação, de forma direta ou indireta, ofende e humilha, conforme esta dirigida a um acadêmico entrevistado: “Já agradeceu a Dilma hoje?”. Pode até parecer que o tom foi de brincadeira, mas quem emitiu essa frase sabe exatamente o que quer atingir e como atingir. A discriminação racial pode ser percebida de diversas maneiras, e às vezes somos levados a acreditar que ela vem em forma de brincadeiras inocentes, e não consideramos o mal que pode causar à pessoa que a recebe.

Marques (2010, p.224) pontua que os negros enfrentam, desde a infância, “o desafio de construir a sua identidade num universo permeado de ideologias racistas, que hierarquizam as pessoas pela cor de sua pele (preconceito de marca), ainda presente na sociedade brasileira”.

A maioria dos entrevistados citou a situação financeira como fator que dificulta sua permanência na universidade. A esse respeito, sinaliza Osório (2008), com relação à população negra, o sentimento de desigualdade é passado de geração para geração, ou seja, os avanços são mínimos.

Sabe-se que todos os fatores discriminatórios influenciam diretamente no fortalecimento da identidade, que não é estática e se modifica negativa ou positivamente.

Dessa forma, discutir o fortalecimento da identidade negra perpassa inúmeras condições, entre as quais o respeito ao seu direito à diferença e o reconhecimento a ela devido. Tanto na sociedade quanto na universidade, os espaços de poder são majoritariamente brancos “[...], portanto, a universidade é um espaço de poder. E, por ser um espaço de poder, deve ser um local de disputas, tensões e negociações” (SANTANA, 2010, p. 117).

Nessa perspectiva, fortalecer a identidade negra é romper com estigmas que acompanham o negro desde sempre e coloca o branco como superior, valorizando apenas os padrões eurocêntrico, tanto cultural como estético.

O fortalecimento da identidade negra, portanto, leva o sujeito a, além de assumir suas características fenotípicas, também reconhecer sua história e tudo o que a envolve. É a tomada de consciência de que todos têm direito às oportunidades, indiferentemente de cor/raça. É estar fortalecido para ser negro onde quer que esteja. Alguns entrevistados demonstram ter essa consciência, sabem que é difícil ser reconhecido, porém tem que mostrar sua capacidade intelectual.

Observamos que os acadêmicos envolvidos em eventos e ações que discutem a temática da população negra, e que participam de grupos de estudos da iniciação científica

tiveram mais condições de fortalecimento identitário. As disciplinas de Direitos Humanos e Educação das Relações étnico-raciais também contribuíram com aqueles que tiveram a oportunidade de cursá-las.

A pesquisa demonstrou que as políticas afirmativas em prol da promoção da igualdade racial avançaram significativamente nas últimas décadas e a constitucionalidade das cotas raciais para o acesso à educação superior alterou o perfil dos ingressantes, oportunizando que jovens negros e negras vislumbrem um futuro diferente de seus antepassados.

É necessário que a universidade adote políticas de permanência na perspectiva de acolhimento de todos os acadêmicos, o que não necessita necessariamente depender de recursos financeiros apenas, mas que contribua com o respeito às diferenças por meio do reconhecimento da presença negra no espaço acadêmico.

Visto que alguns sujeitos entrevistados não percebem essa contribuição, como pontua a entrevistada Talita, “Não vi mudanças muito grandes na questão identitária com o acesso à educação superior, o que tenho já trouxe comigo”. Com falas semelhantes, outros sujeitos também afirmaram não perceber a contribuição do acesso à universidade para o fortalecimento de sua identidade, porém destacamos que sua identidade não é a mesma, mesmo com a negação, pois o fato de estar inserido no contexto da educação superior, sua identidade passará por processo de ressignificação.

Aqueles para quem ocorreu o fortalecimento da identidade com o acesso à universidade, são acadêmicos que tiveram envolvimento com ações que possibilitaram o seu fortalecimento: sua participação nos eventos do NEAB, grupo de estudos, disciplinas que discutem a temática da população negra, PIVIC e PIBIC.

Existem vários fatores que dificultam esse fortalecimento, como: a falta do debate sobre as ações afirmativas na universidade, a presença de poucos docentes negros, a dificuldade de acesso ao programa de assistência estudantil, a situação socioeconômica, o preconceito, a discriminação racial e o racismo institucional.

Concluimos, pois, que os resultados da pesquisa corresponderam com os objetivos propostos, visto que foi analisada a inserção dos negros na educação superior nos cursos de graduação da UFGD, onde o sistema de cotas tem promovido a democratização do acesso.

Como verificamos na fala da entrevistada Talita, “Por causa das cotas sou a primeira da família que está fazendo um curso superior, [...] Então as cotas foram um avanço, principalmente nos cursos mais concorridos, a que só brancos tinham oportunidade”.

Observamos que, principalmente nos cursos mais concorridos, as políticas afirmativas têm feito a diferença, contudo o percentual de acesso ainda é desproporcional se tomarmos por base o número de negros que compõem a nossa sociedade.

As falas dos sujeitos mostraram que a maioria não participa do Programa de Assistência Estudantil, e relataram certa dificuldade para o acesso, talvez pela burocracia citada, ou por optarem pelo salário, visto que a maioria é estudante trabalhador. Assim, enfatizamos que os ingressantes pelas cotas raciais necessitam de um acompanhamento específico na instituição.

Averiguamos, nos depoimentos, que os acadêmicos que participaram dos eventos promovidos pelo NEAB encontraram elementos que contribuíram para o seu fortalecimento identitário. Também notou-se que muitos dos sujeitos participantes da pesquisa não se envolvem porque não conhecem as ações do núcleo.

Observamos vários aspectos favoráveis e desfavoráveis que influenciam o fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior. Elencamos aqui alguns aspectos desfavoráveis, como: o racismo, a invisibilidade do negro, a jornada dupla dos sujeitos, o racismo institucional, a situação socioeconômica dos sujeitos e a falta de debates sobre as cotas na instituição. Dentre os favoráveis revelados na pesquisa, destacamos a participação dos sujeitos nos eventos do NEAB/UFGD, PIVIC e PIBID, o Programa de Assistência Estudantil e as disciplinas referentes aos direitos humanos e relações étnico-raciais.

Salientamos que, apesar das dificuldades enfrentadas pela população negra, as políticas afirmativas têm contribuído para mudar o espaço universitário, com o toque da diversidade, como afirma o depoimento de um acadêmico que respondeu o questionário *online*: “Pobre não podia fazer Direito, Medicina e Engenharia. Isso era considerado coisa de rico, era o que ouvia até dos meus pais. No máximo era permitido fazer um curso noturno e com as cotas estou na universidade cursando um curso que antes só a elite cursava”.

Ressaltamos ainda que, embora as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos estudados sejam além das dificuldades comuns a todos os acadêmicos, muitos deles se utilizam das situações para fortalecerem sua identidade com o contato com a história da população negra. Para Munanga (2012), o resgate da história é fator essencial para aumentar a autoestima dos sujeitos pertencentes a esse grupo.

A tomada de consciência de que pertence a um grupo que sempre esteve à margem da sociedade leva o negro a lutar pela igualdade de direitos e pela visibilidade. A população negra necessita cada vez mais de pessoas conscientes e dispostas a denunciar a

desigualdade e a discriminação no ambiente em que está inserida. Vejamos a fala do participante Andrey, que quer continuar a conhecer as questões ligadas às relações étnico-raciais e “poder retribuir para nossa sociedade para transformar e mudar esse pensamento predominante que a cor branca é superior à cor preta”.

Chego à conclusão, portanto, de que após o meu diálogo com Gomes (1995, 2003, 2005, 2011, 2012) e Munanga (2000, 2004, 2012), entre outros autores, posso considerar que, segundo os dados da pesquisa de campo, os sujeitos estudados fazem parte de uma população que enfrenta muitas dificuldades pelo fato de ter ficado sempre à margem da sociedade. Apesar dos avanços citados ao longo deste estudo, percebe-se que a desigualdade entre brancos e negros ainda apresenta uma lacuna considerável. Reconhecemos, todavia, que houve muitas conquistas alcançadas pela luta do Movimento negro em prol da população negra. Cabe aqui ressaltar as pressões do movimento negro iniciado em 1920, que foram inseridas na agenda oficial do governo, marcando a década de 1990 e o avanço significativo para o acesso a educação superior, por meio da lei das cotas.

Averiguamos que a identidade, como sinaliza Gomes (2003, p. 41), não é inata, mas se dá na relação com o outro. Nos depoimentos dos participantes da pesquisa, notamos que, quando têm envolvimento com ações que discutem a temática da população negra, grupos de estudos, disciplinas referentes às relações étnico-raciais, PIBIC e PIVIC, eles apresentam uma identidade fortalecida no espaço universitário.

Muitos dos participantes, no entanto, não se encontram envolvidos com essas ações. Por isso a importância de a universidade estar atenta ao fato de propiciar situações que valorizem a diversidade. Os debates sobre todas essas reivindicações devem ser levados para todo o espaço acadêmico, com o intuito de torná-lo um ambiente acolhedor, que promova o respeito pela diversidade instaurada na sociedade.

Uma vez que para ocorrer o fortalecimento da identidade o sujeito precisa se sentir parte do espaço universitário, como pontua Coulon (2008), é necessário que esse acadêmico se sinta parte do novo grupo.

Também é importante salientar que o fortalecimento da identidade negra se dá em meio a muitas tensões, principalmente numa sociedade que, segundo Gomes (2005), em que o negro é ensinado a negar a si mesmo. Inferimos aqui a necessidade de a universidade ser um espaço em que aconteçam as tensões, porém que aconteça também o fortalecimento da identidade de seus acadêmicos por meio do empenho de todos que ali inseridos se encontram.

REFERÊNCIAS

ABONG. Organizações em Defesa dos Direitos e Bens Comuns. **A CONEN e a conjuntura política** - os desafios da luta de combate ao racismo no Brasil. 2015. Disponível em: <<http://www.abong.org.br/final/download/conenconjuntura2015.pdf>>. Acesso em: 22: abr. 2016.

AGUIAR, Márcio Mucedula Ensino Superior e Inclusão Étnico-racial: análise do sistema de cotas sociais da UFGD - MS. 36º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. **Anais** Águas de Lindóia, outubro de 2012.

_____. **Entrevista dirigida ao Professor Márcio Macedula Aguiar um dos participantes dos debates para implantação das Cotas sociais na UFGD**. 2016. Entrevista concedida a Maria Aparecida Pereira dos Santos Ribeiro no dia 12 de abril de 2016 nas dependências da UFGD.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Assistência ao Estudante de Ensino Superior (PNAES)**. 2013. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/PNAES.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2014.

ANDRADE, Marcelo. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: ANDRADE, M. (Org.). **A diferença que desafia a escola**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-130.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

BARBOSA, Rui. **Oração aos moços**. Martin Claret: São Paulo, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, Ronaldo Crispim Sena. Políticas de promoção da igualdade racial: um novo redesenho das políticas públicas no Brasil. In: SANTOS, Katia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha. **SEPPPIR - promovendo a igualdade racial Para Um Brasil Sem Racismo**. Brasília, 2016.

BELL, J. **Como realizar um projeto de investigação**. Lisboa: Gradiva, 2008.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Maciel de. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar**, Curitiba, UFPR, nº 28, p. 141-159, 2006. Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a10n28.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos da educação**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968**. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465impresao.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. Ministério da Cultura. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância** – Declaração e Programa de Ação, Durban - África do Sul, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

_____. Ministério da Cultura. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul.

_____. **Lei 10.678, de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm>. Acesso em: 27 mar. 2016.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “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: 6 mar. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes da reestruturação e expansão das universidades federais** - diretrizes gerais. Brasília: MEC, agosto, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008**. Estabelece critérios para a assistência financeira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/UNIAFRO/resolucao14_2008.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar da Educação Superior 2010**. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2011.

_____. **Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da educação superior**, outubro 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**, 2014. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar** – educacenso o item cor/raça no censo escolar da educação básica. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016

_____. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção e Igualdade Racial - SEPPIR. **Lei de cotas nas universidades completa três anos**. 27/08/2015. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/agosto/lei-de-cotas-nas-universidades-completa-tres-anos>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção e Igualdade Racial - SEPPIR. **A secretaria - Vinculação ao Ministério da Justiça e Cidadania**. 27/05/2016. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na história do Brasil: Mito e realidade**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1995.

CARVALHO, José Jorge de. **Eliminação de conflitos e de tensões entre raças**. Palavras Repatriadas. Brasília: Editora da UnB/Imprensa Oficial SP, 2003.

CARVALHO, José Jorge de. **As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras**. Brasília: UnB, Departamento de Antropologia, 2004.

CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, Departamento de Antropologia, 2002. Disponível em: <http://afrolatinos.palmares.gov.br/_temp/sites/000/6/download/biblioteca/arquivos/PROJETO_DE_COTAS_Proposta%20de%20JJCarvalho.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Um balanço das cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: da criação das leis aos dias atuais. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAQ, 2013. p. 15-34.

_____. Cotas no ensino superior: ação de resistência contra o racismo e de ascensão social de negros e indígenas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, julho/dezembro, 2012.

_____. **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho de acadêmicos do ingresso à conclusão do curso**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

_____. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises. In: BRANDÃO, André Augusto. **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 87-114.

COSTA, Fabiana de Souza. **Avaliação do impacto da Lei de cotas (12.711/2012) no acesso a ensino Superior**. Mesa redonda. 2015 In: Seminário de Fundação do Fórum de Ação Afirmativa das Universidades Federais da Região Sul do Brasil, Florianópolis, SC. Disponível em:
<http://www.democraciasocialista.org.br/democraciasocialista/publicacoes/download_orig_file?pageflip_id=1647763>. Acesso em: 16 mar. 2016.

COULON, A. **A condição de estudante**. A entrada na vida universitária. Tradução de Gaiorgina Gonçalves dos Santos. Sonia Maria R. Sampaio. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

DAFLON, Veronica Toste; FERES JÚNIOR, João. Políticas da igualdade racial no ensino superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, n. 5, p. 31-43, 2014.

_____; CAMPOS Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: Um panorama analítico. **Caderno de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan/abr., 2013.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. n. 29, p.164-176, maio/ago., 2005.

_____. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. 2007. **Revista Tempos** - Revista do departamento de História da UFF, v. 12, n. 23, Rio de Janeiro, Julho, 2007.

EMERICH, Deise Ribas. **A percepção dos professores em relação ao sistema de cotas na educação superior** – um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); - um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - 2004 - 2008. Campo Grande. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2011.

FERES JÚNIOR, João et al. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais (2013)** – Levantamento das políticas de ação afirmativa, setembro 2013. Disponível em:
<http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_GEMAA_1c.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2015.

FERREIRA, Eurídio Ben-Hur. **Entrevista dirigida ao Senhor Ben-Hur um dos autores da Lei 10.636/03. 2016.** Entrevista concedida a Maria Aparecida Pereira dos Santos Ribeiro no dia 15 de junho de 2016, nas dependências da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, p. 45-62, 2001.

FONAPRACE, **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.** Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior. FONAPRACE, 2010.

GELEDÉS. Instituto Mulher Negra. **Guia de enfrentamento do racismo institucional**, 2013. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **Estados Unidos**. 2011. Disponível em <<http://gemaa.iesp.uerj.br/estados-unidos/?mode=list>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo :Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M. G. **Sociologia dos movimentos sociais**. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.

_____. **Cinco anos do Estatuto da Igualdade Racial**. 20/07/2015. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/julho/artigo-cinco-anos-do-estatuto-da-igualdade-racial-por-nilma-lino-gomes>>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 5 de outubro de 2012 Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1567>>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun., 2003.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Políticas e Sociedades**. v. 10, n.18, p.132-144, abr., 2011.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, Set./Out./Nov./Dez., 2002.

_____. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. A desigualdade que anula a desigualdade. Notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, Jessé. (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1999.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.22, n. 2, p.15-46, jul./dez.1997.

_____. Quem precisa da identidade. In: SILVA, T.T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz T. da Silva e G. Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Raça, cultura e classe na integração das sociedades - Comentários. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, p. 148-149, 1984.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão n.º 807. Rio de Janeiro, 1990.

_____. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão n.º 807. Rio de Janeiro, julho, 2001.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais. Políticas anti-discriminatórias e ação afirmativa no Brasil. GT Relações Raciais e Etnicidade. 1ª Sessão: Ação Afirmativa no Brasil e outras soluções possíveis. XXIII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 1999. **Anais...** Disponível em:

<http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4990&Itemid=358>. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. **O próximo passo:** as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. (Org.). *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/presidencia/>. Acesso: 10 mai. 2016.

_____. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/presidencia/>. Acesso: 1 mar. 2016.

_____. **Uma análise das condições de vida da população brasileira - 2015**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2015/default.shtm>>. 4 abr. 2016

INFOENEM. **UFMS divulga oferta geral de vagas no Sisu 2016/1**. 17/12/2015. Disponível em: <<https://www.infoenem.com.br/ufms-divulga-oferta-geral-de-vagas-no-sisu-20161>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Situação social da população negra por estado**. Brasília: IPEA, 2014. 115p. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-pesquisas/situacao-social-da-populacao-negra-por-estado-seppir-e-ipea>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JARDIM, Drielly. **MNU: 34 anos de luta contra o preconceito racial**. 6/7/2012. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=21311>>. Acesso em: 8 mar. 2016.

KENNEDY, Randall. O Supremo Tribunal nos Estados Unidos e a ação afirmativa: o caso do ensino superior. In: PAIVA, Angela Randolpho. **Ação Afirmativa:** Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p.150-209.

LAESER, Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais. **Pesquisa Desigualdades raciais e mercado de trabalho no Brasil**, Dados LAESER-UFRJ. 03/03/2015 Disponível em <<http://brasildebate.com.br/desigualdades-raciais-e-mercado-de-trabalho-no-brasil>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005. p. 21-54.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 87, p. 77-95, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a05n87.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

LÓPEZ, L. C. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 40, p. 121-134, jan./mar., 2012.

MACHADO, Elielma Ayres. Coleção estudos afirmativos, 2: **ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012)**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013.

MARIANO, Jeferson. **Cresce o número de pessoas que se autodeclararam negras, segundo o IBGE**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2012/07/cresce-o-numero-de-pessoas-que-se-autodeclararam-negras-segundo-o-ibge>>. Acesso em: 12 fev. 2016

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior:** a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul – 2005-2008. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2010.

_____; ALMEIDA, Fernanda Alexandrina de; SILVA, Wilker Solidade. A percepção do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.5, n.14, p.47-67, 2014.

_____; BRITO, Ireni Aparecida Moreira. **Os candidatos aprovados pelo regime de cotas raciais e os conflitos sobre a identidade negra na banca avaliadora de fenótipo**. 37^a Reunião Nacional da ANPED, UFSC - Florianópolis, 4 a 8 de outubro de 2015.

_____. Acesso de negros e indígenas na educação superior e os desafios para a permanência. **Anais... XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**, Universidade Estadual de Maringá - 18 a 20 de maio de 2016.

_____; SÁ JUNIOR, Mário Teixeira, SILVA, Wilker Solidade. As contribuições do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB/UFMG – para a implementação das políticas afirmativas e educação das relações étnico-raciais. In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; SILVA, Wilker Solidade (Orgs.). **Educação, relações étnico-raciais e resistência:** as experiências dos núcleos de estudos Afro-brasileiros e indígenas no Brasil. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Combatendo a intolerância e promovendo a igualdade racial na educação Sul-Mato-Grossense**. Campo Grande, 2005. (Caderno de Diálogos Pedagógicos).

_____. **Lei nº 3.594, de 10 de dezembro de 2008**. Dispõe 10% e 3% das vagas nos concursos na Administração Direta e Indireta do Poder Executivo Estadual sejam destinadas a negros e indígenas, respectivamente.

MENEZES, S. C. **Assistência estudantil na educação superior pública:** o programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 2012.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais/projetos locais. colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

_____. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago., 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio. **Identidade e currículo**, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/antonio_moreira_identidade_curric.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2000.

_____. **Estratégias e poéticas de combate à discriminação Racial**. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 2004.

_____. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul./out., p. 6-14, 2012.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Inclusão social – um debate necessário?** s/d. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em: 20 maio 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Alexandre do. Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas públicas de ação afirmativa: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares. II SEMINÁRIO NACIONAL - MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 25 a 27 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.sociologia.ufsc.br/npms/alexandre_do_nascimento.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

NASCIMENTO, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Departamento de História da UFF**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016

NOGUEIRA, Oracy. **O povo brasileiro - A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: 2006.

_____. **Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Elementos que interferem na permanência do estudante na educação superior pública. XXIII SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/Br - Políticas da educação superior no Brasil: A expansão privado-mercantil em questão. **Anais...** Universidade Federal do Pará, 20 a 23 de maio, p. 815-830, 2015.

OSORIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, Mário *et al.* **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p. 65-95.

PACE, Angela F.; LIMA Marluce, O. Racismo institucional: apontamentos iniciais. **Revista Artíficos**. Revista do Difere, v. 1, n. 2, dez., 2001.

PAIVA, Angela Randolpho. **Ação Afirmativa**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PAIXÃO, Luiz Carlos. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2006.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO Luiz Marcelo Ferreira. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil - 2007-2008**. São Paulo: Garamond, 2008.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETO, Irene, MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M.. “Introdução”. In: _____ (Orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010**. Constituição cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimétricas de cor ou raça. Rio de Janeiro: Garamond. Disponível em: <<http://www.novo.afrobras.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2016.

PETRUCCELLI, José Luís. **A cor denominada**: um estudo do suplemento da PME de julho/98. Rio de Janeiro: IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais, 2000.

PINHEIRO, Lúcia. Diversidade – o elo das desigualdades. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, IPEA, ano 5, edição 43, 17/05/2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1191:reportagens-materias&Itemid=39>. Acesso em: 16 jun. 2016.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de indicadores sociais**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indic_sociais.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de indicadores sociais**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indic_sociais.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Universidade e desigualdade. Brancos e negros no ensino superior. Brasília: Líber Livro, 2004.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro p. 227-278, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

REAL, Giselle Cristina Martins; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; OLIVEIRA, Jonas de Paula. Políticas e ações de acesso e permanência na educação superior: o caso da Universidade Federal da Grande Dourados. **Revista da Faculdade de Educação** - Universidade do Estado de Mato Grosso, v. 24, Ano 13, n.2, p. 15-35, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_24/artigo_24/15_35.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

_____. *et al.*. **A Universidade Federal da Grande Dourados**: uma análise das ações de acesso e permanência políticas e ações de acesso e permanência na educação superior: o caso

da Universidade Federal da Grande Dourado, 2015. Disponível em: <<http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação uma análise de dois ciclos completos do ENANDE (2004-2009). **Cadernos do GEA**, n. 4, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEAA_N4.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.

ROSA, Aline Anjos da. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SANTANA, Renato Oliveira. **Efeitos da educação superior nas identidades de negros cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**, 2010. Disponível em: <http://www3.ucdb.br/mestrados/arquivos/dissert/742.pdf>; acessado em: 21 de junho de 2016.

SANTOS, Dayane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política afirmativa**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, 2009.

SANTOS, Gevanilda e SILVA, Maria Palmira dos. **Racismo no Brasil: percepções das discriminações e do preconceito no século XXI**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas Queiroz. As cotas na Universidade Federal da Bahia: história de uma decisão inédita. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012. p. 41-74.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

SILVA, Tatiane Dias; GOES, Fernanda Lira. Panorama social da população negra. **Igualdade racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes** (Orgs.). Brasília: Ipea, 2013.

SILVÉRIO, Walter Roberto (Org.). **Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos; vol. 5).

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: PENESB, 2003.

TAVARES, Marcelo *et al.* Apoio psicológico e social a estudantes nas universidades brasileiras. In: KULLMANNET *et al.* (Orgs). **Apoio estudantil: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior**. UFSM: Santa Maria, 2008.

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

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Resolução CEPE nº 382 de 14/08/03 e Resolução CEPE nº 430 de 30/07/04**, que regulamenta os critérios de inscrição para candidatos às Cotas de Negros e Indígenas. Dourados-MS.

_____. **Resolução CEPE-UEMS nº 1.373, de 16 de outubro de 2013.** Aprova critérios para ingresso de candidatos aprovados pelo regime de cotas para negros no Processo Seletivo para os Cursos de Graduação da UEMS.

_____. **Resolução COUNI nº 241 de 17/07/2003,** que dispõe sobre a oferta das vagas em regime de cotas dos cursos de graduação da UEMS. Dourados - MS, 2003.

_____. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **SiSU 2016: UEMS oferece mais de 700 vagas pelo sistema de cotas.** Disponível em: <<http://www.uems.br/noticias/detalhes/sisu-2016-uems-oferece-mais-de-700-vagas-pelo-sistema-de-cotas-113608>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Cresce a assistência estudantil. **Jornal UFG**, ano VIII, n. 64, nov./dez., 2013.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de desenvolvimento institucional: PDI - 2008-2012.** Dourados, MS. 2008.

_____. Universidade Federal da Grande Dourados. **Regimento Interno.** Dourados, MS. Dourados: UFGD, 2009.

_____. **Edital de abertura PROGRAD N° 34 de 5 setembro de 2012.** Processo Seletivo UFGD Vestibular 2013(PSV-2013/UFGD). Alterado pelo Edital de Retificação CS N° 1, de 17 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/vestibular/PSV2014/editais>> Acesso em: 27 maio 2016.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional: PDI - 2012-2017.** Dourados, MS. 2012.

_____. **Estatuto.** Dourados, MS. 2012. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/estatuto.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Edital de abertura Centro de Seleção nº 4, de 9 de setembro de 2013.** Processo Seletivo da UFGD Vestibular 2014 (PSV-2014/UFGD). Alterado pelo Edital CS nº 1 de 4 de outubro de 2013 e CS nº 2 de 18 de outubro de 2013. Disponível: <<http://www.ufgd.edu.br/vestibular/PS>> Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. **Resolução nº 227 de 12 de dezembro de 2014.** Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso em Letras-Língua Portuguesa/ Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, modalidade à distância, da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

_____. **Edital de abertura de Centro de Seleção, nº 09,** de 15 de agosto de 2014

_____. **Edital de abertura de Centro de Seleção, nº 07,** de 14 de outubro de 2015.

_____. **Processo Seletivo da UFGD vestibular 2015 (PSV-2015/UFGD).** Disponível em: <<http://cs.ufgd.edu.br/vestibular/2015>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

_____. Universidade Federal da Grande Dourados. **Histórico.** Disponível em: <<http://portal.ufgd.edu.br/aufgd/historico>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

_____. **Processo Seletivo da UFGD vestibular 2016 (PSV-2015/UFGD).** Disponível em: <<http://cs.ufgd.edu.br/vestibular/2016>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

UNB. Universidade de Brasília. **Análise do sistema de cotas da Universidade de Brasília:** período de 2004 a 2013. 2013. Disponível em: <http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/index/reatorio_sistema_cotas.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

VALENTIM, Reinaldo Antônio. **Movimentos sociais e educação:** análise histórica sobre o processo de implantação da Lei 10.639/03 em MS - (1996/2006). Dourados: UFGD, 2012.

VANSTREELS, Christine. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014.** Disponível <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16762-balanco-social-sesu-2003-2014>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas – perspectivas e considerações. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 32, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista – Dirigida aos acadêmicos negros ingressantes pelas cotas raciais na UFGD

- 1- Como você se identifica cor/ raça: () PRETA () PARDA
- 2- Porque fez opção pelo sistema de cotas?
- 3- Qual a importância das políticas afirmativas?
- 4- O curso corresponde ao que você esperava?
- 5- Como é o seu desempenho no curso, de uma maneira geral?
- 6- O seu pertencimento racial interfere de alguma forma nas relações interpessoais na universidade?
- 7- Você foi discriminado na Universidade? Relate: Se ocorreu qual foi sua reação?
- 8- Você conhece algum aluno que sofreu discriminação por ser cotista ou por ser preto ou pardo? Relate:
- 9- Você tem estratégias pessoais de enfrentamento ao racismo/discriminação? Quais?
- 10- Você se declara cotista em qualquer ambiente (fora da Universidade e na Universidade)? Por quê?
- 11- Você considera que as políticas públicas de cotas, nos diversos âmbitos, contribuirão para reduzir as desigualdades no País? Justifique sua resposta.
- 12- Você participa de algum programa de Assistência estudantil? Qual?
- 13- O programa contribui para a sua permanência?
- 14- Quais fatores contribuem para você permanecer na Universidade?
- 15- Quais fatores dificultam sua permanência na Universidade?
- 16- Que mudança ocorreu em você depois do acesso a universidade?
- 17- Você conhece o NEAB?
- 18- Você participa dos eventos promovidos pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal da Grande Dourados (NEAB/UFGD)? Justifique sua resposta.
- 19- Em sua opinião as ações desenvolvidas pelo NEAB/UFGD contribuem para o fortalecimento da identidade negra? Justifique sua resposta
- 20- Você identifica a presença de outras pessoas negras na Universidade? (docentes, servidores administrativos, alunos).
- 21- O acesso à Educação superior contribuiu para a sua afirmação identitária? De que forma?

APÊNDICE B - Questionário *on-line* - Dirigido aos acadêmicos negros ingressantes pelas cotas raciais na UFGD

1. Assinale a alternativa que identifica a sua cor ou raça: () PRETA () PARDA
2. Como é sua relação com os PROFESSORES?
Assinale: 0 para péssimo; 1 para ruim; 2 para regular; 3 para bom; 4 para excelente
3. Como é sua relação com os FUNCIONÁRIOS?
Assinale 0 para péssimo; 1 para ruim; 2 para regular; 3 para bom; 4 para excelente
4. Como faz para adquirir os livros/textos para acompanhamento das aulas do curso?
() Uso da Biblioteca () Compro
() Tira fotocópias (xérox) () Outro
5. Como você se mantém financeiramente na Universidade?
() Apoio Familiar () Estágio remunerado
() Programas de auxílio da Universidade () Iniciação científica
6. Por ser acadêmico cotista, você se sente diferenciado (a) de seus colegas de sala? () sim () Não
7. Você já presenciou algum professor verbalizar descontentamento com o sistema de cotas ou com acadêmicos cotistas? () nunca () sim, uma vez () sim, mais de uma vez
8. Você conhece outros acadêmicos cotistas? () sim () não
9. Você tem estratégias pessoais de enfrentamento ao racismo/discriminação? () sim () não
10. O que você faz para se integrar ao ambiente da Universidade?
() Busca a cooperação dos colegas/professores
() Busca ficar somente com aqueles iguais a você (em termos de cor, condição econômica, ser cotistas
() Enfrenta os problemas advindos dos colegas ou professores (parte para briga)
() Busca manipular a sua aparência para ficar mais parecido com seus colegas
() Busca agir de modo que seja visível
() Estudo bastante para ter bom desempenho
11. Você se declara cotista na Universidade? () sim () Não
12. Você participa de algum programa de Assistência Estudantil? Quais?
13. Você Conhece o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da UFGD- (NEAB/UFGD)?
() sim () Não () Já ouvi falar, mais não sei do que se trata
14. Você participa dos eventos promovidos pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal da Grande Dourados (NEAB/UFGD)?
() sim () Não
() Não, porque não conheço
() Sim, os eventos tem contribuído para o fortalecimento da minha identidade
- 15- Na sua opinião as ações desenvolvidas pelo NEAB/UFGD contribuem para o fortalecimento da identidade negra?
() sim () Não () Não sei opinar
() Sim, mesmo não conhecendo acredito que toda evento que discuti a identidade negra é bem vinda.
16. Você foi discriminado na Universidade devido seu pertencimento racial? () sim () Não
17. Na Universidade você conhece professores/as negros/as? () sim () Não
Se afirmativo: Quais?
18. Quais fatores favorecem sua permanência na Universidade?
19. Quais fatores dificultam sua permanência na Universidade?
20. O seu acesso à Universidade possibilitou sua afirmação identitária? Justifique apontando os fatores que contribuíram?

APÊNDICE C - Entrevista - Dirigida ao Professor Márcio Macedula Aguiar

1. Qual seu nome? Formação? Função atual?
2. Como ocorreram os debates sobre da implementação das políticas afirmativas na UFGD?
3. Somente as cotas sociais foram suficientes para garantir o acesso de negros na UFGD?
4. Atualmente qual é a sua avaliação sobre o acesso de negros na UFGD?
5. Qual o total de negros que hoje estão matriculados na UFGD? Quais os cursos?
6. A autodeclaração garante que as vagas das cotas sejam preenchidas por negros?
7. Qual a função do NEAB no que se refere à implementação das políticas afirmativas na UFGD?
8. Quais os maiores desafios para a implementação das políticas afirmativas na UFGD e no Brasil?

APÊNDICE D - Entrevista - Dirigida ao Senhor Ben-Hur um dos autores da Lei 10.636/03

1. Qual seu nome? Formação? Função atual?
2. Atualmente qual é a sua avaliação sobre a efetividade da lei 10.639/10?
3. Qual sua avaliação sobre o papel do movimento negro para as conquistas de direitos no Brasil e no Mato Grosso do Sul?
4. Para o Senhor quais os desafios do Movimento negro para o futuro?
5. Em sua opinião a autodeclaração é suficiente *para garantir o acesso de negros na Universidade? Por quê?
6. Em sua opinião, o sistema de cotas tem contribuído para o acesso dos negros na educação superior? Qual sua avaliação das ações afirmativas para negro no Brasil?

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado: O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR SOBRE OS NEGROS INGRESSANTES PELO SISTEMA DE COTAS RACIAIS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFGD desenvolvida por Maria Aparecida Pereira dos Santos Ribeiro a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone celular 67996454402 ou *e-mail* mpr.2010@hotmail.com. Essa pesquisa está sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Eugenia Portela de Siqueira Marques.

Afirmo que aceitei participar por livre vontade, sem receber qualquer incentivo ou ônus e com a finalidade de colaborar com o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) que os dados coletados serão analisados e apresentados na forma de pesquisa científica e que minha identificação pessoal será preservada, por meio de questionário, entrevista estruturada, a serem desenvolvidos a partir da assinatura desta autorização.

Fui informado que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum risco ou constrangimento.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do (a) testemunha: _____

Dourados ____ de _____ de 2017.

ANEXOS

ANEXO A - Ficha de autodeclaração de cor/raça adotada pela UFGD

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO	
AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA		
<p>Eu, _____, portador do RG nº _____ e CPF nº _____, candidato ao Processo Seletivo da UFGD ao curso _____, declaro, nos termos do que estabelece a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que sou:</p>		
<p><input type="checkbox"/> preto</p> <p><input type="checkbox"/> pardo</p> <p><input type="checkbox"/> indígena. Qual a etnia ou povo a qual pertence? _____</p>		
<p>Por ser expressão da verdade, firmo a presente.</p>		
<p>Dourados, ____ de _____ de 2016.</p>		
<p>_____ Assinatura</p>		

ANEXO B - Comissão permanente de validação de autodeclaração étnico racial



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

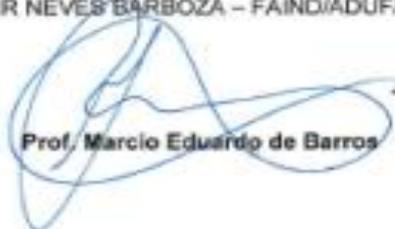
PORTARIA Nº 600, DE 28 DE JUNHO DE 2016.

O VICE-REITOR DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, no exercício do cargo de reitor, no uso das atribuições legais conferidas pelo § 3º do art. 25 do Estatuto da UFGD e considerando o disposto na Lei nº 12.288 de 20/07/2010, RESOLVE:

Art. 1º - Constituir, com os membros abaixo, Comissão Permanente de Validação de Autodeclaração Étnico Racial para analisar traços fenotípicos e demais características dos candidatos em Concursos Públicos ou Processos Seletivos na UFGD, considerando os critérios fornecidos pelo órgão responsável pela política de promoção da igualdade étnica de que trata o § 1º do art. 49 da Lei nº 12.288 de 20/07/2010:

Titulares: Prof. MIGUEL GOMES FILHO – FAED/NEDGS/UFGD;
Prof.ª EUGÊNIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES – FAED/NEAB/UFGD;
Prof. MARCIO MUCEDULA AGUIAR – FCH/UFGD;
Prof. FABIO PERBONI – FAED/ADUF/UFGD;
Prof.ª ALINE CASTILHO CRESPE LUTTI – FCH/UFGD;
T.A. ALINE ANJOS DA ROSA – NEAB/SINTEF/UFGD;
Prof.ª MARIA DE LURDES SILVA – UEMS/Campo Grande-MS;
Prof. ACELINO RODRIGUES DE CARVALHO – UEMS/Dourados-MS.
T.A. IRENI MOREIRA – UEMS/Dourados-MS.

Suplentes: Prof.ª ADRIANA OLIVEIRA DE SALES – FAIND/Núcleo de Assuntos Indígenas/UFGD;
T.A. VAGNER ALMEIDA DOS SANTOS – NEAB/UFGD;
T.A. LIGIA BOARIN ALCALDE – FAEN/UFGD;
Prof.ª EDIR NEVES BARBOZA – FAIND/ADUF/UFGD.


Prof. Marcio Eduardo de Barros