



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO**

JOSELINA RODRIGUES REIS

**TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PRECURSORES COTISTAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)**

MACEIÓ

2014

JOSELINA RODRIGUES REIS

**TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PRECURSORES COTISTAS EM PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, sob orientação da Prof^a Dra. Nanci Helena Rebouças Franco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

MACEIÓ

2014



ATA DE DEFESA

ATA Nº 335

Aos nove dias do mês de maio do ano de 2014, às 14 horas no Auditório do Centro de Educação, realizou-se a avaliação de Defesa de dissertação, intitulada "Trajetórias de vida dos precursores cotistas em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/UFAL", de autoria da pós-graduanda **JOSELINA RODRIGUES REIS**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado. A Comissão Examinadora esteve constituída pelos professores doutores: Nanci Helena Rebouças Franco (PPGE/UFAL), presidente, Antonio Roberto Seixas da Cruz (UEFS) e Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira (UFAL). Concluídos os trabalhos de apresentação e argüição, a pós-graduanda foi aprovada pela Comissão Examinadora. Foi concedido um prazo de (30) dias, para a pós-graduanda efetuar as correções sugeridas pela Comissão Examinadora e apresentar o trabalho em sua redação definitiva, sob pena de não expedição do Diploma. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão.

Orientador-Presidente: Nanci Helena Rebouças Franco

1º Examinador: _____

2º Examinador: Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira

Vide verso: Em caso de alteração do título ou outras sugestões da Comissão Examinadora

Dedico esta dissertação à minha família, pelo amor, força, e confiança em mim depositados, e pela paciência administrada durante esta jornada em busca de meus sonhos e realizações.

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso criador, testemunha de nossas ansiedades e aflições, auxiliando-nos em nossas conquistas.

Aos meus pais, Jerônimo José dos Santos (in memoriam), e em especial, minha mãe Cícera Rodrigues Rocha, por após eu ter estado um longo período fora da escola, ela ter acreditado em minha capacidade de seguir em frente.

A todos os envolvidos no processo de implementação das ações afirmativas da Universidade Federal de Alagoas. Em especial, aos tutores do projeto Alagoas Quilombola, Moisés Santana e Clara Suassuna, e à equipe que forma o núcleo NEAB/UFAL pelo bom acolhimento e tudo que lá aprendi.

A professora Dra. Nanci Helena Rebouças Franco, pela orientação deste trabalho.

Aos componentes da banca examinadora - o Prof. Dr. Antônio Roberto Seixas da Cruz e a Prof^a Dra. Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira por sua disponibilidade, leitura e crítica ao trabalho.

A amiga Terezinha de Jesus Carvalho, pela revisão do presente texto.

As pessoas sujeitos/as objetos dessa pesquisa pela disposição em conceder informações, que levaram a culminância desse estudo.

A equipe de trabalho pela compreensão e por colaborar comigo quando precisei me ausentar para a conclusão da pesquisa.

Quando se atravessa um rio a nado só é possível dispor-se chegar à outra margem. A trajetória só pode ser determinada de dentro, no meio da travessia. Ao entrar-se em contato com a correnteza, com as pedras do leito, com as dificuldades em manter-se o equilíbrio e a direção voltada para a margem contrária é que a trajetória, certamente não linear como nossas abstrações podem sugerir, poderá ser efetivamente determinada.

(RICARDO FRANKLIN FERREIRA)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar até que ponto a trajetória acadêmica dos primeiros estudantes cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), influenciou nos seus processos de construção de identidade étnico-racial e conseqüentemente na elaboração dos seus projetos de vida acadêmico e/ou profissional. O estudo está dividido em quatro capítulos, a contar da parte introdutória. Nessa parte é traçado um panorama sobre as desigualdades sociais entre negros e brancos e ações afirmativas no Brasil, bem como os objetivos e o tipo de pesquisa. Em seguida é apresentado um esboço do contexto histórico-social da população negra, a partir do período escravista. Posteriormente, são abordadas questões identitárias do sujeito e por último encontra-se os dados empíricos e resultados da pesquisa. Do ponto de vista teórico-metodológico, pauta-se em uma abordagem qualitativa, tendo como método de procedimento a pesquisa bibliográfica, estudo de caso e entrevista semi-estruturada. Constatamos que os egressos do sistema de cotas estão hoje já formados, qualificados e preparados para as exigências do mundo do trabalho, e outros ainda, seguem como acadêmicos, em cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, o que em termos gerais pode significar o galgar de pretensos objetivos em sua jornada acadêmica e/ou profissional.

Palavras-chave: Cotas. Educação. Identidade Étnico-Racial. Trajetória Acadêmica

ABSTRACT

This study aims to analyze the extent to which the general trajectory of the first students academic shareholders of pedagogy in the Universidade Federal de Alagoas (UFAL), influenced in its construction processes of ethnic and racial identity and consequently in their projects of academic and/or professional life. The study is divided into four chapters, from the introductory part. This part shows a panorama on the social inequalities between blacks and whites and affirmative action in Brazil, as well, the goals and the type of search. Then is presented an outline of the social and historical context of the black population, since the slave period. Later on, the identity of the subject matters, and finally is the empirical data and the results of the survey. The theoretical-methodological point of view, is the qualitative approach, taking as a method of procedure the bibliographical, and the case study data collection techniques, through a semi-structured interview. See preliminarily, that the graduates of the quota system, already trained, qualified and prepared for the demands of the labour market, still others are academics in lato and stricto sensu, which in general terms can mean the climb of would-be goals into your academic and/or professional journey.

Keywords: dimensions. Education. Ethnic And Racial Identity. Academic Career

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA POPULAÇÃO NEGRA E AFRO/DESCENDENTE	21
2.1	Período escravista	21
2.2	População negra no pós-abolição	30
2.3	Ações afirmativas no contexto político do Brasil	35
2.4	Ações afirmativas/cotas na Universidade Federal de Alagoas/Ufal e outras instituições	48
3	IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL	55
3.1	Concepções de identidade	55
3.2	Complexidades na (re) construção da identidade étnico-racial	58
4	PESQUISA DE CAMPO: PRECURSORES COTISTAS E SUA TRAJETÓRIA DE VIDA	63
4.1	Entrevista: entraves e possibilidades dos sujeitos da pesquisa	63
4.1.2	Dados pessoais, emprego e renda	66
4.1.3	Percurso escolar e acadêmico	69
4.1.4	Histórias de vida pessoal e familiar	83
5	CONCLUSÃO	97
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICES	105
	ANEXOS	110

1 INTRODUÇÃO

Usufruir da educação formal, embora, como definida na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), seja um “direito de todos”, parece não acontecer bem assim, especialmente para as camadas pobres. Num passado não tão longínquo, mesmo com o fim do sistema escravista, no Brasil, do final do século XIX, os escravizados negros e suas posteriores gerações continuaram sujeitos a uma condição de vida socioeconômica e educacional bem inferior aos não negros. As consequências negativas desse fato ainda são bastante perceptíveis.

Tomando o campo da educação, o Censo de 2000, divulga dados preocupantes em relação ao índice de analfabetismo da população afro-descendente. A pesquisa mostra que nesse Censo a taxa de analfabetos maiores de 15 anos era de 18,7% para negros e 18,1% para pardos em comparação a 7,7% de brancos, na mesma faixa etária. Para a educação superior completa, a pesquisa informa que os números se fixaram em 10% para brancos, 2,1% para pretos e 2,4% para pardos.

Os dados acima apenas reforçam as desigualdades de distintos segmentos sociais, que vivem à margem dos avanços socioeconômicos da nação brasileira, sem oportunidade de acesso ou permanência na educação formal e, conseqüentemente, de ingresso no mercado de trabalho.

No Brasil as políticas de ações afirmativas são um processo recente e permeado por diversas discussões na esfera pública, sobretudo acadêmica, que toma pulso ao final da década de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo Martins (2004), já no início de seu primeiro mandato, Fernando Henrique Cardoso tinha a preocupação em traçar medidas de ações afirmativas de repressão às desigualdades educacionais e sociais, pautadas no racismo. Essa discussão ganhou âmbito acadêmico acarretando posteriormente na reserva de vagas em universidades públicas.

Reivindicações e propostas em relação às ações afirmativas para populações ditas e tidas como minoritárias, atingidas quer pelo desfavorecimento

socioeconômico e cultural do país, quer por algum tipo de discriminação, recebem certa abertura na agenda oficial do Estado Brasileiro, principalmente, os debates sobre as cotas raciais no ensino superior por ocasião da III Conferência Mundial contra o Racismo: a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001, em Durban na África do Sul.

Nesse mesmo ano, 2001, duas instituições públicas, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) já haviam adotado a reserva de vagas/cotas para estudantes negros de escolas públicas (QUEIROZ; SANTOS, 2006, p. 720).

Em 2004, a nova modalidade Sistema de Cotas entra em vigor por meio do Projeto de Lei 3627/2004 que atende a negros e indígenas. Desde então parte significativa de alunos oriundos de escolas públicas tem aderido às cotas, um dos eixos norteadores da política de ações afirmativas como oportunidade de disputar vaga no ensino superior público.

Historicamente, as políticas públicas brasileiras têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou direita. Com a redemocratização do país, em 1985, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público, diante das questões como raça, gênero, etnia e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas.

O Programa Estratégico de Ações Afirmativas/Cotas para Negros e Pardos no nível superior de ensino tem sido, sem dúvida, um ganho para o Estado brasileiro, bem como para milhares de estudantes por ele beneficiados (ROSEMBERG, 2007), tendo em vista as notórias desvantagens da população negra em relação à população branca no acesso e permanência à educação em todos os níveis de escolaridade.

Segundo o Ministério da Saúde (2006, p. 6) a inferioridade escolar da população negra em relação a população branca é uma mostra que:

O sistema educacional não tem sido capaz de superar ou pelo menos de amenizar significativamente as imensas iniquidades geradas pelos séculos de exclusão escravista, seguidos por mais um século de negligência e de discriminação.

Podemos constatar esse fato através de dados enviados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que mostram que a desigualdade educacional entre a população negra e a branca ainda é luzente. A pesquisa apresenta um panorama de 1999 a 2009, e indica que houve, durante essa década, um acréscimo nos anos de escolaridade entre jovens negros de 15 anos ou mais, porém, em relação aos jovens brancos, esse índice continua bem inferior, e se estende com maior intensidade no ensino superior na “proporção de pretos (2,3% em 1999 para 4,7% em 2009) e pardos de (2,3% para 5,3%). No mesmo período, o percentual de brancos com diploma passou de 9,8% para 15%” (IBGE, 2010).

Com esse quadro praticamente inalterado até o final da década de 1990, tornou-se urgente a formulação de alternativas para a redução dessa desigualdade. Nesse ínterim, já em discussão, o sistema de cotas recebe aprovação federal.

Em Alagoas, o Sistema de Cotas foi adotado pela Universidade Federal em sua primeira edição, no processo seletivo seriado de 2004, sendo a ele destinado 20% do total geral das vagas para alunos negros e pardos oriundos de escolas públicas. Neste vestibular, o curso de Pedagogia atingiu os 20% das vagas, o que correspondeu a 17 novos estudantes (entre o curso presencial e à distância) admitidos no ensino superior através do sistema diferenciado, mas não menos concorrido e, com peso igual de classificação/eliminação no processo seletivo (COPEVE, 2004).

Logo, a exemplo de outros Estados que também aderiram às cotas, inicia-se a polêmica em relação à qualidade do ensino na universidade num futuro próximo, tendo em vista a “má qualidade do ensino público” e a “facilidade” de ingresso desses estudantes, disse um estudante do curso de Psicologia da UFAL, em entrevista ao Jornal Gazeta de Alagoas (2006). Quanto a tais colocações, podemos tomar como nota que comentários como esses podem causar constrangimentos aos estudantes, levando os mesmos a se retrair, muitas vezes por faltar embasamento ou argumentos sólidos que defenda sua posição, ou condição, de ser estudante

cotista. Segundo o estudante de Psicologia, essa é uma política desinteressante, pois as ações de nossos antepassados que deram sequência a segregação racial e conseqüentemente a desigualdade socioeconômica e educacional que nosso país vive nada tem a ver com a quase insignificante presença da população negra nos diversos segmentos sociais, devendo assim, nós e nossa geração anterior sermos preservados de qualquer responsabilidade. No que se refere a essas questões, e contrapondo-se aos que repudiam o sistema de cotas, assim expõe Gomes (2003, p. 75):

Já é passada a hora de corrigirmos as desigualdades históricas que incidem sobre o povo negro, construindo políticas públicas específicas para esse segmento étnico/racial. A sociedade brasileira precisa discutir e implementar ações afirmativas. E, ao discuti-las, é preciso esclarecer que a implementação destas políticas está longe de uma prática paternalista, como dizem alguns. Implementar ações afirmativas é assumir a nossa diversidade cultural e construir uma sociedade democrática que se pautem no direito e na justiça social para todos.

A esse respeito, pesquisadores como Queiroz e Santos (2006); Guimarães (2003); Domingues (2005) entre outros vêm analisando as desigualdades educacionais entre brancos e negros brasileiros. Petrônio Domingues (2005, p. 165) afirma “Do ponto de vista conjuntural, a saída que se vislumbra é a defesa de um amplo programa de ações afirmativas”, que no âmbito educacional não se restringe às cotas mas, a todas as políticas que atendam as ditas minorias.

Mesmo com medidas específicas de atendimento a determinados grupos Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2001, revela que as desigualdades raciais e educacionais no Brasil, desde 1929, não sofreram significativas alterações. De acordo com a pesquisa:

Apesar de ter acontecido a elevação do nível de escolarização do brasileiro, de 1929 até os dias atuais, a diferença de anos de estudos dos negros frente aos brancos permanece inalterada. Segundo a mesma pesquisa, os negros precisariam, caso os brancos ficassem parados, de 32 anos para atingir o nível educacional dos estudantes brancos (HENRIQUES, 2001 apud DOMINGUES, 2005, p. 171).

Em Queiroz e Santos (2006, p. 719) encontramos a discussão a respeito das cotas em fins de 1999 e início dos anos de 2000 com a proposta da Universidade de Brasília (UnB) seguida pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). No período de elaboração de propostas de cotas para negros nas universidades debates acalorados sob os pontos de vista mais diferenciados formavam o palco das discussões sobre cotas na comunidade universitária, onde muitos dos argumentos foram contra sua implementação, com alegação em geral de que as cotas oficializariam o racismo e desqualificariam o ensino.

Os autores supracitados, nesse mesmo trabalho, fazem uma análise dos vestibulares de 2003 a 2006 mostrando o impacto que a política de cotas teve na UFBA. Desse modo expressam que “esses dados demonstram o quanto são infundados os temores daqueles que viam na adoção do sistema de reserva de vagas o risco da desqualificação do ensino universitário”.

Frente a essas colocações, há outros estudiosos que argumentam que a reserva de vagas para negros e pardos só reforçam a discriminação e divisão de “raças” entre brancos e negros, tornando a questão perturbadora no momento da declaração ou auto-identificação racial, em “face à fluidez racial existente no Brasil” (MAGGIE; FRY, 2004, p. 70). Em consonância a tal afirmativa o estudioso e jornalista Ali Kamel em um artigo publicado na Revista Veja, de agosto de 2006, sobre seu livro *Não somos racistas*, afirma que vivemos em um país democrático onde discriminação e racismo não é algo predominante em nossa sociedade “miscigenada”.

Para Munanga (2004), a discriminação racial no Brasil existe e persiste e é justificável uma política que vise uma medida de indenização ou de reparação para compensar as perdas e danos de cerca de 400 anos de intensa desigualdade e exclusão entre brancos e negros. E mesmo nesse contexto discriminatório, setores pertencentes as mais esclarecidas classes alegam que “somos todos mestiços sob o “mito da democracia racial. Fazendo referência a uma citação anterior “de que o ingresso de negros nas universidades pelas cotas pode levar a uma degradação da qualidade do nível do ensino e que estes estudantes não têm as mesmas aquisições culturais dos outros alunos”, Munanga (2004) acrescenta que:

As cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como os imaginam os defensores da “justiça”, da “excelência” e do “mérito”. Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas, submeter-se-ão as mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e

serão avaliados como qualquer outro de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto deste ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre.

Vale ressaltar ainda que aqueles/as concorrentes pelo sistema de cotas que não atingem a pontuação mínima exigida pelo processo seletivo, não garantem vaga, como imaginam alguns, ao contrário, essa vaga volta a ser disputada pelos/as que concorrem através do sistema de processo seletivo convencional.

Sabemos que, quando escolhemos investigar determinado tema ou objeto de pesquisa não o fazemos aleatoriamente, apesar de muitas vezes surgir de situações ou circunstâncias inesperadas, o interesse por “esse” objeto e não “aquele”, pois a escolha precisa ter valor significativo, algo a ser alimentado, nutrido.

O que definiu a disposição para esta pesquisa, tem a ver com a relação de forma direta que esta pesquisadora, autora da presente dissertação, teve com a política de cotas raciais para negros no ensino superior. Neste caso em particular, o ingresso na Universidade se deu através do sistema de cotas em sua primeira edição na UFAL, portanto precursora, assim como os indivíduos sujeitos da pesquisa.

A opção de fazer um trabalho com os primeiros cotistas se deu em muito pela minha experiência pessoal. Diante das dificuldades vivenciadas, como o fato de não ter iniciado o ensino médio no período condizente com a faixa etária, e tampouco, ter dado continuidade pela progressão natural que ocorre através da sequência de concluir cada série, sequencialmente, iniciar outra, fiquei sem estudar por 10 anos. Assim, ao concluir o ensino médio imaginava que não ingressaria na Universidade, até porque, nem tentaria, por acreditar que não conseguiria ser aprovada na seleção do vestibular. Entretanto, ao tomar conhecimento do sistema de cotas, senti-me estimulada a tentar o concurso vestibular por esse sistema, obtendo êxito. Ao verificar o resultado, constatei que teria sido aprovada mesmo que não tivesse optado pelo sistema de cotas.

Outro motivo para a opção pelo tema se deu pelo enfrentamento que todos tivemos ao ingressar na Universidade pela nova modalidade que já se apresentava

num cenário de intensas opiniões divergentes, uma tensão que talvez só nós pudemos experimentar e, justamente pelo fato de sermos os primeiros, tivemos de lidar com uma série de questionamentos e inseguranças para as quais, não estávamos preparados.

Com a “vantagem” percentual de 60% de vagas para as mulheres, em todos os cursos de graduação da UFAL, houve no ingresso de 2005, no Curso de Pedagogia, doze estudantes do sexo feminino e apenas dois do sexo masculino, o que totaliza o número de quatorze estudantes, sendo distribuídos da seguinte forma: Seis estudantes no turno matutino e oito no turno noturno.

Oito desses estudantes participaram do Programa de Permanência das Ações Afirmativas - o Afroatitude. Esse foi um programa de permanência do governo em união com universidades e Ministério da Saúde para os novos ingressantes. O Programa Afro-atitude/UFAL era composto de onze projetos de pesquisa e extensão da universidade desenvolvido por professores (tutores) e estudantes cotistas do primeiro ano do curso, vinculado ao Núcleo de Estudos Afro Brasileiro (NEAB/UFAL), cujo objetivo visava estimular o protagonismo da população negra, no sentido de pensar e executar ações pertinentes à desconstrução do racismo e do preconceito tanto quanto aos negros de modo geral, quando às pessoas vivendo com AIDS (TCHAM, 2007, p. 10).

Eu, autora do presente texto, participei durante dois anos, do programa acima referido, e o aprendizado nesse projeto foi mais um dos fatores que exerceram força e influência para a escolha da pesquisa na temática étnico-racial desde a graduação, em especial, algo relacionado às cotas raciais para negros, tema que apesar de ser, naquele momento, relativamente novo, era um tema polêmico, devido ter nascido num berço rodeado por discursos contraditórios, o que poderia provocar maior interesse por parte do corpo docente, porém, isso infelizmente não aconteceu. Logo, estes alegaram não ter conhecimento suficiente para orientar trabalhos nessa área, pois o tema era novo e não tinha relação com suas linhas de pesquisa. Assim, as perspectivas iniciais ficaram frustradas naquela ocasião, o que não impossibilitou de levar a proposta adiante, com o presente trabalho.

Diante o exposto, o problema central da presente pesquisa é: como a trajetória de estudantes precursos cotistas do curso de Pedagogia da UFAL influenciou nos seus processos de construção de identidade étnico-racial e conseqüentemente, na sua vida (ou nas suas escolhas) acadêmico-profissional? Esta questão central desdobra-se em outras questões secundárias: Quais as expectativas desses estudantes antes do ingresso na UFAL? E depois, o que mudou? Que importância teve para esses cotistas serem pioneiros no sistema de cotas?

Acreditamos que esse grupo, dos primeiros pedagogos cotistas/UFAL, hoje qualificado para o mundo do trabalho (tendo em vista serem portadores de diploma de graduação), ou em continuação da vida acadêmica, tenha muito a contribuir com suas experiências e perspectivas inovadoras, para encorajamento aos colegas que almejam ingressar no ensino superior e pensam não ser possível. A pesquisa mostrará também, a partir de dados qualitativos, como os cotistas estão inseridos em seu contexto social, cooperando ainda para os resultados avaliativos parciais do sistema de cotas na própria Universidade, bem como, na avaliação final do programa de ações afirmativas 2014 em nível nacional, dando sua parcela de contribuição através dos dados expostos, para a possível criação de novas políticas.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as percepções identitárias dos primeiros estudantes cotistas do curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/UFAL e a influência nos processos de construção de identidade étnico-racial e na sua vida acadêmico-profissional, assim como também destacar a trajetória dos/as egressos/as. Como objetivos específicos, intencionamos nesse trabalho, (1) Discorrer sobre a implementação do sistema de cotas na UFAL; (2) Traçar o perfil dos precursos cotistas da UFAL; (3) Analisar as estratégias de permanência dos precursos, enquanto estudantes, dentro da Universidade; (4) Demonstrar o entrelaçamento entre a trajetória dos precursos cotistas e os seus projetos de vida acadêmico, pessoal e profissional mostrando a influência da academia nesses três setores da vida dos precursos cotistas (a ser apresentado nos resultados a partir da coleta de dados). A pesquisa da qual tratamos tem como sujeitos de pesquisa os estudantes de Pedagogia, hoje, todos pedagogos já formados, na modalidade de ensino presencial.

As questões que permeiam essa pesquisa a definem como sendo de cunho qualitativo, abordagem imprescindível quando se trata de pesquisas em Ciências Sociais e em Educação, como bem enfatiza Uwe Flick (2009, p.16), a pesquisa qualitativa “visa abordar o mundo lá fora”, o que implica desvendar tudo que envolve os indivíduos em sentido mais amplo, valorizando o empírico como sua base sustentadora, adotando métodos que melhor se adequem à captura de informações para a compreensão de determinados contextos sociais.

Segundo Flick (2009, p. 22), a pesquisa qualitativa tem a intenção de “transformar o mundo com suas práticas” nesse sentido, é o que se pretende que aconteça quando se trata de temas relacionados a experiências que podem servir de base para um reflexo positivo na vida de muitos indivíduos.

Para tal investigação foi adotado o método de estudo de caso, considerado por muitos estudiosos como sendo de relevante valor numa pesquisa qualitativa, pois permite ao pesquisador a utilização de diversas fontes para evidência das descobertas na investigação. Para Robert Yin (2005, p. 5), teórico que nos apoia para esse momento da pesquisa, um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. O estudo de caso para a presente pesquisa são os cotistas que ingressaram na primeira edição da modalidade, do curso de pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas/UFAL.

A metodologia do trabalho aqui proposta contempla a pesquisa bibliográfica, imprescindível no embasamento epistêmico. Para tal discussão contamos com a presença de teóricos como: Delcele Mascarenhas Queiroz e Jocélio Teles dos Santos (2006); Carlos Hasenbalg (1997); Carlos Moore (2007); Carlos Rodrigues Brandão (1986); Boris Fausto (1996); José Jorge de Carvalho (2006, 2005); Kabengele Munanga (2006); Nilma Lino Gomes (2008, 2006, 2003); Petrônio Domingues (2005); Ricardo Franklin Ferreira (2004); Robert Yin ((2005); Stefânie Arca Garrido Loureiro (2004); Stuart Hall (2000); Uwe Flick (2009); Wlamyra Albuquerque (2006); Yvonne Maggie (2004), entre outros.

Como instrumento de recolhimento de informações foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, uma das estratégias que predominam na pesquisa

qualitativa como técnica de coleta de dados (FLICK, 2009, p. 27), tendo como suporte o uso de gravador de áudio, bem como outro 'instrumento' não previsto, o correio eletrônico, considerado como acesso mais viável no momento em que foi empregado. Para este recurso, foi aplicado questionário com o mesmo roteiro da entrevista utilizado como instrumento para o momento presencial com os sujeitos da pesquisa. Robert Yin (2005, p. 116) confirma que a entrevista seja um dos instrumentos fundamentais para captação de informações na coleta de dados em pesquisas utilizando para tal o estudo de caso como método. Ressalto que, alguns sujeitos da pesquisa não responderam a algumas questões, posto que o roteiro de entrevista passou por revisão e consequente alteração.

Na pesquisa foram entrevistados seis sujeitos, o que corresponde a 48,17% do total de estudantes cotistas em curso presencial de Pedagogia, posto que dos quatorze precursores, um deles não participaria, tendo em vista que o sujeito neste caso sou eu- a pesquisadora. Não houve retorno positivo aos convites emitidos aos outros 51,7% que poderiam participar como sujeitos da pesquisa.

Nesse capítulo foi apresentado um panorama sobre as desigualdades sociais entre negros e brancos e as ações afirmativas no Brasil, bem como os objetivos e o tipo de pesquisa utilizados no estudo.

No o capítulo a seguir será abordado um panorama histórico da população negra no período escravista, no período pós-abolição e a política de ações afirmativas no contexto nacional e na Universidade Federal de Alagoas. No próximo, encontram-se concepções referentes às complexas questões sobre a identidade do sujeito, sob o prisma de diferentes autores como Brandão (1986); Ferreira (2004); Loureiro (2004); Munanga (2006); Hall (2000). Na última parte do trabalho temos a análise dos dados coletados no campo de investigação.

Durante a realização das entrevistas os sujeitos responderam questões previamente elaboradas, todavia, assim como se da à flexibilidade nesse método, os participantes puderam discorrer em algumas questões de maneira informal, como por exemplo, no momento de falar de fatos significativos de sua trajetória para chegar à universidade, bem como de sua concepção de identidade, levamos em conta a relevância dos aspectos por eles apresentados, pois foi importante que o

entrevistado sentisse o quanto sua participação poderia contribuir para a transformação de uma situação real.

É pretendido nesta pesquisa, que através dos relatos apresentados pelos entrevistados, haja revelações significativas, as quais realcem os possíveis impactos causados em sua trajetória pessoal e, sobretudo, acadêmica o fato de ser uma/um pioneiro cotista como aconteceu, por exemplo, nas práticas de estudantes cotistas da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG (GOMES; MARTINS, 2006, p. 227) que demonstram que para grande parte desses estudantes houve uma espécie de 'redescobrimto' do eu como valor e firmamento de sua identidade étnico-racial tanto individual como de modo coletivo.

2 CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA POPULAÇÃO NEGRA E AFRO/DESCENDENTE

2.1 PERÍODO ESCRAVISTA

Sempre que se fala do negro na história, nossa atenção se volta para o período do tráfico escravista de negros africanos ao Brasil a partir do século XVI, e mesmo em períodos mais recentes faz-se mais alusão ao recorte da condição do negro como povo escravo do que como povo participante/integrante ativo, juntamente aos nativos, na construção e desenvolvimento econômico histórico, cultural e social da nação brasileira. Ao contrário, costuma-se esconder a escravidão indígena, que “começou logo no início da colonização e se manteve até meados do século XVIII, mesmo ilegal” (GARCIA, 2013, p. 27).

Ambas as raças foram base para a formação da economia colonial, no entanto, elas são frequentemente mostradas como povos atrasados, à margem do que eles realmente compunham, que era a força motriz na construção do novo país. Como demonstra a narrativa de Boris Fausto (1996, p. 40):

A significativa presença de africanos e afro-brasileiros na sociedade brasileira pode ser constatada pelos indicadores de população no fim do período colonial. Negros e mulatos representavam cerca de 75% da população de Minas Gerais, 68% de Pernambuco, 79% da Bahia e 64% do Rio de Janeiro. Apenas São Paulo tinha uma população majoritariamente branca (56%). Cativos trabalhavam nos campos, nos engenhos, nas minas, na casa-grande. Realizavam nas cidades tarefas penosas, no transporte de cargas, de pessoas, de dejetos malcheirosos ou na indústria da construção. Foram também artesãos, quitandeiros, vendedores de rua, meninos de recado etc.

O mesmo autor (p. 55) trata também da situação distinta desse processo de desenvolvimento do Brasil colonial, com base no trabalho escravo do negro ao apresentar o seguinte contexto, que se desenvolvia ao norte do país:

Longe do centro principal da vida da Colônia, o Norte do Brasil viveu uma existência muito diversa do Nordeste. A colonização ocorreu aí lentamente, a integração econômica com o mercado europeu foi precária até fins do século XVIII e predominou o trabalho compulsório indígena. Para simplificar,

estamos falando da região como se fosse um todo, mas não devemos esquecer as profundas diferenças entre o Maranhão de um lado e a Amazônia, de outro.

Assim, não há como não nos reportar aos três séculos de dominação escravista imposta aos indígenas e aos traficados africanos e afro-brasileiros pelos colonizadores europeus. A elevação branca sobre a subelevação negra estava para além da dominação escrava de força de trabalho.

Pelos argumentos acima apresentados, fica caracterizado que, o Brasil foi uma sociedade escravista, segundo concepção de Moses Finley que entende como sendo uma sociedade escravista, aquela cuja renda expropriada do escravo, reproduz o lugar da elite, diferentemente da sociedade possuidora de escravos, a qual a escravidão não seria suficiente para produzir o lugar da elite, e que deixamos de ser uma sociedade possuidora de escravos para ser verdadeiramente uma sociedade escravista a partir do século XVIII (GARCIA, 2013, p. 51).

Na antiguidade, o negro já habitava vastos territórios do globo, como afirma Manolo Florentino¹ em sua entrevista: “A África é um continente que exportou escravos por tanto tempo [...], há registros de exportação para a Grécia, para Roma e depois para o mundo islâmico, sem contar com a tradicional escravidão africana” (GARCIA, 2013, p. 50). Ainda de acordo com algumas lendas e mitos, antigos, que evidentemente influem até o presente, o negro passou a ser considerado como “selvagem” e símbolo de toda sorte de repulsa. Conforme demonstrado nos estudos de Carlos Moore (2007, p. 50):

O mais antigo da trilogia de livros sagrados indianos denominava-se *Rig-Veda*. Ele é ilustrativo de um fenômeno recorrente na literatura religiosa dos povos euro-asiáticos e semitas que, invariavelmente, evocam a raça negra em um duplo contexto de conflito e maléfico.

Posteriormente, no período do império vivenciado na Europa este continente explorou e dominou povos da África, tanto sob a forma de apropriação territorial quanto de tráfico escravista para países de outros continentes, incluindo o Brasil.

¹ Manolo Florentino – historiador, especialista em história da escravidão no Brasil, docente do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Os africanos tornaram-se propriedades, mercadorias e mão de obra escravizada para o enriquecimento de um povo que os subjugava, assim, ocorria uma “supremacia” eugenista, justificada pela dinâmica do processo e desenvolvimento capitalista industrial que se instalava no momento; dessa forma, baseado nos estudos de Eric Williams e Walter Rodney (apud MOORE 2007, p. 171) diz que:

O surgimento e a expansão do capitalismo industrial, entendido como uma formação social e relações de produção específicas, só foram possíveis porque o desenvolvimento orgânico do Continente Africano foi brutalmente interrompido e logo descaracterizado em função de exigências exógenas cada vez mais poderosas.

Encontramos nessa mesma obra, que na África, mesmo em alguns países que possuíam um comércio promissor e bem estruturado na agricultura, pesca e minérios, na maioria das regiões, a propriedade de terras e a produção nelas, era um bem comunal, diferentemente da Europa onde havia supervalorização e privatização territorial e produtiva. Com a invasão e dominação europeia na África, famílias inteiras e nações africanas foram dizimadas em benefício desses exploradores que ambicionavam lucros excessivos em prol do progresso e capitalismo industrial, dando início a um longo tempo de apoderamento infame, justificado na supremacia de raça.

A exemplo da difusão da ideia de supremacia de raça, observamos no texto de Fausto (1996, p. 30), que teorias tidas como científicas apresentadas no século XIX, afirmavam que o “o tamanho e a forma do crânio dos negros, o peso de seu cérebro etc. "demonstravam" que se estava diante de uma raça de baixa inteligência e emocionalmente instável, destinada biologicamente à sujeição”.

No Brasil, o tráfico e escravização dos negros foram muito lucrativos e oportunos. Segundo Boris Fausto (1996), o valor pago pelo escravo negro era menor do que o valor do indígena, em contrapartida, sua produtividade era mais elevada, devido às atividades que já desenvolviam antes de serem traficados. Neste caso, os escravos substitutos “provinham de culturas em que trabalhos com ferro e a criação de gado eram usuais. Sua capacidade produtiva era assim bem superior à do indígena”, (FAUSTO, 1996, p. 28), para os colonizadores, pois o negócio com os

indígenas cujo processo de escravização estaria se encontrando em seu tempo de fim, devido aos diversos empecilhos que desfavoreciam a prática.

Enquanto havia certa proteção em relação aos indígenas, tanto vinda da Ordem religiosa que era praticada na colônia, quanto da própria política, através de lei que impedia a escravização dos mesmos, a escravização do negro se imprimia facilmente, como afirma Fausto, “nem a igreja nem a coroa se opuseram à escravização do negro. Ordens religiosas como a dos beneditinos estiveram mesmo entre os grandes proprietários de cativos” (FAUSTO, 1996, p. 30).

Apesar de estarem em terra desconhecida, longe de seus laços afetivos, culturais e liberdade, assim como os indígenas, os negros não aceitaram ser escravizados passivamente, também forjaram suas formas de resistências, travando uma luta por liberdade. Não suportando a carga de trabalho “muitos negros preferiam atentar contra a própria vida [...] algumas escravas grávidas buscavam o preparo de ervas com propriedades abortivas”, emboscadas contra os feitores e senhores de engenho também faziam parte da prática de combate dos escravizados (RAINER SOUZA²). A esse cenário Fausto (1996, p. 30) acrescenta:

Fugas individuais ou em massa, agressões contra senhores, resistência cotidiana fizeram parte das relações entre senhores e escravos, desde os primeiros tempos. Os quilombos, ou seja, estabelecimentos de negros que escapavam à escravidão pela fuga e recompunham no Brasil formas de organização social semelhantes às africanas, existiram às centenas no Brasil colonial. Palmares - uma rede de povoados situada em uma região que hoje corresponde em parte ao Estado de Alagoas, com vários milhares de habitantes - foi um desses quilombos e certamente o mais importante. Formado no início do século XVII, resistiu aos ataques de portugueses e holandeses por quase cem anos, vindo a sucumbir, em 1695, às tropas sob o comando do bandeirante Domingos Jorge Velho.

Após décadas de avanços contra os quilombos, as tropas bandeirantes aos poucos destruíam os agrupamentos dos escravos fujões, obtendo a grande vitória sobre estes ao aniquilar em 1694 o maior e mais importante do Brasil, o Quilombo dos Palmares. A vigilância para que os negros não se refizessem para novas fugas fora redobrada, porém, isso não significou o fim de sua resistência e luta pela liberdade.

² Em matéria publicada na Revista Brasil Escola. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com>>. Acesso em: ago. 2013.

Em fins do século XVIII, dão-se início as primeiras revoltas urbanas, agora não apenas pela liberdade física, mas, também, pelas condições de vida precárias das camadas pobres, devido à escassez de alimentos e a alta nos preços de mercadorias. Boris Fausto (1996, p. 75) nos apresenta uma importante rebelião denominada Conjuração dos Alfaiates que envolveu tanto negros quanto não negros que padeciam de tal situação ao relatar:

A Conjuração dos Alfaiates foi um movimento organizado na Bahia em 1798, por gente marcada pela cor e pela condição social: mulatos e negros livres ou libertos, ligados às profissões urbanas como artesãos ou soldados, e alguns escravos. Entre eles destacavam-se vários alfaiates, derivando daí o nome da conspiração [...]. A conspiração se liga ao quadro geral das rebeliões surgidas em fins do século XVIII e tem a ver também com as condições de vida da população de Salvador. A escassez de gêneros alimentícios e a carestia deram origem a vários motins na cidade, entre 1797 e 1798.

Segundo o autor, a Conjuração dos Alfaiates foi um levante que marcou a história, muito mais pelo seu valor simbólico do que por seu desfecho uma vez que, alguns líderes do movimento foram presos, recebendo punições extremas para que servissem de exemplo a futuras rebeliões.

Todavia, mesmo com severas penas aplicadas aos conjurados, houve muitas outras revoltas, algumas não chegando a se concretizar de fato, outras indo para além dos planos, como aconteceu com a Revolta dos Malês em 1835.

A Revolta dos Malês³, liderada por um africano de nome Ahuna, consistia em surpreender os brancos em um dia de festa religiosa, quando a maioria estivesse nas ruas, tanto os brancos como também muitos escravos que estivessem sem dura inspeção, porém antes que pudessem por o plano em prática foram traídos e em confronto com os soldados não obtiveram vitória. Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 138) nos relata esse acontecimento da seguinte forma:

[...] Mais uma vez o plano rebelde chegou ao conhecimento dos brancos por negros delatores [...] Ciente dos acontecimentos a polícia se armou e começou a busca por suspeitos [...] A denúncia precipitou um plano de rebelião que estava ainda sendo preparado. Aos gritos, eles acordaram outros africanos, atacaram a cadeia pública [...] Mas os malês foram derrotados. Na manhã seguinte, contaram-se mais de setenta mortos

³ Malês eram conhecidos os negros muçulmanos de origem haussas e nagôs.

espalhados pelas ruas de Salvador. (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 138).

Esse episódio, assim como os demais acontecidos, não inibiu o desejo desses homens e mulheres, quer de origem africana ou afro-brasileira de ser livres. De modo que, mesmo com as severas punições que lhes eram infringidas por tramarem e por vezes executarem rebeliões e serem punidos com açoites em praça pública, marcação a ferro, pena de morte por decapitação ou enforcamento público, repreensão a escravos não envolvidos com as fugas, novas investidas sucederam contra o regime escravista até “vésperas da abolição” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 137, 142).

Segundo esses autores, outra forma de organização importante dos negros foram as irmandades religiosas negras começando em fins do século XVII nas diversas regiões do Brasil, formadas ainda nas senzalas por laços de solidariedade com seus conterrâneos, estendendo a agregação para pessoas de diversas regiões, culturas e crenças africanas e, posteriormente, a outras não negras que sofriam desmandos do senhorio.

As irmandades negras de culturas originárias da África e que foram adaptadas por várias outras crenças de diferentes lugares tanto da África quanto as que se desenvolveram no Brasil tiveram grande influência no catolicismo.

Conforme mostrado por Albuquerque e Fraga Filho, no século XVI, as irmandades negras já se encontravam presentes em algumas irmandades católicas em Portugal, chegando ao Brasil “em fins do século XVII quando o número de escravos já era grande”. Observamos na obra dos autores que:

As autoridades da Igreja Católica reconheciam a participação dos escravos na religião através das irmandades. A presença de negros nas irmandades católicas não era uma novidade. No século XVI, a irmandade de Nossa Senhora do Rosário instalada no Mosteiro de São Domingos, em Lisboa, aceitava africanos convertidos ao catolicismo (2006, p. 106).

Para as irmandades brasileiras negras os objetivos não estavam ligados apenas ao culto dos deuses, fazia parte de seu objetivo ajudar os irmãos que se

encontrassem em necessidade. As taxas pagas pelos filiados serviam também para compra de alforria de escravos (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 110).

Os encontros nas irmandades permitiam aos seus membros compartilharem das lembranças da África. Ali certamente era “espaço de reforço dos laços de solidariedade” e suas tradições nas comunidades negras eram fortalecidas para desassossego de autoridades que apesar de tolerar muitas vezes proibiam seus cultos temendo represálias a seu poder (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 113).

No estado de Alagoas, também há registro de irmandades, datadas do século XVII. Como relata Méro (1983, p. 34), entre as irmandades do Estado, podemos citar: Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, Irmandade de São Gonçalo Garcia dos Homens Pardos, Irmandade de Brancos do Santíssimo Sacramento, Irmandade de Nossa Senhora do Amparo dos Homens Pardos, Irmandade do Bom Jesus dos Martírios, Irmandade de São Benedito.

No registro que faz, o autor salienta para o fato de discriminação racial entre as irmandades religiosas, a começar pela posição e tarefas que ocupavam e executavam nas mesmas até a localização de suas construções. Nas ‘irmandades de brancos’, havia critérios para admissão do próprio homem branco que fosse nascido no Brasil, quanto à construção de igrejas, para os menos abastados, essas aconteciam em lugares pouco ou não privilegiados (MÉRO, 1983, p. 36).

Nota que também merece destaque, é que segundo a tradição oral, a Igreja de Nossa Senhora das Correntes, situada na cidade de Penedo/AL, servia para fins abolicionistas, cujos membros, ao longo da noite, protegiam escravos “fujões”. Na igreja, o local de refúgio era uma pequena abertura, existente até os dias atuais na lateral de um dos altares. Esse espaço podia ser ocupado, por no máximo três escravos, obrigatoriamente de pé, e por um curto período, devido sua estrutura arquitetônica. Nesse espaço, as condições de sobrevivência eram mínimas, o escravo ficava escondido de pé todo o tempo, não havia circulação de ar, e tampouco iluminação, onde poderia ocorrer a morte por asfixia. Apesar das condições precárias do esconderijo, provavelmente valia a pena todo risco para o

alcance da liberdade, pois segundo a história através de gerações e reportagem em TV⁴, não foram poucos os escravos refugiados na igreja.

Pode-se dizer, portanto, que no Brasil, tanto a prática escrava e escravagista quanto o racismo de cor ou étnico-racial, inicia-se em meados do século XVI, por seus colonizadores, aos escravizados nativos e africanos. Mesmo quando alcançavam a condição de liberto, ainda assim, os negros carregavam o estigma de ter sido escravizado, cabendo a estes algumas restrições formalizadas legalmente para que não se apresentassem de forma similar aos brancos. Perduram até os nossos dias condições semelhantes mesmo que sob outras nuances.

Inserido nesse quadro de revolta quanto à condição de escravo, ocorreram situações isoladas e muitas vezes anônimas, de ações dos escravizados em relação ao branco a exemplo do fato ocorrido em nosso Estado de Alagoas, mais precisamente na cidade do Pilar, lugar onde nasceu a autora do presente estudo. Ali se deu segundo consta do texto de Moraes (2005, p. 41) a última execução de pena de morte no Brasil.

Assim registra-se em nossa história e que poucos têm notícia, que o último executado oficialmente no Brasil foi o escravo Francisco, que juntamente com outros dois escravos – Vicente e Prudêncio, executaram em 1874, o capitão João Evangelista de Lima e sua esposa, Josefa Marta de Lima (ele no Hotel Central e ela no Sítio Bonga). Vicente fugiu para Engenho Hortelã, em Marechal Deodoro e foi capturado enquanto Francisco e Prudêncio seguiram para o Monte Pavão em Pesqueira/PE, onde Prudêncio morreu em luta com a polícia e Francisco foi capturado. Após a captura de Francisco e Vicente, houve todo o processo na justiça por um período de 02 anos, e ao final ambos foram condenados e fizeram o “pedido de Graça”, ao imperador D. Pedro II, que não se pronunciou quanto ao escravo Vicente, condenado à galé perpétua, e negou o pedido de Francisco que foi condenado a morrer na forca em 28.04.1876, sendo enforcado no sítio Bonga, na cidade de Pilar/Al, ou seja, 21 anos após o caso, que segundo se divulga, teria sido a última execução de pena de morte em nosso país, que é conhecido como “O Fera

⁴ Reportagem de Giovanni Luiz e Rubem Lopes intitulada “Penedo comemora 378 anos”. Disponível em: <<http://www.g1.globo.com/al/altv.2edicao/videos>>. Acesso em: abril. 2014.

de Macabú”, fato ocorrido no Rio de Janeiro, onde foi enforcado o fazendeiro Manoel da Motta Coqueiro, em 06 de março de 1855, na cidade de Macaé/RJ.

Esse é um fato histórico que precisa ser divulgado corretamente, pois registra-se nos anais da história que um negro foi a última pessoa a ser executada por submissão à pena de morte por enforcamento no Brasil, no Estado de Alagoas na cidade do Pilar, e não um branco.

A exemplo das condições, muitas vezes, infringidas tanto aos negros como a outras etnias fortemente discriminadas, temos a historia do representante dos indígenas do Brasil, originário da tribo Terena, que era muito discriminado na escola quando criança e descobriu que quando as pessoas o confundiam com japonês tratavam-no melhor, ele, mesmo criança passou a assumir a adjetivação de japonês para ser melhor aceito no âmbito escolar, constatamos a presente afirmação em entrevista que aconteceu em 1990 ao Jornal do Brasil, por Zózimo Barroso do Amaral (GORGULHO, 2007).

Outro exemplo dentre tantos foi o caso de Luan da Rocha Sousa, um jovem negro de 20 anos após ter sido confundido com um criminoso (ambos usavam acessórios parecidos e eram negros), foi torturado e pressionado a assumir a autoria do crime. A justiça o indiciou, deixando-o detido em cárcere por três meses até que por esforços extremos da mãe, em encontrar o verdadeiro culpado, sua inocência foi provada (DINIZ, 2009, p. 1,2).

Portanto, percebemos que até os nossos dias se pratica o preconceito, tanto de cor, quanto de raça, mesmo com a evolução social, intelectual e técnico-científica, em praticamente, todo o mundo.

2.2 POPULAÇÃO NEGRA NO PÓS-ABOLIÇÃO

Passado mais de trezentos anos de cruel estado de escravidão, o Brasil em 13 de maio de 1888 declara a abolição da escravatura, data esta que alguns em nossos dias insistem em celebrar como sendo uma data memorável. A partir da Lei Áurea foi extinto o regime escravo no país. Mas a partir daí, o que aconteceria aos negros, agora libertos dos horrores das senzalas e do próprio sistema, que apesar de os “libertar” das torturas físicas os mantém aprisionados no mundo das sub-representações sociais, culturais e econômicas? A isso, Silva (2009, p. 578-579), lembrando 13 de maio como data “comemorativa da libertação aos escravizados” salienta que:

É preciso, portanto, antes de tudo, se eliminar a idéia falsa de termos o “13 de maio” como dia de uma concessão governamental, como um ato de boa vontade oficial, gesto grandioso de uma rainha [...] a abolição dos escravos negros no Brasil não passa de uma ilusória e bem engendrada “mentira cívica”. O começo de uma nova escravidão (SILVA, 2009, p.578-579).

Segundo Soares (1998), um tipo de exploração de mão de obra escrava já comum no século XIX foi a utilização do trabalho dos negros como escravos de ganho, bem como a escravidão doméstica, especialmente nos centros urbanos. Os escravos e ex-escravos, em sua maioria, recebiam, quando na condição de libertos, um valor irrisório para executar os mais diversos trabalhos, geralmente aqueles considerados indignos para pessoas não negras, como por exemplo, transportar pelas ruas pessoas em seus ombros, carregar diversos tipos de cargas, jogar fora dejetos de residências. Esse tipo de trabalho era destinado principalmente nas relações domésticas, muitas vezes seus donos alugavam os serviços de seus escravos e escravas a outros senhores. Ainda segundo o autor, outro tipo de exploração aos escravos, na época, era a mendicância de negros na velhice a prostituição de mulheres negras.

Após a abolição os senhores, ex-donos de escravos, precisavam de uma nova mão de obra para o cultivo de seus produtos, acontece que muitos não contrataram os serviços dos ex-escravos, de modo que a maioria destes foi

conduzida a mais uma forma de escravidão - fora das senzalas sim, mas na contínua condição de relegados a escória social, o que já acontecia antes mesmo com os libertos por ocasião das Leis dos Sexagenários e Lei do Ventre Livre, em que:

[...] os escravistas não admitiam alimentar a criança que não seria mais propriedade deles [...] gerando crianças abandonadas. A Lei do Sexagenário foi outra Lei insensata [...] libertava os brancos do fardo de uma escravidão em que os negros se viam abandonados a sua própria sorte. Lógico: aos 60 anos, o trabalhador escravo já estava fatalmente imprestável em decorrência dos maus tratos (SILVA, 2009, p.564-, 565).

Com a abolição da escravatura, os senhores de engenho, bem como a maioria da elite, já tinham em posse uma nova mão de obra, “dispensando” os serviços escravos e negros libertados que foram lançados despreparados para uma disputa injusta à vida capitalista e brutal, mantendo-se uma polarização generalizada nos vários âmbitos sociais. Desse modo “negros e mulatos foram assim excluídos dos setores de empregos mais dinâmicos e limitados a situações de desemprego ou empregos em serviços não-qualificados” (HASENBALG, 1979, p. 233).

Se no setor sócio-econômico, a população negra estava em total desvantagem, no âmbito educacional não seria diferente, basta analisar o que as pesquisas revelam nas décadas de 1940 e 1950 (HASENBALG, 1979, p. 163-164).

Em termos comparativos de brancos e negros, relativos tanto no setor de indústria e comércio quanto na educação, do nível elementar ao superior, os índices são bastante desproporcionais, pois, pela falta de políticas governamentais e incentivos privados que garantisse uma vida digna de mobilização econômica no momento pós-abolição, tal marginalização dos escravos libertos foi fundamental para o quadro social que ainda se apresenta atualmente (MARTINS, 2004, p. 37, 38).

E se antes, vivendo no período do Brasil império, havia resistência a uma condição de vida subumana, com confrontos físicos, fugas, criação de quilombos, luta pela vida e pela preservação de sua própria cultura, hoje, um pouco mais de

um século de libertação, a batalha antiescravagista continua: pela conscientização contra o racismo, pelo resgate e valorização histórico/social na formação e construção de nosso país, na defesa por direitos iguais de oportunidades na sociedade, nos setores de trabalho, saúde, educação e conseqüentemente ascensão social.

Com respeito à hierarquia social, por gerações entre brancos e negros, o Munanga (1996, p. 82) descreve sucintamente:

Para compreender concretamente a situação do negro no Brasil atual, é preciso, além do discurso socioantropológico qualitativo, fazer um balanço comparativo os domínios da renda, do emprego, da saúde, da educação, da cultura, do lazer, da representação política, etc. Fica ilustrado pelas estatísticas que a população negra concentra-se nas posições inferiores da hierarquia social.

A constatação hierárquica a que Munanga chega há mais de uma década sobre os referenciais comparativos entre brancos e negros e as posições inferiores que os negros ocupam nas camadas sociais, apesar de serem ainda pouco perceptíveis, vêm experimentando alterações em termos estatísticos.

A concepção de educação institucional como algo imprescindível para o desenvolvimento não só intelectual, mas social do indivíduo, provoca uma defasagem socioeconômica para alguns grupos sociais como os que vivem com deficiências, negros, indígenas e outros que veem esse direito retido por diversos motivos.

Em revisita ao passado percebe-se a partir de pesquisas realizadas sobre como se dava a inclusão do negro na educação escolar, mesmo antes da abolição, com a Lei do Ventre Livre, quando a lei encarava a educação como processo emancipatório para o gozo da liberdade, essa mesma Lei, segundo Fonseca (2001, p. 13), cabia aos senhores das mães escravas, cujo ventre era livre, permitir ou não que essas crianças tivessem acesso a escola. O projeto de Lei em 1870 reza no seu artigo 7º que

Os filhos das escravas nascidos depois da publicação desta lei serão considerados livres. Os libertos em virtude desta disposição ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, que exercerão sobre eles o direito de patronos, e terão a obrigação de criá-los e tratá-los, proporcionando lhes sempre que for possível a instrução elementar.

Dessa forma, percebemos a intenção que havia por trás de um suposto benefício. A própria Lei não garantia sua efetivação por permitir interpretações que poderiam ser vistas como conveniência para aqueles que deveriam ser os responsáveis em sua aplicação, os senhores.

A educação formal ou institucional no Brasil é marcada por uma parcialidade notória a todos, demarcado por uma questão de classe, raça e cor. Como consta em nossa história, o Brasil foi o último país a libertar seus escravizados na parte final do século XIX.

Sem instrução escolar, profissional ou ressarcimento por séculos de trabalho, a maioria dos ex-escravizados foram lançados à própria sorte. Martins (2004, p. 13) nos põe a par de alguns aspectos desse regime escravista:

A chamada “escravidão moderna”- a versão do escravismo recriada pelos europeus para a colonização da América- foi uma das formas mais radicais de exclusão jamais inventadas pelo homem. Nela eram negadas ao cativo não só a remuneração do trabalho e as liberdades de escolha próprias do homem livre, mas também toda e qualquer possibilidade de aquisição e acumulação de riqueza, de propriedade, de terra, de educação, e outros ativos. O escravo não tinha direitos civis, nem políticos, nem econômicos, nem sociais. Não tinha sequer o status jurídico de pessoa, mas sim o de um *bem semovente*, como bois e os cavalos.

À margem de perspectivas sócio/econômica, o que aguardava os negros, tanto os libertos no pré-abolição quanto os libertos com a abolição da escravatura, em sua maioria, eram trabalhos que mal davam condições de sobrevivência como os realizados nos engenhos, trabalhos semelhantes aos que já faziam anteriormente. Com uma pequena diferença, em vez de escravizados agora continuaram sendo explorados, com reduzido valor econômico para eles (MARTINS, 2004).

Séculos se passaram, mas os resquícios do trabalho mal ou menos remunerado para populações “desiguais”, negra e também indígena permanecem com menos vigor, porém, subsistindo. Pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram como se dá essa disparidade, que não é apenas social, mas ainda, se trata da questão raça/cor, como podemos observar nos dados da pesquisa, os rendimentos de pretos e pardos em 1999 foi de 20% inferior em relação aos brancos. Comparado a 2009 essa estatística eleva um pouco mais os rendimentos pretos/pardos subindo para uma média de 8% por hora trabalhada (IBGE/SIS 2010, p. 228), que demonstra ser pouco significativo.

Com respeito à educação, esta estava longe do alcance dessa população, pois se por um lado pode representar inclusão e também poder do homem na sociedade, por outro lado, para quem não teve acesso pode significar o oposto. De modo que quem tem nenhuma ou pouca instrução escolar na maioria das vezes, fica alheio ao poder que o conhecimento produz. É exatamente nessa última condição que se encontravam os libertos.

A abolição do sistema escravocrata não garantiu aos ex-escravizados direitos de cidadãos comuns, uma vez que esses homens e mulheres tinham valor semelhante a objetos ou mesmo animais. Hoje, com a adoção de políticas específicas para determinados grupos em estado de vulnerabilidade fica evidenciado que há necessidades especiais a serem atendidas, a fim de certas equivalências a serem cumpridas para o desenvolvimento coletivo e pessoal também do grupo a ser atendido. No caso dos negros, há um caminho pedregoso na busca do resgate, construção e reconstrução da dignidade como homens, como seres livres, como cidadãos deste país. Libertos da prisão e da tortura física há alguns séculos, no entanto continuam perseguidos pela discriminação e pela falta de trabalho.

2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO POLÍTICO DO BRASIL

Saindo do período escravagista, em que o negro era tratado como mera mercadoria, e mesmo após a abolição da escravatura não viu seus direitos de cidadãos serem cumpridos. Avancemos um pouco mais para o período atual, para um Brasil na era da globalização, “Brasil, um país de todos”⁵. Será que vivemos mesmo nesse país de “todos”? O que presenciamos frequentemente em nossa sociedade é em certa medida vigorosa segregação racial e sociocultural, onde predominam os valores de uma elite altamente preconceituosa. Desse modo, continuamos seguindo a trilha do colonialismo e os grilhões que o acompanharam através do tempo, hoje, sob uma forma sofisticada ou mascarada de aplicar suas torturas, uma vez que a sociedade brasileira nega que comete racismo.

Ora, viver numa democracia racial implica que todos tenham o direito ao exercício da cidadania, respeito às diferenças religiosas, étnicas, de orientação sexual, direito a atendimento de qualidade à saúde e à educação. Com relação aos negros a igualdade de oportunidades na educação pode significar sair da zona de sub-representação em que se encontra desde os primórdios de nossa história/nação.

A escola, que já foi mecanismo de exclusão social, e que hoje é considerada um direito de todos e obrigação legal do Estado, se prepara, amparada em lei⁶ para incluir o estudo e a cultura africana e afrobrasileira à sua matriz curricular. Até a última década do século XIX possuir um diploma de graduação era um símbolo de prestígio. O ensino superior, embora ainda seja em muitos casos o privilégio de uma elite, criou e procura manter mecanismos de controle de exclusão social. Hoje por meio das cotas para negros já são milhares de estudantes, desde sua inserção a

⁵ Slogan criado pelo publicitário Duda Mendonça, no primeiro mandato do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva.

⁶ Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular, em reforço da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, art. 59.

partir de 2004, na busca pela equivalência acadêmica e, conseqüentemente, ao mundo do trabalho.

É num ambiente de coação que são criadas estratégias de defesa e ao mesmo tempo, de enfrentamento. Há algum tempo, pouco mais de três séculos, tivemos nesse ‘palco’ escravista, extremamente hostil para nós negros, uma composição de lutas e resistências, donde surgiu a ilustre figura de um dos líderes negros, Zumbi, reconhecido como exemplo marcante à resistência contra a opressão travando grande combate em conquista da liberdade física.

Esse fato ocorreu, em nosso Estado de Alagoas, onde foi instalado o Quilombo dos Palmares, na cidade de União dos Palmares e, Zumbi, liderou um núcleo de resistência contra a estrutura escravocrata em nosso país numa batalha constante que durou cerca de cem anos na qual homens e mulheres escravizados lutaram contra seus cativeiros.

De acordo com Calado (1994), a forma de resistência instaurada no Quilombo dos Palmares não era apenas um território de abrigo para refugiados em defesa de suas vidas. O teórico relata que ao longo territorial do Quilombo dos Palmares viveram cerca de 30 mil quilombolas, formando ali, contra o sistema opressivo nacional, uma nova estrutura social organizada e que, segundo o teórico, estavam assim estruturados:

Sob os mais variados aspectos: organização do trabalho de subsistência, segurança, fabricação de ferramentas e armas, alojamento, distribuição das tarefas, inclusive daquelas ligadas ao culto, as festas, ao resgate dos valores de sua cultura [...] No plano econômico, eram agraciados com os favores da floresta “povoada de árvores frutíferas” [...] Por outro lado, logo conseguiram mostrar a diferença do trabalho coletivo em liberdade [...] Quanto aos cuidados com a segurança, sob a liderança carismática de Zumbi, trataram de inventar engenhosos meios de defesa, cuja eficácia seria testada, diversas vezes, por ocasião das primeiras tentativas fracassadas de destruição, por parte dos senhores de engenho, do Quilombo dos Palmares (CALADO, 1994, p. 50).

Como já observado, a resistência no Quilombo dos Palmares, após várias investidas contra, por fim, a fortaleza foi vencida numa empreitada comandada por Domingos Jorge Velho (CALADO, 1994, p. 51), porém outras formas de combate à escravidão, bem como a tantas formas de opressão não cessaram.

Nos embates posteriores surgem outros tipos de resistências se apresentando no formato “Movimento Negro”, um dos movimentos sociais mais atuantes em nossa história, este, ganha mais espaço na sociedade civil e no cenário político a partir do período denominado de Nova República (1985), tendo nesse novo cenário uma das figuras mais ilustres a pessoa de Abdias do Nascimento. Defensor dos direitos humanos, que dedicou grande parte de sua vida à reflexão sobre o negro e a consciência de seu papel histórico no Brasil e a cultura afro-brasileira. Difundiu seu trabalho sobre o negro em várias Universidades fora do Brasil, tornando sempre prática a luta pelo resgate da dignidade quase perdida e pela emancipação do povo negro, fazendo frente à dominância da “primeira classe” para que deixássemos de ser cidadãos amplamente marginalizados

Um dos importantes trabalhos realizados sobre o Movimento Negro é o de Ivair Augusto Alves dos Santos. Em sua pesquisa “O movimento Negro e o Estado”, o pesquisador traz à luz a luta do Movimento Negro desde 1920, culminando com a criação do Conselho da Comunidade Negra em meados da década de 1980.

Santos (2006), atenta em sua pesquisa para o compromisso de jovens acadêmicos na atuação de movimentos negros em São Paulo nos anos 1970, na luta contra a discriminação racial. Se por um lado esses jovens estavam começando a se integrar no ensino e formação superior, o que lhes dariam a possibilidade maior mobilidade social, por outro lado, em grande parte, sofriam a frustração de ver sua competência profissional marcada pela falta de absorção de sua mão-de-obra no mercado de trabalho, causando-lhes um sentimento de indignação, mas em consonância com esse mesmo sentimento estava presente neles, o estímulo para reivindicar coletivamente o direito a sua cidadania. (SANTOS, 2006, p. 38).

Conforme nos mostra Santos (2006), foi gigante, tanto o empenho quanto as dificuldades encontradas para proposta, formulação e criação do Conselho da Comunidade Negra de São Paulo em 1984. Este se fundamenta em três eixos: *Promoção, Controle e Defesa*, dentre os quais destacamos algumas de suas propostas dentro da Comissão de Educação: pesquisa e análise da situação educacional dos negros em São Paulo; divulgação dos trabalhos da Comissão de Educação por intermédio dos meios de comunicação; introdução da história da África como contribuição para a identidade dos afro-brasileiros e origem do sujeito

negro, frente a omissão da Secretaria com relação aos livros didáticos que depreciavam a imagem do negro; edição de livros de autores negros (SANTOS , 2006, p.110).

Essas e outras propostas da Comissão da Educação e, conseqüentemente a execução delas, foram de fundamental importância para o lançamento de propostas futuras num plano maior, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639/2003). A implementação da lei ainda encontra entraves, pois as mentes dominantes continuam presas nos moldes ditatoriais de uma visão única na dinâmica social.

Podemos crer que, apesar de deficiências ou dificuldades para executar alguns regulamentos no Conselho da Comunidade Negra de que nos fala Santos (2006), como a “Deficiência no cadastro e nas comunicações com a comunidade, o que acabou sendo um dos pontos mais críticos”, ao que parece, a desarticulação na comunicação e divulgação do que transcorria no interior do Conselho pode ter ocasionado um mal-estar temporário. Ao passar dessa breve crise, foi efetivo e contundente o desenvolvimento das ações da Comissão de Educação, que segundo o mesmo autor, tem um alcance para além das fronteiras da educação institucional, estendendo os debates sobre o racismo nas várias instâncias sociais em consonância com as demais Comissões, formadas pelo Conselho (Comissão do Menor, Comissão de justiça, Comissão de Saúde, entre outras).

Concernente às medidas de políticas públicas ou sociais referentes à população negra, como já observado, em 2003 é aprovada a Lei 10.639/2003, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o que ao ver do sociólogo Carlos Moore tem caráter “potencialmente transformadora”, uma vez que a lei torna obrigatória uma releitura acerca do que muitos de nós aprendemos na vida escolar, nos livros didáticos sobre a história do Brasil, sendo neles, o negro sempre retratado na condição de escravo, subserviente e passivo, ocultando da história a própria história, luta e resistência dos africanos e afro-brasileiros escravizados.

Com a obrigatoriedade da Lei, pelas instituições que a põem em prática, tem-se a oportunidade do refazer histórico, resgatando grande parte da construção sócio-histórica de um Brasil que tenta negar um período crucial em sua formação. Foi, então, que em março de 2003, a Lei 10.639/2003 passa a vigorar no currículo escolar de todo Brasil, com o objetivo principal de “promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra [...] revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (BRASIL, 2004, p. 8). Porém, o que constatamos é que na maioria dos casos ainda prevalece a antiga construção do negro no ambiente escolar e com isso, os jovens vão sendo educados sem um olhar crítico e, continuamente, próximos da visão preconceituosa, registrada desde os primórdios da escravidão.

Para que a afirmação acima não venha parecer absolutista, tomemos o exemplo da escola, situada em Palmeira dos Índios, cuja instituição de ensino a autora do presente texto trabalha, quando do advento das comemorações de 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, foi apresentado trabalho produzido pelos alunos de certo professor de História da referida instituição de ensino, onde constava de cartaz contendo fotos representando o Quilombo dos Palmares, onde mostrava-o da seguinte forma: com porão, senzala, castigo e cozinha, outro cartaz mostrava a resistência com Zumbi sem que houvesse o nome dele, o que parecia obvio, devido o fenótipo, e também fotos de Luiz Jorge Velho e da Princesa Isabel, e do Capitão Bernardo Vieira de Melo, estes discriminados pelo acréscimo dos nomes abaixo das figuras⁷. Esse fato mostra que ainda há uma grande necessidade de se contrapor nos ambientes escolares às apresentações estigmatizadas que mostram o negro exclusivamente na posição de escravo, dominado, sem atitude, sem ingerência na vida social em detrimento à força que decorria das lutas dos escravos contra a opressão e a influência deles em diversas vertentes a exemplo da nossa vida econômica e cultural como: na língua, gastronomia, vestimenta, ente outros.

Ao mesmo tempo em que transitava no Congresso a Lei 10.639/2003, outra ação de políticas afirmativas para a população negra estava por ser aprovada, sendo esta, a política de ações afirmativas de cotas para negros em instituições

⁷ As fotos dos cartazes constam em anexo.

públicas de nível superior de ensino. Entenda-se, portanto, que se trata de ações providas não só pela demanda social, mas pelo fato de uma questão ou problema a ser considerado digno de “atenção e interesse para os formuladores de políticas na agenda do governo” (CAPELLA, 2007, p. 88).

Aqui no Brasil, não raro, quando se fala em ações afirmativas, a primeira coisa a ser evocada é a proposta de cotas raciais para negros em instituições públicas de ensino superior. A teórica Cidinha da Silva, historiadora e autora de diversos artigos sobre relações raciais e de gênero, no Brasil e no exterior nos fala de forma bastante esclarecedora sobre a adoção de ações afirmativas em diversos países, a finalidade dessas ações e de grupos que por elas são atingidos, assim, segundo a teórica:

Ação afirmativa é uma iniciativa essencial de promoção da igualdade. As ações afirmativas não se restringem aos Estados Unidos, país no qual alcançaram maior visibilidade, tão pouco às pessoas negras. Na Índia, desde a primeira constituição de 1948, previam-se medidas especiais de promoção dos *Dalits ou Intocáveis*, no parlamento (reserva de assentos), no ensino superior e no funcionalismo público [...] Na antiga União Soviética adotou-se uma cota de 4% de vagas para habitantes da Sibéria na Universidade de Moscou [...] O principal objetivo da ação afirmativa para pessoas negras é combater o racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica. Outra meta importante é introduzir mudança de ordem cultural e de convivência entre os chamados “diferentes”. Em nossa perspectiva, a questão da “convivência entre os (as) diferentes” como introdutora de mudanças de ordem estrutural só faz sentido quando se desconstroem as estruturas da desigualdade [...] Para alcançar este fim, no que tange à universidade, é preciso criar condições para que as pessoas negras possam ter acesso a boas escolas e exercer profissões de prestígio, até agora destinadas a certos grupos sociais (SILVA, 2003, p. 20-21).

Como observamos as ações afirmativas não se restringem apenas aos negros, nem se limita ao âmbito da Universidade, um espaço onde os negros, especialmente, os de baixa renda e que ingressam através das cotas em instituições públicas, têm sido alvos de consideráveis críticas, sendo essas, potencialmente negativas.

Discussões sobre ações afirmativas para populações ditas e tidas minoritárias, atingidas quer pelo desfavorecimento socioeconômico e cultural do país, quer por algum tipo de discriminação, recebem certa abertura na agenda oficial do Estado Brasileiro na década de 1990, sendo mais fervoroso no início do século XXI, principalmente os debates sobre as cotas raciais no ensino superior, por

ocasião da III Conferência Mundial contra o Racismo: a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001, em Durban/África do Sul.

Como questões gerais, a Declaração de Durban (2001, p. 26), menciona a desigualdade histórica e socioeconômica a que a população afro-brasileira e indígena é vítima. Considera, mais adiante, que medidas de ações afirmativas que revertam esse quadro de desigualdades sejam tomadas em todos os segmentos sociais, considerando que deve haver igualdade de oportunidades para todos, em todos os segmentos sociais, incluindo acesso e permanência no ensino superior, como forma de erradicação de toda sorte de discriminação.

Em se tratando da questão educacional para os negros, há de se levar em conta o que apontam as estatísticas. Segundo pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2001), Domingues (2005) e IBGE (2010) os índices escolares relativos a negros e brancos foram elevados, mas parecem não ter em se modificado tanto. As estatísticas do IBGE/SIS (2010) declararam em seus estudos que:

Em 2009 a educação em relação à população de 25 anos ou mais com ensino superior concluído, houve crescimento na proporção de pretos (2,3% em 1999 para 4,7% em 2009) e pardos de (2,3% para 5,3%). No mesmo período, o percentual de brancos com diploma passou de 9,8% para 15%.

Ainda de acordo com a mesma pesquisa “houve um crescimento da proporção das pessoas que se declaravam pretas ou pardas que agora em conjunto representam 51,1% da população”. Dessa forma as duas pesquisas mencionadas comprovam que os negros continuam mantendo uma sub-representação nos níveis superiores de escolaridade (abaixo de sua representação na população).

Referente às propostas enviadas à III Conferência de Durban sobre as ações afirmativas como sendo uma medida urgente a ser tomada, levando em consideração tantos indicativos que clamam por iniciativas não apenas para a população negra, mas também reivindicações para a população indígena, fortemente discriminada e, até então tão pouco assistida em termos de acesso ao ensino superior, a campanha anti-homofóbica entre outras, a pesquisadora e socióloga Yvonne Maggie juntamente com o pesquisador e antropólogo Peter Fry

faz algumas considerações significativas, especificamente à política de cotas para negros na universidade:

As medidas Pós-Durban, ao proporem ações afirmativas em prol da “população negra”, rompem não só com o a-racismo e o anti-racismo tradicionais, mas também com a forte ideologia que define o Brasil como país da mistura [...] Ações afirmativas implicam, evidentemente, imaginar o Brasil composto não de infinitas misturas, mas de grupos estanques: os que têm e os que não têm direito à ação afirmativa, no caso em questão, “negros” e “brancos”... (MAGGIE; FRY, 2004, p. 681).

Para os referidos pesquisadores, o sistema de cotas é uma ação que ao invés de “ajudar” pode causar uma discriminação ainda maior entre negros e brancos que se deparam com a obrigatoriedade de se declararem negros num país multi-racial como o Brasil.

Tomando como ponto de partida o que diz a Constituição Federal do Brasil de 1988, em relação à garantia dos princípios fundamentais, que é para todo e qualquer cidadão ter educação como um dos direitos sociais, em seus diversos níveis de formação; no artigo 3º e parágrafo IV, informa que é objetivo da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; e no capítulo III, seção I DA EDUCAÇÃO (art. 205) assenta a educação como “direito de todos”.

Mas, o que se percebeu, mesmo com a Constituinte, e ao longo do crescimento populacional do país foi que, infelizmente, nem todos tiveram esse direito preservado, tornando-se cada vez mais óbvio, no poder de quem o “direito para todos” e o “acesso e permanência na escola” estavam direcionado. Para evidenciar essa disparidade, Heringer e Ferreira (2007, p. 151) vêm dizer que:

Tradicionalmente, o Brasil desenvolveu uma educação elitizada, através de processos que funcionam como uma espécie de filtragem de talentos humanos, reproduzindo historicamente discriminações que vitimam principalmente pobres e negros.

Deste modo, o contexto político apropria-se de concepções sobre a igualdade social que surgiram para minimizar o problema do racismo no Brasil, que infelizmente em pleno século XXI, nossa sociedade qualifica e classifica as pessoas por sua classe social, pela cor, religião e até mesmo pela orientação sexual, mesmo sendo considerado um país multicultural de miscigenação ímpar.

Os argumentos acima citados fortalecem a discussão sobre ações afirmativas no nosso país, seja ela um mecanismo político ou realmente a garantia de uma política pública de inclusão que venha contribuir significativamente para igualdade social e racial no intuito de se fazer exterminável o velho preconceito na nossa sociedade.

Entende-se, porém, que as ações afirmativas de cotas raciais não desqualificam os negros, mas garantem-lhes oportunidades que historicamente lhes foram negada pela própria sociedade brasileira, é o que defende Brito (2006, p. 110). Contando sua experiência no Grupo de Inclusão Racial da PUC/Minas ela enxerga as ações afirmativas “como instrumentos que buscam corrigir desigualdades de uma forma emergencial”. Em documento do Congresso Nacional referente ao projeto de Lei 3627/2004 descreve que:

Estudos recentes de fontes balizadas apontam que no Brasil a evolução da distribuição de riquezas e de oportunidades não é neutra, cristalizando-se diferenças entre as etnias que compõem a diversidade característica da população brasileira, sendo fato que a população negra e os povos indígenas foram e ainda são sistematicamente desfavorecidos ao longo de toda experiência republicana. Somente no final do século passado, o Estado brasileiro passou a se preocupar com os efeitos do chamado racismo estruturante no perfil social e buscar mecanismos que dessem efetividade aos compromissos assumidos perante a comunidade internacional há quase quarenta anos. Esse atraso de décadas por si é suficiente para justificar a iniciativa de políticas de ações afirmativas no âmbito da educação, como as consignadas no presente Projeto de Lei (PL, 3627/2004, p. 1).

Desse modo, as ações afirmativas estão sendo construídas no cenário das políticas públicas e educacionais, oportunizando a qualificação e formação da população negra, pois desde a aprovação e aplicabilidade do projeto de lei 3627/2004, o acesso de negros vem crescendo consideravelmente nas universidades públicas do país.

Em se tratando de ações afirmativas, inseridas politicamente encontramos maior espaço para essa questão na década de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), prosseguindo com o governo posterior, de Luís Inácio Lula da Silva. Já no início do Mandato de FHC, o governo presencia em Brasília a primeira grande manifestação na luta por igualdade de direitos e contra a discriminação racial. De acordo com Martins (2006, p. 59-60):

A esplanada dos ministérios foi tomada por dezenas de milhares de manifestantes que exigiam posicionamento e ação do governo, na “Marcha Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, em 20 de novembro de 1995. A manifestação resultou, no mesmo dia, de uma ambiciosa força tarefa, que reunia vários ministérios e recebeu a missão de realizar estudos e propor medidas para a promoção da igualdade racial.

O evento “Marcha Zumbi dos Palmares” é um ato de reivindicações e protesto contra a violência e as condições subumanas que vivem os negros, responsáveis por grande parte da riqueza material e cultural em nosso país e com tão pouco reconhecimento. Nesse mesmo ano foi criado o “Grupo de Trabalho Interministerial da População Negra” (GTI). Apesar de não atender às expectativas pretendidas, este serviu como ponte para futuras propostas dentro das questões raciais na agenda governamental como a preparação da III Conferência de Durban e alguns “projetos piloto” em promoção dos negros em cargos comissionados em 2001 (MARTINS, 2004, p. 61).

Seguindo o caminho trilhado pelo governo de FHC, o governo Lula cria em 2003 a Secretaria de Políticas de Promoção a Igualdade Racial (SEPPIR) que segundo a própria Secretaria tem como um de seus objetivos:

Acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o 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 (SEPPIR, 2010).

Nesse ínterim, foi criado também o Estatuto da Igualdade Racial que de acordo com o Senador Paulo Paim (2006, p. 3), “O projeto do Estatuto reúne um conjunto de ações e medidas especiais que, se adotados pelo Governo Federal, irão garantir direitos fundamentais à população afro-brasileira”. Como instrumento de redução da desproporcionalidade entre brancos, negros e indígenas nos bancos universitários e com isso a redução da constante falta de oportunidades de ascensão econômico-social.

Assim ao aprovar o projeto de lei 3627/2004 “o Estado brasileiro comprometeu-se a aplicar as ações afirmativas, como forma de promoção da igualdade para inclusão de grupos étnicos historicamente excluídos no processo de desenvolvimento social”, inserindo também dentro do mesmo contexto programas

que garantam a permanência dos estudantes incluídos nesse processo através de bolsa de pesquisa e extensão, tendo a instituição a autonomia para a criação de suas políticas internas.

Diante disso, percebe-se que as ações afirmativas constituem-se em medidas temporárias que, a princípio, trouxeram a inserção social do negro de uma forma mais concreta e, sendo assim, enquanto cidadãos, temos hoje a oportunidade de participar efetivamente das discussões que tratam da promoção das políticas acima referidas.

Sabe-se que infelizmente em nosso país a existência da lei não é garantia da sua funcionalidade, a exemplo da Lei nº 10.639/03, aqui já referida, que a despeito de estar em vigor desde o ano de 2003, não é implementada nas escolas, de um modo geral, como se vê na matriz curricular de escolas municipais de Alagoas⁸; pois com base nas noções de Direito, as leis vigentes apresentam muitas lacunas que dão espaço à inconstitucionalidade, mas não a ilegalidade, pois os mecanismos de argumentos favoráveis ou controversos são utilizados dentro da legislação.

Uma tentativa recente em tornar inconstitucional a legislação, foi uma ação que aconteceu em 2009 pelo Partido Democratas (DEM). Nessa ação⁹ fora questionado o caso das cotas na Universidade de Brasília. Por ocasião o DEM sustentava que “a política de cotas adotada na UnB feriria vários preceitos fundamentais da Constituição Federal de 1988”. O DEM faz alegações de que o modelo adotado pela Instituição era “racialista”, podendo, dessa forma, agravar o preconceito racial. Em conclusão, o DEM “sugere que um modelo que levasse em conta a renda em vez da cor da pele seria menos lesivo aos direitos fundamentais e também atingiria a finalidade pretendida de integrar os negros” (ADPF 186, p.3).

O modelo “racialista” ao qual o DEM se refere está no fato do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (UnB), além da autodeclaração, utilizar a fotografia como requisito para pleitear uma vaga na universidade. Para Carvalho (2005), um dos responsáveis no projeto de implementação do sistema de cotas na referida universidade, a proposta de cotas

⁸ Matriz curricular em anexo

⁹ Arguição do Partido Democratas em: <<http://s.conjur.com.br/dl/adpf-183.pdf>>. Acesso em: maio. 2012.

vem desde 1999 acompanhada de um episódio conflituoso, conhecido como “caso Ari”.

Esse incidente aconteceu com Arivaldo Lima Alves, o primeiro aluno negro a entrar no curso de Doutorado da UnB, e uma nota injusta no primeiro semestre do curso, quase lhe custou a perda do mesmo por reprovação. Arivaldo moveu um processo de revisão de nota, até o julgamento final, favorável a ele, estavam empenhados nesse conflito seu orientador (José Jorge de Carvalho) e Rita Segato (Coordenadora do Programa, na época), esta, demitida do cargo por defender o aluno no processo que durou quase seis anos. Em 1999, no auge do caso, Carvalho (2005, p. 239) segue com a proposta de cotas raciais para a universidade. Desde então, a ação segue com o critério da fotografia sem objeções até a repercussão do caso dos gêmeos idênticos, os quais por conta de tal critério um deles ficou fora do processo seletivo.

A notoriedade do acontecimento acabou por gerar o pedido de inconstitucionalidade das cotas pelo DEM. Quanto às estratégias da UnB para a reserva de vagas o autor supracitado diz que “A crítica às fotos no vestibular toma a implantação das cotas pelo final e acredito que não compreenderemos bem o tal ‘uso da antropologia’ se não tivermos um quadro mínimo do processo de luta desenvolvido no interior da universidade”.

Portanto, antes de fazer críticas, quer positivas ou negativas, a respeito de questões as quais não estamos inteiramente a par, precisamos, além de ter cautela em nos posicionar, não nos deixarmos levar por reflexões partidárias, buscando as raízes que deram origem a esse embate. Além disso, tornar as cotas inconstitucionais poderia não apenas resolver o “racionalismo” proposto pelos detratores, mas em vez disso, fazer com que instituições de todo o país deixassem de ver abrigados em seus campus milhares de estudantes que aguardavam uma possibilidade mais palpável de inserção acadêmica e social.

Após três anos, em abril de 2012, a ação movida pelo DEM foi julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), e por unanimidade as cotas foram reconhecidas pelo STF como uma medida aplicada dentro dos princípios de igualdade do qual trata a Constituição Federal.

Na decisão foi usado como fundamento o princípio da fraternidade, que se encontra em nossa Carta Magna de 1988, e a tolerância. Em se tratando da fraternidade, argumentou-se:

No limiar deste século XXI, liberdade e igualdade devem ser (re) pensadas segundo o valor fundamental da fraternidade. Com isso quero dizer que a fraternidade pode constituir a chave por meio da qual podemos abrir várias portas para a solução dos principais problemas hoje vividos pela humanidade em tema de liberdade e igualdade. (ADPF 1986, p. 7).

Quanto à tolerância o Supremo Tribunal Federal continua discorrendo da seguinte forma

[...] Fazemos parte de sociedades multiculturais e complexas e tentamos ainda compreender a real dimensão das manifestações racistas, segregacionistas e nacionalistas, que representam graves ameaças à liberdade e a igualdade. Nesse contexto, a tolerância nas sociedades multiculturais é o cerne das questões a que este século nos convidou a enfrentar em tema de liberdade e igualdade.

Dessa forma, encerra-se o julgamento sobre uma discussão que para muitos pode parecer enfadonha, porém, atual e que diz respeito a todos nós enquanto cidadãos de direitos que vivemos numa sociedade que prega estabelecer relações democráticas.

A presença da pessoa negra no ensino superior tornou-se urgente. Carvalho relata sucintamente motivações que justificam ações afirmativas no âmbito universitário. Segundo o autor:

O primeiro argumento seria o da reparação: após 300 anos de escravidão [...] garantir o acesso ao ensino superior, pelo menos para um pequeno contingente de descendentes dos africanos escravizados no Brasil, é uma das formas possíveis de reparação. Um segundo motivo seria a cobrança de um direito, mesmo após abolida a escravidão. A Constituição da República, de 1988, assegura um tratamento igual a todos os cidadãos [...] acesso ao ensino gratuito [...] Um terceiro argumento refere-se especificamente a dinâmica da instituição universitária: a presença de negros e índios enriquecerá a produção de saberes e forçará uma revisão do eurocentrismo subalternizante e absoluto que marca a vida universitária brasileira. Uma quarta motivação para as cotas que considero de maior relevância: a intensificação da luta anti-racista no Brasil. Propor cotas é abrir a discussão, até agora silenciada, sobre a sociedade racista em que vivemos; reconhecer que essas práticas racistas estão presentes também no nosso ambiente acadêmico é forçar uma tomada de posição por parte de todos nós para reverter esse quadro e construir as bases para um ambiente universitário livre de práticas racistas (CARVALHO, 2006, p.62).

É com essa firmeza de argumentos que o autor, junto a outros companheiros, militantes na questão étnico-racial, segue em sua peregrinação pela inclusão de grupos excluídos socialmente (negros e indígenas) no âmbito educacional, o que por sua vez, reflete consequências positivas em sua atuação no mercado de trabalho, que exige mão de obra cada vez mais qualificada e para isso é preciso nível de estudo, também, mais elevado.

O amplo programa de ações afirmativas visa ampliar as transformações intelecto-sociais que vêm ocorrendo desde sua implantação. Um conjunto de experiências selecionadas pelas teóricas Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins sobre esse novo contingente de universitários - os cotistas revelam essas significativas impressões. Segundo Gomes (2006, p. 10):

Os ganhos na vida dos alunos (as), a construção de uma auto-estima positiva, a melhoria das notas, a afirmação da identidade negra, o conhecimento teórico sobre a questão racial, as aprovações de trabalhos em diversos eventos acadêmicos [...] e a formação de novos quadros intelectuais negros, são resultados positivos que atestam o sucesso do programa.

Assim constatamos as vitórias alcançadas pelas lutas, travadas por pessoas que se incomodaram com a realidade do negro no Brasil e partiram para o enfrentamento do problema da eterna discriminação racial que vivia explícita nos que a sentiam e oculta para os que deveriam constatá-la e modificá-la.

2.4 AÇÕES AFIRMATIVAS/COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS/UFAL E OUTRAS INSTITUIÇÕES

Com relação a algumas instituições públicas, adeptas do sistema de cotas, mostra-se aqui, portanto, um breve quadro de suas ações. Apresentamos, assim, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB), duas pioneiras na reserva de vagas por cotas antes mesmo da sanção da Lei 3627/2004 (CESAR, 2004). A UERJ: em 2000 já instituíra através da Lei Estadual 3524, a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação a estudantes de

escolas oriundos de escolas públicas, sem especificidade de raça/cor. Essa lei é alterada em novembro de 2001 pela Lei nº 3.708 que reserva um mínimo de 20% das vagas a estudantes negros e pardos na mesma Universidade - UERJ. Em 2003, mais uma vez, a lei sofre pequenas alterações se consolidando da seguinte maneira:

A lei fixou o prazo de avaliação do sistema de cotas em 5 anos. Reserva de 45% das vagas para candidatos economicamente carentes; 20% das vagas para candidatos negros; 20% para alunos oriundos das escolas públicas do ensino médio; e 5% para deficientes físicos e minorias étnicas. Exige autodeclaração do candidato à cota racial, por meio de declaração escrita e assinada. (CESAR, 2004, p. 65).

Atendendo a esse percentual, dentro das exigências feitas aos candidatos mostram-se: a renda *per capita* da família, de acordo com o valor estipulado no edital; ter o candidato estudado da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental em escolas públicas de qualquer lugar do país e o ensino médio completo em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro além de se autodeclarar negro ou pardo (LINHARES, 2006, p. 64).

Referente à Universidade de Brasília, primeira Universidade Federal a adotar o sistema de cotas, a implementação da política foi iniciada a partir da aprovação, em 2003, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) do Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial na Universidade de Brasília. Esse plano apresenta três pontos básicos:

- 1) Acesso via ação afirmativa, de estudantes negros e indígenas;
- 2) Permanência via ação afirmativa, dos estudantes que ingressaram pelo sistema;
- 3) Programa de apoio ao ensino público do Distrito Federal.

O sistema de cotas da UnB funciona da seguinte maneira, como informa Linhares (2006, p. 66):

Quanto ao acesso, o plano determina que dentro do período de 10 anos, a partir de 2004, deverá ser concretizada a reserva de 20% das vagas, dos cursos de graduação da Universidade de Brasília a candidatos (as) que se identificarem como negros (as) e indígenas e que queiram concorrer pelo sistema de reserva de vagas.

O estudante que optar por concorrer ao sistema de cotas para negros deve no momento da inscrição assinar uma declaração afirmando possuir os requisitos

necessários para concorrer pelo sistema, ou seja, ser fenotipicamente preto ou pardo. Além disso, é tirada uma foto do candidato que posteriormente é avaliada por uma Comissão que decide se aprova ou não a inscrição do candidato na reserva de vagas. (MOURA apud LINHARES, 2006, p. 68).

Assim, os candidatos podem fazer inscrição pelo sistema universal, que aloca 80% das vagas de cada curso, ou pelo sistema de cotas.

Em Alagoas apenas a Instituição Federal - Universidade Federal de Alagoas adotou o Programa de ações afirmativas (PAAF), que foi implantado no vestibular de 2004. Em documento, o PAAF/UFAL (2003, p.16) tem por objetivo “viabilizar o acesso e permanência da população negra no ensino superior”.

Levando-se em consideração, assim como fez grande parte de outras Instituições, a UFAL adotou que 20% de suas vagas seriam destinadas a todos os seus cursos de graduação, mas como especificidade, os 100% das cotas, de acordo com o que fora determinado pela UFAL, foram divididos em: 60% para mulheres negras e pardas e 40% para homens negros e pardos provenientes de escolas públicas somando até o ano de 2011, o ingresso de 3.022 estudantes para todos os cursos, sendo deste total 204 estudantes no curso de Pedagogia, um dos cursos mais procurados da UFAL¹⁰.

O Programa de Ações Afirmativas (PAAF) da UFAL integra em sua estrutura, além das cotas, mais três subprogramas: 1) Políticas de Permanência; 2) Políticas Curriculares e de Formação de Professores e 3) Políticas de Produção de Conhecimento (p. 14-15) com o objetivo não apenas de que essa população tivesse acesso ao ensino superior, mas também, a sua manutenção na academia e como resultado de acesso e permanência no curso, obter êxito na “diminuição da exclusão social, da segregação racial, entre outros problemas”.

Entendendo o impacto inicial do PAAF, a UFAL lança propostas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), para a criação de fontes de sustentabilidade para os referidos programas, como a inclusão da disciplina História da África no curso de História, a criação de um programa editorial, a manutenção e ampliação de curso

¹⁰ Dados fornecidos pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro NEAB/UFAL.

pré-vestibular (ÀFOJÙBÁ), a oferta de bolsas aos estudantes do PAAF, acesso ao restaurante e residência universitária, desenvolvimento de programa de acompanhamento e avaliação dos estudantes cotistas. Alguns de seus propósitos ainda estão por se efetivar, a exemplo da avaliação dos programas de apoio acadêmico aos estudantes a cada dois anos e a avaliação de impacto após dez anos do programa.

Em termos de funcionamento do programa acima referido, no início do PAAF na UFAL em 2005 foram trazidos para o curso de Pedagogia quatorze estudantes da nova modalidade/cotas e, é sobre esses/as estudantes de que trata a presente pesquisa.

Apesar de o PAAF/UFAL integrar a política de permanência para estudantes cotistas, infelizmente, a bolsa de estudos não contemplava e hoje menos ainda, a todos os estudantes, o que pode ser considerado como ponto fraco do programa, visto que apenas 50% desses estudantes participariam do mesmo através de um sistema de processo seletivo que levava em conta alguns critérios como: condição social, renda, local/distância de sua residência para a universidade.

Ainda com relação ao programa de permanência, a UFAL atendeu ao *Programa Afroatitude*, um programa do Governo Federal, mas sem um plano próprio da Instituição, o que, de certa forma, delimitou o número de sujeitos que teriam mais possibilidades de acesso para uma nova leitura e discussões específicas, em torno da questão racial e das desigualdades sociais e do debate político que os envolviam.

Muitos estudantes que não conseguiram ser contemplados com a bolsa de incentivo, não se sentiram motivados a se envolverem ou participar nas atividades relacionadas ao PAAF, este, que por sua vez, ofertou palestras, reuniões, capacitações aos integrantes dos 13 subprojetos que compunham o programa, deixando “soltos/as” os/as que dele não se tornaram parte. Muitos desses estudantes contavam com auxílio financeiro da família para custear transporte, lanche e material para estudo.

Observa-se assim que, os estudantes também precisam conquistar uma mudança de mentalidade, como participar dos programas acima referidos, sem que para isso precise ser remunerado, visto que não é por acaso seu ingresso na

universidade, pois a modalidade por cotas objetiva atender a um grupo específico e que vem de uma longa trajetória de lutas por inclusão.

Ao todo somaram vinte e sete subprojetos (onze em 2005 e dezesseis em 2006) inteirando o Programa Brasil Afroatidade da UFAL, o programa era vinculado ao Ministério da Saúde (MS) e, na UFAL ligado ao programa UNIVERSIDAIDES, coordenado por um professor da Faculdade de Medicina (FAMED/UFAL). Esses subprojetos em dois anos de existência alcançaram dentro do Brasil Afroatidade uma temática rica e variada como: Pesquisa de campo em comunidades quilombolas; Direitos humanos e HIV; Mapeamento da violência exercida sobre a mulher negra na cidade de Maceió; conversando sobre doença falciforme com os pacientes e seus familiares.

No início do Brasil Afroatidade, que era um programa de permanência, foram organizadas oficinas, capacitação e palestras acerca de questões relativas ao programa de Ações Afirmativas (AA) e a implicância delas aos estudantes cotistas. Uma ênfase em especial ao subprojeto Alagoas Quilombola do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros (NEAB), onde sete dos oito estudantes cotistas selecionados/as participaram como pesquisadores/as. Ora, infelizmente, o Projeto Afroatidade foi extinto após três anos de acessibilidade e produção de conhecimento pelos próprios estudantes cotistas.

Alguns trabalhos desenvolvidos pelos cotistas no projeto Afroatidade UFAL tiveram seus resultados apresentados e publicados em congressos como o VI Congresso Brasileiro de Prevenção das DST e AIDS 2006, MG e na revista Kulé Kulé/2007 (uma revista de publicação anual do NEAB).

Algumas pesquisas na perspectiva das ações afirmativas com estudantes cotistas já foram realizadas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), envolvendo diversas áreas e cursos simultaneamente, como os trabalhos de José Raimundo J. Santos¹¹. O trabalho desenvolvido por este sociólogo teve como foco os estudantes cotistas que participavam do Projeto Afroatidade (articulado com Ministério da Saúde e Ministério da Educação), porém, participaram também da pesquisa estudantes fora

¹¹ Mestre em Ciências Sociais. Acesso e permanência da população negra no ensino superior - artigo publicado no site <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/.../354/112>>.

do Afroatitude e estudantes não cotistas. O público atendia vários cursos, onde o objetivo da pesquisa era analisar as estratégias de permanência dos estudantes cotistas na Universidade.

A pesquisa do sociólogo mostrou existir entraves quanto à manutenção material desses sujeitos, pois segundo o autor, a questão poderia estar ligada “aos processos de comunicação e divulgação dos processos seletivos, como também às exigências impostas para tal, que impossibilitam o jovem ingresso pelas cotas de competir em pé de igualdade” (idem, p. 99).

Outro trabalho- Identidade Racial e Sistema de Cotas: Um estudo psicossocial com alunos negros na Universidade Federal de Alagoas (Trabalho de Conclusão de Curso em bacharelado de Psicologia), também envolveu estudantes cotistas das diversas áreas. Os objetivos dessa pesquisa foram: identificar possíveis mudanças na identidade racial de estudantes que ingressaram na UFAL por meio do sistema de cotas; e ampliar a discussão na comunidade universitária acerca das políticas de ação afirmativa na UFAL (SILVA, 2007, p. 15-16).

A investigação, acima referida, expõe através da fala dos sujeitos da pesquisa e na análise da pesquisadora, que houve transformações em sua identidade étnico-racial após seu ingresso na universidade. Foi a partir de então, com sua estima mais elevada, que ficaram mais despertos quanto a determinadas questões que antes lhes pareciam normais e passaram a perceber que na verdade não passavam de atos discriminatórios, como piadas racistas e os olhares, este último, como ato sutil de exclusão por não ser um ato físico ou verbal, mas faz com que o agredido se sinta diminuído.

A pesquisa mostrou que as estratégias que os sujeitos utilizaram para garantir sua permanência na universidade; a forma como lidaram ao se sentirem rejeitados dentro e fora do ambiente acadêmico; as descobertas, concepções, (re) construções de sua identidade étnico-racial são colocações trabalhadas e que podem auxiliar no presente trabalho investigativo, pois estas são questões gerais que estão em torno dos objetivos da presente pesquisa.

Foi através do sistema diferenciado de ingresso ao ensino superior, a reserva de vagas/cotas, que chegamos a um status elevado da intelectualidade, e porque

não dizer, com chances reais de uma elevação também social. Muitos de nós cotistas alcançamos o que até então parecia uma quimera - o sonho de ter um diploma superior, e com ele tentar um lugar mais desejável no mundo do trabalho. Outros de nós estamos construindo uma carreira acadêmica com objetivos considerados mais audaciosos pelo fato da não satisfação em parar no curso de graduação, alçando chegar ao nível mais elevado que a ciência possa encaminhar.

Quando conquistamos oportunidades, mesmo que sob o véu de reparações sócio-históricas, devemos delas lançar mão com a história de lutas por melhores condições e levá-la além do propalado discurso à uma transformação prática, pois isto é essencial, que através de nossos esforços, alcancemos os nossos objetivos e que as vitórias sejam visíveis a todos. Já que alcançar esses espaços, significa desenvolvimento intelectual, e cultural para a promoção de crescimento pessoal e social, e ainda servir de estímulo para que outras pessoas se inspirem, passando a traçar metas e aprendendo a utilizar os mecanismos para alcançá-las.

Hoje, com o implemento da Lei Federal n. 12.711/2012 ficou unificado nas Universidades Federais o percentual de 50 % das vagas, para candidatos oriundos de escolas públicas, e dentro desse contexto, cada universidade estabelece critérios próprios para a cota racial, onde estudantes negros, pardos e indígenas, terão número de vagas reservadas definido de acordo com a proporção dessas populações, apontada no censo (IBGE, 2010), na Unidade Federada, em que se encontra a instituição de ensino superior pública. Observa-se que ora o critério de cotas foi estendido do nível racial, passando a um critério social, quando a lei estabelece que 25 % do total das vagas deverão ser destinados a estudantes que, além de ter estudado em escola pública, sejam oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*.

3 IDENTIDADE ETNICO-RACIAL

3.1 CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE

Falar sobre a questão identitária é complexo, ademais quando se encontram tantas teorias que não apenas convergem, mas que também divergem e se deslocam devido às subjetividades que há em seu processo. Para Stuart Hall a identidade do sujeito começa a entrar “em crise” (1995), se deslocam, pois são muitas as teorias que tentam defini-la. O autor trata da identidade hoje, da seguinte forma:

[...] que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 1995, p. 108).

Um conceito bem plausível é tecido por Ricardo Franklin Ferreira (2004, p. 45):

A existência do homem pode ser vista como uma contínua tentativa de ‘instalar-se’ com suas constantes transformações. Ele tem de buscar uma ordem significativa entre suas experiências de vida para este processo se dar [...] Tanto o indivíduo quanto suas concepções de realidade são construídos nas relações interpessoais [...] Nesse processo, a experiência psicológica encerra um caráter de construção permanente, em que as especificidades das experiências pessoais determinam a maneira como o indivíduo constrói suas referências de mundo, incluindo aquelas através das quais ele pode reconhecer-se como um determinado indivíduo - sua *identidade*.

Para o autor, a identidade do sujeito não é algo inato, mas se constitui na sua relação com o outro, onde o indivíduo pode constituir referência, sofrendo ou estando em constante transformação que o mesmo absorve de experiências vividas ao longo do tempo. Ferreira dá um enfoque para o entendimento quando se trata da constituição da identidade afro-descendente, nesse sentido, diz que a identidade se desenvolve “principalmente em contextos sociais adversos, em que é discriminado negativamente”. Observando a sociedade percebemos que cada pessoa se vê e tenta defender sua visão de auto-identidade.

Os estudos das relações étnico-raciais recebem mais enfoque investigativo no campo educacional e ciências sociais, sendo menos competitivo dentro da psicologia, área de essencial valia para estudos dos constructos identitários. Dessa forma, Ferreira realiza uma pesquisa sobre a questão da identidade do afro-descendente mostrando a delicadeza enfrentada por tal população em seus processos de percepção e desenvolvimento afirmativo/positivo, geralmente envolto à negatificação estereotipada do indivíduo, podendo causar-lhe sérios entraves pessoais e sociais.

Somos sujeitos histórico-sociais que estamos todo tempo expressando impressões a respeito de nós mesmos quer em gestos, atitudes, aparência física e no modo de estar. E muitas vezes, quase sempre, essas impressões chegam de maneira deturpada, não necessariamente por parte de quem as emite, mas de quem as recebe e as julga conscientemente ou não.

Quando a identidade do indivíduo encontra-se afundada num ocultamento histórico ou a atributos negativos ao seu grupo étnico que o transforma pelo grupo dominante em minoria social é comum que esse indivíduo, não satisfeito e oprimido nutra sentimentos de inferioridade a si e ao grupo, rejeitando-o e desejando pertencer ao grupo cuja referência lhe possibilite ser “pessoa” no cenário social (LOUREIRO, 2004).

Dentro desse conflito de pertencimento num ambiente estigmatizado para o afro-descendente, Ferreira para melhor compreensão faz a articulação do sujeito em estágios, os quais o autor classifica de “estágio de submissão, estágio de impacto, estágio de militância e estágio de articulação”. Mas antes, constitui-se importante ao se falar de identidade étnica, adversidade, discriminação e afins, que se esclareçam o sentido desses termos empregados aos negros ou afro-descendentes nessa dinâmica, para melhor compreensão:

Raça e etnia são consideradas categorias distintas [...] ‘raças são populações que diferem significativamente nas frequências de seus genes’ [...] cuja combinação definida de características físicas de origem genética e diversos graus de variação pelos quais essas características se associam, distinguem-nas como subgrupos de outros subgrupos do gênero humano [...] raça é considerada como uma categoria referenciada em conteúdos biológicos. Distinta desta, a etnia refere-se a uma ‘classificação de

indivíduos, em termos grupais, que compartilham uma única herança social e cultural (costumes, idioma, religião, e assim por diante) transmitida de geração a geração', portanto, considerada como uma categoria relativa a aspectos culturais (FERREIRA, 2004, p. 50).

Apesar dos termos serem tão bem esclarecidos, esse é o início da complexidade quando se trata de nossa diversa, *multi* população brasileira, que a partir do fim do século XIX começa a ideia de uma estrutura moldada em padrões civilizatórios e culturais, apartados de nosso contexto social “construção da identidade nacional no ideal do branqueamento” que se daria na “emigração de povos europeus” considerados de raça e cultura superior e, no “controle da miscigenação com africanos, considerados como povos inferiores” em todo seu caráter humano (SANTANA, 2007, p. 78). Quanto aos (pré) conceitos e discriminações de cor de pele do negro e do afro-descendente seguimos com Ferreira (2004, p. 51)

A discriminação de cor é a manifestação comportamental do preconceito racial, aqui considero como um julgamento de valor, não espontâneo nem hereditário, construído culturalmente e destituído de base objetiva, pertencendo a classe de mitos desenvolvidos através da socialização. Racismo é a prática discriminatória institucionalizada [...] uma prática de 'desvalorização da identidade, opondo-se ao direito de cada indivíduo a viver segundo um enraizamento comunitário' sua principal consequência, no campo político, é a fragilização ou a negação da existência de entidades comunitárias, cultural e etnicamente diferentes.

Essas demonstrações de desvalorização de identidade são bem sinalizadas na pesquisa sobre a trajetória de estudantes universitários negros de Alagoas, realizada pelo pesquisador Santana (2007, p. 80). Na pesquisa os entrevistados expuseram suas aflições em como ao lidar com a negação do outro ao seu eu, quer seja por meio de insinuações verbais, brincadeiras de mal gosto, apelidos, ou através do olhar, forma silenciosa, mas repleta de significações “olhares de espanto que denunciam, marcam, negam, reprimem, inibem, dizem não”.

3.2 COMPLEXIDADES NA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Em decorrência de desvalorização ou negação do outro, muitos sujeitos pertencentes a população afro-descendente, ficam ‘acorrentados’ a alguns dos estágios descritos por Ferreira (2004, p. 70) (submissão, impacto, militância e articulação), em especial, o primeiro, o da submissão, onde é mais forte a questão de sobreposição de valores civilizatórios. Está no estágio da submissão aquele indivíduo oprimido, “não-pessoa” (LOUREIRO, 2004) por lhe serem reservados os papéis sociais de não-valia social, culturalmente determinados pela dinâmica estrutural projetada e efetivada; dinâmica essa, que vem persistindo em existir desde nossa colonização até o momento atual. Loureiro (2004, p. 54-55) reforça o delineamento teórico do estágio da submissão ao dizer que:

Se a pessoa não se sentir valorizada e integrada ao grupo social, pode-se identificar com protótipos negativos [...] está presente uma hierarquia de elementos positivos e negativos, estes últimos sendo resultado de a pessoa ter encontrado, durante a infância, protótipos perversos, ao lado dos protótipos ideais [...] Como pode uma minoria explorada, como no caso das etnias negras, às quais é negado um modelo positivo de identificação, definir-se a si própria de forma positiva? [...] O indivíduo que pertence a uma minoria oprimida e explorada, que tem consciência dos ideais culturais dominantes, mas que fica impedido de segui-los fica vulnerável ao processo de fundir as imagens negativas cultivadas dentro de seu próprio grupo. De se identificar com os protótipos negativos encontrados até aquele momento.

Para a autora, esse indivíduo, apesar das adversidades, pode estabelecer uma identidade positiva, caso estabeleça uma ponte em consonância do que ela coloca como dinâmica “organísmica¹²”. Aqui o indivíduo faz sua auto-avaliação, busca em sua história algo que faça sentido para ele dentro do grupo ao qual pertence indagando os porquês, encontrando respostas e, mesmo esse sentido não sendo satisfatório consegue reagir e superar “a imagem negativa que as classes dominantes criam a respeito de seu grupo” (LOUREIRO, 2004).

Nesse momento o indivíduo alcança uma “liberdade interior” que o possibilita a uma “forte identidade positiva” a qual segundo Ferreira (2004, p. 84) o indivíduo

¹² Definição de organísmico: o orgânico em dinâmica unitária; Unidade orgânica com presença de consciência. Esse Termo foi utilizado primeiramente por Antonio Meneghetti, fundador da ontopsicologia, ciência que tem a revisão crítica da consciência como caráter investigativo.

passará aos próximos estágios até chegar ao estágio de articulação que faz com que o indivíduo se sinta uma nova pessoa, o que podemos entender como sendo um ponto de equilíbrio.

No estágio de impacto, o indivíduo vive experiências que o faz entrar em conflito com o estado de sujeição ao qual se encontrava anteriormente. Esse processo, agora, envolve a descoberta para uma nova organização ou transformação em sua identidade, antes o que parecia 'normal' lhe causa desconforto, uma sensação de constrangimento e discriminação racial em determinadas situações e ambientes. O indivíduo encontra-se, ainda, num estado confuso, conflituoso, porém, com a consciência desperta (FERREIRA, p. 76).

Passando o indivíduo para o próximo estágio, o de militância, acontece uma espécie de transfiguração, onde o indivíduo mergulha em sua nova identidade, aniquilando sua estrutura pessoal de antes, adotando comportamentos radicais em relação a outras etnias, quanto a seu estilo de vida e no combate a discriminação racial (FERREIRA, 2004, p. 79).

Quando o indivíduo consegue superar esse momento de entrega drástica de "aversão e negação" do grupo étnico-racial ao qual não pertence, entra para o estágio já mencionado- o de articulação. Nele, o sujeito passa a ter clareza de como se dá todo processo de sua identidade étnica, e que mesmo tendo seu grupo de referência como âncora, não descarta as diferenças de outras culturas. Esse é um momento de reflexão e flexibilidade na relação com o outro, o que podemos entender como sendo um ponto de equilíbrio (FERREIRA, 2004, p. 84). Apenas salientando que nem todo indivíduo desenvolve todos os estágios descritos pelo referido autor.

Outra questão que implica nos processos de identidade é o nome que recebemos ao nascer, este, incide em nós uma carga considerável de representações que, muitas vezes, pode nos enaltecer ou mesmo nos rebaixar, não pelo que somos, mas pelo nome que carregamos e o papel social que exercemos. Um exemplo disso é pertencer aos "Silva", nome tão comum, que há pouco tempo era ser um cidadão qualquer, mas que hoje, por também pertencer a uma figura pública, que em determinado momento, era a mais elevada de um país, passa a ser motivo de orgulho.

É ele, nosso nome, parte intrínseca de nossa identidade que nos acompanha a vida inteira, e quando este nome é precedido por uma linha de “bons” antecedentes como o status e posição social, profissional elevada de seus patriarcas ou ser sucessor de alguém, que carrega consigo marcas negativas pode interferir na questão identitária do indivíduo, mas como Ferreira (2004) bem salienta, identidade é um processo contínuo, dinâmico e passível de constantes transformações.

Outro autor que também defende os conceitos de identidade dos teóricos supracitados é o estudioso das relações étnico-raciais Kabengele Munanga. Ao discorrer sobre identidade, o referido autor diz que o indivíduo não constrói sua identidade pela cor de sua pele ou definições biológicas, mas, que esta é o resultado de um “longo processo histórico” que no caso da identidade negra no Brasil surge com o tráfico de pessoas do continente africano no início do século XV.

Em se tratando da identidade do negro ser desenvolvida num contexto social adverso, o qual conhecemos bem, Kabengele Munanga (2006, p. 37) fortalece essa vertente ao dizer que:

Esses povos foram sequestrados, capturados, arrancados de suas raízes [...] Uma história totalmente diferente da história dos emigrados europeus, árabes, judeus e orientais que, voluntariamente, decidiram sair de seus respectivos países. Evidentemente, eles sofreram rupturas que teriam provocado alguns traumas, mas em nenhum momento a cor de sua pele clara foi objeto de representações negativas e de construção de uma identidade negativa que, embora inicialmente atribuída, acabou sendo introjetada, interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial.

Essas colocações só reforçam a complexidade que é falar sobre identidade ou construção de identidade quando o cenário é diverso e ao mesmo tempo adverso, pois quando algo de “ruim” nos é dado há uma tendência natural à rejeição. É isso o que acontece com muitos, cuja história de vida fora marcada por constantes atos discriminatórios. Nesse caso é provável que haja considerável resistência a afirmação de uma referência, que ao longo da nossa história tem sido de desvalorização humana de classes e cores dentro de uma estrutura socioeconômica e cultural já estabelecida.

Outro fator que torna complexa a questão da identidade étnico-racial são as várias categorias de cor. Assim temos para classificação as cores branco, preto, pardo, amarelo e indígena, utilizadas pelo Censo Demográfico do IBGE (2010), para definir o pertencimento do indivíduo.

Para Silva (1999, p. 111), a declaração ou auto-classificação do indivíduo toma um sentido ambíguo, isso porque, segundo o autor

[...] a identificação brasileira é, em certa medida, influenciada pela posição sócio-econômica tanto do informante quanto da pessoa que está sendo classificada. De um modo geral, dada uma certa combinação fenotípica, quanto maior a posição sócio-econômica do indivíduo no momento da classificação, mais próxima do branco será a categoria utilizada para classificá-lo.

Logo, essa questão subjetiva alcança indefinição e incerteza e, mesmo a posição sócio-econômica que o indivíduo ocupa pode influenciá-lo no momento de resposta a uma pesquisa, ainda que seja para fins demográficos, podendo o indivíduo, até o fim da pesquisa voltar atrás ao que tinha respondido anteriormente, além de algumas vezes acontecer de o próprio indivíduo entrevistado achar esse quesito não importante ou preferir não se comprometer deixando a questão a cargo do entrevistador. Como recenseadora do Censo 2010, pude constatar esse fato.

Eu estava, exercendo o trabalho acima referido quando em entrevista a uma senhora de aproximadamente 60 anos, seu namorado primeiro falou que não havia apenas quatro cores, mas sim inúmeras. Ela escolheu ser negra. Como o trabalho era normalmente revisado por um coordenador, que escolhia aleatoriamente entrevistados para confirmar o questionário, a mulher acima referida, foi sorteada. Assim a coordenadora ao refazer a entrevista, a senhora se definiu como parda, vindo então a ser necessário que eu fosse pela segunda vez no mesmo local, acompanhada da coordenadora para refazer a entrevista, quando ela reafirmou ser parda.

Em outro caso, a senhora pediu que eu olhasse a identidade de seu marido e definisse se ele seria preto ou pardo. Assim, observa-se como a situação sócio-econômica e cultural, influencia as pessoas quanto a sua auto-identificação étnico-racial.

Em “Identidade e Etnia”, Brandão (1986, p. 126) cita um estudo que relata casos de alguns grupos indígenas nos quais alguns membros de tribos se viram induzidos a adotar alguns aspectos étnicos diferentes da sua tribo, pois isso, de certa forma, os livraria de uma ‘desqualificação racial’ ou seja, para o indígena, o negro ou outro grupo étnico, muitas vezes o subjetivo precisa dar lugar a determinados pragmatismos como forma de estabelecer o que lhe parecer mais adequado naquele tempo.

Para o autor, os grupos, nesse caso, os indígenas não perdem totalmente sua identidade, mas a ela, agregam novas crenças, novos valores (BRANDÃO, 1986, p. 104-115). Em estudos sobre identidade e etnia, Brandão tenta compreender a relação entre indígenas e brancos em que a condição de dominador e dominado desemboca no que ele defende como adscrição no campo das representações, inevitavelmente afetaram bem mais aos indígenas, por estes serem os colonizados ou dominados, chegando ao ponto em que comunidades tribais ao se distanciarem biologicamente e caracteristicamente dos seus, perdem suas referências de base gerando conflitos. O autor faz a seguinte colocação:

Este é o momento limite em que, para o jogo de adscrições que faz com as relações simbólicas índio/branco, coloca-se o dilema entre permanecer afirmando-se *como índio*, ou deixar-se invadir de uma vez, seja de uma identidade *de branco* (“ser branco” ou “ser como branco”), seja da identidade assumida com menos riscos e tensões, de uma categoria intermediária entre um modo de ser e outro: *o mestiço*, *o caboclo*. Um tipo de sujeito étnico a meio caminho entre o índio que ele não pode ser mais e o branco que ele não quer, ou não consegue ainda ser. (BRANDÃO, 1986, p. 120-121).

É nesse espaço de tempo e em determinados ambientes onde se somam ou atribuem mais representações do outro e ao mesmo tempo se retraem por algum motivo as nossas próprias representações que não só os indígenas, mas toda e qualquer identidade corre o risco de ser “superada” e o sujeito individual ou coletivo ficar na “corda bamba”, “nem isso nem aquilo”, quando na (re) construção de sua identidade, há uma visão turva a respeito de sua matriz étnica cultural deixando o sujeito, por um tempo, inseguro, até tomar consciência dos valores de sua raízes e assumir de sua pertença étnico-racial.

4 PESQUISA DE CAMPO: PRECURSORES COTISTAS E SUA TRAJETÓRIA DE VIDA

4.1 ENTREVISTA: ENTRAVES E POSSIBILIDADES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O contato com os sujeitos da pesquisa pode ser caracterizado como de fácil acesso, visto que, eu, autora do presente trabalho, fui estudante cotista graduada em Pedagogia e participante do programa de permanência das ações afirmativas esteve, em determinados momentos, junto a todos os bolsistas, construindo um vínculo mais afetivo.

Nesses momentos, havia compartilhamento do desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa e ainda mais, enxergávamos nesses encontros um momento fraternal, dividindo e somando nossas experiências acadêmicas e pessoais, onde nos sentíamos e saíamos fortalecidos, com auto-estima mais elevada, e com a sensação de real pertencimento ao meio.

Devido à convivência com parte dos indivíduos sujeitos da pesquisa no Projeto Afroatitude, mantiveram-se laços mais estreitos com alguns, como é comum nesses casos. Com esses colegas de relação mais aproximada, o convite para participar da pesquisa se deu por meio da procura direta, encontros casuais e por telefone, com os outros a procura foi através de terceiros e de redes sociais, como o *Facebook* e *Messenger*. Alguns, no início da conversa aparentaram receio, outros se mostraram bem receptivos, ainda outros se entusiasmaram com a oportunidade de sua fala se tornar registro para fins científicos.

A pesquisa qualitativa tem ajudado as Ciências Sociais a compreender muitas questões que envolvem o ser humano como objeto de pesquisa no meio social. A exemplo da presente pesquisa, que fornecerá substrato para que futuramente, se obtenha informações sobre os pioneiros cotistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, no ano 2005.

Como pesquisadores de uma investigação de cunho científico, faz-se necessário um certo distanciamento do objeto de pesquisa, para que haja o máximo de pureza na apreensão dos dados, o que não deve ser confundido com neutralidade. No caso desta pesquisa, também faço parte do objeto de pesquisa por ser parte do grupo precursor cotista de Pedagogia. Considero, portanto, um desafio constituído, o que Estrela (2001, p. 231) coloca como sendo o “esforço de aproximação para apreender o ponto de vista dos sujeitos e, para se assegurar que o ‘captou’ e poder ‘confrontá-los’ com a sua interpretação”.

Ainda de acordo com Estrela (2001) o sujeito objeto da pesquisa é o autor, construtor da realidade social em que vive, porém não devemos nos limitar nos discursos por eles produzidos, pois o que se “constitui um ponto de partida” precisa passar por “confronto e comparação de dados”, juntamente com uma leitura mais apurada e análise mais elaborada, evitando as chances de sermos induzidos pelo discurso do sujeito, bem como de sermos traídos/as por subjetividades próprias (p. 230).

Nessa forma de coleta de dados o investigador pode obter uma gama de informações necessárias à sua pesquisa. Na entrevista, o participante discorre mais livremente sobre o que considera importante sem que desvie do roteiro, desde que as questões sejam bem dirigidas pelo entrevistador.

Antes da aplicação da entrevista, passamos pela fase de elaboração do roteiro, outra importante ferramenta com a qual podemos contar no momento da entrevista. O roteiro foi construído por esta pesquisadora, sendo aplicado, e após sofrer uma segunda revisão, foram feitas as devidas alterações juntamente com a orientadora da pesquisa e reaplicadas aos sujeitos.

A princípio foi pensado para essa pesquisa um trabalho investigativo com treze do total geral de quatorze cotistas do Curso de Pedagogia tendo em vista ser um número bastante razoável para se trabalhar. Porém o que parecia ser fácil revelou-se um pouco mais complicado. A busca por alguns dos pretensos sujeitos de pesquisa, após várias tentativas, ficou sem resposta, inviabilizando que a mesma seguisse com a proposta inicial. Pudemos contar, então com a participação de

apenas seis dos treze sujeitos previstos, os quais agradecemos imensamente pela disposição em colaborar.

A primeira confirmação de entrevista deu-se por telefone. A conversa foi bem sucedida e, a entrevista marcada para a mesma semana no local de trabalho da pessoa a ser entrevistada, localizado em uma cidade próxima de Maceió. Por falha no instrumento de gravação a ser utilizado para a coleta, esta primeira entrevista foi realizada oral e manual, o que levou mais tempo do que o esperado, cerca de 50 minutos. Nesse instante pude contar com a compreensão e paciência tanto do sujeito participante como também da direção da escola que nos deu permissão para a realização da mesma.

Mais dois sujeitos da pesquisa foram entrevistados pessoalmente. Com os demais, o contato foi mantido através de telefone e via correio eletrônico com envio de questionário na mesma formatação do roteiro das questões da entrevista devido à distância e incompatibilidade de tempo entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, o que acredito, não ter interferido em seu resultado.

A respeito de estudos realizados com sujeitos humanos, a situação não está inteiramente sob o controle do entrevistador, há de ser levado em conta que os sujeitos são voluntários, tendo a liberdade de abandonarem o campo de pesquisa se assim desejarem (YIN, 2005, p. 97).

Conforme será observado, nem todas as questões da entrevista foram respondidas por todos os sujeitos participantes, pois alguns questionamentos constam apenas na última reelaboração do roteiro e, apesar de diversas tentativas no intuito de coletar a completude dos dados, houve contato, porém, não a continuidade das informações para melhor finalização da pesquisa.

Dividimos a entrevista em três blocos. Bloco 1 - Dados pessoais, emprego e renda; Bloco 2 - Percurso escolar/acadêmico e o Bloco 3 - A trajetória pessoal dos sujeitos. Demonstraremos a seguir as informações obtidas na coleta de dados.

4.1.2 Dados pessoais, emprego e renda

Dados	Suj. A	Suj. B	Suj. C	Suj. D	Suj. E	Suj. F
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino
Idade	31	26	26	39	27	26
Natural	Maceió	Sergipe	Não informada	São Paulo	União dos Palmares	Maceió
Auto classif.	Preto	Preto	Pardo	Preto	Preto	Preto
Religião	Católica	Católica	Católica	Protestante	Católica	Protestante
Profissão	Professor	Professor	Coord. Pedagógico.	Professor	Professor	Articulador de Proj.Assistenc.
Renda	4 e 5 sal./mín	3 a 4 sal./mín.	4 a 5 sal./mín.	3 e 4 sal.mín.	3 a 4 sal/mín	3 a 4 sal/mín.
Instituição de ensino	Pública	Mista	Mista	Mista	Pública	Pública
Dificuld. quanto aos conteúdos	Um pouco	Sim	Sim	Sim	1º disse Não, na 2ª. entrevista disse sim.	Não

Quadro 1: Demonstrativo de dados gerais dos sujeitos da pesquisa
Fonte: Pesquisa Direta (2012)

A partir dos dados acima coletados, podemos observar que a maioria dos sujeitos da pesquisa é do sexo feminino, porém, quanto à renda dessas mulheres, está equivalente ao único sujeito masculino da pesquisa, o que se pode inferir que, no exercício da docência, nesse contexto, não há supervalorização do trabalho masculino em detrimento ao feminino. O fato de todos os sujeitos da pesquisa serem cristãos, pode indicar a ausência de interesse quanto a questões relativas à cultura

africana pelos entrevistados, o que ainda é reforçado pela prática pedagógica de não se cumprir as determinações legais de implementar o ensino das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino básico.

Salienta-se que o sujeito “E”, ao ser questionado pela primeira vez, através do processo de resposta por correio eletrônico, afirmou não ter encontrado dificuldade na absorção dos conteúdos acadêmicos, no entanto, na segunda coleta de dados por meio da entrevista, disse que, no início do curso sentiu muita dificuldade de acompanhar o desempenho acadêmico de seus colegas não cotistas. O sujeito relata também a dificuldade de morar em cidade do interior e não ter um trabalho que lhe assegurasse as despesas necessárias para a manutenção no curso.

Observando que seu desempenho (suj. E) era diferente dos não cotistas, e para superar essa dificuldade, precisou estudar bastante, até que conseguiu acompanhar os demais no segundo ano do curso até a conclusão do mesmo. Entende ter sido determinante o advento das cotas para o seu ingresso na universidade, pois sua notas no PSS 1 não possibilitaria seu ingresso em curso superior na instituição pública federal para o curso que ele realmente gostaria de ter feito que seria Matemática, assim fez o PSS geral e por questão de pontuação acabou escolhendo o curso de Pedagogia.

O sujeito “E”, não teve a curiosidade, diferentemente da autora deste texto, em constatar sua colocação em termos da pontuação obtida, para saber se teria conseguido ingressar na UFAL, no curso de Pedagogia sem ser pelas vagas reservadas a cotista. O entrevistado afirmou que participou ativamente de palestras e seminários, e elogiou bastante a instituição acadêmica onde estudou, mas, também, disse que dificultou muito a sua manutenção na Universidade, pela negativa quanto ao Restaurante Universitário, mas que fora bolsista, o que não apenas possibilitou, mas que de fato, fora determinante para a sua permanência no curso.

Quanto à religião a qual cada um deles é adepto, quatro são católicos e dois protestantes. Sucumbidos ou influenciados pelos ensinamentos de nossos colonizadores, percebe-se que nenhum desses sujeitos tem afinidade com religiões

de matriz africana. Essa informação foi constatada quando das experiências compartilhadas em seminários e oficinas com os sujeitos que fizeram parte do Programa Afroatitude, durante encontros realizados pelo referido programa.

A exemplo, temos o caso de visita a um terreiro de candomblé, situado no bairro de Ponta Grossa, como em outros eventos, a visita fora marcada com antecedência assim como a preparação e informações de forma geral. Alguns dos sujeitos que participavam do Programa Afroatitude, e ainda outros que são sujeitos da pesquisa, tiveram o cuidado de não irem vestidos de branco, com receio de que viessem, segundo senso comum, dessa forma, receber entidade. Outros não foram porque a religião a qual faziam parte, geralmente evangélica, não permite.

A visita ao referido terreiro, aconteceu num dia em que não havia culto, e o líder do local nos falou sobre as origens do Candomblé no Brasil, sobre os orixás, o significado do uso das correntes de miçangas, denominadas de guias, e o sentido das respectivas cores. No grupo dos que participaram da visita, alguns temeram comer e beber o que lá fora oferecido, por receio de absorverem energia negativa; por fim, esses acabaram comendo, com muito receio, o lanche oferecido. Para os sujeitos da pesquisa (A, B e E) houve uma desmistificação quanto a pré-conceitos relacionados aos rituais realizados nos eventos religiosos e as imagens e entidades cultuadas na Umbanda e no Candomblé. Os sujeito (C, D e F) não compareciam a esses eventos por não fazerem parte do programa e por motivo religioso.

Em relação à profissão ou função que atuam, todos os sujeitos estão inseridos na área de sua formação, quer como professor, coordenador pedagógico e até mesmo executando, atualmente, a função de articulador de projeto infanto-juvenil, como é o caso do sujeito F. A fala geral de todos os sujeitos é que a aderência ao Curso de Pedagogia se deu por já terem ou estarem atuando na área, questão de afinidade ou acreditar que apenas o Curso de Pedagogia lhes daria oportunidade de cursar o ensino superior.

4.1.3 Percurso Escolar e Acadêmico

Em relação ao percurso escolar e acadêmico, de nossos sujeitos, três estudaram apenas em escolas públicas (A, E e F) e três em rede mista (B, C, e D).

A forma como ocorreu seu percurso na escola até o ensino médio, foi tranquila, se enfrentou alguma dificuldade ou não, percebemos que dos sujeitos (A, E e F), o sujeito "A" não respondeu, posto que na primeira entrevista, não constava essa pergunta (após entrevista houve reformulação do roteiro); o sujeito "E" apresenta inicialmente dificuldade e posterior superação entre sua vida escolar e pessoal, assim relata:

Dificuldades, muitas, muitas [...] eu tenho mais três irmãos e **perdi meu pai aos cinco anos, e minha mãe não trabalhava na época** [...] daí começou a dificuldade; **escola pública, longe de casa** [...] material escolar era muito limitado devido as condições financeiras. [...] comecei a **trabalhar desde os doze anos**. Trabalhar e estudar [...] minha vida sempre foi cheia de **desafios**. Primeiro foi a morte de meu pai, depois falta de dinheiro pra permanecer estudando, então, a dificuldade foi mais financeira e familiar mesmo. **(sujeito E)**.

Quanto ao sujeito "F": "Nasci em uma família onde **meus pais não tinham emprego fixo** então tive que **me dedicar ao estudo pra ter uma formação acadêmica** onde pudesse me sustentar a ajudar a minha família".

Nosso sujeito "F" não se atém minuciosamente ao trajeto escolar, mas aos desafios financeiros de seus pais e sua dedicação aos estudos para formação no curso superior.

Para os sujeitos (B, C e D), que tiveram o percurso escolar mesclado nas duas redes privada/pública, o sujeito "B" teve em sua fase de ensino privado maior satisfação, enquanto sua maior dificuldade refere-se ao ensino público, ao relatar as greves, no ensino fundamental e a carência de professores no ensino médio, pois relata "[...] digamos que **até a 4ª série, foi mais proveitoso e prazeroso estudar**. Após, ingressei no sistema público de ensino e **o medo me incomodou, devido às greves** [...] busquei sempre estar atenta às aulas. a chegada ao ensino médio foi

mais crucial, porque estava no turno noturno... e já sabe, né? a carga horária é reduzida e **ausência de professores, na realidade há mais monitores do que professores efetivos. triste realidade[..]** (sujeito B).

O sujeito “C” ao falar “[...] **sempre tive dificuldades referente a produção textual**, até o ensino médio [...] Sempre visei me dedicar aos estudos na busca de uma boa carreira profissional. É óbvio que precisei ser forte e não permitir que a **falta de compromisso de alguns professores** me afastasse dos meus objetivos”, o sujeito “C” foca a questão no ensino médio, destacando sua dificuldade na falta de compromisso por parte de alguns professores, inclusive, pontuando, talvez, seu maior bloqueio, a produção de texto. Quanto ao sujeito “D”, não entrando em detalhes, diz que sempre batalhou para alcançar seus objetivos, numa curta frase resume: “[...] portanto, nada foi fácil”.

Observando as respostas das pessoas que estudaram sempre em escola pública, constata-se que foi destacada de forma mais evidente a dificuldade financeira da família que de maneira contundente dificultou a vida escolar dos sujeitos, exceto o sujeito F, mas, este último destacou que os pais não tinham emprego fixo, o que demonstra a necessidade que eles tiveram em se habilitar às vagas reservadas aos cotistas.

O segundo grupo que estudou tanto em escola pública quanto privada, já destacou a dificuldade centrada na ineficiência das escolas públicas, como a falta de professores, greves, entre outros, mas em nenhum dos casos mostrou empenho pessoal para superar as dificuldades, que poderiam advir através de estudo isolado, pesquisa em bibliotecas já que, havia experimentado oportunidade em escola particular onde se supõe que haja um estudo diferenciado, o que propiciaria aos sujeitos, ter uma base diferenciada, e conseqüentemente uma mentalidade diferente.

Em continuação do Bloco 2, sobre se questões raciais eram trabalhadas na escola ou na sala de aula, as respostas foram “não” e quando eram, se reportavam a datas comemorativas, sempre retratando o negro como figura de mão-de-obra escrava, não mais que isso. Eis:

Sujeito A: não respondeu à questão, pelo fato de não constar da entrevista.

Sujeito B: “Sinceramente não lembro”;

Sujeito C: “Que eu lembre, sempre foi trabalhado esse tema de uma forma muito superficial e sempre revivendo o tempo da escravidão”.

Sujeito D e Sujeito E: “Não”.

Sujeito F: “Poucas vezes e só se falava sobre isso quando chegava na aula sobre a libertação dos escravos...”.

A esse respeito, Gomes menciona a importância do processo de construção da identidade social étnica/negra do sujeito no âmbito escolar, para a autora “A escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais” (GOMES, 2012, p. 38). Assim, constatamos que, nossos sujeitos não tiveram um ambiente escolar que lhes favorecesse nesse processo construtivo. Como bem sabemos, foi em 2003 que entrou em vigor a Lei 10.639/03, e após uma década, percebemos que paulatinamente, as questões raciais vem sendo trabalhadas nos currículos escolares, porém em sua maioria, mesmo quando desconstruindo a visão negativa que outrora aprendemos nos livros didáticos, continua sendo efetuada apenas em datas comemorativas.

Ao término do ensino médio, apenas um de nossos sujeitos (sujeito A) tentou o ingresso na universidade, sem êxito, antes do sistema de cotas, ele declarou que: “Sim, mas não tinha me preparado [...] Então, como já havia tentado, me esforcei mais e também achei que seria mais fácil entrar [...] Naquele momento eu pensava assim”.

Quanto a esse sujeito, observa-se que ele confirma que tentara o ingresso na Universidade pública uma vez, e que no entanto, não se preparara, enquanto que para a segunda tentativa que se deu pelas cotas, afirma que se esforçou mais, por entender que seria mais fácil atingir o seu objetivo.

Quanto à forma de como tomaram conhecimento a respeito da reserva de vagas por cotas, dois de nossos entrevistados responderam: através de mídias - Tv, rádio, internet (sujeitos B e E); na escola (sujeito C e F); o sujeito “A” não respondeu

e o sujeito “D” diz que fora através de cursinho preparatório. Os sujeitos “B” e “E” ao serem informados pelo rádio e TV, segundo os mesmos, logo procuraram a escola para mais detalhes. Para os sujeitos “C” e “F”, que tomaram conhecimento através de suas respectivas escolas, há uma curiosidade, o sujeito “F” não entra em pormenores; porém, quanto ao outro sujeito – “C” - acredito não ser incomum a sua fala, que afirmou: **“Só fiquei sabendo no dia da inscrição** ao ver a opção na folha, lembro que a diretora da escola me explicou o que significava e eu marquei [...]”. Coloca-se aqui, como curioso dois fatos, primeiro, o de que menos de 50% dos entrevistados souberam do implemento do sistema de cotas pela escola, e o fato do sujeito “C”, que apesar de haver tomado conhecimento do referido sistema na escola, o fez apenas no dia e no ato da inscrição. O sujeito, antes, não fazia ideia de que podia fazer uma escolha e que essa escolha poderia ser determinante, pelo menos naquele momento, para o alcance de seu objetivo, ou seja, cursar o ensino superior.

Portanto, assim como aconteceu, anteriormente, com alguns dos sujeitos, entrevistados, a muitos outros estudantes foi omitida a importante informação sobre as cotas raciais na universidade, o que poderia mudar o rumo de suas vidas. Segundo Gomes (2008, p.142) a escola tem o papel de mediar, dialogar e esclarecer, também, sobre questões que visam ações de inclusão da população negra num segmento de ensino, que para muitos da escola pública torna-se inviável devido a certas carências já comentadas pelos próprios sujeitos dessa pesquisa.

Há outro aspecto dessa falta de informação em relação às cotas, que se faz necessário ser observado. É a que por ter surgido grande polêmica em torno da reserva de vagas instituídas pelas cotas, ser justa ou não, foi notícia amplamente divulgada em jornais, tvs, revistas, e inclusive comentários nas rodas de amigos, no entanto, entre os entrevistados, houve quem só soubesse do advento das cotas no ato da inscrição, como afirmou o sujeito “C”, o que nos leva a questionar se essa pessoa, que possivelmente não tem o hábito de ler jornais e revista, não assiste também aos jornais na televisão. Inclusive destaca-se que a mesma pessoa afirmou, ao responder a questão sobre como foi sua formação escolar até o ensino médio (dificuldades, superações), que sempre teve dificuldade no que se refere à produção textual, até o ensino médio.

A respeito da questão aplicada na entrevista a respeito de se o fator cotas foi determinante para ingresso na universidade, os sujeitos “A” e “C” não responderam; o sujeito “D” acredita que não e os sujeitos “B”, “E” e “F” consideram que sim, dessa forma responderam: Sujeito “B” **“Sim**, pois a partir do momento em que sabemos que vamos concorrer entre pares, a motivação para participar do processo (vestibular) é maior, no sentido de que provavelmente **estaremos concorrendo com estudantes no mesmo nível**”; Sujeito “E” **“Com certeza**. Sem a cota eu acho que não teria chance de ter entrado e permanecido”.

Para os dois últimos sujeitos, aderir ao Sistema de Cotas, provavelmente seria sua chance de ter aprovação no vestibular. Pela precarização do ensino público e pela valorização e investimento da escola particular em preparar seus alunos para a Universidade, “concorrendo com estudantes no mesmo nível” (B) é estar no mesmo estado na qualidade de ensino, igualdade em conteúdos escolares e conhecimentos científicos. Essa ‘separação’ na disputa por vaga e pela oportunidade desses e de tantos outros jovens negros de escola pública os incentivou a participar no processo de seleção, e conseqüentemente a elevação no cenário educacional em que a população negra e parda se encontra.

Para a maioria desses sujeitos foi determinante a modalidade pela qual ingressaram no ensino superior, pois o que realmente interessava naquele momento, era conseguir entrar na universidade, diante da oportunidade que se apresentava a eles. E a partir do ingresso em curso superior, muitos deles puderam construir ou reconstruir sua identidade étnico-racial. No entanto observamos a fala do sujeito “C”, assim como também o “D”, que como veremos no questionamento de ter sido pioneira no sistema de cotas na Universidade Federal de Alagoas, responderam que não haviam se apercebido do evento até o momento da pergunta.

Segundo Munanga (2005, p. 3) “com base no material cultural a sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e, conseqüentemente se propõem em transformar o conjunto da estrutura social”, o que poderia constitui-se, de *“A identidade-projeto”*. Foi um certo complexo de material cultural o que ficou à disposição de todos os protagonistas do Sistema de Cotas, e em particular, os sujeitos desta pesquisa, pois todos participaram de seminários e palestras, acerca das ações afirmativas/cotas e questões raciais, que

fornecheram subsídios para construção ou reconstrução de sua identidade étnico-racial, mas que infelizmente, nem todos assimilaram as propostas advindas da oportunidade, a exemplo do sujeito “C”, e “D”, que não se deram conta que foram, pioneiros no sistema de cotas da Universidade Federal de Alagoas, até que foram entrevistados para o presente trabalho.

Quanto a conferir se teriam ingressado ou não na universidade, caso não tivessem optado pelas cotas, percebemos que não houve preocupação dos entrevistados para essa verificação, pois de acordo com suas respostas, os sujeitos (A, e C) não responderam; o sujeito “B” respondeu: “Sinceramente, não lembro”; sujeito “D”: “Sim” ; sujeito “E”: “Não”; sujeito “F” “Sim. Assim que vi o resultado pela internet fui verificar minha pontuação”.

O fato dos sujeitos não verificarem, não lembrarem ou verificarem e responder com um simples “sim” que teria sido aprovado sem as vagas das cotas, pode ser justificado na questão anterior, ao afirmarem que o fator cotas fora determinante para seu ingresso na universidade. O que poderia parecer um detalhe irrelevante, pode na verdade ser significativo, pois pode estar relacionado a uma insegurança ao preconceito gerado em torno do “mérito acadêmico” desse novo contingente. Segundo Loureiro (2004, p. 75-76), o estigma negativo faz com que o sujeito ou grupo minoritário negue ou silencie o que pode lhes causar um sentimento de inferiorização.

Na sequência, foi perguntado sobre o que os/as levaram a se inscreverem no vestibular pelo sistema de cotas e de sua opção pelo curso de Pedagogia, e os sujeitos entrevistados se colocaram da seguinte maneira:

Sujeito A- “Por ser negra e achar um privilégio. Seria mais fácil entrar. Naquele momento eu pensava assim. Eu já tinha pesquisado no mercado de trabalho e me interessou o ensino. Dentro da lista sobressaiu Pedagogia [...] teria maior probabilidade de entrar pela pontuação no curso de Pedagogia [...] nossa vida muda muito, primeiro quer muito entrar, depois sair, trabalhar e, a Pedagogia te dá tudo isso... eu me adaptei. eu tô em cima do muro, mas eu quero algo mais”.

Sujeito B- “Oportunidade de concorrer com meus pares. Sempre tive dúvidas entre Psicologia, Teatro, Jornalismo, Pedagogia, Dança [...] enfim, pensei, posso fazer

Pedagogia e trabalhar com as outras áreas[...] daí, escolhi! e também por gostar de crianças [...] Bem, hoje, posso dizer que estou bem, mas já passei um tempo sem querer ir para sala de aula, devido a uma experiência numa instituição particular, certo que aprendi muito, pois acabara de me formar. Ao sair da instituição fiquei mais decidida a tentar o Mestrado em Educação. E pensei, é para a instituição pública que quero ir e estar, pois foi de lá que sai e tenho que dedicar minha atenção”.

Sujeito C- “Pois me considero parda e estudei em escola pública. Escolhi Pedagogia, pois me identificava muito com crianças e havia feito um teste vocacional onde tinha afinidade em três cursos: Veterinária, Pediatria e Pedagogia. Das três opções sabia que só teria capacidade de passar em Pedagogia, pois as matérias que eu mais me identificava eram humanas.”

Sujeito D- “Fui direcionada pela vida profissional que já exercia, trabalhava com jovens e adultos.”

Sujeito E- “ Por ter estudado em escola pública [...] primeiramente eu fui para a Pedagogia por nota [...] Eu queria ser professor de matemática [...] Percebi que o curso de Pedagogia era um curso que tinha bastante vagas e que eu tinha chance de entrar nele e realizar o meu sonho de ser professor”.

Sujeito F- “No momento da inscrição eu não sabia ainda o que eu queria fazer escolhi o primeiro curso que achava que iria passar e me inscrevi pelo Sistema de Cotas porque estudava em escola pública”.

Ainda indagando os sujeitos sobre as cotas, qual sua opinião sobre o sistema de cotas nas universidades, estes responderam da seguinte maneira:

Sujeito A- “A inscrição é mais por impulso. Dentro da Universidade é que se conhece o sistema e passa a entender e, para que serve? Pra sanar uma dívida histórica, não só racial, mas também de ensino público”.

Sujeito B- “Penso que é uma conquista do movimento negro, pois sabemos que a população negra foi vista por muito tempo como inferior, e dessa forma, os negros e demais minorias, estão tendo oportunidade de enfrentar um vestibular de forma

justa, concorrendo com pessoas no mesmo nível. As cotas fazem parte de um programa de políticas públicas para amenizar o preconceito e oportunizar o acesso a universidade”.

Sujeito C- “Com certeza mais uma estratégia do governo em tirar o foco do real problema: a melhoria da qualidade de ensino público. Ao invés dos governantes ficarem desenvolvendo projetos como esse para garantir um maior acesso de alunos carentes nas universidades, deveria melhorar o ensino desde a educação infantil ao ensino médio. Para que todos concorressem com igualdade. O que adianta inserir alunos cheios de deficiências de aprendizagem (causadas pelas instituições públicas) nas universidades, onde serão cobradas noções e conhecimentos que eles não conseguirão acompanhar? **Ou eles serão reprovados, ou o nível que a universidade irá cobrar dos alunos será diminuído e aos poucos formando profissionais desqualificados para o mercado de trabalho.** É necessária muita reflexão”.

O que responde o sujeito C é um discurso que muito ouvimos falar, que as cotas iriam baixar o nível acadêmico nas universidades. Porém tal discurso mostrou ser um mito. Vários estudos mostram que não houve nenhum rebaixamento no nível do ensino (GENTILLI; FERREIRA, 2006, p. 2). De fato, deveríamos ter melhor qualidade de ensino desde a educação infantil, mas não é isso que ocorre. Nesse momento as cotas se mostram necessárias para que um número maior de alunos negros tenha oportunidade de entrar na universidade e no mundo do trabalho. Quanto a acompanhar o nível que a Universidade exige dos alunos, o próprio sujeito C, assim como todos os outros sujeitos da pesquisa são prova do mérito e eficiência acadêmicos.

Sujeito D- “Penso que o relevante não é estar no sistema de cotas e sim nas condições que a universidade oferece para que os alunos cotistas permaneçam cursando”.

Sujeito E- “Mais oportunidade para os alunos de escolas públicas”.

Sujeito F- “É de suma importância o ser humano ter primeiro o conhecimento do que seja o sistema de cotas raciais. Esse assunto sendo trabalhado nas universidades desperta um olhar e um caminho que muitas pessoas desconhecem [...]”.

Observa-se que as duas últimas perguntas se assemelham, e que não é de difícil compreensão, porém a resposta de alguns dos sujeitos não estão relacionadas às perguntas a exemplo do sujeito “D”, na pergunta sobre o que o levou a se inscrever no vestibular pelo sistema de cotas ele respondeu que já “que foi direcionado pela vida profissional que já exercia, trabalhava com jovens e adultos”. Mas de maneira geral, a escolha pelo Sistema de Cotas foi por entenderem que eram merecedores já que se enquadravam nos requisitos necessários para inscreverem-se pelo dito sistema, que seria o fato de serem negros ou pardos e terem estudado em escola pública, embora saibamos por respostas anteriores, que alguns estudaram parte do ensino fundamental em escolas particulares.

Você sofreu preconceito ou discriminação por ter ingressado na universidade através das cotas raciais?

Sujeito E- “Sim, sofri, tanto dos outros estudantes que não conseguiram entrar, como daqueles que tentaram por cotas e também não conseguiram [...] eles diziam: ah, você só passou porque o curso é baixo, a média [...] ninguém quer Pedagogia, por isso você passou, se fosse outro[...]”.

A essa pergunta um disse que não recordava, outro não respondeu, ainda outro que sim, sofrera discriminação e três disseram que não. Portanto, o preconceito pode advir a partir do desempenho do aluno durante a graduação, que pode levar as pessoas a acharem que eles não teriam capacidade de cursar a graduação e não merecerem estar ali por ‘não terem’ condições de ser aprovado no processo seletivo para o ingresso em curso superior.

Eu como estudante cotista sofri esse tipo de discriminação, tendo ouvido de pessoas, dentro e fora da Universidade, que os cotistas não deveriam estar cursando a universidade, pois aquele lugar seria para pessoas que têm capacidade, e as cotas seriam a prova de que eles não teriam condições de ingressar em Institutos de Ensino Superior Federal. Porém desconsideram que estudantes cotistas são “submetidos a regras e as mesmas provas no processo seletivo de vestibular como qualquer outro que concorre pelo sistema convencional”. (MUNANGA, 2006, p. 58).

Sabe-se que o programa de ações afirmativas está estruturado em “quatro eixos norteadores”, os dois primeiros são acesso e permanência dos cotistas na universidade, como você avalia o acolhimento da universidade aos cotistas e a permanência dos mesmos na instituição?

Sujeito B- “Bem, difícil avaliar, mas penso que a Universidade poderia acolher bem melhor aos seus estudantes cotistas, vejo que poucos são os projetos direcionados, apesar que houve um avanço qualitativo nesse quesito”.

Sujeito D- “Penso que a Instituição de Ensino deixou a desejar com relação à permanência dos cotistas e não cotistas oriundos de uma **classe social vulnerável**. A realidade que vivenciei ali não me oportunizava permanecer. Porém, penso que muitos estudantes, assim como eu, lutam contra as adversidades”.

Sujeito E- “O acolhimento foi muito bom, uma vez que nós, alunos, fomos previamente apresentados aos institutos, pró-reitorias, centros acadêmicos e demais espaços existentes no campus. Essa apresentação se deu através de uma semana chamada de "Semana do Calouro". Nessa época os alunos receberam o mesmo tratamento dos alunos não-cotistas. Após o primeiro ano de estudo no campus da UFAL, busquei conseguir um emprego para garantir minha permanência até o fim do curso. fiz a inscrição na antiga Pro-Reitoria de Extensão (PROEX) direcionada para os alunos que tinham interesse em conseguir bolsa de estudo. Dai, tive conhecimento do programa de ações afirmativas – PAAF, logo, consegui uma das bolsas ofertadas e com isso, consegui garantir minha permanência na UFAL”.

Sujeito F- “Muito boa. Em nenhum momento dentro da Universidade me senti diferente dos outros”.

Para essa pergunta, quatro sujeitos responderam, dos quais, dois entendem que o acolhimento pela instituição foi adequado (E e F), outros dois entendem que foi deficiente (B e D). Para o sujeito “D” a deficiência no acolhimento estava ligada ao fato de estar pertencente a uma classe social vulnerável, e não apenas, a um grupo étnico-racial, numa classe vulnerável e recém chegado a um ambiente que para a maioria deles estivera tão distante.

Ainda foi questionado se houve dificuldade na apreensão dos conteúdos acadêmicos. Em resposta, obtivemos:

Sujeito A- “Um pouco. Você cai numa graduação, é bem diferente, dificuldade geral. Acho que é dificuldade comum para todos, período de adaptação”.

Sujeito B- “Sim, mas foi superada. Olha só, não posso ser hipócrita em dizer que não. Senti sim, pois sai de um Ensino Médio fragilizado, onde não tive todos os professores, como por exemplo, nunca estudei Sociologia, no último ano (3º ano) só tive aula de Matemática a partir de novembro. Lembro-me como hoje, fui aprovada para segunda fase do PSS e ainda estava estudando. Adentrar ao mundo da academia não foi fácil, tudo era novo, e sabemos que o novo causa estranhamento, não é? Mas, na medida em que o tempo foi passando fui me adaptando e superando os erros”.

Sujeito C- “Sim. Tive que me esforçar bastante, passar dias me sentindo incapaz, minha autoestima ficou bastante abalada, porém tive forças para dar a volta por cima e corri atrás para aprender noções básicas de português, matemática, história e ciências, a base que as escolas não me proporcionaram”.

Dos entrevistados apenas o sujeito “F” disse que não; cinco responderam que tiveram dificuldades, mas que superaram, um deles procurou estudo paralelo como matemática, português, história e ciências, atitude que o sujeito poderia ter tido antes mesmo do ingresso na academia. Para aqueles que sentiram dificuldades, observa-se em suas falas que a universidade não dispôs de um programa de assistência nesse sentido, e o que fizeram para superação dos obstáculos foi empenho pessoal para estar e permanecer na academia.

No decorrer do curso, como foi seu desempenho comparando com o dos estudantes não cotistas? Se houve diferença significativa, como superou?

O sujeito “A” não respondeu. Os sujeitos “B e D” acreditam que foi normal, assim como para os demais estudantes”. Para o sujeito “C” os não cotistas tinham um melhor “nível de conhecimento”.

Sujeito E- “No início do curso de Pedagogia, o primeiro ano foi um choque em termos de metodologia de estudo, de material [...] Como eu vinha de escola pública,

e a Universidade ter muitos professores bons, exigia-se bastante do aluno, então eu não tinha essa base tive que me esforçar o dobro pra poder acompanhar alguns alunos que já tinham esse avanço, alunos não cotistas, geralmente. No início com notas baixas, no final do primeiro ano eu pude acompanhar. A partir do segundo ano que eu entrei na rotina da Universidade eu consegui acompanhar e superar, porque eu sempre buscava mais e as próprias equipes, trabalhos em grupo em que os alunos cotistas se uniam com outros, fortaleceu esse desempenho”.

Sujeito F- “Muitas vezes percebi que em determinadas situações eles tinham mais bagagem, mais conteúdo”. [...] Sempre há diferenças. Mas acredito que se dermos o melhor de nós, podemos chegar onde queremos”.

Percebemos pelas respostas dos sujeitos, que assim como outros, esse foi apenas mais um obstáculo a ser superado, se um dos sujeitos diz que muitas vezes, no início do curso, percebeu melhor desempenho dos não cotistas e que estes tinham “melhor nível de conhecimento”, de acordo com o sujeito C, essa sensação de incapacidade pode advir da fragilizada qualidade do ensino público, sistema do qual todos os cotistas veem. Porém, passado esse momento impactante para alguns, cotistas e não cotistas desfrutam agora da mesma educação e o aluno cotista poderá mostrar seu desempenho acadêmico como qualquer outro estudante.

As respostas desse item se deram em maioria – número de dois - que não sentiram diferença entre eles e os não cotistas, dois disseram que muitas vezes não tinham o mesmo desempenho dos demais, pelo menos no início, e um não respondeu à questão.

Quando perguntado, Participou de palestras, seminários ou outro evento que tratasse de ações afirmativas na Universidade? Todos responderam que sim, o que mostra que tiveram oportunidade de ampliarem seus conhecimentos extra-curriculares e das ações afirmativas implementadas pelas instituição e nelas as questões raciais eram bastante trabalhadas.

Na sequencia, perguntamos sobre sua permanência na Universidade: Participou de algum programa/projeto/bolsa durante o curso? Se sim, por quanto tempo, e como foi essa experiência?

Sujeito A- “Sim. Afroatitude - Alagoas Quilombola. Foi um período de grande aprendizagem, não só em relação ao Afroatitude, mas às políticas públicas no Brasil. No Alagoas Quilombola atuei por dois anos”.

Sujeito B- “Sim, Afroatitude. 2 anos. Foi experiência riquíssima e de aprendizado hiper significativo para minha formação pessoal, acadêmica e profissional”.

Sujeito C - “Sim. Fui estagiária bolsista do Projeto Conviver¹³ por mais ou menos dois anos e participei de muitos eventos. Recebi o prêmio de excelência acadêmica e viajei para muitos lugares com a parceria da UFAL”.

Sujeito E- “Sim. Programa Afroatitude por dois anos, muito enriquecedores. O programa facilitou minha estadia, então no momento que eu fiquei na Universidade, estudando, conseguindo a média, eu me estabilizei e, quando chegou a reta final do curso eu já tinha condições de me manter sem ele, arrumando emprego”.

Sujeito F- “Sim [...] não lembro ao certo por quanto tempo, mas foi uma experiência muito boa [...] tratamos sobre assuntos que envolviam a cultura afro e pra mim foi uma experiência maravilhosa conhecer a cultura de um povo que vemos muito por alto no colégio”.

Dentre os entrevistados apenas dois não participaram de eventos destacados na pergunta. Quanto aos outros que participaram do mesmo projeto, dentro do Programa Afro Atitude, deixam claro que a experiência com projeto foi positiva quanto a condição econômica para se manterem no curso bem como enriquecedora em nível cultural e pessoal.

Sentiu dificuldade de relacionamento entre seus pares cotistas e demais colegas universitários? Comente.

Com respeito a essa questão, todos responderam que não tiveram dificuldades de relacionamento com quaisquer colegas sendo cotista ou não.

Sujeito E- “Eu não tive essa dificuldade toda por estudar a noite e saber que o público que frequenta as aulas noturnas são pessoas mais adultas, certo?”

¹³ Projeto da UFAL pelo Núcleo de Educação Ambiental (NEA), desenvolvido na região hidrográfica do Pratagy em Maceió/AL.

Trabalhavam durante o dia e tinham respeito maior pelo outro. com os pares cotistas era até melhor, porque timidamente ouvíamos falar “eu fui cotista, você foi cotista?”, timidamente porque para alguns a cota significava algo inferior no sistema”.

Observamos que o impasse maior se referia, de forma direta, ao sistema de cotas, apesar de ter presenciado algumas discussões em sala, e mesmo fora dela, isso não interferiu no relacionamento pessoal entre os colegas no cotidiano acadêmico.

Para essa pergunta, o sujeito “A” não respondeu e os demais afirmam que não tiveram dificuldades no relacionamento entre os seus pares e os não cotistas durante a graduação.

Concluiu o curso em tempo normal/convencional de quatro anos? Se não, o que o (a) impediu?

Para essa pergunta apenas o sujeito “F”, não concluiu o curso em tempo normal, restando apenas alguns ajustes no TCC, o que logo pôde ser resolvido. O sujeito “C” foi enfático ao dizer que sua nota foi a máxima. Percebemos que apesar dos bloqueios encontrados inicialmente pela maioria dos sujeitos, puderam ultrapassar e mostrar para si e para os demais suas capacidades e habilidades intelectuais indo além da graduação.

Voltou à universidade a qual se formou ou a outra instituição para cursos de pós-graduação. Se sim, em que área, pretende dar continuidade?

Sujeito A- “Sim. fiz pós-graduação em Psicopedagogia”.

Sujeito B- “Sim, voltei, graças a Deus e meu esforço!! Fiz um curso de pós-graduação (lato senso) em Educação em Direitos Humanos e Diversidade (Modalidade EaD-Concluído em 2012), e em 2012 retorno novamente à Universidade na condição de pós-graduanda (strito senso), desta vez, no curso de Mestrado em Educação. E hoje, encontro-me em fase de preparação para qualificação (previsão de término março de 2014)”.

Sujeito D- “Fiz o curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade”.

Sujeito E- “Sim. fiz pós-graduação em gestão pública municipal”.

Dos seis entrevistados, quatro voltaram à universidade para prosseguir os estudos, o sujeito “F”, respondeu que ainda não, o que se infere que poderá voltar a estudar.

Essa questão é relevante, a partir do momento em que o estudante cotista, como no caso desses quatro dos seis sujeitos da pesquisa, voltou para a universidade para avançar em seus estudos na pós-graduação, desmistifica o discurso que diz que as cotas ou os cotistas iriam diminuir a qualidade no ensino superior. Esse fato mostra o quanto esse contingente pode potencializar estudos científicos.

4.1.4 Histórias de vida pessoal e familiar

Nesse momento, passamos para o último bloco de nossa pesquisa de campo. Em relação ao nível de escolaridade dos pais dos entrevistados, a maioria dos sujeitos responderam que os pais tinham o nível de escolaridade fundamental incompleto. Apenas a mãe do sujeito “C”, estudou até ensino médio. Provavelmente, isso interferiu no estímulo para que os filhos, ora sujeitos da presente pesquisa, se dedicassem mais ao estudo em casa e conseqüentemente, arrastassem a dificuldade escolar até a academia. Isso mostra a necessidade de uma melhoria na educação p/ que esses alunos avancem mais que os seus pais e do sistema de cotas para minimizar a dificuldade.

Sobre como se inscreveram no vestibular, auto-declaração (se negro ou pardo), e por quê? Nessa questão, quatro dos entrevistados responderam que se declararam negro, um se declarou pardo, e outro não recorda. Causa estranheza que um dos entrevistados não recorde como se declarou para cumprir o requisito para a inscrição no concurso vestibular, onde se infere que o sujeito não se assume na questão étnica.

Nas questões finais da entrevista, é perguntado, como você acha que as pessoas te percebem? Isso tem alguma interferência em sua vida?

Em resposta, o sujeito “A” não respondeu, sujeito “B” diz que foi normal [...] apesar de que às vezes há olhares diferenciados, mas isso não interfere, sei que o quanto sou capaz e não desisto de meus sonhos”. **Sujeito C-** “Nunca sofri nada referente a isso”. **Sujeito D-** “Muitos acham que nós negros temos que nos inferiorizar. Não”.

Sujeito E- “Não tenho nenhum problema em aceitação das pessoas. Hoje pessoas, família, sociedade, amigos de trabalho[...] Tenho o respeito de todos pelo conhecimento que absorvi. Procuro sempre ser uma pessoa alegre, espontânea, então as pessoas gostam de estar ao meu lado pelo que tenho trazido para elas, de novo”.

Sujeito F- “Parda. Não nenhuma”.

Das respostas obtidas nesta questão, quatro dos sujeitos dizem que as outras os percebem como qualquer outra pessoa, negra ou não; um deles – “D”, se coloca de forma coletiva, respondendo, que em geral, as pessoas percebem “nós” negros como inferiores, o que indica que seriam vistos com preconceito racial, porém, o mesmo sujeito não se coloca individual como pede a questão, além de num outro momento, ao dizer que sofreu inúmeros tipos de discriminações, não relaciona nenhuma experiência pessoal quanto a ter sido vítima de preconceito racial, demonstrando aspectos contraditórios na mesma pergunta; o sujeito “E” apesar de relatar que as pessoas sempre o viram de maneira que nunca lhes tenha causado desconforto, em seguida, fala de mais aceitação das pessoas depois de ter alcançado um status mais elevado de intelecto, e conseqüentemente econômico/social, o que revela que em algum momento a visão das outras pessoas a respeito dele fora diferente em relação ao papel que ele representava antes e ao que se apresenta agora.

Foi perguntado para os sujeitos da pesquisa se, o fato de ter ingressado na Universidade por cotas raciais, o percurso e formação acadêmica provocou algum tipo de alteração ou mudança em sua pertença étnico-racial? Respostas:

Sujeito B- “Sim. Hoje me identifico bem mais, e pesquiso nesta área. Penso que essa é uma forma de dar visibilidade a minha pertença, e de certa forma dar contribuição a sociedade”.

Sujeito E- “Sim, muita. Eu me fortaleci enquanto negro, a respeitar minha cor, me identificar, a ter minha posição social, minha identidade se fortaleceu 95%”.

Sujeito F- “Sim... a forma de me enxergar, de entender de onde vim.. quais as minhas raízes e onde estou agora foi por causa do meu passado”.

O sujeito “A” não se pronunciou, os sujeitos “C” e “D” responderam não. Observa-se que para metade dos entrevistados ocorreu mudança em sua pertença, tendo estes que destacaram essa mudança, participado do Programa Afro-atitude. Isso é uma comprovação de que quanto mais as pessoas participam de discussões acerca de determinadas questões, mais interagem, e assim possibilita a mudança de mentalidade.

Sua trajetória como estudante cotista e seu sentimento de pertença étnico-racial se reflete em sua atuação profissional? Como se dá essa questão?

Sujeito A- Não respondeu.

Sujeito B- “Bem, acredito que sim. Hoje, afirmo e reafirmo, sou negra com orgulho! Em relação a minha atuação profissional, faço minha parte, educando na perspectiva do respeito às diferenças, pois, como formadora de opinião, entendo e compreendo algumas atitudes dos estudantes que se nega. Assim, busco trabalhar nessa perspectiva valorizando a nossa cultura afro-brasileira e africana, uma vez que temos ciência da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, então, é tempo de mudanças”.

Sujeito C- Não respondeu.

Sujeito D- “Não me reporto a minha atuação profissional ao fato de ter sido cotista como algo bom ou ruim. No entanto, ao fato histórico brasileiro de ter negado por tanto tempo o direito dos sujeitos de ter acesso a conhecimento”.

Sujeito E- “Por ser cotista e ter essa vida de escola pública, hoje eu atuo em escola pública municipal, então, quebrar esse paradigma de exclusão social é o meu objetivo. Hoje eu não trabalho somente pela questão financeira. Eu busco atuar e quebrar com essa mentalidade humana relacionada ao preconceito. Hoje eu consigo fazer duas coisas que eu acho fundamentais em minha profissão que é

formar pessoas conscientes e democratizar informação. Eu já trabalhei em três escolas: a primeira já abordava o tema; a segunda, no programa de erradicação do trabalho infantil, nesse caso, eu levei até a instituição o assunto, a temática e aí organizamos eventos [...] lá, até hoje tem eventos melhores do que aqueles; aqui, a escola que eu trabalho, busca muito, assuntos relacionado aos negros também.

Sujeito F- “Não. Me sinto como qualquer outro que entrou na universidade sem ser pelo sistema de cotas”. Antes quando trabalhava em sala de aula a gente sempre aborda essas questões principalmente em datas comemorativas[...] Hoje não muito porque meu trabalho é mais com direitos e deveres de crianças e adolescentes mas sempre que entramos nesse assunto eu falo da minha identidade e discutimos esse assunto coletivamente”.

Mesmo algumas pessoas que passaram por um processo de aquisição de conhecimento a respeito de questões raciais, tratam essa temática com indiferença, a exemplo do sujeito “D” ou esquivam-se em trabalhar a questão, repetindo um modelo tradicional, como é exemplo o sujeito “F”, que afirmou que ora não trabalha o tema, pois exerce sua profissão em uma vertente diferenciada, mas disse que quando trabalhava em escola normal, abordava o tema de questões raciais em datas comemorativas.

Muito se fala a respeito de que não deveria existir, na Universidade, cota racial, e sim cota social. Qual sua opinião?

Sujeito B- “Realmente esse é um assunto bastante discutido, criticado, enfim, acredito que a cota racial é sim importante e necessária, uma vez que mesmo já passados anos de “liberdade” e mesmo diante da nossa Constituição Federal que garante o “Direito a todos”, sabemos que não é bem assim, que “caminha a humanidade”, não é? Estamos em tempos modernos e ao mesmo tempo nos reportamos a situações que ocorrera até com nossos avós. Nesse sentido, é pertinente as cotas raciais, lembrando que a mesma é uma medida provisória, assim, um dia ela terá fim (assim pensamos). E acrescento ainda que deveria existir nos cursos de pós-graduações nas instituições públicas”.

Sujeito D- “Penso que o mais correto seria ofertar à todo o povo brasileiro uma educação de qualidade sem segregação”.

Sujeito E- “A minha opinião, ela é bem baseada em dados. Assim eu acredito que a maioria das pessoas que estão a mercê da sociedade são negras. Historicamente os dados provam isso, que os crimes sofridos por jovens, a violência, a exclusão, a falta de emprego dentro desse grupo discriminado... A maioria das pessoas são negras, então além do social tem a questão da cor”.

Podemos perceber que a segregação vivida pelo povo brasileiro (suj. D) não está simplesmente na oferta da qualidade da educação, mas sim, como salientado pelo sujeito E, não se relaciona apenas ao campo social, mas “a questão da cor”, de forma estatística em seu grupo de minorias, nesse caso- o negro.

Segue os questionamentos. Remete-lhe algum significado ter feito parte da primeira turma de estudantes por cotas na UFAL? Sim, não, por quê?

Sujeito A- A gente fez história, se houver pesquisas... meu nome está lá”.

Sujeito B- “Significado? bem, me sinto bem em saber que sou pioneira nesse processo e que o mesmo me fez ter um pensamento melhor a respeito da diversidade étnico-racial”.

Sujeito C- “Sim. Não sabia que fazia parte da primeira turma de cotistas. Fico feliz e principalmente orgulhosa da oportunidade que tive, pois hoje amo minha profissão e sou competente no que faço, graças aos conhecimentos promovidos pela Universidade”.

Sujeito D- “Bom, até esse momento não tinha me apercebido desse “evento”. Para mim houve um grande significado ingressar na Universidade uma vez que era o meu sonho, porém, o empecilho não estava no cognitivo, ou no fato de ter estudado em escolas públicas, mas outros”.

Sujeito E- “Sim, muito. Sinto muita felicidade em poder dizer que sou um pioneiro. Me sinto feliz pela oportunidade de estar aqui hoje, formado e de dar continuidade a esse sistema que está caminhando no sentido certo”.

Sujeito F- “Não”. “Sim. Graças ao meu esforço e ao sistema de cotas consegui realizar o meu sonho e o sonho da minha família”.

“C” e “D” não sabiam que fazem parte do grupo da primeira turma de cotista da Universidade Federal de Alagoas. “A”, “B” e “E” entendem ser significativo o fato de fazerem parte do referido grupo, enquanto que o sujeito “F”, ofereceu duas respostas, uma que o fato destacado na pergunta não seria significativo e depois ressalta o seu esforço e a oportunidade do sistema de cotas ter sido importante para as conquistas em sua vida.

Para você, o que é discriminação racial?

Sujeito A- “Excluir alguém por algum motivo, na maioria das vezes por motivo banal”.

Sujeito B- “Para mim é a forma que as pessoas excluem, distingue um grupo, de forma pejorativa com atitudes preconceituosas devido a sua pertença racial sem muitas vezes ter conhecimento prévio”.

Sujeito C- “É não aceitar a diversidade”.

Sujeito D- “É a inferiorização do outro”.

Sujeito E- “É você negar o outro pela sua cor ou raça”.

Sujeito F- “É quando alguém te impede de você exercer os seus direitos dentro de uma sociedade”.

Você ou alguém de sua família já foi vítima de preconceito ou discriminação racial? Se sim, quando e como aconteceu?

Sujeito A- “Já. tem um fato interessante na minha infância. era época das paquitas e eu queria ser paquita, mas ninguém me inscreveu, inscreveram minha prima que era loira, ainda bem que ela não ganhou”.

Sujeito C- “Sim. Um tio meu foi mal atendido em algumas lojas do shopping só por causa da cor e vestes”.

Sujeito D- Estudei em uma escola de freiras onde só estudavam pessoas abonadas financeiramente. Logo, por não ter as condições financeiras que elas possuíam, sofri inúmeras discriminações. Porém, penso que nesse caso, o que estava em evidência era o dinheiro e não a cor.

Os sujeitos “B”, “E” e “F” responderam que não.

As duas últimas questões se interligam, e as respostas de cada um dos sujeitos se complementam, três sujeitos relatam ter, ele ou alguém de sua família sofrido discriminação, e o que todos os sujeitos entendem por discriminação racial está bem de acordo com o conceito demonstrado em Sant’Ana (2008, p. 59), que descreve discriminação racial como “distinção, exclusão, restrição baseadas em raça, cor, ou origem nacional ou étnica”.

Na trajetória de vida de cada um de nós há episódios que, no momento em que se dá a experiência, muitas vezes não o reconhecemos de imediato como ato de discriminação racial, principalmente se houver negação consciente ou não de seu pertencimento étnico. Na disposição de refazer nosso percurso, podemos encontrar em gestos, olhares, que nos fazem enxergar ações mascaradas e dolorosas que o passado pode nos trazer.

Você acha que as discussões sobre identidade e questões étnico-raciais sejam importantes? Por quê?

Sujeito B- “Claro que sim, pois essas discussões necessitam ter um destaque, pois, a história do negro do Brasil é retratado muitas vezes de forma estigmatizada. E ampliando esse assunto estaremos dando visibilidade e muitos/as se identificaram como negro/a e se sentirá mais a vontade em estar dentro de um grupo ao qual se identificam, sem receios. Daí , ganharemos mais forças para lutar por nossos objetivos”

Sujeito C- . “Sim. Porque ela está presente em nosso dia a dia e embutida e nossas atitudes, às vezes de forma inconsciente”.

Sujeito D- “sim, as pessoas precisam ter conhecimento da história, saber a importância de cada povo na construção do país e do mundo”.

Sujeito E- “Sim. essas discussões mostram o quanto a sociedade melhorou. está aberta, democrática”.

Sujeito F- “sim. as pessoas precisam se descobrir abrir o olhar [...] perceber de onde veio, saber porque nasceu, quem foram seus antepassados, saber da historia de sua família, se descobrir”.

Certamente todos concordam que há a necessidade de se ampliar e de debater sobre questões que envolvem o conhecimento da história, “saber a importância de cada povo na construção do país e do mundo” (suj.D) e lá no começo da civilização Euro-brasileira estavam nossos antepassados escravizados, indígenas e negros no combate pela libertação física e com o passar das gerações, apesar de alguns avanços civis e políticos, continuamos hoje a luta pela liberdade simbólica que ainda nos fere.

Finalizando, gostaria de fazer alguma consideração a respeito dessa pesquisa e de sua participação nela?

Sujeito B- “Hum, enfatizo sua importância no âmbito da academia, pois sabemos o quanto essas questões ainda não tem muita discussão. Grata por dar minha contribuição nesta pesquisa”.

Sujeito C- “É com muita gratificação que contribuo com a pesquisa e espero que ela seja utilizada para uma discussão mais ampla, em busca de uma melhoria na qualidade do ensino público e das relações entre as pessoas”.

Sujeito D- “Espero de alguma forma contribuir para mudanças e a historicidade da educação em Alagoas mediante o conhecimento”

Sujeito E- “Eu fico feliz com relação a pesquisa, porque eu estou aqui como professor hoje e vejo que o assunto não está sendo esquecido... Quanto mais produções científicas mais o assunto vai ficar visível para os outros e aqueles que têm dúvidas em aceitar ou não”.

Sujeito F- “Sinto agradecida em poder participar e relembrar momentos tão bons que vivi tanto no colégio como na faculdade e espero que tenha contribuído em algo pra o desenvolvimento desse trabalho”.

É com sentimento de gratificação e de dever realizado que esta pesquisa é concluída, na perspectiva de que tantas outras aconteçam sob os mais variados aspectos. Há muitas demarcações com derrotas e vitórias para nós negros, mas recentemente e especificamente em 2004 começamos a vivenciar um novo marco na história, dessa vez na educação com a reserva de cotas para negros no ensino superior, e nós com nossas trajetórias, como protagonistas, autores e atores contribuindo para a expansão de pesquisas, análises e propostas para novas ações positivas.

A experiência vivida por cada uma e cada um dos estudantes por cotas em instituições públicas de ensino superior é singular, bem como a representação que deve ter para cada um dos indivíduos desbravadores dessa política.

Na inscrição do processo de vestibular o item cor torna-se pertinente, tanto para que o candidato possa se enquadrar no grupo a ser oportunizado na política de inclusão, quanto para a apresentação de dados estatísticos nos termos de categoria- negro/pardo nos censos demográficos que vão determinar, quanto e onde a categoria *negra* tem sido incluída com mais ou menos intensidade no ensino superior.

Para uma questão reflexiva, essa mesma informação toma outra dimensão, diz respeito agora a sua pertença étnico-racial, muitas vezes difusa na percepção do outro, ainda mais no caso do indivíduo mestiço com poucas características “negróides” encontrando dificuldades em se auto-declarar e, mais ainda, em se auto-afirmar como pertencente a uma identidade étnico racial negra. (FERREIRA, 2004, p. 49).

No bloco 2, sobre o percurso escolar dos sujeitos, percebe-se que todos tiveram que enfrentar contratempos. Nota-se nos relatos que, todos, quer seja nas instituições em que estudaram, quer por fatores extra-escolares, enfrentaram dificuldades em seu percurso estudantil, porém, esses obstáculos, de nenhuma forma os impediram de lutar como podiam “Sempre visei me dedicar aos estudos na

busca de uma boa carreira profissional. É óbvio que precisei ser forte e não permitir que a falta de compromisso de alguns professores me afastasse dos meus objetivos”. (**sujeito C**).

Ressaltando que os sujeitos apesar de falarem se sua dedicação nos estudos, essa dedicação, pelo que foi demonstrado, indica que a meta era avançar nas séries posteriores, pois quando dizem da superação de suas dificuldades para elevar seu nível de estudo e conhecimentos, isso só ocorreu após o ingresso no ensino superior, o que poderia ter sido superado antes mesmo desse fato acontecer, já que o objetivo ou sonho de todos os sujeitos era cursar a universidade.

Com respeito às questões raciais, todos foram unânimes ao relatarem a falta da temática étnico-racial em seus ambientes escolares até o ensino médio, considerando que a maioria dos sujeitos terminou o ensino médio em 2004, podemos constatar que pouco avançamos com o que preconiza a Lei 10639/03, mas ao mesmo tempo, como destaca Gomes, (2008, p. 143) ainda que isoladamente, muitos profissionais da educação trabalham as relações raciais no espaço escolar, quer em sua rotina de sala de aula ou executando projetos evidenciando a valorização do negro como “parte na construção histórica, cultural e social deste país”.

Sobre o que os levaram a se inscreverem no vestibular pelo sistema de cotas, os sujeitos da pesquisa deram maior ênfase ao fato de estudarem em escola pública do que ao fator de “pertencer” a um grupo étnico-racial fortemente marcado e discriminado ao longo de nossa história, e que para o segundo caso, houve a necessidade de se adotar uma política de Ações Afirmativas não só para reparação de doloroso e não curto período escravagista e valorização de sua história e cultura, mas para maior representação sócio-educacional desse grupo.

Quanto ao fator cotas ter sido ou não determinante para o ingresso dos sujeitos da pesquisa na Universidade, apenas o sujeito “D” respondeu que provavelmente não, após verificar sua pontuação no resultado final. Com exceção dos sujeitos “A” e “C”, que não responderam. Para os demais (B, E e F) a política de cotas foi fundamental, o que não tira o mérito desses sujeitos cotistas para a sua inclusão no nível superior de educação, pois os mesmos tiveram que atingir

pontuação mínima exigida para sua aprovação e como salienta Munanga (2006, p. 48), o sistema de cotas é uma medida emergencial, que visa maior participação de negros e indígenas nos espaços sociais anteriormente com tão menos visibilidade do que hoje, enquanto se buscam outras alternativas de combate a exclusão social.

Um ponto a destacar quando indagado aos sujeitos sobre sua opinião a respeito do sistema de cotas nas universidades é o que diz o sujeito “C”: “[...] Ou eles serão reprovados, ou o nível que a Universidade irá cobrar dos alunos será diminuído e aos poucos formando profissionais desqualificados para o mercado de trabalho”. Esse comentário reproduz um discurso circulante no início do sistema de cotas em 2004 por seus detratores ‘preocupados com a qualidade no ensino’.

De acordo com Gentili e Ferreira (2006, p. 2) essa questão se constitui um mito, pois é o que revela diversas pesquisas nas universidades onde as cotas foram implementadas a exemplo da UNEB, UNB, UFBA e UERJ. Podemos complementar os dados desses estudos com informações sobre o bom desempenho dos cotistas da própria UFAL com os sujeitos desta pesquisa, que segundo seus relatos enfrentaram dificuldades na apreensão de conteúdos no início, mas que as mesmas foram superadas, tanto de forma individual como em termos comparativos aos não cotistas, contradizendo a reprodução do discurso e da fala do sujeito “C” que obteve ao mesmo tempo em que diz que o nível na qualidade do ensino poderia baixar, diz também ter obtido nota máxima em seu Trabalho de Conclusão de Curso.

No que diz respeito ao acolhimento e sua permanência na Universidade, de forma geral, consideraram que esta foi deficiente, tanto em relação ao número maior de estudantes que estavam chegando “*de uma classe vulnerável*” como além desse fato, por sua especificidade- serem também um grupo étnico-racial negro e como destacado na fala dos sujeitos “B” , “D” e “E” com poucos projetos direcionados ao grupo (na verdade um programa a nível nacional - que disponibilizou 50 bolsas para um universo de 193 estudantes) o que tornara difícil sua permanência na instituição, quatro dos sujeitos foram contemplados com a bolsa destinadas para os cotistas, um foi bolsista em outro projeto da universidade, o que os ajudaram a permanecer materialmente no estudo, enquanto outro já exercia atividade remunerada antes da vida acadêmica.

Quanto aos obstáculos que encontraram em seu percurso na Universidade, desde acolhimento, hostilidades ao serem rotulados 'cotistas', esforço para adaptar-se num estranho ambiente, apreender conteúdos, sobreviver materialmente, entre outros, os sujeitos afirmam terem superado, todos eles.

Quatro dos sujeitos da pesquisa voltaram à vida acadêmica, lato e stricto sensu, continuando em cursos ligados a sua área de formação, um não respondeu e outro diz que "ainda não", o que podemos entender como possibilidade de retorno à continuidade acadêmica. Todos os sujeitos atuam no mundo do trabalho, também na educação e, segundo os próprios, sentem-se realizados com a escolha.

Ao serem questionados se o fato de terem ingressado na Universidade por cotas raciais, o percurso e formação acadêmica teria provocado algum tipo de alteração ou mudança em sua pertença étnico-racial, observamos que a mudança ou (re) construção ocorreu coincidentemente naqueles que participaram ativamente no Programa de Ações Afirmativas/Afroatitude. Destacam-se identificação e fortalecimento com sua identidade étnico-racial, o que se dá, segundo Ferreira (2004, p. 62) na "empatia mútua", onde o indivíduo se coloca no lugar do outro sendo capaz compreender o que se passa com o outro e, nesse caso se identificando com sua raiz histórica étnica, sua pertença étnico-racial. Podemos então afirmar que, a percepção ou alteração desses sujeitos em relação a sua identidade étnica se deu em sua trajetória acadêmica, pelo conhecimento adquirido e a interação por meio do programa do qual fizeram parte.

O questionamento que se faz em seguida tem a ver com o sujeito fazer parte de um momento histórico, que é o fato de ser um pioneiro cotista e seu sentimento de pertença étnico-racial, se isso reflete em sua atuação profissional e como se dá essa relação. A questão traz semelhanças ao que fora constatado anteriormente, um sujeito não respondeu, dois tratam a questão com indiferença e dois refletem sua trajetória acadêmica em sua profissão, fazendo outro percurso, caminhando no que ainda é considerado desafio, que é trabalhar as questões raciais em seu fazer pedagógico como destacado pelo sujeito "E", que se empenha em construir uma "nova mentalidade, que visa a desconstrução do preconceito racial no espaço escolar", como salienta Gomes (2008, p. 150), esse caminho leva a construção de uma "pedagogia da diversidade" cujo papel cabe a todos nós educadores.

Na opinião dos sujeitos sobre as cotas nas universidades serem raciais ou sociais, um deles diz que o correto seria uma educação de qualidade, assim não haveria segregação, porém de acordo com Heringer e Ferreira (2009 p. 151) a educação no Brasil é uma educação de classes e, que embora tenha havido uma redução da desigualdade, essa tem acontecido lentamente, ao passo que se fossemos esperar pela tão sonhada educação de qualidade para não precisarmos de medidas emergenciais, esperaríamos em média vinte anos para o equilíbrio educacional entre negros e brancos. Desse modo, é plausível que se adote cotas raciais uma vez que a questão traz consigo mais que uma segregação social, mas também o estigma de ex-dominados, subservientes, com reduzido acesso/permanência na esfera educacional conforme demonstrado em diversos estudos (idem).

O fato de ter feito parte da primeira turma de estudantes cotistas da UFAL foi significativa por aspectos diferentes para os sujeitos. Para três deles a importância que teve ser pioneiro cotista, não estava relacionada ao fato de serem integrantes de um grupo de uma política de ação afirmativa, até então inédita no Brasil, até porque em determinado momento esqueceram-se de que o era, mas sim ao sonho de cursar o ensino superior e ser portador de um diploma que os fariam ter mais oportunidades no mundo do trabalho. Porém para a outra metade dos entrevistados, o fato de ser pioneiro cotista não estava ligado apenas ao mundo do trabalho, mas sim que, a oportunidade de cotas raciais que lhes foram apresentadas, trouxe-lhes um valor representativo, pois, além de entenderem que as cotas são uma medida de valorização da cultura e inclusão da população negra no campo sócio-educacional, esta é também significativa no sentido do repensar e reelaborar e (re) construir o eu enquanto identidade coletiva étnico-racial, se fortalecendo enquanto grupo, (LOUREIRO, 2004, p. 53) e como fala o sujeito “A” – “A gente fez história”.

Quanto à questão sobre identidade e relações étnico-raciais, todos os sujeitos consideram como importantes que essas discussões estejam à disposição da sociedade, pois é uma temática que envolve todos nós cotidianamente em nossos conceitos, preconceitos e atitudes, quer conscientes ou não.

Por fim, foi perguntado aos entrevistados se gostariam de fazer alguma consideração a respeito desta pesquisa e de sua participação nela, ao que

responderam ser gratificante poder contribuir com suas informações, ao passo que, esperam que as discussões a respeito da temática étnico-racial, se tornem mais ampla e conhecida de todos com o objetivo de “contribuir para mudanças” tanto de mentalidade quanto de ações dentro e fora do espaço acadêmico.

5 CONCLUSÃO

Em 2014 o sistema de cotas completará uma década, é quando acontecerá uma avaliação nacional sobre o desempenho geral dos estudantes cotistas desde sua criação. Esta é uma pesquisa sobre os primeiros cotistas do Curso de Pedagogia da UFAL. Esperamos constar de forma positiva para o parecer que pode dar embasamento para sua continuação ou criação de propostas para novas ações que nos incluam no cenário, não só educacional, mas que contemple todas as instâncias sociais.

Ver sua trajetória acadêmica e pessoal divulgadas de forma impressa é uma maneira de exaltar a autoestima do estudante cotista, ainda mais quando essa mesma experiência traz o estigma de incapacitados para atuar no ensino superior, fala embutida em discursos circulantes no cotidiano, o que revela certa medida de violência moral ao serem julgados como indignos de estarem inseridos num espaço reservado aos “capazes”, os não cotistas.

Há uma década muitos estudantes negros com histórico de escola pública sequer sonhavam em ser possuidores de um diploma de graduação, devido às mínimas chances, tamanho os obstáculos por eles encontrados. Hoje, por questão de oportunidade, milhares desses estudantes, na maioria jovens, a partir das ações afirmativas para o ensino superior, que se dá efetivamente, desde 2004, despontam tanto para o ingresso acadêmico, como para o mundo do trabalho com probabilidade de mudanças significativas em suas vidas, especialmente quando esta se dá em seu interior, trazendo transformações quanto ao eu que era, para o eu que me tornei, e ora sou, por passar a entender aspectos relacionados a sua identidade étnico-racial, anteriormente fragilizada não (re) conhecida, negada ou subvertida, tornando-se indivíduos ativos/reflexivos conscientes de uma responsabilidade social e de fazerem parte de um momento de transformação histórico social. A isto António Nóvoa (2005, p. 10) nos admoesta:

O presente não existe sem o passado, e estamos a fabricar o passado todos os dias. Ele é um elemento da nossa memória, é graças a ele que sabemos quem fomos e como somos” [...] A reflexão histórica, mormente no

campo educativo, não serve para “descrever o passado”, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de idéias, de projetos e de experiências. A inscrição do nosso percurso pessoal e profissional neste retrato histórico permite uma compreensão crítica de “quem fomos” e de “como somos”

As experiências nos levam a buscas aparentemente simples e que nos revelam fantásticas, muitas vezes, circulam em torno de nós mesmos, de nossa identidade, e não raro, o indivíduo se vê perdido nelas, e como nos diz António Nóvoa, é no mergulho das memórias que trazemos o passado para nosso presente e numa espécie de diálogo entre eles presente /passado traçarmos de maneira mais arraigada nossas “pertencas”.

Em nosso percurso, submersos a uma reflexão na busca da compreensão dos processos da nossa (re) construção de identidade étnico-racial, considero plausível as palavras que Nóvoa (2005) alude a nós, historiadores e pesquisadores da educação. Em sua colocação de “compreensão crítica de quem fomos e como somos”, apenas acrescentaria ‘quem somos hoje’.

O sentido que damos a “somos” não é uma determinante, fixa, imutável. Retrata o modo como nos enxergamos e nos percebemos hoje e, que apesar de poder sofrer mudanças ou alterações, estas deverão se dar não na alienação, mas como diz Loureiro (2004) “numa dinâmica organísmica”, consciente.

Podemos, de fato, perceber que houve avanços no que se refere à vida social de nós, negros, nos diversos espaços em que circulamos, quer na profissão; formação; economia; disseminação da cultura; educação. Mas ao mesmo tempo é também fato, que precisamos avançar bem mais. Diante de nossa realidade, há um visível prejuízo para aqueles grupos tidos como minoria.

Precisamos sair da categoria de objeto de estudos, e passarmos a fazer parte da elaboração daquilo que se conhece ou julga-se conhecer de nós, inserindo na história e na cultura de um país como o Brasil nossas histórias, culturas, crenças, experiências de vida, sendo não apenas alguém sobre quem se fala, mas protagonista de nossa própria história.

Esta pesquisa procurou analisar como se deu a trajetória de precursores cotistas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e a influência

que causou nos processos de construção de identidade étnico-racial dos mesmos, apresentar as estratégias de permanência desses pioneiros enquanto estudantes, dentro da Universidade, bem como mostrar como os sujeitos se encontram hoje no mundo do trabalho.

Pudemos apresentar que houve significativa mudança a respeito da construção da identidade étnico-racial de pelo menos 50% dos sujeitos que hoje (re) afirmam sua pertença étnica, se dizendo muito mais fortalecidos a partir dos novos conhecimentos do que é ser negro, adquiridos durante sua trajetória acadêmica e que, além terem superado as dificuldades encontradas em sua jornada como estudantes cotistas, estão firmes e atuantes em suas profissões, quer em trabalhos de rede privada ou como efetivados por concurso público, ainda outros, de volta à vida acadêmica a nível de Pós-Graduação.

Com isso os sujeitos desta pesquisa demonstraram que são sim e por direito, merecedores, dignos de ocuparem um espaço de alto nível intelectual e, agora contribuindo com sua cultura, conquistas e história de vida para novas pesquisas a fim de que outras propostas e medidas possam ser encaminhadas para a continuidade e avanço de nós negros dentro de um ambiente produtor de ciência, de conhecimento que nos liberta para a vida, para o mundo, ao mesmo tempo encorajando tantos outros a travarem uma luta na desconstrução do que há muito encontra-se estabelecido, qual seja, o papel e lugar de nós negros na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Palmares, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: fev. 2012.

BRASIL. **Lei Federal 12.711/2012**, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: mar. 2013.

BRASIL. **Lei ordinária 3524**. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/92c5d19ef1cac546032569c40069afa7?OpenDocument>>. Acesso em: jun. 2013

BRITO, Benilda R. P. de. A experiência de ações afirmativas da PUC/MINAS. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Repensando os 500 anos: uma leitura político-educativa do processo de colonização das Américas**. João Pessoa: Ideia, 1994.

CARVALHO, José Jorge de. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: O caso das cotas para negros na UnB. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p 237-246, jan/jun 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100018>. Acesso: mar. 2013.

_____. Ações afirmativas como base para uma aliança negro-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

CESAR, Raquel Coelho Lenz. **Questões jurídicas do sistema de reserva de vagas na universidade brasileira: um estudo comparado entre a UERJ, a UnB e a UNEB**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. LPP/PPCOR, 2004. Disponível em: <<http://www.politicasdacor.net>>. Acesso em: out. 2012.

COPEVE. **Manual do candidato**. Disponível em: <<http://www.copeve.ufal.br/sistema/pss/.../Manual.pdf>>. Acesso em: maio 2010.

DOCUMENTO para o programa de políticas de ações afirmativas para afro-descendentes no ensino superior na Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/universidades/cotasufal.pdf>>. Acesso: 2006.

DINIZ, Gisele. **Preconceito contra negros**. Disponível em: <http://www.criola.org.br/pdfs/namidia/midia_reportagem-9-12-2009.pdf>. Acesso em: jul. 2013.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil**: o início de uma reparação histórica. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a13.pdf>> Acesso em: ago. 2011.

DUARTE, Paulo César. **Os afro-descendentes e as políticas de inclusão no Brasil**: A marcha Zumbi dos Palmares e a Lei 10639/03. Disponível em: <<http://famper.com.br/download/paulo.pdf>>. Acesso: Mai. 2013.

ESTATUTO da Igualdade Racial. Disponível em: em: <http://www.cedine.rj.gov.br/files/legisla/federais/Estatuto_da_Igualdade_Racial.pdf>. Acesso: jun. 2013.

ESTRELA, Maria Teresa. O lugar do sujeito na investigação qualitativa: algumas notas críticas. In: TRINDADE Vitor; FAZENDA Ivani; LINHARES Célia (Org.). **Os lugares do sujeito na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**: História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias. São Paulo: EDUSP, 1996.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Marcus Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Maria Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (Orgs.) **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: ANPED, Ação Educativa, 2001.

GARCIA, Bruno. Manolo Florentino: A escravidão sem arcaísmo. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, ano 8, n. 91, Ed. SABIN, abr. 2013, p. 51.

GARCIA, Elisa Fruhauf. Solução caseira. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, ano 8, n. 91, Ed. SABIN, abr. 2013.

GAZETA DE ALAGOAS. Jornal impresso. Mar. 2006, p. E-E3.

GOMES, Nilma Lima. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In: RAMOS, Marise ;NOGUEIRA, Adão et. Al. (Orgs.). **Diversidade na Educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

_____; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

_____. Educação e relações raciais : refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília, Ministério da Educação/SECAD, 2008.

_____. **Educação e Identidade Negra**, Minas Gerais, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/.../1296/1392>>. Acesso em: ago. 2013

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. **Análise das principais políticas de inclusão de negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008**. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/index.php/observatorio/iisue/view/37>>. Ano 5, 2011/2012. Portal de Periódicos Jurídicos – IDP.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Trajetórias de vida de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais (**SIS**). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/.../noticia_visualiza.php?>. Acesso em: ago. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: maio 2011.

LINHARES, Milton. **A implantação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras**, São Paulo, UNICID, 2006. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade em re-construção**: a resignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte, Ed. O lutador, 2004.

MAGGIE, Yvonne . **Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas**. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/.../artigo_acoes_afirm_00.htm>. Acesso em: ago. 2011.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. **A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a08v1850.pdf>>. Acesso em: ago. 2011.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia**: o caso do vestibular da

Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: maio 2010.

MARTINS, Roberto Borges. **Desigualdades raciais e políticas de inclusão racial:** um sumário da experiência brasileira recente. Santiago de Chile: CEPAL, 2004. (Série Políticas Sociales).

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Programa Estratégico de Ações Afirmativas:** População negra e Aids, 2006.

MORAES, Sérgio Roberto Cavalcante de. **Pilar das alagoas.** Pilar: Ed. Magenta, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete M. N. (Coord.). **Diversidade na Educação:** Reflexões e Experiências, Brasília, 2003.

_____. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania,** 2005. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórica Metodológica-SP. Disponível em: <www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf>. Acesso em: nov. 2011.

_____. **Políticas de ações afirmativas em benefício da população negra no Brasil:** um ponto de vista em defesa de cotas. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22xmunanga.htm>>. Acesso em: maio 2010.

NÓVOA, António. **História e Memórias da educação no Brasil.** STEPHANOU Maria; BASTOS Maria Helena Camara (Orgs.). 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino:** uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: out. 2011.

PLANO de metas e integração social, étnica e racial da UnB. Disponível em: <<http://www.observatordadaeducacao.org.br/ebul01/pdf/metaspdf>>. Acesso em: fev. 2012.

PROJETO de Lei 3627/2004. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf>. Acesso em: jun. 2013.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. **Sistema de cotas:** um debate dos dados à manutenção de privilégios e de poder. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: set. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro:** pontos para reflexão. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/.../acao-afirmativa-no-ensino-superior-brasileiro-pontos-para-reflexao-por-fulvia-rosemborg>>. Acesso em: ago. 2010.

SANTANA, Moisés de Melo. Cultura escolar e racismo: Como essa relação marca as trajetórias de vida de estudantes negros em Alagoas In: CAVALCANTI, Bruno César et al (Orgs.). **Kulé-Kulé: Afroatitudes**, Maceió: EDUFAL, 2007.

SANTOS, Ivair augusto dos. **O movimento negro e o estado (1983-1987)**: O caso do Conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra no governo de São Paulo (Tese de mestrado em Ciências políticas. Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SANTOS, Renato Emerson dos. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras – o caso da UERJ. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Tempos de Lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO A IGUALDADE RACIAL - SEPPIR, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12314.htm#art13>. Acesso: fev. 2012.

SILVA, Cidinha da. Ações Afirmativas em Educação: um debate para além das cotas. In: _____. **Ações Afirmativas em Educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Marcella H. P. da. **Identidade racial e sistema de cotas**: um estudo psicossocial com alunos negros na universidade federal de alagoas. Monografia (Bacharelado/Formação em psicologia) Universidade Federal de Alagoas, 2007. Disponível em: <<http://www.premiosilvialane.abepsi.org.br...1.../marcelladeholandapadilha170.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.

SILVA, Nelson do Vale. Uma nota sobre “raça social” no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Vale; LIMA, Márcia. **Cor e Estratificação Social**. Rio de Janeiro: Ed. Contra Capa, 1999.

SOARES, Luís Carlos Soares. **Os escravos de ganho no Rio de Janeiro do século XIX**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3677>. Acesso em: mar. 2013.

TCHAM, Ismael. **Contexto de surgimento do programa Brasil Afroatitude**. In: CAVALCANTI, Bruno César; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Raquel Rocha de Almeida (Orgs.). **Kulé- Kulé: Afroatitudes**. Maceió: EDUFAL, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre, Bookman, 2010.



APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu....., tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo/pesquisa “Trajetórias de vida de precursores cotistas em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/UFAL”, recebi da as seguintes informações que me fizeram aceitar participar de entrevista, entendendo sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que a participação no estudo não me causará nenhum incômodo ou constrangimento;
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;
- Que, se necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre a etapa do estudo a qual estou participando;

Pesquisadora (autora):_____

(Joselina Rodrigues Reis)

Orientadora:_____

(Prof. Dra. Nanci Helena Rebouças Franco)

Universidade Federal de Alagoas
 Centro de Educação (CEDU)
 End.: BR 101 Norte, km 14 – Tabuleiro – Maceió – AL – CEP 57072-970.
 Fone: 3214-1336

Maceió _____ de _____ de _____



APÊNDICE B - Roteiro de entrevista

IDENTIFICAÇÃO

1- Nome:

2- Sexo: Masculino () Feminino ()

3- Cor/Raça (classificação do IBGE () Preta() Parda() Branca() Amarela() Indígena () Outra. Qual?

4- Idade:

5- Estado Civil: () Solteiro () Casado () Viúvo () Separado () Outros. O que?

6- Cidade de Nascimento:

7- Cidade onde mora/rua, nº/ bairro):

8- Tels:Resid.:_____Celular:_____Recado:_____A quem?_____

9- Religião:

10. Você trabalha atualmente? Em que área, função/profissão e a quanto tempo?

11. Renda Familiar (a sua renda + a renda das pessoas que moram na sua casa):

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| () 1 salário mínimo (R\$ 622,00) | () De R\$ 623,00 a R\$ 1.244,00 |
| () De R\$ 1.245,00 a R\$ 1.866,00 | () De R\$ 1.867,00 a R\$ 2.488,00 |
| () De R\$ 2.489,00 a R\$ 3.110,00 | () De R\$ 3.111,00 a R\$ 4.976,00 |
| () De R\$ 4.977,00 a R\$ 6.220,00 | () Acima de R\$ 6.220,00 |

PERCURSO ESCOLAR E ACADÊMICO (2)

1. Sempre estudou em escolas públicas, ou também em particulares?

2. Fale sobre como foi sua formação escolar até o ensino médio (dificuldades, superação).

3. Em sua época escolar/colegial, trabalhavam-se questões raciais, na escola e na sala de aula?

4. A maneira como os professores conduziam suas aulas, interferiram em seu processo de aprendizagem? Comente.
5. Já havia tentado o ingresso na Universidade antes do sistema de cotas? Se sim, quantas vezes?
6. De que forma tomou conhecimento da nova modalidade, a do sistema de cotas?
7. O que o (a) fez se inscrever no vestibular pelo sistema de cotas?
8. O fator cotas foi determinante para seu ingresso na universidade?
9. Como se deu a escolha pelo curso de pedagogia? Sente-se realizado com essa escolha?
10. Qual sua opinião sobre cotas raciais na Universidade?
11. Você sofreu preconceito ou discriminação por ter ingressado na universidade através das cotas raciais?
12. Você verificou sua pontuação para conferir se teria sido aprovado sem o sistema de cotas?
13. Sabe-se que o programa de ações afirmativas está estruturado em “quatro eixos norteadores”, os dois primeiros são acesso e permanência dos cotistas na universidade, como você avalia o acolhimento da universidade aos cotistas e a permanência dos mesmos na instituição?
14. Houve dificuldade na apreensão dos conteúdos acadêmicos?
15. Participou de palestras, seminários ou outro evento que tratasse de ações afirmativas na Universidade?
16. Participou como estagiário/monitor/pesquisador de algum Projeto de Pesquisa ou programa da universidade ou fora dela? Se sim, como se deu?
17. Sentiu dificuldade de relacionamento entre seus pares cotistas e demais colegas universitários? Comente.
18. No decorrer do curso, como foi seu desempenho comparando com o dos estudantes não cotistas? Se houve diferença significativa, como superou?
19. Como era sua relação com os professores?
20. Concluiu o curso em tempo normal/convencional de quatro anos? Se não, o que o (a) impediu?
21. Voltou à universidade a qual se formou ou a outra instituição para cursos de pós-graduação. Se sim, em que área, pretende dar continuidade?

HISTÓRIAS DE VIDA PESSOAL E FAMILIAR (3)

1. De quantas pessoas é composta sua família?
2. Com quem mora atualmente?
3. Qual o nível de escolarização de seus pais?
4. Algum membro da família antes de você cursou o ensino superior?
5. Você tem filhos? Conversa com ele(s) e com outros da família sobre questões raciais?
6. Como se identificou na inscrição do vestibular, negro ou pardo e o que o levou a essa auto?
7. O que o (a) levou a fazer essa declaração?
8. Como você acha que as pessoas te percebem? Isso tem alguma interferência em sua vida?
9. O fato de ter ingressado na universidade por cotas raciais, o percurso e formação acadêmica provocou algum tipo de alteração ou mudança em sua pertença étnico-racial? Comente.
10. Sua trajetória como estudante cotista e seu sentimento de pertença étnico-racial se reflete em sua atuação profissional? Como se dá essa questão?
11. Muito se fala a respeito de que não deveria existir, na universidade, cota racial, e sim cota social. Qual sua opinião?
12. Remete-lhe algum significado ter feito parte da primeira turma de estudantes por cotas na UFAL? Sim, não, por quê?
13. Para você, o que é discriminação racial?
14. Você ou alguém de sua família já foi vítima de preconceito ou discriminação racial? Se sim, quando e como aconteceu?

15. Você acha que as discussões sobre identidade e questões étnico-raciais sejam importantes? Por quê?

16. Gostaria de fazer alguma consideração a respeito dessa pesquisa e de sua participação nela?

ANEXO A – Lei 10. 639/03



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

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

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

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

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

ANEXO B – Matriz curricular



ESTADO DE ALAGOAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL - 2012
(1º AO 5º ANOS) – DIURNO

ÁREAS DE CONHECIMENTO		ANOS INICIAIS E CARGA HORÁRIA										TOTAL DAS HORAS
		1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
BASE NACIONAL COMUM Lei Nº 9.394/96	Língua Portuguesa e Matemática	10	400	10	400	7	280	10	400	7	280	1.760
	Ciências	-	-	-	-	1	40	-	-	1	40	80
	História	-	-	-	-	1	40	-	-	1	40	80
	Geografia	-	-	-	-	1	40	-	-	1	40	80
	Ensino Religioso	-	-	-	-	1	40	-	-	1	40	80
	Arte	-	-	-	-	1	40	-	-	1	40	80
	Educação Física	-	-	-	-	1	40	-	-	1	40	80
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	4.000
PARTE DIVERSIFICADA	Estudos Regionais	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	200
CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL		21	840	21	840	21	840	21	840	21	840	4.200

→ 1º, 2º e 4º ano: As demais disciplinas irão ser trabalhadas de forma interdisciplinar.

OBS.: 1. Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) será ofertada a disciplina Estudos Regionais.

2. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social (Lei nº 8.069/90), preservação de meio ambiente (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural, direitos aos idosos (Lei nº 10.741/2003), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97) devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da Base Nacional Comum e da parte diversificada do currículo, conforme o que estabelece a LDBEN nº 9394/96 e Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010.

3. A música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do Componente Curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o que estabelece o § 6º do Art. 26 da LDBEN nº 9394/96.

4. O Ensino Religioso continua obrigatório para as escolas públicas e optativa para os alunos conforme Lei Nº 9.475/97, que dá nova redação ao art. 33 da LDBEN nº 9.394/96.

5. Educação Física de 1º ao 5º anos deverá ser trabalhada em forma de recreação e jogos com atividades livres e dirigidas, assistido pelo professor da turma conforme Art. 31 da Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010.

Legenda: CHS = Carga Horária Semanal
CHA = Carga Horária Anual

Palmeira dos Índios – AL / 2012

ANEXO C- Trabalho realizado em escola na semana de 20 de novembro

