

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

WALÉRIA FURTADO PEREIRA

**Prática de inclusão na universidade: representações de professores e
estudantes**

São Paulo

2011

WALÉRIA FURTADO PEREIRA

**Prática de inclusão na universidade: representações de professores e
estudantes**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Teresinha de Sousa Penin

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.8
P436p Pereira, Waléria Furtado
Prática de inclusão na universidade : representações de professores e
estudantes / Waléria Furtado Pereira ; orientação Sônia Teresinha de Sousa
Penin. São Paulo : s.n., 2011. 275 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo).

1. Ações afirmativas - Educação 2. Bônus – Educação – Aspectos
políticos 3. Saberes do docente 4. Formação de professores 5. Professores -
Representação 6. Estudantes - Representação I. Penin, Sônia Teresinha de
Sousa, orient.

À Deus que na sua infinita sabedoria permitiu que tudo fosse possível, mesmo escrevendo certo por linhas tortas, e fez com que eu tivesse completa certeza da sua presença ao meu lado.

Ao meu filho Gustavo força motriz sempre. Que soube entender as ausências e erros de sua mãe. Também soube se fazer moço enchendo-me de orgulho e mostrando que os esforços e lutas, que não foram poucos, não foram em vão.

AGRADECIMENTOS

Essa tese de doutorado encerra um ciclo na minha vida de muito sofrimento, lembranças tristes e dolorosas, mas que por si só significa uma vitória. Nessa caminhada, que aparentemente é uma construção solitária, algumas pessoas se fizeram presentes e importantes para essa conquista.

Agradeço a Deus por me carregar nas horas mais tristes e difíceis.

Ao meu filho Gustavo que foi tão penalizado por esse ciclo difícil, mas soube entender e aprender o valor do conhecimento buscado com garra e hoje trilha seus caminhos acadêmicos com tanto sucesso. Obrigada pela ajuda nas transcrições, nas correções e nas muitas ideias. A você todo meu amor.

À professora Sônia pela orientação e incomensurável compreensão.

À minha mãe Ione e minhas irmãs Wanessa e Walkíria agradeço o apoio de bastidores.

À Sonjinha (*in memoriam*) e a Kekeia mães de coração que foram a fonte de inspiração para me “fazer gente”.

Ao Edim, e a Heloísa, irmãos de escolha, cujas presenças distantes me confortam pelo simples fato de existirem. E suas famílias que são minhas famílias.

Ao Vinícius pelo apoio logístico aéreo, sem o qual este trabalho não teria sido possível; e a Morghana pela transcrição de várias entrevistas, pelos vários suportes técnicos, pela companhia em “Tuiu”, pelas muitas trocas de idéias, pelos aconselhamentos – sobrinhos de escolha tão queridos e tão presentes na minha vida.

Aos meus gatos: Lulinha companheiro fiel, que nas suas muitas horas de sono sempre esteve ao meu lado, e Juju também companheira, mas mantendo sua distância felina. Presenças únicas com quem conversar e debater, muitas vezes.

À Leninha pela atenciosa hospedagem, carinho e atenção.

À Giselda amiga única, desde o primeiro dia de doutorado, e aos “seus Douglas” pelo carinho e acolhida amorosa.

Às amigas Lídia e Nair que, por serem amigas, souberam entender a distância que se impôs entre nós nesse longo período.

Ao Artur (e minha irmã Walkíria) pelas preciosas e importantes companhias, sem as quais teria me tornado uma eremita.

Ao PH pela presença virtual, mas que serviu de esteio nas muitas horas frente ao computador, o que tornou o processo até reconfortante.

Aos (poucos) amigos do Paraná que foram importantes para a conclusão desse trabalho: Jô e Kamaroski pelo carinho e “apoio logístico aéreo” nos difíceis momentos; a Magali pela acolhida carinhosa; à Geseli, Rosana, Sydnei, Eulália, Maria Eunice, Simone e Emérico pelo

apoio e amizade; e àqueles não-amigos do Paraná: “*apesar de você(s) amanhã há de ser outro dia!*”

Aos colegas de Ituiutaba pela acolhida, em especial à Gláucia pelo carinho e incentivo; e ao Cairo pelas trocas de ideias, nas muitas idas e vindas, pela leitura e sugestões.

À Léia pelos muitos “galhos quebrados” na FEUSP, sempre tão atenciosa.

À equipe da universidade pesquisada que propiciou a realização deste trabalho. Em especial aos professores e alunos pesquisados que tão gentilmente cederam seu tempo e me acolheram de forma carinhosa; em especial à prof^a Samira pela acolhida atenciosa; e o prof. Wemerson pelo grande apoio, ajuda e dicas preciosas. À COPEVE pela disponibilização dos dados.

A Máisa e Juliana pela ajuda nas transcrições.

Ao professor Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva pela ajuda e incentivo quando da seleção para o doutorado.

Aos professores dr^a. Delcele Mascarenhas Queiroz; dr. Jacques Velloso; dr. Afrânio Mendes Catani; dr^a. Flavia Inês Schilling componentes da banca examinadora desta tese por aceitarem o convite e contribuírem para tão importante conquista.

Há a possibilidade de ter esquecido alguém não por ingratidão, mas sim pela atribulação...

O Sal da Terra
Beto Guedes

*Anda, quero te dizer nenhum segredo
Falo desse chão, da nossa casa, vem que tá na hora de arrumar
Tempo, quero viver mais duzentos anos
Quero não ferir meu semelhante, nem por isso quero me ferir
Vamos precisar de todo mundo pra banir do mundo a opressão
Para construir a vida nova vamos precisar de muito amor
A felicidade mora ao lado e quem não é tolo pode ver*

*A paz na Terra, amor, o pé na terra
A paz na Terra, amor, o sal da...*

*Terra, és o mais bonito dos planetas
Tão te maltratando por dinheiro, tu que és a nave nossa irmã
Canta, leva tua vida em harmonia
E nos alimenta com teus frutos, tu que és do homem a maçã
Vamos precisar de todo mundo, um mais um é sempre mais que dois
Pra melhor juntar as nossas forças é só repartir melhor o pão
Recriar o paraíso agora para merecer quem vem depois*

*Deixa nascer o amor
Deixa fluir o amor
Deixa crescer o amor
Deixa viver o amor*

RESUMO

PEREIRA, W. F. **Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes**. 2011. 275p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Com o objetivo de responder como as representações de professores e de estudantes influenciam na inserção de uma política de ação afirmativa, esta investigação levantou e discutiu os conflitos e enfrentamentos que ocorreram durante o processo de implantação de um Programa de Bônus numa universidade pública; em especial, a origem desses conflitos e dos saberes utilizados no seu enfrentamento, assim como o impacto dessa política sobre os professores e estudantes. Discutiu, ainda, como a universidade tem se transformado para receber os estudantes ingressantes por meio dessa política, com o objetivo de identificar a presença de racismo, preconceito e discriminação no interior da universidade e de ações que procuram superá-los, de modo a preparar futuros professores para lidar com as diferenças e acolher o diverso em qualquer situação. Utilizou-se, como referências principais, Bourdieu: que permite analisar as *estratégias* utilizadas por professores e estudantes na convivência diária, em função de seus *habitus*; e Tardif: que possibilita compreender como a prática cotidiana e os saberes experienciais – que sustentam o ensino e são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos* – se sintetizam na prática profissional do professor, refletindo as relações sociais que se deram ao longo de sua vida, como também o capital social e cultural que carrega como bagagem. Partiu de uma pesquisa bibliográfica relacionada à ação afirmativa e ao sistema de cotas e continuou com uma investigação de campo em uma universidade de Minas Gerais que implantou um Programa de Bônus, analisando tal processo de implantação a partir da representação de professores e estudantes. A pesquisa, de cunho qualitativo, envolveu coleta de uma variedade de materiais empíricos e o uso de práticas interpretativas para melhor compreensão do objeto, supondo tais práticas como uma interpretação do mundo, que a transforma em uma série de representações e discute a obra construída a partir de tais representações. Teve como recorte o curso de Pedagogia, pelo entendimento de que a discussão sobre preconceito, tolerância e discriminação no convívio com o diferente deve começar na formação de futuros professores. Conclui-se que professores e estudantes pesquisados são favoráveis ao bônus, mas não percebem um grande impacto que tenha significado uma mudança substancial; ainda veem a universidade como essencialmente branca, com uma pequena presença de diversidade. Já em relação ao acolhimento dos novos estudantes, não foi possível perceber ações específicas e tal ausência parecem infligir dificuldades e sofrimento a eles. Os professores que formam futuros professores tendem a não se imiscuir na temática, discutindo e refletindo pouco entre si. Foi possível identificar práticas discriminatórias, de cunho racista e preconceituosas, como também um grande silêncio em torno da temática. Quanto aos saberes, parecem não estar plenamente concebidos, sendo possível perceber que, nesse ambiente acadêmico, sobressaem mais dúvidas que respostas. Docentes e estudantes, entre acertos e erros, parecem buscar caminhos de como acolher o diverso, de como formar professores para a tolerância.

PALAVRAS-CHAVE: ações afirmativas, bônus, representações, saberes, formação docente, tolerância, inclusão.

ABSTRACT

PEREIRA, W. F. **Practice at the University include: representations of teachers and students.** 2011. 275p. Thesis (PhD). Faculty of Education. University of São Paulo, São Paulo, 2011.

In order to respond to how the representations of teachers and students influence the implementation of an affirmative action policy, this research has raised and discussed the conflicts and confrontations that occurred during the process of implementing a bonus program at a public university, in especially the origin of these conflicts and of knowledges used in the confrontation, as well the impact of the policy on these teachers and students. Discussed, yet, how the university has been transforming to receive the incoming students through this policy, seeking to identify the presence of racism, prejudice and discrimination within the university and of actions that seek to overcome them, in order to prepare future teachers to deal with differences and to embrace the diverse in any situation. It was used as primary references Bourdieu, that allow the analysis of the *strategies* used by teachers and students in daily living, according to their *habitus*, and Tardif, that provides insight into how the daily practice and experiential knowledge, that support education and are at once *existential*, *social* and *pragmatic*, are synthesized by the teachers' professional practice, reflecting the social relations that occurred throughout his life, as well as social and cultural capital that he carries as baggage. It started from a literature research related to affirmative action and quota system and continued with a field investigation in a university of Minas Gerais which implemented a bonus program, analyzing this process of implementation from the representation of teachers and students. The research, of qualitative character, involved collecting a variety of empirical materials and the use of interpretive practices for a better understanding of the object, assuming such practices as an interpretation of the world, that transform that interpretation into a series of representations and discuss the constructed work from such representations. It had as profile the course of Pedagogy for the understanding that the discussion about prejudice, tolerance, discrimination in the familiarity with the different must begin in the formation of future teachers. It is concluded that teachers and students surveyed are in favor of bonuses, but do not realize a great impact meaning a substantial change; they still see the university as essentially white, with a small presence of diversity. It was not possible to see specific actions in the reception of new students and this absence appear to inflict hardship and suffering to them. Teachers who train future teachers tend to not get involved in the issue, discussing and reflecting little among themselves. It was possible to identify discriminatory practices, racists and prejudiced, but also a great silence about the matter. As for the knowledges, they seem not to be fully designed, and you can see that in this academic environment excels more questions than answers. Teachers and students, between success and failure seem to be seeking ways of how to accommodate the diverse, of how to educate teachers to tolerance

KEYWORDS: affirmative action, bonus, representations, knowledge, teacher training, tolerance, inclusion

LISTA DE SIGLAS:

AA- Ações Afirmativas

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas.

CEPPE – Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COPEVE – Comissão Permanente de Vestibular

DCE – Diretório Central de Estudantes

EDUCAFRO – Rede de pré-vestibulares Comunitários e Educação para Afrodescendentes e carentes

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FE - Faculdade de Educação

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

PAA – Programa responsável pelas ações afirmativas

Paies – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior

PB- Programa de Bônus

PET – Programa de Educação Tutorial

PPCOR – Programa Políticas da Cor

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFF – Universidade Federal do Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

Unicamp – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO		9
ABSTRACT		10
LISTA DE SIGLAS		11
1	APRESENTAÇÃO	16
	Algumas reflexões introdutórias	16
	Justificativa	18
	Procedimentos teórico-metodológicos	21
2	<u>PARTE 1: AÇÃO AFIRMATIVA E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR</u>	
	CAPÍTULO I: AÇÕES AFIRMATIVAS: AS COTAS	37
	1.1 A questão do negro e seu percurso histórico.....	55
	1.2 A resistência ao racismo, ao preconceito, e à discriminação na UnB .	64
	1.3 Ações Afirmativas e as cotas	66
	1.3.1. A UERJ	
	✓ Alguns aspectos da implantação.....	66
	✓ A negritude invisível: o que os olhos não veem, o coração não sente?	69
	1.3.2. A UnB	
	✓ Por dentro da implantação das cotas na UnB	71
	✓ As cotas e os sentimentos envolvidos nesse sistema político	75
	CAPÍTULO 2: O <i>HABITUS</i>... OS SABERES	81
	2.1 A contribuição de Bourdieu	82
	2.2 Criando resistência, gerando <i>saberes</i> a contribuição de Tardif	88
	2.3 A mídia e seus discursos: o “ <i>habitus</i> do povo”	94
	CAPÍTULO 3: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA ATUAÇÃO <i>PLURAL</i>	103
3	<u>PARTE 2: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES</u>	

**CAPÍTULO 4: AÇÕES AFIRMATIVAS E O BÔNUS: A EXPERIÊNCIA
MINEIRA**

4.1 O processo de implantação da política de bônus: sua história	116
✓ A força do programa responsável pelas ações afirmativas na universidade (PAA)	120
✓ A política <i>mineira</i> : bônus um mal menor	122
✓ Bônus social sim! Étnico racial não!	125
✓ Bônus e a nota de corte: a meritocracia, a excelência	131
✓ Bônus? Cota? Como é mesmo? Como sinônimos... ..	136
✓ Bônus faz diferença?	138
4.2 O bônus e os professores	139
✓ Defesa e posições contrárias	140
✓ O que foi feito para receber o estudante de bônus? “Ah! A Fundação”!	143
✓ O que precisa ser feito para acolher o estudante de bônus?	145
✓ Não identifico quem é de bônus... ..	148
✓ Sem discussões, o silêncio	150
✓ Preparação de professores para lidarem com a diferença: a dualidade	156
✓ Os saberes para lidar com a diversidade	160
✓ A influência da mídia	166
✓ Discriminações devem existir.....	170
✓ O que mudou na universidade?	178
✓ Qual a cor da universidade?	180
4.3 O bônus e o curso de pedagogia	183
✓ O que mudou na Pedagogia?	183
✓ “É pobre, de negros... mas a Medicina!	185
4.4 Os estudantes de pedagogia	193
✓ Quem são ess@s estudantes?	193
✓ A implantação do Programa de Bônus	195
✓ Informação: o bem mais precioso para o acolhimento	202
✓ Por que bônus?	207
✓ O preconceito, a discriminação	211
✓ O espaço familiar e o espaço acadêmico	222

	✓ O sentimento de estar na universidade	227
4	CONCLUSÃO	239
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	251
	APÊNDICES	264
	ANEXO	270

1. APRESENTAÇÃO

Algumas reflexões introdutórias

A singularidade da história pessoal, no presente,
só é possível com a exegese do passado.
(RIBEIRO, 2004)

Desde a elaboração do projeto de pesquisa até o primeiro contato com minha orientadora, fiquei insegura quanto ao fato de não ser negra e pesquisar um tema como esse. Durante muito tempo, imaginei que enfrentaria questionamentos quanto ao pertencimento ou quanto à experiência e o saber do que é ser discriminado. O inevitável amadurecimento veio com os inúmeros trabalhos acadêmicos, onde minha trajetória se confunde com a trajetória do meu tema.

Até ter a necessidade de mudar de cidade e Estado, vivia um mundinho mineiro rotineiro, seguro. Ao final do curso de Mestrado, mudei-me de Estado e tive a oportunidade de descobrir o que é ser diferente. O que é não ser branca em uma terra de loiros, o que é ser “caipira” em um lugar onde todos parecem imaginar que vivem na Europa, o que é não ter “sobrenome” e descendência importante, o que é ser o outro e não ser ninguém. Aprendi o que é ser uma *outsider* entre os *estabelecidos*¹.

Não nasce aí o objeto de pesquisa, mas o amadurecimento imprescindível para delinear e desenvolvê-lo. Questionava-me sobre como deve ser o convívio entre estudantes tão diferentes, em um local que, aparentemente, é tão preconceituoso. Queria muito penetrar nesse universo e discuti-lo. Teria o feito, mas o destino não permitiu.

Inicialmente, a proposta era fazer uma pesquisa etnográfica em uma instituição federal, mas passei grande parte do final de 2007 e começo de 2008 tentando contato, o qual não consegui, pois as portas não se abriram. Em seguida, passei por um problema de ordem pessoal, que ocasionou um atraso de mais de um ano neste trabalho. Soma-se a isso a dificuldade de trabalhar sem liberação, sem bolsa, sem ajuda nenhuma. Sozinha longe de tudo e de todos.

¹ Referência ao trabalho etnográfico: ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. 224p.

Em 2010, surge a oportunidade de voltar para Minas Gerais e, ao agarrá-la, fez-se necessário mudar o objeto de pesquisa, transferindo-o para uma universidade federal desse Estado. Todas as dificuldades passadas, todos os preconceitos e discriminações vividos me permitiram discutir o tema e escrever este trabalho na primeira pessoa do singular. Faço minhas as palavras de Solange Ribeiro quando diz:

Ao escrever este trabalho, assomaram-me diversas dúvidas, mas nenhuma tão difícil como escolher em que pessoa gramatical escrever. Todos os trabalhos acadêmicos parecem seguir um ritual estabelecido e imutável, todos os diálogos são tratados na primeira pessoa do plural, esse o padrão formal, dito culto, rigoroso demais para alguém que aprendeu a conjugar verbos aos treze anos, mas que, predominantemente, fala o código lingüístico da maioria da população brasileira. Relutei contra o rigor exclusivo do *nós* – para referenciar algo que fiz sozinha – e ao autoritarismo do *eu* – no trato com pensamentos ou coisas já existentes, dos quais apenas apropriei-me para dar-lhes outra fisionomia. (RIBEIRO, 2004, p. 20)

Aprendi a ler e a escrever bem e cedo, mas recuso-me a deixar de ser “caipira do interior de Minas”, o que sou com muito orgulho. Não adoto e não adotarei o rebuscamento pedante que a alguns outorga o título.

Eu sou o que sou, hoje, porque a soma dos *ontens* assim o permitiu. A vida segue sua marcha inexorável, mas não abandonarei nenhum *ontem*. Podia ser diferente, mas não foi. Isto, segundo Flick (2005, p.19), dá-se porque “apesar de todos os controles metodológicos, a pesquisa e suas descobertas são inevitavelmente influenciadas pelos interesses e pelas formações social e cultural dos envolvidos”. Essas experiências me dão força para tentar contribuir com a trajetória de muitos que poderão, a partir das reflexões aqui explicitadas, tirarem proveito para seus vários caminhos. Segundo Denzin (2005, p. 33), o pesquisador fala situado biograficamente a partir de uma “determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura, e de comunidade étnica”. O olhar do pesquisador, então, é filtrado por lentes biográficas, assim como também o é o entrevistado.

Meu interesse em mostrar o que foi e o que está sendo feito para superar o racismo, o preconceito e a discriminação se deve ao fato de que essa temática, mesmo partindo do recorte racial, já que um recorte é necessário, permite compreender situações contraditórias, delicadas e o crescimento que advém daí. A generalização aqui é possível para outros campos que também envolvam lutas cotidianas a serem travadas para designar espaços subtraídos do direito de ser: ser mulher, ser negro, ser gay, enfim, *ser diferente*.

Concordo com Carvalho quando diz:

A luta anti-racismo tem que ser uma frente ampla. A comunidade branca é que tem que mudar de comportamento, porque o racismo é um problema de todo mundo, não é um problema só do negro. É um problema do branco em primeiro lugar. **A comunidade branca tem que mudar seu padrão, tem que começar a falar disso, dos privilégios da branquidade no Brasil [...]. Precisa ter mais traidores do contingente branco, como eu sou. É preciso traír os brancos, dizer que somos racistas.** (CARVALHO, 2003 apud SANTOS, 2007, p. 230 – Grifos do autor)

Que o relato de lutas e conquistas permita a interpretação das muitas possibilidades de se fazer, de se ter uma atuação plural, favorável à convivência com o diverso.

Justificativa

O estudo das políticas públicas educacionais exerceu inicialmente, em mim, enorme fascínio. Assim, ao ter contato com as discussões sobre ideário neoliberal, políticas sociais e educacionais com sua lógica privatizante, as reflexões sobre a redefinição do papel do Estado, da democracia, cidadania, dentre outras questões, levaram-me a elaborar um projeto sobre gestão democrática, que me permitiu cursar o Mestrado em Educação Brasileira, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), enfocando questões sobre democracia, participação e dominação, com um referencial de Max Weber.

Ao cursar as disciplinas e debater questões sobre políticas públicas, multiculturalismo e sobre as políticas de implantação do Sistema Especial de Reserva de Vagas nos Vestibulares (também chamado de cotas) para estudantes egressos de escolas públicas, principalmente negros, pardos e indígenas, sentia-me envolvida. Eram apenas questões ainda em debate. Mas, já sentia uma atração pelo assunto. Ainda não conhecia o conceito de ação afirmativa e, portanto, não o compreendia.

Tempos depois, discutindo as diretrizes do Banco Mundial com os estudantes de uma universidade estadual do Paraná, volta e meia, as inquietações reacendiam e comecei ali a delimitar o objeto de pesquisa que, desde o Mestrado, seduzia-me: as práticas desenvolvidas e envoltas no sistema de cotas. Os estudantes, às vezes, ilustravam os assuntos com exemplos tirados do cotidiano, e um me chamou a atenção: lá já existiam cotas para índios que frequentavam as aulas e, segundo eles, um dia foram convidados a demonstrar suas danças

dentro de uma matéria correlacionada. Trajaram e pintaram-se apropriadamente para a ocasião. Ao final, segundo relato dos estudantes, a professora disse algo como “agora vamos deixar desse carnaval e vamos ao que é importante” e os estudantes não mais frequentaram o curso, abandonando-o de vez.

Mais recentemente, após ter sido aprovada em concursos públicos, para professora de Didática, e já com o aprimoramento intelectual da área, as discussões feitas em sala e com outros professores, fui amadurecendo as reflexões acerca da necessidade de se discutir as questões que envolvem a preparação de professores para lidar com o diverso, especialmente a questão do negro, recorte desta pesquisa.

No trabalho diário, os professores, por mais experientes que sejam, levantam dúvidas, inquietações, que normalmente são resolvidas individualmente ou, às vezes, discutidas com os pares. São questões que geram os saberes da ação e que nem sempre são discutidos, trazidos à tona. Nesta temática de como acolher o diverso, mais do que nunca emergem saberes oriundos da prática que valem a pena ser revelados.

Nessa linha de raciocínio, este trabalho tem o seguinte problema de pesquisa: as representações de professores e estudantes influenciam na implantação de uma política de ação afirmativa? Assim, o objetivo é levantar e discutir quais são os conflitos e enfrentamentos que ocorreram (e ocorrem) durante o processo de implantação de ação afirmativa e quais as representações de professores e estudantes sobre ela.

Especificamente, esta pesquisa objetiva: a) investigar de onde vêm os conflitos, quais elementos professores e estudantes usam para enfrentá-los, de onde vêm esses saberes utilizados no enfrentamento; b) analisar e discutir o impacto dessas políticas sobre professores e estudantes para demonstrar os aspectos dinâmicos e as condições particulares dessa convivência e contribuir com a discussão sobre como acolher o diverso, como integrá-lo; c) investigar como a universidade tem-se transformado para receber esses estudantes; d) discutir o racismo, o preconceito e a discriminação na universidade: o que foi e o que está sendo feito para superá-los e para preparar futuros professores para lidar com as diferenças.

Parti do pressuposto de que a representação de professores, baseada em conceitos legitimados, orienta-os a lidar melhor com a implantação de ação afirmativa voltada para o ingresso no ensino superior. Pressupus que, tendo a universidade pesquisada instituído sua política de ação afirmativa após a iniciativa de outras grandes universidades, ela tenha-se preparado para a implantação de forma contundente. Na relação cotidiana de professores e estudantes, saberes tácitos sobre inclusão do diverso circulam e estão à espreita de vir à tona a fim de contribuir para a discussão da temática.

Esta pesquisa se justifica diante da urgência de aproximação das necessidades dos sujeitos sociais, da universidade e seu cotidiano. É urgente a articulação entre o direito à educação, as necessidades da universidade e a gerência das políticas sociais e projetos da educação. É preciso construir experiência de trabalho conjunta, entre as instituições de ensino superior e os sujeitos sociais da educação. Nesse sentido, concordo com Teixeira (2003) quando diz que “a complexidade da vida social e dos problemas que hoje nos interpelam exige que nos aproximemos de várias formas e possibilidades de pensá-los, elaborando análises mais completas e fecundas, para melhor desvelar e transformar os problemas”.

Para tanto, no Capítulo 1, parto da contribuição bibliográfica sobre ações afirmativas no ensino superior, tomo inicialmente a discussão das cotas nesse nível de ensino, fazendo um percurso histórico na questão do negro para destacar a trajetória dele até a universidade, o espaço ocupado, o silêncio universitário acerca do racismo e a quebra desse silêncio: o caso Ari, que mostra a resistência ao racismo, ao preconceito e à discriminação. Busco discussões que contribuem para pensar a questão a partir da experiência da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), pioneira na implantação de cotas; e da Universidade de Brasília (UnB), primeira universidade federal a implantar tal modalidade de ação afirmativa.

No Capítulo 2, apresento a contribuição de Pierre Bourdieu mostrando a importância do *habitus* na interpretação das relações sociais que se dão na escola e na universidade, e do capital social e cultural para compreensão do êxito escolar/acadêmico. Apresento também a contribuição de Maurice Tardif e os saberes existenciais, sociais e pragmáticos necessários para se pensar a prática docente. E, por fim, pontuo a influência do *habitus* da mídia na representação de professores e futuros professores.

No Capítulo 3, apresento a importância da temática *diferenças* na formação inicial de professores, a partir de uma abordagem teórico-prática não só na *escola*, mas também na universidade, destacando a prática do silêncio, tradicionalmente adotada, e suas consequências nefastas.

No Capítulo 4, com base em pesquisa empírica realizada em uma universidade federal mineira, discuto ação afirmativa a partir da experiência de implantação do Programa de Bônus: como se deu esse processo de implantação, quais foram os conflitos e enfrentamentos e quais são as representações de professores e estudantes acerca dessa modalidade de ação afirmativa trazendo para tanto suas vozes.

Procedimentos teórico-metodológicos

O pesquisador se realiza e realiza a obra.
“Hay que comenzar, hay que terminar”. (LEFEBVRE)

Esta pesquisa, que procura entender “como as representações de professores e estudantes influenciam na implantação de uma política de ação afirmativa”, foi-se delineando ao longo dos últimos quatro anos, a partir da construção do projeto e do ingresso no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na linha de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

O método aplicado é o de investigação qualitativa, que tem o ambiente natural como fonte direta de dados, é descritivo e valoriza o processo em detrimento dos resultados ou produtos. Já a análise dos dados é feita de forma indutiva, designada de teoria fundamentada, ou seja, o investigador não recolhe dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente. Ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados vão-se agrupando. Não se baseia em um único método ou conceito teórico, “várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa” (BOGDAN, 1994).

A abordagem qualitativa permite questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber o que experimentam, o modo como interpretam as suas experiências, como estruturam o mundo social em que vivem. Sua essencialidade consiste, segundo Flick (2005, p. 20), na escolha de métodos e teorias adequados, no reconhecimento, análise e reflexão de diferentes perspectivas sobre o objeto, partindo dos significados subjetivos e sociais relacionados a ele. Além disso, estuda o conhecimento e as práticas dos participantes. Também não dispensa a reflexividade do pesquisador e da pesquisa, pelo contrário, essas são partes explícitas da produção do conhecimento.

De acordo com Denzin (2007, p.17), “a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos [...]” e de uma variedade de práticas interpretativas para melhor compreensão do objeto. É uma interpretação do mundo que se transforma em uma série de representações. A base da construção de conhecimentos são os textos. Os dados essenciais, os métodos utilizados para coletar informações também são transformados em textos, através da gravação e da transcrição, que serão interpretados. A

forma como as descobertas serão comunicadas também é por meio de texto. Esta ideia pode ser representada como “uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra do texto de volta para a teoria” (FLICK, 2005, p. 27). A realidade é produzida a partir da leitura, compreensão e interpretação de textos, tanto para o pesquisador – que é a pessoa que escreveu – quanto para o leitor ou pessoa de quem se escreveu. Todos verão uma realidade a partir dos textos. Há uma interseção entre o mundo do texto e o mundo do leitor.

A abordagem metodológica adotada é denominada por Lefebvre (1961, apud Penin, 1989) de “antropologia dialética”. Pretendeu-se discutir a obra *Universidade* descrevendo “as condições objetivas sobre as quais a vida cotidiana” acontece, base para discussão dela que foi construída desde 2007. Ainda pretendeu buscar a representação dos sujeitos envolvidos – administração, coordenação, professores e estudantes. Parte-se da ideia de que as práticas cotidianas orientam as decisões e descrevê-las permite-me enxergar a direção de transformações importantes. Esse estudo dialético abordará o microssocial – o cotidiano e a totalidade – para compreender o local e o global, mas sem desvinculá-lo do macrossocial. A abordagem de práticas de inclusão dentro de uma Universidade, uma obra, mas situada num contexto maior que é a sociedade, seus *habitus*, sua história, sua materialidade, suas práticas e crenças. A obra explicada não só por si, mas pelos grupos que a compõe, suas estratégias, suas redes de relações, etc., o estudo da vida cotidiana como via de acesso à realidade concreta.

Para não cair em um dos maiores problemas da pesquisa em educação – que é o pesquisador se interessar muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber, do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente, o “discurso colonizador sobre o ‘outro’” (DENZIN, 2007, p. 116) – é que trabalhei com as representações sociais dos agentes educativos sobre suas próprias práticas, frente ao processo de implantação da ação afirmativa e frente à inclusão.

As representações permitem compreender os mecanismos sociocognitivos de atribuição de sentido e de integração de novidade em um repertório já preexistente. As crenças e valores, nos quais serão ancoradas as novas ideias que emergem das pesquisas, determinam o sentido que será atribuído e, conseqüentemente, orientam a posição a ser tomada a respeito delas. Para que um novo conhecimento gerado pela pesquisa seja incorporado à prática não basta, portanto, comunicá-lo aos professores. Para produzir as mudanças desejadas, é necessário situá-lo à luz de seu repertório representacional. “O ponto de partida empírico consiste nos significados subjetivos que os indivíduos atribuem a suas atividades e a seus ambientes” (FLICK, 2005, p. 33). É a reconstrução do ponto de vista do

sujeito. A percepção e o conhecimento cotidianos serão uma versão do mundo universitário a ser explorado. “Podemos conhecer algo apenas por meio das suas representações” (DENZIN, 2007, p. 19).

As representações permitem a expansão das vozes e das experiências possibilitando uma maior compreensão e transformam os cientistas sociais e os investigadores em “contadores de histórias, poetas, dramaturgos, fazendo experiências com narrativas pessoais, relatos em primeira pessoa, interrogações reflexivas e com a desconstrução das formas de tirania implantadas nas práticas representacionais (DENZIN, 2007, p. 189).

As representações são buscadas no cotidiano, mas não são sinônimos do vivido. Segundo Lefebvre (2006, p.245), as representações se formam entre o vivido e o concebido. O concebido foi supervalorizado na modernidade. Estabeleceu-se a primazia do saber em detrimento do vivido, mas as relações sociais são vividas antes de serem concebidas, é um movimento dialético entre o concebido e o vivido.

Penin (1989) ajudou-me a compreender o conceito de representação para Lefebvre: não sendo as representações sinônimas do vivido, elas não alcançam toda a realidade, “é uma obra socialmente construída por aqueles que a vivenciam”, é “uma presença única”, “uma realidade específica”. A obra, nesse caso a Universidade, a sociabilidade e a individualidade, o cotidiano e o insólito, é arte, não é produto. As representações são produto, a obra possui uma presença; as representações estão na obra, mas esta atravessa-as, vai além e esclarece-as; “utiliza-as e supera-as”.

As representações são necessárias, porque remetem à prática, esclarecem a obra, mas não de forma suficiente. “Cada escola é obra única e se situa além das representações” (PENIN, 1989). É por isso que quando cada Universidade implanta uma ação afirmativa, à sua moda, constrói sua obra insólita. Cada uma se torna presença única, a partir das condições objetivas de construção da sua obra. Buscar as representações dos sujeitos permite transformá-los em agentes da história, tornando possível planejar ações para a mudança do cotidiano. “A importância das representações como objeto de estudo reside ainda no fato de que são elas que fazem a mediação para o verdadeiro conhecimento” (PENIN, 1995, p. 14). A partir das concepções já existentes e do vivido na Universidade, professores e estudantes vão produzindo saberes ávidos de serem trazidos à tona. Esta é a tarefa da pesquisa.

Na construção dessa obra, a presente tese usou a pesquisa bibliográfica para observar o processo de implantação, nas universidades brasileiras, das ações afirmativas, mais especificamente em duas universidades: na UERJ, pioneira em adotar o sistema de cotas em 2001; e na UnB, primeira universidade federal, tendo adotado em 2003.

Decorridos dez anos desde a implantação, já têm, as duas, pesquisas ricas produzidas sobre o tema. Já não mais seria possível entrevistar e acompanhar todo o processo de estudantes ingressantes nesse sistema. Por este motivo, foi incluída, na revisão bibliográfica, a pesquisa de algumas teses e dissertações produzidas, que se aproximaram, ainda que periféricamente, desse tema aqui discutido. A teoria produzida permitiu-me definir os contornos da primeira parte da tese. O percurso foi mostrando que não seria fácil, pois sobre o *processo* de implantação quase nada havia. O caminho ainda não havia sido discutido. Veio então o medo de percorrer um caminho inóspito, com passos incertos, mas, com determinação, segui em frente.

No trabalho de revisão do tema, foi possível encontrar contribuições importantíssimas numa asserção periférica, que foram relatadas e debatidas. São inúmeras as discussões acerca do tema cotas, negros, preconceito, discriminação, tolerância, saberes que precisam figurar na formação docente para qualificação deles. Saberes importantes que são trazidos à tona, pois “ouvir os próprios sujeitos beneficiários dessas políticas e programas pode contribuir para o aprimoramento dos procedimentos de acesso e permanência na universidade, podem indicar onde falham e onde têm êxito as primeiras iniciativas” (HOLANDA, 2008, p. 10).

Também, em outras palavras, “é necessário trazer as vozes das vítimas e sua dor à tona para que uma nova validade possa ser estabelecida, por isso a presença real de vítimas é inevitável” (ARBACHE, 2008, p. 241). Entretanto, não concordo que sejam vítimas e, sim, *sujeitos*. Por isso, na primeira parte deste trabalho, trago as vozes dos sujeitos, obtidas em outras teses, dissertações e livros que discutem as cotas das duas universidades pioneiras. Ambas já têm vasta produção sobre o tema que contribui para ajudar a responder ao problema desta pesquisa. Trago a ideia de Flick, que corrobora esse caminho percorrido, quando afirma que “as teorias são construídas a partir de estudos empíricos, conhecimento e prática locais gerando saberes” (2005). São obras do cotidiano.

Quanto aos dados empíricos por mim coletados, o universo escolhido foi uma universidade federal, dentre as dez universidades federais de Minas Gerais, que não será identificada. Busquei compreender um aspecto particular de ação afirmativa, que é o Programa de Bônus. Acompanhar e compreender a implantação dele, inclusive por meio de entrevistas com os estudantes das primeiras turmas beneficiadas, foi um atrativo de elevada relevância. O fato desta pesquisa ter sido realizada *com recursos próprios*, excluindo qualquer tipo de financiamento ou bolsa, também foi um detalhe extremamente importante principalmente na coleta de dados nessa universidade escolhida, por sua localização. Segundo

Patton, esse critério é chamado de *conveniência* e “se refere à seleção daqueles casos mais fáceis de serem acessados em determinadas condições. Pode ser simplesmente para reduzir o esforço. No entanto, de tempos em tempos, esse critério talvez represente o único caminho para se fazer uma avaliação com recursos limitados de tempo e pessoas” (PATTON, 1990, apud FLICK, 2005, p. 83). A teoria confirma o que a prática vivida apresenta.

Esse era um universo desconhecido para mim, apesar de sê-lo apenas em parte, já que o cotidiano de uma universidade e a cotidianidade do curso de Pedagogia me serem bem conhecidos. Entretanto, minha trajetória nunca passou por essa universidade pesquisada. Segundo Flick (2005, p. 73), o que poderia ser um benefício por conhecer as pessoas certas e isto facilitar o acesso, na verdade se coloca como o oposto: “quanto mais desconhecido o campo, mais fácil será para o pesquisador poder parecer um estranho, a quem as pessoas envolvidas no estudo tenham algo novo a contar”. Adiciona-se a isso o fato de ter que circular, encontrar caminhos, até então desconhecidos e que permitiram desvelar rotinas que a outros passariam despercebidas pela familiaridade. Isso permitiu a “descrição detalhada desse processo, a partir da perspectiva subjetiva do pesquisador” (Ibid., p.74), permitindo conhecimento adicional. A perspectiva e atitude de ser um *outsider*, então, mostraram-se benéficas. A partir delas ir gradativamente me tornando um *estabelecido* (ELIAS, 2000) ou um *insider*, nas palavras de Flick, para que o campo não se apresente oculto em certas atividades para um estranho, já que o objetivo é conhecê-lo ao máximo. É preciso negociar a proximidade e a distância com relação ao objeto estudado.

A delimitação foi o curso de Pedagogia, porque a discussão sobre preconceito, tolerância e discriminação no convívio com o diferente é contemplada pelos formadores de professores. Cabe às universidades a preparação deles para atuarem no ensino fundamental e médio e é no curso de Pedagogia que se formam os professores da educação infantil e ensino fundamental – primeiro ciclo. São eles os responsáveis pela formação e pelo convívio diário com crianças desde a mais tenra idade. Convívio esse que chega a durar em torno de quatro horas diárias. É justamente nesse convívio prolongado que a formação para a tolerância fará toda a diferença.

A amostragem teórica é o processo de coleta de dados para a geração de teoria por meio da qual o analista coleta, codifica e analisa conjuntamente seus dados, decidindo quais dados coletar a seguir e onde encontrá-los, a fim de desenvolver sua teoria quando esta surgir. Esse processo de coleta de dados é controlado pela teoria em formação. (GLASER E TRAUSS, 1967, apud FLICK 2005, p. 79)

Os sujeitos da pesquisa foram os discentes das turmas de 2007, 2008, 2009 e 2010 matutino e noturno, porque foram as que se beneficiaram da bonificação, como parte da ação afirmativa implantada. Também os docentes e membros da administração fazem parte deste estudo.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionários aplicados aos estudantes do curso de Pedagogia. Eles tiveram o objetivo de levantar dados que permitissem discutir conflitos que têm afetado o cotidiano dos estudantes, no que tange às políticas de inclusão na universidade, além de analisar as experiências, práticas e enfrentamentos dos discentes. Também visavam minimizar a dificuldade de encontrar os sujeitos beneficiados pelos bônus e aqueles que se dispusessem a compartilhar casos e experiências que quisessem relatar. Para tanto, havia um espaço em que deveriam manifestar a opção do bônus, assim como a opção de conceder ou não a entrevista. (Apêndice A)

Com o objetivo de complementar as informações obtidas ao longo da pesquisa e de completar a coleta de dados proporcionada pelos questionários, realizei entrevistas individuais semiestruturadas com os estudantes, nos meses de outubro e novembro de 2010, nas dependências da universidade. (Formulários apêndice B e C)

Utilizei, para os docentes, nomes fictícios com a finalidade de resguardar suas identidades e o sigilo de suas informações, sem que isso viesse prejudicar o sentido das interpretações. Já para os estudantes, nenhum tipo de identificação, nem mesmo de gênero. Importante ressaltar que esse universo de professores (e estudantes) é restrito àqueles que concordaram em participar da pesquisa, e, portanto, pode não ser representativo de todo o universo tanto da faculdade, quanto da universidade.

Na entrevista semiestruturada, questões mais ou menos abertas, centralizadas no problema, são levadas como guia que possibilitem ser livremente respondidas pelo entrevistado. Nela, o entrevistador decide quando e em qual sequência fazer as perguntas, estender ou encurtar os momentos de divagações. Torna a entrevista mais objetiva, já que “se uma pergunta, por acaso, já tiver sido respondida *en passant* e puder ser omitida, isso somente poderá ser decidido *ad hoc* (FLICK, 2005, p. 106).

A entrevista semiestruturada também permite que, por sua abertura, sejam exploradas as narrativas como forma de dados para abordar mundos individuais de experiência. A narrativa serve como modelo de conhecimento e de apresentação de experiências e é assim conduzida:

Primeiramente, delinea-se a situação inicial (“como tudo começou”); então, selecionam-se os eventos relevantes à narrativa, a partir de todas as inúmeras

experiências, apresentando-os como uma progressão coerente de eventos (“como as coisas avançaram”); e, por fim, apresenta-se a situação ao final do desenvolvimento (“o que aconteceu”). (HERMANNNS, 1995, apud FLICK 2005, p. 109)

O estímulo à narrativa se dá a partir de uma questão posta referente ao problema estudado e que se apresenta ao longo da própria entrevista. O objetivo de explorá-la é fornecer versões mais ricas da experiência relatada na entrevista, concentrando-a na área do tópico.

A justaposição de entrevista semiestruturada e narrativa se faz necessária dado a característica de estruturação da primeira e de abertura da segunda. São diferentes estratégias para entender as visões subjetivas do entrevistado em relação ao objeto.

As entrevistas se fazem necessárias, porque proporcionam um envolvimento maior entre entrevistados e pesquisadora do que a aplicação do questionário. Reside aí grande parte da competência comunicativa e conseqüentemente do sucesso do instrumento de coleta de dados.

Também foram planejadas antecipadamente entrevistas com dirigentes (reitor, diretor da Faculdade de Educação (FE), coordenador de curso, etc.) e entrevistas com docentes. O objetivo foi discutir o impacto das políticas de inclusão sobre professores e estudantes para demonstrar os aspectos dinâmicos e as condições particulares dessa convivência e contribuir com a discussão sobre como acolher o diverso e como integrá-lo; e ainda investigar como a universidade tem-se transformado para receber esses estudantes e analisar as experiências, práticas e enfrentamentos dos docentes e discentes de 3º grau. Os focos dessas entrevistas são a visão sobre ação afirmativa, exposição sobre a experiência da política de inclusão racial na universidade, percepção das relações raciais, do exercício de poder, de experiências vividas ou presenciadas de discriminação, preconceito, estratégias de inclusão do tema tolerância e diferença no currículo do curso, dentre outras.

Foi elaborado um esboço do formulário (Apêndices 2 e 3) para guiar as perguntas, mas de tal modo que permitisse aos sujeitos entrevistados falarem livremente, principalmente sobre suas experiências relacionadas à vivência da inclusão na universidade.

No tocante aos discentes, o interesse em “dar voz ao estudante” se deve ao fato de que, por me propor a pesquisar junto a futuros professores, ao contrário de outros profissionais, eles têm a oportunidade de observar seus professores, por muitos anos, antes de iniciar suas práticas. Muitas de suas crenças arraigadas, o *habitus*, são formadas nessa época. Quando começam a trabalhar, são principalmente essas crenças que eles usam para solucionar os problemas encontrados na prática. Moita Lopes (2002), ao afirmar que pessoas produzem pessoas esclarece que “os que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são,

consequentemente, mais aptos a serem os produtores de outros seres, por assim dizer” e as relações estabelecidas em sala de aula são assimétricas, perpassadas por poder (e por resistência).

Contudo, não basta somente “dar voz” a esses estudantes, é preciso compreender suas subjetividades. “A compreensão das subjetividades requer que se busque relacioná-las às condições sociais em que foram produzidas, procurando ir além da mera descrição e contribuindo para a acumulação do conhecimento” (MAZZOTTI, 2003, p. 37).

A coleta dos dados de campo se deu de setembro a novembro de 2010. Por não morar na mesma cidade em que se deu a pesquisa, na primeira visita à universidade pesquisada conversei com a diretora da FE, fui autorizada a coletar os dados e já consegui entrevistá-la. Na sequência, enviei *e-mails* aos professores das turmas selecionadas pelo recorte: as turmas de Pedagogia que entraram em 2009 e em 2010, já pelo sistema de bônus. Oito turmas: dois primeiros períodos, dois segundos, dois terceiros e dois quartos. Trabalhavam com essas turmas 26 professores. Por *e-mail*, agendei e, posteriormente, realizei as entrevistas. Alguns professores não retornaram *e-mails*, passei, então, a procurá-los em seus gabinetes de trabalho conseguindo, dessa forma, algumas entrevistas. Também tentei procurá-los em sala de aula, de acordo com a grade de horários que tinha em mãos e, em poucos casos, telefonei. Foram 75 *e-mails* enviados, incluindo repetições de tentativas de contato, respostas, etc.

Obtive duas respostas negativas de professores que alegaram não serem as pessoas mais indicadas por conhecerem pouco o programa responsável pelas ações afirmativas na universidade e por serem de outra área. Foram respostas que, naquele momento, compreendi pouco, mas depois vim saber que se trata de um programa abrigado na FE e responsável pela inclusão de afrodescendentes. Tais respostas sugerem que esses professores entendem que para falar sobre a temática somente sendo pesquisador da área. Enviei outro *e-mail* tentando argumentar que trabalhava com representações de professores e, portanto, inclui também quem não pesquisa o assunto, mas as respostas se mantiveram negativas.

Desse trabalho resultaram 21 entrevistas com professores, sendo 18 efetivamente em sala de aula e três com pessoas ligadas ao corpo diretivo da universidade e da unidade. Não foi possível entrevistar a coordenadora do curso de Pedagogia.

Foram 16 horas e 29 minutos de entrevistas gravadas. Duas não foram gravadas por problemas técnicos, tendo sido somente recuperados dados de memória da primeira e para a segunda foram feitas anotações à mão e depois ampliadas.

São entrevistas de oito, dez páginas em média, em espaço simples, bastante ricas, contribuindo para a discussão dos itens selecionados. As entrevistas feitas com as pessoas ligadas à administração, à época da implantação, contribuíram para a compreensão do processo. As entrevistas das demais pessoas contribuíram muitíssimo para a compreensão dos saberes relacionados à inclusão. Algumas para a compreensão de como se dá a discriminação em nível universitário. Trabalho árduo de uma riqueza imensa.

Algumas entrevistas seguiram o formulário de forma quase fidedigna, outras se mostraram verdadeiras narrativas que foram se descortinando sem muita necessidade de formulações. Nessas, a abertura para abordagem do tema foi total, com fluidez, desdobramento, quase poder-se-ia dizer, com doação. Algumas se estenderam por mais de uma hora, uma hora e meia, o que dificultou a conferência dos itens abordados. Em outras, a seriedade do momento chegou a criar, até mesmo, um certo desconforto o que também fez com que alguns itens fossem abordados brevemente e até mesmo suprimidos para abreviar a entrevista.

A apresentação dos depoimentos foi feita garantindo a preservação de suas identidades. Para tanto, seus nomes verdadeiros foram substituídos adequadamente correspondentes a nove nomes de flores masculinos para nove professores, sendo um da Pedagogia e um externo: Alecrim, Cravo, Crisântemo, Delfim, Girassol, Jasmim, Lírio, Miosótis e Narciso; e 12 nomes de flores femininos para as 12 professoras entrevistadas: Acácia, Alfazema, Amarílis, Azálea, Begônia, Camélia, Dália, Gardênia, Hortênsia, Magnólia, Prímula e Rosa.

São 20 professores ao todo, sendo oito homens e 12 mulheres, com idades díspares; 19 são doutores (dez pós-doutores) e apenas um mestre. A grande maioria tem mais de treze anos na universidade. Têm formações variadas, feitas em diversas universidades do país, tanto graduações quanto pós-graduações, conforme tabela a seguir

TABELA 1 – Caracterização dos professores da Faculdade de Educação

ENTREVISTAS COM PROFESSORES:
HOMENS: 8

MULHERES: 12					
Faixa etária	30-40	41-50	51-60	61-70	TOTAL
HOMENS	02	03	02	01	08
MULHERES	02	02	07	01	12
TOTAL	04	05	09	02	20
ENTREVISTA COM EX-DIRIGENTE					
Faixa etária	30-40	41-50	51-60	61-70	Total
HOMEM				01	01
TOTAL					21

Na coleta de dados referentes aos estudantes optei por, primeiro, aplicar questionários para, em seguida e por meio da opção a ser marcada no questionário, selecionar quem gostaria de ser entrevistado. Foram aplicados 99 questionários distribuídos em oito turmas:

TABELA 2– Quantidade de turmas por períodos

Turmas/períodos
2 turmas de 4º períodos
2 turmas de 3º períodos
2 turmas de 2º períodos
2 turmas de 1º períodos
8 turmas

Inicialmente, a ideia era aplicar apenas nas turmas de 4º períodos e 3º períodos por terem sido as primeiras a serem beneficiadas com o Programa de Bônus. Posteriormente, esse universo foi ampliado para todas as turmas existentes no 2º semestre de 2010, que entraram a partir do 1º semestre de 2009, quando entrou em vigor.

Os primeiros questionários foram aplicados presencialmente nas duas turmas de 3º e 4º períodos. Para tanto, fez-se necessário contatar o professor, pedir autorização, combinar um horário mais apropriado e interromper aula para aplicá-los. Essa sistemática se mostrou extremamente complicada. Na aplicação dos questionários-pilotos, a estimativa de duração era de 15 minutos, mas nas duas primeiras turmas (4º períodos) esse tempo se estendeu para 30 e, às vezes, 40 minutos, já que os estudantes conversavam entre si, dispersavam; essa aplicação ocorreu no período inicial da aula. Na aplicação nos 3º períodos, tentei corrigir esse

problema incentivando os estudantes a se concentrarem em responder e combinando de ocupar o horário final da aula.

Algumas vezes, na tentativa de aplicar os questionários, foi preciso desistir e voltar depois, já que os estudantes saíam, não esperaram, ou os professores não autorizaram, etc.

Das quatro turmas nas quais consegui aplicar a abertura, em duas foi na totalidade. Os professores incentivaram e esclareceram como é difícil fazer pesquisa. Nessas duas turmas, o número de questionário respondido e o número de aquiescências com a entrevista foi expressivamente maior.

Por não morar na mesma cidade da pesquisa, consegui aplicar em três turmas na primeira ida (duas de 4º período e uma de 3º período), precisando voltar para trabalhar, já que não tive licença para realizar a pesquisa. Diante dessa dificuldade temporal e geográfica, decidi que nos 1º e 2º períodos aplicaria o questionário por *e-mail*. O universo foi dividido então em dois campos metodológicos: metade por *e-mail*, metade presencial

TABELA 3 – Divisão do campo metodológico pesquisado – estudantes

PERÍODO	1º	1º	2º	2º	3º	3º	4º	4º
APLICAÇÃO	Por	Por	Por	Por	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial
QUESTIONÁRIO	e-mail	e-mail	e-mail	e-mail				

Ao decidir aplicar os questionários por *e-mail*, levei em consideração a facilidade que a juventude tem em lidar com as novas tecnologias, o fato de não perturbar e interromper nenhuma aula, a facilidade que os estudantes teriam de responder no tempo que melhor lhes aprouvesse, enfim, imaginei que facilitaria suas vidas acadêmicas, não atrapalharia nenhuma aula dos professores e nem o bom andamento da pesquisa.

Das quatro salas, três tinham “*e-mail da sala*”, que é um endereço eletrônico que todos têm a senha e, portanto, todos têm acesso. Enviei o questionário para esse endereço eletrônico comum. Uma única turma do 1º período, não tinha “*e-mail da sala*”, então pedi licença à professora e passei uma lista onde todos os presentes, naquele dia, anotaram seus *e-mails* para os quais enviei o questionário.

Qual não foi minha surpresa diante da baixíssima quantidade de questionários respondidos e entrevistas concedidas nas quatro turmas. Mesmo passando nas salas pedindo e incentivando os estudantes a responderem; pedindo a cada um que concedeu entrevista que incentivasse a turma a responder; repetindo *e-mail* para as turmas, enviando-o para as

representantes de sala para que incentivassem, ou individualmente para cada estudante, o índice de retorno foi muito baixo nos 1º e 2º períodos, sendo satisfatório apenas nos 3º e 4º períodos. É o que informa a TAB. 4, que mostra a quantidade de questionários por períodos.

TABELA 4 – Quantidade de questionários aplicados por períodos

PERÍODOS	1º períodos	2º períodos	3º períodos	4º períodos	8 turmas
Questionários	5	13	42	39	99
Nº estudantes	66*	71	60	63	260

* Número estimado (dada a quantidade de vagas abertas no Edital de Vestibular: 66 para duas turmas)

Dos 99 questionários aplicados, 45 alunos concordaram com a entrevista e 26 foram possíveis de serem gravadas, sendo quatro homens e 22 mulheres.

As entrevistas perfizeram um total de 10 horas e 13 minutos de gravação, que foram por mim posteriormente ouvidas e transcritas parcialmente.

TABELA 5 – Resumo dos questionários e a concordância com as entrevistas

Turmas	TOTAL ALUNO	Questionários	SIM para entrevista	Entrevistas gravadas
1º A	33*	2	1	1
1º B	33*	3	3	2
2º A	33	9	6	4
2º B	38	04	2	1
3º A	33	28	15	7
3º B	27	14	3	0
4º A	37	24	12	8
4º B	26	15	4	3
TOTAL: 8	260	99	45	26

* Número estimado (dada a quantidade de vagas abertas no Edital de Vestibular: 66 para duas turmas)

A análise dos dados (obtidos por meio dos questionários e das entrevistas, transcritas) teve como referência a reflexão teórica empreendida. Segundo Flick (2005, p. 188), a interpretação de dados é o ponto mais importante da pesquisa qualitativa, é a essência do procedimento empírico e tem a função de desenvolver a teoria. “É o fator decisivo para determinar quais enunciados podem ser produzidos sobre o material empírico, e quais as

conclusões que podem ser tiradas desse material, independentemente da forma como foi coletado” (Ibid., p. 226).

Na análise qualitativa do conteúdo, procedi à definição do material, selecionando as entrevistas ou partes que foram relevantes ao problema e o que esperava interpretar com elas. Fiz uma análise global das entrevistas que consistiu em, durante a leitura, anotar palavras-chave, marcar conceitos, enunciados, ir identificando a situação comunicativa gerada por cada texto, resumi-los e decidir pela inclusão ou não (FLICK, 2005).

No embasamento dos dados, foi usado o método de *triangulação* (ou múltiplos métodos) tendo como objetivo enriquecer e complementar o conhecimento a partir de diferentes métodos, acrescentar rigor, amplitude e profundidade. “A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas” (DENZIN, 2007, p.20). Assim, a *triangulação dos dados* refere-se ao uso de diferentes fontes, neste caso aqui, diferentes sujeitos da universidade: corpo administrativo, docente e discente. É a *triangulação da teoria* com o objetivo de ampliar as possibilidades de produção de conhecimento. Diferentes abordagens como essa que é feita aqui. É a “abordagem de dados tendo-se em mente perspectivas e hipóteses múltiplas [...]. Vários pontos de vista teóricos poderiam ser dispostos lado a lado no sentido de avaliar sua utilidade e poder” (DENZIN, 1989 apud FLICK, 2005, p. 238). É a *triangulação metodológica* obtida com a combinação do uso do questionário e da entrevista semiestruturada.

O pesquisador é preso a paradigmas interpretativos que se mesclam, pois que “toda pesquisa é interpretativa; é guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado”. O paradigma (ou teoria) aqui abordado é dos estudos culturais “que privilegiam uma ontologia materialista-realista; ou seja, o mundo real faz uma diferença material em termos de raça, de classe e de gênero [...]. Os materiais empíricos e os argumentos teóricos são avaliados quanto às suas implicações emancipatórias” (DENZIN, 2007, p. 34-5). Objetivam compreender as formas locais de dominação para produzir resistências.

Os estudos culturais² vão analisar a vida vivida pelos sujeitos pelo âmbito do passado. Englobam termos-chave como *identidade, lugar, globalização, o local, nação e diferença* e os pesquisadores os estudam na cultura popular e na mídia (DENZIN, 2007, p. 166).

² O conceito de cultura é aqui entendido como um conjunto de práticas contestado, conflituoso, estreitamente ligado aos sentidos de identidade e comunidade (DENZIN, 2007, p. 166).

A pesquisa em estudos culturais é historicamente auto-reflexiva, crítica, interdisciplinar, familiarizada com teorias influentes e concentrada no global e no local, levando em consideração discursos históricos, políticos, econômicos, culturais e cotidianos. Tem por foco as “questões relativas à comunidade, à identidade, à atividade e à mudança.” (GROSSBERG E POLLOCK, 1998 apud DENZIN, 2007, p. 166)

Os paradigmas se entrelaçam, podem ser simultâneos, porque não existe uma verdade única. Todas as verdades são parciais e levam a inúmeros significados que são entendidos numa multiplicidade de interpretações. O importante é encontrar paradigmas norteadores mais apropriados ao objeto, desde que, claro, não sejam contraditórios e mutuamente exclusivos.

Quanto à redação do texto, Flick (2005) julga ser ele o cerne da ciência social. O texto é o instrumento que media e comunica as descobertas feitas e o conhecimento produzido. Nesse sentido, a redação deixa de ser um componente do processo de pesquisa para ser também um método que exporá a fidedignidade e a credibilidade dos dados e das descobertas, por meio da exposição do rigor metodológico seguido e do caminho percorrido. É necessário que o texto seja preciso e verdadeiro.

O relatório da pesquisa, com sua apresentação dos procedimentos metodológicos e reflexão sobre estes, com todas suas narrativas sobre o acesso ao campo e as atividades nele desenvolvidas, com suas documentações de diversos materiais, com a transcrição de suas observações e conversas, interpretações e inferências teóricas, constitui a única base para resolver a questão da qualidade da investigação. (LÜDERS, 1995, apud FLICK 2005, p. 253).

Assim, partindo da teoria, busquei construir um texto coeso e coerente com o material empírico e dele produzir nova teoria. Do texto à teoria, da teoria ao texto.

No exame do material, parti da análise do discurso, dialogando com a teoria a partir das representações, do cotidiano e da cotidianidade. O cotidiano é a base de saberes, de mudança. A cotidianidade, a repetição, a fragmentação, o homogeneizado. Partimos da teoria do conhecimento, mas somente ela não basta. É preciso incluir a teoria do desconhecimento (LEFEBVRE, 2006). Buscar atributos do real, o vivido e o concebido, o que cada um viveu, passou e o que “pensou” sobre o que viveu, o estudo da vida cotidiana. Buscar a vida cotidiana e a relação com a sociedade mais ampla, a relação das pessoas e o momento histórico de implantação de ação afirmativa.

Quais são as mudanças ativas e passivas, conscientes e não conscientes, qual a práxis criadora? O cotidiano tem sua força, é preciso buscar as mudanças vividas e concebidas, a presença e a ausência. É preciso buscar o real desconfiando dele, o que está

sistematizado refere-se apenas a uma parte, uma interpretação; é preciso buscar o desconhecido, desconfiar do que está posto e buscar práticas no vivido, suplantar o real. É a dialética do pesquisar: o concebido e o vivido, a presença e a ausência, a representação e o conhecimento – do homem, sobre o homem, para o homem. A produção do conhecimento que resulta em obra – única, singular, ímpar; é arte no sentido de artesanal, domínio do processo de trabalho e, portanto, diferenciada do produto – fruto da divisão do trabalho, que se reproduz por repetição, mas é um produto ao ser resultado de uma história. É uma prática criadora e não somente produtiva. Resulta de um trabalho, mas não da divisão do trabalho

A obra erigida sobre as representações de professores e estudantes sobre a ação afirmativa e o bônus pretende dar conta do tema em sua unidade e totalidade, na multiplicidade de sujeitos e olhares, mas será sempre uma *obra aberta* a novos olhares, de novos sujeitos, em novos momentos sociais, políticos e econômicos. Busco a dialética nas palavras de Lefebvre para corroborar “*ninguna obra – ni la obra de arte propiamente dicha, ni la ciudad y la segunda naturaleza, etc. – puede realizarse sin reunir todos los elementos y momentos, sin constituir una totalidad*” (LEFEBVRE, 2006, p. 244). Contudo, por outro lado, “*ninguna obra resuelve completamente las contradicciones que estimularon u orientaron el movimiento creador. Em este sentido, dentro de cada obra – que sin embargo constituye um todo – persiste um movimiento dialéctico*” (Ibid., p. 266).

Esta obra aqui construída pretendeu “emergir da vivência assimilando a quantidade máxima possível de saber durante esse trajeto” (LEFEBVRE, 2006, p. 246 – tradução livre). A obra sai de obras anteriores, mas com o objetivo de continuá-las, não de nelas permanecer, é o trabalho criador; e busca o saber da vivência, que partiu de um saber puro, mas nele não permaneceu: houve a apropriação e o regresso à vivência para intensificá-la.

**PARTE 1: AÇÃO AFIRMATIVA E A DOCÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR**

CAPÍTULO I

AÇÕES AFIRMATIVAS: AS COTAS

Este trabalho discute como tem sido acolhido o diverso a partir dos conflitos e enfrentamentos durante o processo de implantação de ação afirmativa. Para tanto, estreitarei meu olhar sobre a representação de pessoas quanto à essa política implantada em diferentes regiões do Brasil, que causou e causa tanta polêmica.

As ações afirmativas fazem parte de políticas públicas, mas também de iniciativa privada, e têm como objetivo materializar a igualdade entre as pessoas. Se a igualdade é um princípio constitucional, efetivamente ela se mostra inviável pelo fato de que somos iguais perante a lei, mas não somos iguais de fato. Condições sociais, econômicas e culturais vão estabelecer diferenças que impedem tal igualdade. Nesse sentido, conforme Gomes, J. (2007), “a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade”. Para tanto, faz-se necessário combater a discriminação, neutralizar seus efeitos e procurar transformar a sociedade no sentido de alcançar uma convivência pacífica e tolerante.

Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas [as ações afirmativas] visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. (GOMES, J. 2007, p.51)

Para efetivação das ações afirmativas é preciso ampla conscientização contra a discriminação e divulgação dos princípios de diversidade, pluralidade e tolerância. Tais princípios são alcançados quando se empreendem esforços no sentido de incluir quem está à margem do processo, seja ele econômico, educativo, cultural, seja dos benefícios historicamente reservados a um grupo social majoritário, mas que paulatinamente se estenda a toda população para que a igualdade realmente se faça alcançar.

Busco aqui a definição de ações afirmativas, segundo Gomes, J. (2007, p. 55):

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou

voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Com esse entendimento, um dos objetivos que se busca na implementação de ações afirmativas é corrigir efeitos da discriminação praticada no passado, tornando grupos minoritários potencialmente representativos com o beneficiamento dessas políticas. Grupos, até então sub-representados, passam a ter exemplos concretos que servem de estímulo e embasam a luta pela mudança social em curso. Busca-se a igualdade substantiva trabalhando com o rompimento da ideia de supremacia e subordinação de um grupo sobre outro.

Uma dificuldade posta ao combate ao racismo é que a discriminação racial, no Brasil, não é assumida, diferentemente dos EUA e África, por exemplo, que viveram sob o regime do *apartheid*. Aqui, vive-se sob o mito da democracia racial, que difunde uma verdadeira sociabilidade democrática decorrente da mestiçagem. Acredita-se que o critério cor nunca foi fator determinante para qualquer impeditivo de ascensão do negro. O mito da democracia racial difunde a falsa ideia de igualdade de oportunidade entre negros, brancos e pardos, resumindo essa questão em apenas diferenças sociais e econômicas. Em função desse mito, a discriminação nem sempre se mostra direta, expressa, dita, explícita. A discriminação, às vezes, mostra-se de forma velada, invisível, indireta e a partir de práticas aparentemente neutras e, nesse caso, mais difícil de ser identificada e combatida, já que não chamam a atenção, a não ser de quem a sofre. Essa forma de discriminação dificilmente é passível de punição, mas sim de ser trabalhada, principalmente pelas ações afirmativas, conforme atestam Jaccoud e Theodoro (2007, p. 114):

O enfrentamento da discriminação indireta depende assim, de um lado, de ações específicas voltadas à “neutralização do efeito da desigualdade racial”, as chamadas ações afirmativas e, de outro, de políticas de combate aos preconceitos, estereótipos e ideologias que legitimam, sustentam e alimentam as práticas racistas.

O mito da democracia racial trouxe algumas consequências nefastas para o Brasil, dentre elas a tendência a acreditar que não existem raças nesse país, já que esse conceito envolveria compartilhar certas características hereditárias tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz e porte físico dentro de agrupamentos humanos. Decorrente desse pensamento, o Brasil, em função da miscigenação, não teria uma raça fundante. As “raças” teriam sido diluídas no processo de mestiçagem. A classificação mais “adequada”, então, se daria pela cor, o que se pretende ser uma mera descrição objetiva da realidade sem

implicações outras, sejam elas políticas, econômicas ou sociais que determinem preconceitos ou discriminações. Essa seria uma classificação “neutra”. E ao se falar em raça negra no Brasil remete-se à ideia de importação de conceitos, principalmente americano, já que no ideário “neutro” não existem raças nesse país (TEIVE, 2004, p.47).

Também negando essa existência, Santos (2007, p. 22) afirma que raça não é uma realidade natural, já que “a ciência nega o conceito biológico que designa tipos humanos distintos física e mentalmente”. A ciência esclarece que a raça não determina uma hierarquia entre os homens, tampouco as características biológicas vão determinar características culturais, sociais, intelectuais, políticas, etc. A ideia de raça instaurou-se socialmente e as pessoas a utilizam no dia a dia. É uma forma de classificação social, que inclui uma atitude negativa frente a alguns grupos considerados desiguais. Raça é, portanto, uma construção social. Apesar do conceito raça não existir científica e biologicamente, concordo com Santos quando diz que as pessoas fazem uso de classificações sociais e raciais no seu dia a dia. Esse conceito encontra-se instaurado socialmente e passou a fazer parte do senso comum, portanto, para as pessoas que o usam, *ele existe*:

[...] as pessoas passaram a crer que existiam ou existem raças diferentes (como por exemplo: a branca, a preta, a parda, a amarela e a indígena, que são as classificações utilizadas oficialmente pelo Estado brasileiro, por meio do IBGE) e, mais do que isso, desiguais, até mesmo porque conseguiram fazer uso descritivo dessa palavra valendo-se do fenótipo das pessoas, entre outras distinções reais ou imaginárias. (SANTOS, S. 2007, p.23)

Racismo e preconceito são termos erroneamente usados como sinônimos. No dicionário Aurélio (2004), encontra-se a definição de *racismo* como:

1. Tendência do pensamento, ou modo de pensar em que se dá grande importância à noção da existência de raças humanas distintas.
2. Qualquer teoria que afirma ou se baseia na hipótese da validade científica do conceito de raça e da pertinência deste para o estudo dos fenômenos humanos.
3. Qualquer teoria ou doutrina que considera que as características culturais humanas são determinadas hereditariamente, pressupondo a existência de algum tipo de correlação entre as características ditas "raciais" (isto é, físicas e morfológicas) e aquelas culturais (inclusive atributos mentais, morais, etc.) dos indivíduos, grupos sociais ou populações.
4. Qualquer doutrina que sustenta a superioridade biológica, cultural e/ou moral de determinada raça, ou de determinada população, povo ou grupo social considerado como raça.
5. Qualidade ou sentimento de indivíduo racista; atitude preconceituosa ou discriminatória em relação a indivíduo(s) considerado(s) de outra raça.

O racismo é adoção de valores no que se refere à existência de raças, a valoração de uma sobre outra ou em detrimento de outras incluindo-se aí, além da ideia de

superioridade, a de deficiência de uma das partes. Segundo Teive (2006, p.42), o racismo é a ideologia que postula a existência de hierarquia entre humanos, entre brancos e negros.

Ainda de acordo com o dicionário Aurélio (2004), a definição de *preconceito* é:

1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; idéia preconcebida.
2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo.
3. Superstição, credence; prejuízo.
4. Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc.

O preconceito é, então, o conceito formado sem reflexão, sem tomada de conhecimento ou sem levá-lo em conta na formação de uma opinião. Um conceito prévio, feito antes. Um “pré” conceito, uma ideia preconcebida, cheia de falsas imagens. Segundo Teive (Ibid. p.43), “o preconceito caracteriza-se pela construção mental ou afetiva de uma ideia negativa sobre um determinado grupo, tendo como ponto de partida o arcabouço moral do sujeito que o julga”.

Racismo e preconceito envolvem, então, o modo de ver o outro. Quando esse modo negativo de ver é externalizado, manifesto em ação, temos a *discriminação*, que tem como sinônimo “separação, apartação, segregação: discriminação racial” (Aurélio, 2004).

Teive (2006, p.43) retrata a discriminação como “toda e qualquer distinção, exclusão ou preferência que tenha por efeito anular a igualdade de oportunidade e o tratamento entre indivíduos ou grupos”. Há discriminação quando há algum impeditivo de se exercer um direito, em razão de motivos sem justificativa, arbitrário, racista, ou de opinião quanto à classe, sexo, cor, etc.

A discriminação significa sempre desigualdade. Combater a discriminação é lutar por assegurar o direito à igualdade. É importante proibir a discriminação, mas é insuficiente. Proibir não muda a forma de pensar das pessoas e também não muda a condição de exclusão de quem está à margem. Aliadas à proibição, é preciso criar políticas compensatórias que promovam a inserção e inclusão dos grupos discriminados. Nesse sentido, concordo com Piovesan (2007, p. 41) quando diz que “a igualdade pressupõe formas de inclusão social” e que a “discriminação implica a violenta exclusão e a intolerância à diferença e à diversidade”. As diversas formas de discriminação demandam ações de combate em prol da igualdade, do respeito, da aceitação e inserção do negro na sociedade brasileira.

Dentre as ações, podemos citar a Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989, que prevê que a prática de racismo é crime. Belchior (2006) alerta que a lei é insuficiente quando não se leva em consideração aspectos culturais e psicológicos que banalizam a discriminação. A não ser,

claro, para quem a sofre, e porque não se toca nas causas: o preconceito, o estereótipo, a intolerância e até mesmo o lugar “destinado” ao negro na sociedade, no mercado de trabalho em postos menos atraentes e mais servis.

O combate ou enfrentamento ao racismo deve ser adotado de variadas formas, em função das diferentes discriminações, dos diferentes preconceitos, estereótipos e intolerâncias, adotando-se políticas de repressão como a Lei 7.716/89 e políticas compensatórias, onde as ações afirmativas se enquadram como um exemplo.

A introdução do conceito de ação afirmativa força o Estado a adotar uma postura política efetiva: ou se mantém no reduto da neutralidade e permite uma subjugação de grupos socialmente excluídos, em seus direitos ou, ao contrário, atua efetivamente de forma a integrá-los socialmente dando-lhes condições de participar politicamente a fim combater as desigualdades sociais. (BELCHIOR, 2006, p. 25)

O Estado, por não ser neutro, tem-se mostrado incapaz, ainda, de reverter esse quadro de inferioridade e subordinação. Políticas fazem-se necessárias para que realmente se suplante as desigualdades. Ribeiro (2004) mostra que o racismo, no Brasil, é decorrente do processo de escravismo de mais de um século, mas desenvolvendo-se num contínuo a partir de então.

A suplantação do racismo passa também pela questão da identidade negra. Se a sociedade reconhece como identidade positiva a branca, é claro que a comunidade negra não se reconhecerá positivamente. A identidade é a forma como a pessoa se reconhece, vê a si própria e “se torna importante para a questão do auto e extrarreconhecimento” e é uma necessidade vital, pois que o reconhecimento subjetivo designará autorrespeito, autoestima, autoconhecimento (BELCHIOR, 2006, p.36). Sendo o reconhecimento uma questão democrática de pertencimento, porque “a introjeção de inferioridade leva a uma naturalização de desigualdades, colocando os indivíduos em graus subalternos de cidadania” (Ibid.. p. 40), portanto, concordo com Belchior quando afirma que o reconhecimento, a pertença de identidade é uma necessidade do indivíduo para a sua cidadania.

O conceito de identidade mudou a partir do século 18. Se antes o que eram valorizadas eram as características que igualam as pessoas, a padronização, algo que está fora do indivíduo, agora, a partir do século 20, a valorização da pessoa recai sobre o particular em cada um, na específica maneira de ser, na autenticidade da construção identitária.

Só nos tornamos indivíduos, agora, quando agimos dialogicamente, ou seja, quando da interação com outras pessoas consideradas por mim significativas. Somente após ter me definido enquanto indivíduo dotado de

características particulares, ímpares, e ter conseguido que o outro me reconheça enquanto tal que poderei dizer onde estou e que sentido algumas coisas tem para mim. (BELCHIOR, 2006, p. 41)

Esse novo conceito de identidade requer uma política de valorização da diferença e de não discriminação, igualdade de valor entre diferentes, não subjugação do diferente ao hegemônico. Significa estabelecer igualdade de valor entre raças, etnias e culturas. Significa o respeito pela diferença.

A política do respeito vai ser estabelecida em dois patamares: a política da igualdade e a política da diferença. A primeira supõe direitos iguais para todos, a segunda supõe o reconhecimento das particularidades, da identidade (Ibid., p. 48).

Nesse contexto, ações afirmativas constituem-se numa demanda para que todo o cidadão negro seja reconhecido na sua condição de igualdade enquanto cidadão e tenha acesso aos bens econômicos, políticos, acadêmicos. Dessa forma, se requer que a igualdade seja pensada não somente como uma igualdade abstrata, mas como uma igualdade substantiva, de modo que haja igualdade de oportunidade entre brancos e negros, e consequentemente a inclusão da população negra em espaços nos quais historicamente ela tem encontrado barreiras quase intransponíveis. (ibidem)

Teive (2004) questiona apenas o crédito ao passado como marco da discriminação afirmando que é essa ideia que dificulta a definição de quem é realmente negro no Brasil. Para ela, falta construir uma identidade negra posta em termos políticos, e não apenas cultural, um projeto que permita aceitar as diferenças e diversidades do povo brasileiro.

Belchior (2006) também mostra que as ações afirmativas para os negros, ao mesmo tempo em que se constituem numa política de igualdade, revela-se uma política de diferença ao valorizar a cultura negra, denunciar o mito da democracia racial e as políticas de embranquecimento adotadas ao longo da história. E também ao incluir os negros em espaços como as universidades, onde antes eram espaços exclusivos dos brancos, favorecendo a diversidade cultural, social, de cunho sexual, ampliando o debate do respeito às diferenças étnico-raciais e até mesmo religiosas.

A escola é o local onde será construído o ser social dos indivíduos e ela reproduz a ordem social vigente quando impõe uma única visão, quando não possibilita a construção do pensamento de outras etnias. Reforça o que Bourdieu chama de *habitus*.

Segundo Ribeiro (2004, p.63), não basta trabalhar a consciência de grupo ou de classe para acabar com a opressão.

Torna-se premente uma ação que explicita a situação e justifique a necessidade de rever, refazer, introduzir fatos na história que objetem a produção da divisão social, fatos estes dentro da ótica do oprimido, para contraporem-se à opressão oficial a fim de permitir que o outro se torne um sujeito ativo na história.

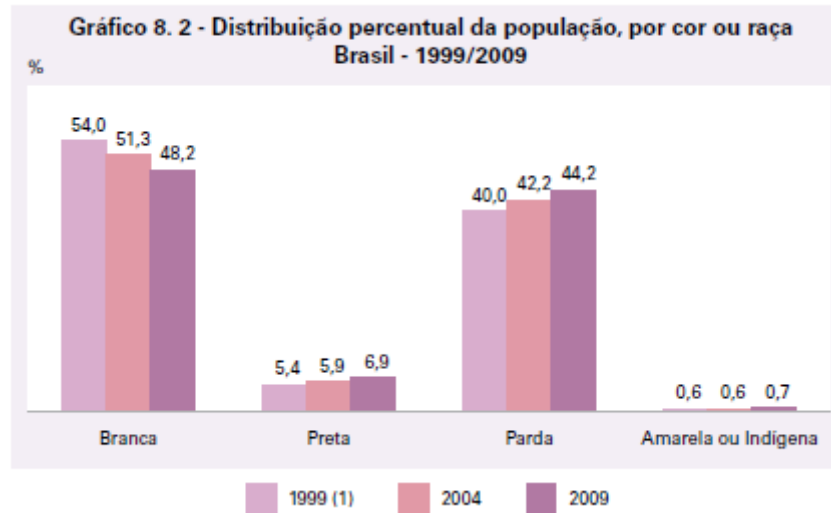
Inicialmente, o conceito de ação afirmativa, no Brasil, aplicava-se ao mercado de trabalho apenas, sendo depois estendido às universidades. Ação afirmativa ocorre sempre que pessoas ou instituições optam por ações outras, ou seja, tomam uma ação positiva para aumentar a possibilidade de igualdade verdadeira entre indivíduos de diferentes categorias. Isto é, “para assegurar que mulheres e homens, portadores de necessidades especiais e público em geral, brancos e negros, pobres e ricos, tenham as mesmas chances de obter educação”. Isso não significa obrigatoriamente reservar vagas para qualquer uma dessas categorias, mas criar mecanismos de seleção nos quais as chances de sucesso de todos sejam tão semelhantes quanto possíveis (TESSLER, 2006, p. 3).

Essas políticas têm como objetivo combater a *discriminação (racial, sexual, econômica, de orientação sexual, regionalidade, de idade, etc.)*. No Brasil, os pobres também sofrem, e muito, discriminação. Os objetivos da ação afirmativa são a igualdade de tratamento e de oportunidades e a eliminação das discriminações, assim como o combate à ideia de supremacia entre raças (e até mesmo classes) ou que homens são superiores às mulheres. Uma política de ação afirmativa só tem sentido quando o grupo alvo vive de fato uma situação de inferioridade na sociedade em geral.

Ao se analisar os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio 2009 (Pnad), contata-se que a população brasileira foi estimada em aproximadamente 191,8 milhões de habitantes em 2009, sendo que 92,4 milhões de pessoas se declararam de cor/raça branca (48,2%), 13,2 de cor/raça preta (6,9%), e 84,7 de cor/raça parda (44,2%). Assim, os negros (pardos e pretos) correspondem, hoje, a mais da metade da população do país, ou seja, 51,1%. Desse total, 80.466 residem na Região Sudeste (sendo 56,7% brancos; 7,7% pretos; 34,6% pardos, 42,3% negros) e Minas Gerais totaliza 20.088 pessoas (44,2% brancos; 8,8% pretos; 46,6% pardos; 55,4% negros). Essa não é uma discussão periférica haja vista ser a população negra mais da metade da população brasileira, e mais da metade no Estado de Minas Gerais, campo deste estudo.

Os gráficos comparativos de 1999-2009 mostram um crescimento da proporção da população que se declara preta ou parda nos últimos dez anos: respectivamente 5,4% e 40,0% em 1999; e 6,9% e 44,2% em 2009. Provavelmente, um dos fatores para esse crescimento é

uma recuperação da identidade racial. E, quem sabe, já podemos dizer, uma consequência da ação afirmativa, debatida e implementada durante os anos 2000?



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009

A pesquisa realizada na Pnad também mostra que, independentemente desse possível resgate da identidade racial, a situação de desigualdade, que sofrem os grupos historicamente desfavorecidos, subsiste em índices de analfabetismo; analfabetismo funcional; acesso à educação; aspectos relacionados aos rendimentos; posição na ocupação; e arranjos familiares com maior risco de vulnerabilidade. Apesar de ser uma pesquisa por amostragem, são dados que não podem ser ignorados³.

Trabalhos que discutem ação afirmativa mostram a nossa sociedade como racialmente excludente, onde as desigualdades raciais são mascaradas pelo mito da democracia racial e apresentam críticas formuladas tanto a favor quanto contra o sistema de cotas. Como argumentos contra posso citar Santos⁴ (2007, p. 33-34):

1. A implementação de cotas para negros nos vestibulares das universidades públicas é inconstitucional, pois implica a quebra da igualdade de todos perante a lei, conforme estabelece a Constituição Brasileira;

³Cf. Pnad 2009.

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoedevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf

⁴ Reproduzo aqui, citando Santos (2007), uma síntese de argumentos utilizados por intelectuais renomados como Peter Fry, Yvonne Maggie, Lilia Schwarcz, Marcos Chor Maio, Ricardo Ventura Santos, Célia Maria Marinho de Azevedo, Monica Grin; que já apresentaram seus argumentos contra o sistema de cotas para negros nos vestibulares das universidades públicas.

Salzano (2006, p. 69) explicita essa ideia:

o sistema de cotas é claramente inconstitucional, pois a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 5º, afirma que ‘todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza’, e no seu parágrafo XLII estabelece que ‘a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei’. E o que está ocorrendo, justamente, é um racismo às avessas, inclusive com a instituição (vergonhosa) do *apartheid*: há vestibular para brancos e vestibular para negros e índios separados, incomunicáveis.

2. a sociedade brasileira é misturada cultural e biologicamente, tornando a sua classificação racial ambígua, o que impossibilitaria saber quem é negro e quem é branco; (Santos 2007, p. 33-34)

Salzano (ibid.) também explicita essa outra ideia: “como está amplamente demonstrado (para horror dos racistas!) que a África foi o berço de toda a humanidade, é óbvio que *todos* os brasileiros têm potencialmente direito ao benefício. (grifos do autor)

Maggie (2010) também corrobora: “fica evidente que o movimento pró-cotas raciais não está interessado em promover a justiça social e muito menos em diminuir as desigualdades. Seu objetivo é produzir identidades raciais bem delimitadas fazendo os brasileiros optarem pelo mesmo sistema dos países que adotaram leis raciais como os EUA, Ruanda, África do Sul etc.”

Fry (2003) expõe opinião semelhante: “o sistema de cotas veio para mudar radicalmente a maneira pela qual devemos imaginar o Rio de Janeiro — não mais a cidade maravilhosa da mistura e da confusão racial, mas como um lugar cartesianamente dividido entre negros e pardos de um lado, e os “outros” de outro. É isso mesmo que querem os defensores das cotas?”

3. sustenta-se também, que o mérito individual deve prevalecer no processo de seleção para ingresso nas universidades, bem como as cotas gerarão uma exclusão de pobres qualificados, visto que privilegia a classe média negra; (Santos 2007, p. 33-34)

Nesse sentido Fry (2003) corrobora

Até a aprovação da lei das cotas, o acesso às universidades públicas era legalmente determinado pela capacidade dos candidatos de chegarem a uma certa pontuação numa prova que ignorava o sexo e a cor (ou seja, as características adscritas pela “natureza”) dos candidatos. A ideologia que governava o vestibular era certamente “daltônica”, como é a Constituição da República Federativa do Brasil, que, quando fala de raça, o faz para repudiar o

racismo e nunca para celebrá-lo como fator significativo na definição da cidadania.

4. que será uma discriminação contra os pobres brancos, bem como a criação de privilégios para os negros. (Santos 2007, p. 33-34)
5. Mais ainda, que a implementação das cotas: levará à racialização da sociedade brasileira; implicará a criação de tensões raciais; aumentará o preconceito racial contra os próprios negros; (Santos 2007, p. 33-34)

Pena argumenta (2006, p. 129)

Não seria esperado que a universidade pública abrisse o caminho e ensinasse à sociedade que o preconceito é injustificado, irracional, perverso e cruel? Em vez disso, não estaria a UnB absorvendo e internalizando os preconceitos da sociedade? Se os “olhos da sociedade” são racialistas, a universidade deve se tornar racialista também? [...] Ao implementar bem-intencionados programas de ação afirmativa para alavancar necessárias mudanças sociais, as nossas instituições públicas precisam cuidar para não fomentar tensões e divisões artificiais e arbitrárias no povo do Brasil, país onde, essencialmente, somos todos igualmente diferentes.

Maggie (2006, p. 137) afirma: “Não há ‘raças’ humanas, mas *raça humana*. Sendo assim, um ‘tribunal’ do tipo ianugurado na UnB só faz colocar a nu o que está por trás das cotas raciais, ou seja, o ideário racial que instaurou no mundo a separação e a marca que cria sociedades divididas.” (grifos da autora)

6. que as cotas não resolvem o problema da exclusão dos negros do ensino superior; que a questão é econômica, ou seja, que a exclusão dos negros do ensino superior se deve ao fato dos negros serem em geral de baixa renda e não poderem pagar ensino de boa qualidade; conseqüentemente afirma-se que o problema é a falta de ensino público (fundamental e médio) de qualidade no Brasil. (Santos 2007, p. 33-34)

Maggie (2010) também argumenta nesse sentido:

Um olhar atento para estas classes onde estudam jovens e crianças de camadas sociais baixas torna evidente que uma política que proporcionasse maiores oportunidades de acesso ao nível universitário aos egressos de escolas públicas, pobres, certamente produziria um efeito mais radical no sentido de colorir o cenário claro e rico das salas de aula das universidades públicas. E com uma grande vantagem: os estudantes não seriam obrigados a se definir e a serem definidos pela cor da sua pele. Os estudantes mais escuros não teriam de carregar o ônus de resolver, na luta com os seus colegas mais claros, os erros de uma sociedade desigual, injusta e que oferece poucas oportunidades aos mais pobres, tanto claros quanto escuros. [...] Bastaria oferecer cotas para estudantes pobres porque eles são majoritariamente pretos e pardos, com a vantagem de não carimbar em suas testas a marca da cor e o estigma que certamente lhes será imposto.

7. Argumenta-se também que as políticas de ação afirmativa pra negros é uma cópia de uma política pública estadunidense que não faz sentido em nossa sociedade. (Santos 2007, p. 33-34)

Lewgoy (2006, p. 57) se posicionará favorável à essa última ideia exposta usando os seguintes argumentos: “a experiência da África do Sul, dos Estados Unidos e da Alemanha nazista são algumas das poucas referências de conjugação entre Ciência e Estado na objetivação de “raças”, e deveriam ser suficientes para nos convencer de que, assim como o Estado moderno deve ser laico e impessoal em sua valorização dos cidadãos, deve também ser desracializado em suas políticas públicas.

E cito também citar Belchior⁵:

As cotas não irão resolver os problemas da população negra; as cotas poderão acirrar ainda mais o preconceito racial na universidade; as cotas ferem a questão do direito igual para todos; ao invés de cotas para negros deveriam ser introduzidas cotas para estudantes pobres; a “difícil” capacidade de se definir quem é negro devido ao processo de miscigenação; que as cotas não fossem destinadas a negros, e sim a estudantes egressos da escola pública; outras minorias deveriam ser contempladas no sistema de cotas; a questão do mérito: deve-se selecionar os mais bem ‘preparados’ técnico e intelectualmente; as cotas devem ser voltadas para alunos pobres, pois o combate à pobreza contempla também a questão racial, já que entre os pobres existe uma minoria negra; num país multirracial como o nosso é impossível definir quem é negro; as cotas para ingresso à universidade deveriam ser restritas a alunos de escola pública, dado o caráter público e social da universidade; outras minorias também deveriam fazer parte do universo das ações afirmativas proposto pela universidade. (BELCHIOR, 2006, p.60-86)

Posso citar como argumentos a favor:

1. Porque é uma questão de equidade;
2. Porque o racismo no Brasil afeta o desempenho escolar dos negros (pretos e pardos);
3. Porque sou a favor de qualquer tipo de política pública de acesso à universidade para os negros;
4. Para aumentar a diversidade racial dos estudantes da universidade pública;
5. Porque é um dos meios mais rápidos para se tentar eliminar as desigualdades raciais entre negros e brancos no Brasil;
6. Porque é preciso tentar todos os meios necessários, legais e legítimos para acabarmos com a desigualdade racial no Brasil, especialmente no ensino superior;
7. Porque assim estaremos dando um passo decisivo para termos, de fato e de direito, uma

⁵ Reproduzo aqui, citando Belchior, os argumentos mais comentados dos Conselheiros da UnB, que apesar de terem votado favoravelmente não viam a questão das cotas para estudantes negros como a solução para os problemas sociorraciais.

democracia racial no Brasil; 8. Porque os negros precisam ser compensados pela discriminação sofrida no passado e que continua no presente. (SANTOS, 2007, p.44)

Entretanto, a ação afirmativa que mais tem levantado polêmica no país é do sistema de cotas para o ingresso de negros nas universidades federais, que começa a ser discutido a partir de 2000. Polêmica levada a cabo, em parte, pela excessiva e parcial cobertura da mídia.

Santos, em sua tese, discorre brilhantemente sobre como se deu o embate entre intelectuais, artistas, políticos e sindicalistas contrários à implantação das cotas e os favoráveis. Tece longos argumentos mostrando que quando intelectuais (e enfatiza no seu trabalho os cientistas sociais) argumentam contrariamente à implantação das cotas eles se furtam a incluir pesquisas sérias realizadas, a fundamentar seus argumentos e principalmente a inserir e conceituar ação afirmativa, ou alguma outra definição explícita, precisa. Recusam-se a fazer uma discussão do referencial teórico sobre ações afirmativas.

Em geral os autores que são contra o sistema de cotas para negros nos vestibulares das universidades públicas brasileiras, quando o criticam em seus textos, artigos e livros, tratam o tema das ações afirmativas como se não existisse um referencial teórico sobre o tema, ou se se quiser, como se esse tema estivesse mais para a ‘sociologia espontânea’ do que para a ‘sociologia erudita’, ante uma recusa, ou no mínimo, uma suposição não procedente de ausência de estudo e pesquisas sobre as ações afirmativas. (SANTOS, 2007, p. 457)

Segundo esse autor, os argumentos contrários rompem com as normas científicas que preveem (e exigem) o “balanço bibliográfico anterior” ou a “discussão da bibliografia pertinente ao tema” tentando evitar “embaraços teóricos”. Mesmo porque “se o fizessem, não haveria reserva intelectual-moral para poderem fazer essa acusação, visto que saberiam que políticas de ação afirmativa são recomendadas para o combate a discriminações que inferiorizam socialmente determinados grupos sociais” (SANTOS, 2007, p. 506).

A verdade é que tem muito mais coisa em jogo no posicionamento contrário do que apenas ser favorável ou não à distribuição de vagas. Não é tão simples. Trata-se de um jogo político, de uma queda de braço por disputa de interesses. Pois que é no campo universitário, principalmente das universidades públicas, onde se estratifica a sociedade. Dito de outro modo, é no interior da universidade pública brasileira que se forma a elite que conduz os rumos da nação. E essa elite foi, durante anos, ocupante de praticamente 100% das vagas. Está em jogo a *mestiçagem* dessa elite, a quebra do monopólio ideológico branco, a descolonização do pensamento. A distribuição de um serviço público de boa qualidade para

os pobres, discriminados, excluídos. “O que está em jogo nesse ‘confronto de cunho político’ não é a ‘política pobre para o pobre’” porque se fosse, o rico não entraria nessa disputa. O que está em jogo é o acesso às melhores universidades do país, pois que é inquestionável a supremacia delas, e a ameaça que isso representa para um campo tradicionalmente pertencente à elite (SANTOS, 2007, p. 440). São essas elites que decidem o rumo do país, são elas que dividem as decisões em políticas pobres para pobres e políticas ricas para ricos. Dividir essas vagas com quem historicamente foi excluído fará surgir nova visão, novo olhar nesse contingente político. Isso pode significar mudanças.

Importante pontuar que as ações afirmativas (e ou ações valorizativas) para os negros são propostas de políticas públicas que vêm de baixo para cima. Ou seja, elas surgem dos Movimentos Sociais Negros e são exigidas do Estado brasileiro por eles com o apoio dos negros intelectuais. Não vêm do Estado ou das elites como “presente”, algo dado, doado, de cima para baixo (para os discriminados). A sua concretude se deu sob pressão de grupos articulados e reivindicatórios (SANTOS, 2007, p. 185-7). Após a implantação, os estudantes beneficiados pelo sistema, em alguns casos, tornam-se sujeitos sócio-históricos defensores e reivindicadores desse direito legitimado, conforme o exemplo da UERJ em Arbache (2008).

A universidade precisa refletir sobre a diversidade étnico/racial da população. Essa reflexão deve estar contemplada nos mais variados cursos, nos diversos turnos. A limitação dada por este trabalho faz com que o recorte seja o curso de Pedagogia para contribuir com a reflexão e visibilidade dessa discussão. Ideia essa corroborada por Silva Filho (2005) e por Siss (2002):

A academia, salvo honrosas e louváveis exceções, na sua maior parte, vem ignorando a dimensão das interseções entre raça ou cor e educação e entre educação e constituição de identidade dos diferentes grupos raciais nacionais. A formação de professores, por exemplo, vem sendo feita, quase sempre, ignorando o caráter multicultural da sociedade brasileira. Se a clientela das escolas públicas é racial e culturalmente diversificada e se seu maior segmento é formado por Afro-Brasileiros, pode-se afirmar então que esse processo de invisibilização desse segmento populacional comprova que o mito da democracia racial brasileira não é “um cadáver tão recente” no âmbito da sociedade brasileira como querem alguns e muito menos no âmbito da academia. (SISS, 2002)

Hoje, esse é um assunto que está em pauta, mas não com a incisão necessária. A dificuldade de implementação da Lei 10.639/03 é um exemplo⁶. O respeito na interação com o diferente perpassa a sala de aula, quando professores, e futuros professores dominam conhecimentos mínimos sobre a questão do negro na sociedade. Sala de aula no sentido amplo, de todos os níveis educativos.

Queiroz (s/d), ao refletir sobre o vestibular e as desigualdades na Universidade Federal da Bahia, discute a discriminação do acesso como resultado de uma seleção direta e indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos. A autora conclui que essa discriminação se situa antes do vestibular. E também afirma que o ensino superior é o ponto principal para examinar a atuação do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais. “Os ‘mecanismos de eliminação’ que atuam durante a trajetória dos estudantes vão expressar mais claramente seus efeitos nesse nível do sistema educacional” (p. 8). Por isso, é oportuno aqui perguntar: como a discriminação se mostra no interior da sala de aula da universidade?

Alguns autores vão mostrar que apesar de ter-se iniciado, muito recentemente, a discussão sobre cotas, ou reserva de vagas, a prática sobre o assunto já existia. Gomes (2003, p.17) mostra que se trata de uma teoria quase desconhecida pelos brasileiros, mas sua prática é muito conhecida já que, em 1968, houve a chamada Lei do Boi (Lei 5.465/68⁷), primeira modalidade de ação afirmativa no Brasil. Não se tem a prática de discuti-la, mas já se sabe como fazê-la funcionar.

Nery mostra que no Brasil, nos anos de 1950, Getúlio Vargas realizou um tipo de “política afirmativa” (termo inexistente à época), ao determinar que as multinacionais instaladas no país reservassem dois terços das vagas para trabalhadores brasileiros. Essa autora explicita outras formas de ações afirmativas, implantadas a partir de 1996, com a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos. As disposições desse Programa fomentaram diversas ações, dentre elas: a aprovação da Lei Federal 9.504/97, que estabelece o sistema de cotas para mulheres em partidos políticos; o incentivo fiscal à contratação da

⁶ [LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). 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.

⁷ Art. 1º “Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, cinquenta por cento de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e trinta por cento a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio” (GOMES, 2003, p. 17).

mulher no mercado de trabalho; e o estabelecimento, por parte do Ministério das Relações Exteriores, de bolsas-prêmios de auxílio financeiro para que os afrodescendentes se preparem para os exames do Instituto Rio Branco (NERY, 2008, p. 25).

A política de cotas para negros em universidades visa à reserva de uma porcentagem das vagas para acesso dessa população como forma de sanar, ou minorar, os baixos índices de acesso a esse nível de ensino⁸. Oferecer cursos preparatórios para o vestibular para determinados grupos de estudantes pode ser entendido como uma outra forma de ação afirmativa, já que aumenta as chances de aprovação deles. É uma iniciativa de cunho institucional incentivada pelo Governo Federal. As universidades possuem autonomia para a definição de suas políticas afirmativas, inclusive em relação à adoção de sistemas de cotas.

Pioneiramente adotada pela UERJ, em 2001, foi seguida pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) em 2002 e pela UnB em 2003, sendo, então, essa a primeira universidade federal a adotar o sistema. A importante história do início das discussões sobre cotas na UnB será contada no item 1.2.

A política de adoção de cotas configura-se como um assunto polêmico e politizado, onde os posicionamentos são fervorosos, tanto contra quanto a favor⁹. A intenção não é defender ou acusar, visto que já existe uma quantidade razoável de artigos que, brilhantemente, definem ação afirmativa (também discriminação positiva, ação positiva ou políticas compensatórias), sua origem nos EUA¹⁰ e no Brasil. São textos que discutem o

⁸ Não se pretende aqui esgotar o conceito de cotas. Para aprofundamento, ver os autores citados nessa tese, dentre outros existentes: SANTOS (s/d); MOEHLECKE (2002); SISS (2002); GOMES (2003); SILVA (2003); SANTOS (2003); GOMES (2004); DOMINGUES (2005); MUNANGA (2005); ARBACHE (2006); AZEVEDO (2006); BELCHIOR (2006); CARVALHO (2006); GUIMARÃES (2006); PIOVESAN (2006); SILVÉRIO (2006); TEIVE (2006); TESSLER (2006); GOMES (2007); JACCOUD E THEODORO (2007); MARTINS (2007); MOEHLECKE (2007); PIOVESAN (2007).

⁹ Segundo Lima (2010, p.86) a repercussão das cotas no ensino público não é a mesma que no ensino privado. Nem o Fies (Programa de Financiamento Estudantil) que passou a adotar o critério racial, nem o Prouni, que é responsável por cerca de 80% das matrículas no ensino superior, e, portanto, em termos redistributivos a política afirmativa de maior impacto, mobilizaram tanto o debate público. Isto porque as críticas não recaem sobre os critérios raciais, e sim “por ser considerado uma política que investe e transfere recursos (via isenção de impostos) ao setor privado da educação, cuja qualidade de ensino, em geral, é baixa”. O Prouni tem como finalidade

a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica de instituições privadas de educação superior. Ele apresenta uma política de cotas para os que se autodeclararam pretos, pardos ou índios e optam por ser beneficiários deste sistema no ato de inscrição. (Ibid.)

¹⁰ Segundo Silva (2003, p. 64), vários autores atribuem a origem das ações afirmativas aos EUA nos anos de 1950 e 1960, mas ele cita Jacques d’Adesky (s/d, p.1) que afirma que desde 1948 “foi introduzido na Índia um sistema de quotas que ampara as ‘classes atrasadas’ (os *dalits*, ou intocáveis) para garantir-lhes acesso a empregos públicos, às universidades”. Santos (2007) mostra o conceito de ação afirmativa tendo sido originado

sistema de cotas como a ponta mais visível de uma série de iniciativas dentro das políticas de ações afirmativas implantadas, inclusive em outros países, além dos EUA, e que foram implementadas no âmbito do mercado de trabalho, na educação superior e nos contratos governamentais (SILVA, 2003, p. 65).

No caso específico das cotas no ensino superior, elas seriam uma espécie de redistribuição de serviço público que foi apropriado pelos mais ricos da sociedade, ou seja, as vagas nas universidades públicas. Para haver uma redistribuição seria necessário retirar parte delas e direcioná-las a quem se encontra excluído. No entanto, isso não se faz sem confronto social, principalmente em se tratando de uma sociedade tão desigual quanto a nossa (SANTOS 2007, p. 438).

As cotas para negros são vistas como uma forma de reparação histórica. Os negros foram trazidos para o Brasil como escravos. A abolição da escravidão não previu nenhum mecanismo ou política de inclusão que permitisse a efetiva integração social e econômica dos escravos libertos. Portanto, nessa ótica, o Estado deve uma reparação aos seus descendentes pelos danos sofridos. A questão do negro e seu percurso histórico, bem como o espaço dele na universidade serão abordados no item 1.1; 1.2, sucinta, mas esclarecedora, a fim de enriquecer e fundamentar essa perspectiva da reparação histórica.

Claro deve ficar o não desconhecimento de quão recente é este assunto “cotas” dentro do universo da ação afirmativa, e o quão polêmico é o recorte racial que pretendo dar. Do ponto de vista histórico, dez anos de discussão de ação afirmativa no Brasil ainda é recente.

Essa discussão que há quase um século se instala em outros países, no Brasil só toma corpo após o Seminário Internacional *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*, realizado em julho de 1996 em Brasília. Países de Terceiro Mundo, com exceção da América Latina, buscaram nas políticas públicas de ação afirmativa meios para minimizar privilégios de um grupo dominante e a consequente marginalização de alguns grupos colonizados.

Para as cotas também é muito usado o argumento da justiça social. Grupos historicamente discriminados, e em particular os mais pobres, têm dificuldade em relação ao acesso ao ensino superior. Programas de ação afirmativa que garantam aos mais pobres acesso ao ensino superior têm forte apelo no sentido de diminuir as desigualdades.

na Índia após a Primeira Guerra Mundial. Propunha-se a *representação diferenciada* dos segmentos populacionais designados e considerados inferiores, defendendo a igualdade entre todos os segmentos e castas (p. 431).

Outra forma de ação afirmativa, a política de bônus foi implantada mais tarde por algumas universidades, que tinham como objetivo garantir equidade no acesso, sem abrir mão do chamado *mérito*. Para tanto, criaram o Programa Bônus, adição de pontos à nota final obtida pelo aluno no vestibular. O objetivo do programa é aumentar a presença da escola pública e da diversidade étnica na universidade para aliar inclusão social e desempenho acadêmico.

Temos alguns exemplos pelo país afora¹¹. A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) criou o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (Paais) para egressos de escola pública e para negros e indígenas. Ofereceu um bônus de pontos para egressos de escola pública que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas. Foi adotado nessa universidade desde 2005 (TESSLER, 2006).

A Universidade de São Paulo (USP) deu início, em 2007, ao seu programa de inclusão social com o mérito acadêmico, denominado Inclusp, que consiste na concessão de um bônus de 3% nas notas do vestibular aos alunos oriundos da rede pública de ensino médio. Como os resultados obtidos não foram os esperados, na medida em que não ocorreu inclusão de estudantes pobres e negros na USP em quantidade significativa, no vestibular de 2009, foram concedidas duas bonificações extras: 1) bônus de até 6% nas notas da primeira e segunda fases do vestibular, a ser definido de acordo com a nota obtida pelo estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); 2) bônus de até 3% nas notas das duas fases do vestibular, a ser definido de acordo com a nota obtida pelo estudante na prova de avaliação seriada criada pela USP para estudantes da rede pública estadual. Assim, teoricamente, a bonificação total concedida aos candidatos inscritos por intermédio do Inclusp poderia chegar a 12%. Já em 31 de março de 2011, a USP realizou mudanças no bônus elevando o máximo alcançado a 15%. Para conseguir a bonificação total, o aluno deve prestar o vestibular já no segundo ano do ensino médio e acertar, na primeira fase, pelo menos 40 das 90 questões da primeira fase da prova da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). No ano seguinte, quando estiver realmente prestando a prova para entrar na USP, receberá 10% a mais de bônus caso consiga, na primeira fase, acertar ao menos 60 das 90. Caso acerte menos, o adicional será proporcional.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) concede um bônus de 10%, por meio de um sistema que combina critério socioeconômico indireto (ter estudado na rede pública de ensino) com critérios geográficos. Desse modo, no campus do Recife, recebe o

¹¹ Para ver relação completa de Universidades e Instituições que já adotaram ações afirmativas consultar ANEXO 1.

bônus o candidato que cursou todo o ensino médio em escolas públicas estaduais ou municipais em Pernambuco. Já nos campi de Vitória de Santo Antão e de Caruaru, recebe o bônus o candidato que cursou todo o ensino médio em escolas públicas ou privadas do interior Pernambucano, ou seja, de qualquer localidade que não pertença à região metropolitana do Recife.

USP, Unicamp, Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), UFPE, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) recusam as cotas, mas adotam, como ação afirmativa, sistemas de pontuação diferenciada.

Na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, em 30/11/2007, o Conselho Universitário resolveu destinar as vagas do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (Paies), de avaliação seriada, exclusivamente aos alunos da rede pública de ensino. Até então, as vagas do Paies, que somavam 25% do total de vagas oferecidas pela UFU, eram indistintamente destinadas a estudantes de escolas públicas e particulares (ROSSI e BIONDI, 2008).

Mas tão importante quanto conceituar cotas e bônus é entender a importância da pressão exercida pelo Estado para eliminar, ou reduzir, a desigualdade decorrente historicamente da discriminação sofrida por alguns grupos. É a busca pela igualdade real e não apenas declarada, abstrata. Ao Estado, cabe o planejamento e a implementação das políticas afirmativas necessárias.

A pesquisa que aqui se concretiza teve como objeto de estudo uma das dez universidades federais de Minas Gerais, universidade esta que não adota o sistema de cotas, mas sim de bonificação. Nela o candidato que comprovar ter cursado e ter sido aprovado nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escola pública, no Brasil, poderá fazer opção por concorrer ao *Programa de Bônus* obtendo 10% (*dez por cento*) em sua nota final, em cada uma das etapas do concurso vestibular. Além disso, o candidato que *se autodeclarar pardo* ou *preto*, poderá fazer a opção por concorrer ao *Programa de Bônus de 15%* (*quinze por cento*) em sua nota final.

Essa opção se deu em função da possibilidade de acompanhar a implantação do programa de bônus, desde a entrada da primeira turma, e dado o ineditismo dele como modalidade de ação afirmativa criada mais recentemente e, portanto, ainda pouco discutida. Também contou o desejo de colaborar para a construção de uma sociedade mais democrática e, portanto, mais tolerante, desejo esse que encontra eco nas palavras de Silva (2003, p.73):

Se realmente desejamos uma sociedade democrática, devemos criar uma nova ordem social, pela qual todos sejam incluídos no universo dos direitos e deveres. Buscar essas respostas é construir uma sociedade inclusiva. A sociedade inclusiva tem como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminada. Mas, para que uma sociedade se torne inclusiva, é preciso cooperar no esforço coletivo de sujeitos que dialogam em busca do respeito, da liberdade e da igualdade.

Essa posição também suporta os pressupostos teóricos desta investigação.

Retomarei agora a perspectiva histórica da exclusão do negro da sociedade e do percurso escolar demonstrando porque a ação afirmativa se mostra importante para a inclusão desse grupo. Para tanto, lanço mão de autores e perspectivas que vão delineando como esse grupo foi sendo posto à margem da sociedade ao longo da história da escravidão, abolição e pós-abolição.

1.1 A questão do negro e seu percurso histórico

Início por um percurso histórico extremamente elucidador seguido por RIBEIRO (2004) em seu livro, baseado na sua tese de doutoramento, que mostra as trajetórias escolares de profissionais afrodescendentes das universidades públicas do Estado de São Paulo, como vivem e como se representam. Torna possível compreender que os estudos sobre os negros, no Brasil, tiveram início apenas no fim do século 19, mas que o apogeu dessa literatura só se dá na década de 1980, quando da comemoração aos 100 anos da Abolição, momento em que se discute a escravidão e a “libertação”, e questões demográficas (fecundidade, mortalidade, etc.).

Ribeiro (2004) mostra o processo histórico de mestiçagem como uma sistemática tentativa de destruição e desqualificação dos costumes negros. No caso brasileiro, desde a escravidão há uma tentativa de embranquecimento, não só da cor da pele, mas da cultura; a existência da ideia de uma cultura uma (burguesa e eurocêntrica) que desvaloriza as diversidades étnicas, das regiões e dos indivíduos. O etnocentrismo europeu, iniciado no século 17, impõe a ideia de que existem nações civilizadas e superiores. No Brasil, isso significa ver a cultura afrodescendente e indígena como folclórica.

A dificuldade em reconhecer diversidades étnicas tem se manifestado em todos os campos do conhecimento brasileiro: filosófico, político, principalmente na biologia do século XIX, que serve como estratégia de abafamento das diferenças étnico-culturais, legitima a cultura europeia como a cultura suprema. Para isso, utilizaram de características biológicas reais e supostas e das possíveis ou presumíveis aptidões culturais dos povos. (RIBEIRO, 2004, p. 30)

Ao longo da história é possível ver, no Brasil, uma hierarquização das raças da pele escura dos negros (não europeus) à pele alva (os brancos) tidos como raça superior. Assim se fez a ideia do negro como um ser inferior, sendo ela a base do escravismo: restavam aos negros as atividades consideradas inferiores e degradantes e, aos brancos, as atividades intelectuais, os cargos de poder e os religiosos.

Foi-se construindo uma classe dominante que acumulou riquezas à custa da exploração do trabalho alheio, na sua maioria dos negros, que perdurou por mais de 350 anos. “O fundamental na escravização do negro africano foi o fator econômico e não o étnico” (RIBEIRO, 2004, p. 32), somado à dificuldade de manter o índio como escravo, à escassez da mão de obra branca e o seu elevado custo. A opção mais viável, e rentável, foi o tráfico negreiro africano.

Para escravizar foi preciso transformar o negro em “coisa”, “tirar sua essência, seus costumes e sua memória” (Ibid. p.33). Aculturá-lo através do embrutecimento, estabelecer o terror para fenecer a resistência. O escravismo criminoso se implanta na alegação de que os negros pertenciam a uma raça inferior, na crença de que tinham maus costumes e más qualidades. A opressão física e psicológica, a excessiva carga de trabalho imputada aos escravos, então, baseia-se na ideologia da inferioridade, já que eram “portadores de sangue impuro”.

A suposta inferioridade dos negros não era explicada pela dominação colonial ou pelos interesses da Europa na África, mas por razões puramente biológicas. O fato de os negros terem sido escravizados ou estarem marginalizados na sociedade tinha como razão sua *natureza biológica*. (RIBEIRO, 2004, p. 50)

Essas teorias raciais, somadas à crença da superioridade racial dos brancos, encontram terreno fértil para se instalar e desenvolverem por aqui. Obscurecem-se os motivos ideológicos, políticos ou econômicos de dominação, imputando à natureza as divisões, que são feitas pelos homens, no afã de oprimir e de subjugar.

Segundo Ribeiro, a maioria dos intelectuais do começo do século apoiam as teorias racistas e chegam a defender a eugenia e crer no “ideal de branqueamento”

acreditando-se que a mistura salvaria o Brasil da degeneração racial. “Tinham na ideologia do branqueamento a esperança de reverter o que acreditavam ser o barbarismo que havia se instalado no país, para eles era motivo de vergonha já que se pretendia ser uma nação civilizada” (Ibid., p. 52). Sonho esse que fracassou, haja vista não ter entrado no país brancos suficientes. Troca-se o sonho do país branco pelo mulato. Com a esperança de, quem sabe, ainda o ser um dia, “se a mistura fosse repetida durante várias gerações”.

O sistema escravista de produção se manteve por mais de 350 anos, o mais longo dentre todos os países, e o Brasil foi o último a abolir a escravidão. Mas a história mostra que a libertação se deu pela luta e resistência e não pelo simples ato de se assinar uma lei.¹²

Há polêmica no que se refere ao período pós-abolição: alguns historiadores falam que a população de ex-escravos foi abandonada à própria sorte; outros que as profissões, até então existentes, não deixaram de o ser, de um dia para o outro. Mas chama atenção o fato de que o Brasil adotou sim a mão de obra estrangeira, tida como mais qualificada, “o imigrante branco europeu era a marca de civilização e progresso” (RIBEIRO, p.40). Mesmo trazendo para o Brasil, como única experiência, apenas o conhecimento de trabalho em atividades rurais, ou seja, o mesmo conhecimento detido pelos escravos.

É certo também que várias das profissões (desqualificadas) exercidas por negros, como carroceiro, oleiro, condutores de bondes, carregadores de água, carvoeiros, desaparecem com o começo da industrialização brasileira. E ainda:

Que a sociedade manteve uma massa de reserva e utilizou a origem étnica como forma de determinar a parcela de reserva e cercaram-se todos os níveis salariais e profissionais para determinar formas particulares da participação do negro de forma desigual no mercado de trabalho. (RIBEIRO, p. 39)

Houve, também, um grande êxodo dos escravos rumo às cidades, ligado ao pensamento de que liberdade é o direito de ir embora das fazendas: ir para longe do trabalho

¹² Alencastro mostra que a amplitude e o impacto do escravismo não têm sido suficientemente sublinhado:

do total de cerca de 11 milhões de africanos deportados e chegados vivos nas Américas, 44% (perto de 5 milhões) vieram para o território brasileiro num período de três séculos (1550-1856). O outro grande país escravista do continente, os Estados Unidos, praticou o tráfico negreiro por pouco mais de um século (entre 1675 e 1808) e recebeu uma proporção muito menor — perto de 560 mil africanos —, ou seja, 5,5% do total do tráfico transatlântico. (2010, p. 5)

Alencastro também expõe a prática de seqüestro de 710 mil indivíduos vindos de todas as partes da África, efetuada entre 1831 e 1856, após a proibição do tráfico, que foram mantidos ilegalmente até 1888, cujos proprietários foram anistiados pelo governo imperial. “Ou seja, boa parte das duas últimas gerações de indivíduos escravizados no Brasil não era escrava. Moralmente ilegítima, a escravidão do Império era ainda — primeiro e sobretudo — ilegal.” (p.7)

pesado, dos maus-tratos, dos capitães do mato, etc. Alguns se empregavam em outras fazendas.

[...] O ex-trabalhador escravizado tem inclusão limitada e diminuta no processo de modernização econômica do país. Quando, por quase quatro séculos, foi ele o principal produtor das riquezas, era tido como preguiçoso. Após a Abolição surgiu uma outra ideologia, a ideologia reinante foi de que o negro tinha uma inaptidão para o trabalho industrial por falta de treino para a atividade livre. Isso significa que não lhe foram dadas as mesmas oportunidades no trabalho, na educação, na política e nos demais setores. O negro tinha que disputar com o imigrante, em iguais condições, até o trabalho mais modesto. (RIBEIRO, 2004, p. 41)

Os negros competiam pelos mesmos empregos, sem as mesmas condições, eles que estavam aqui há séculos foram preteridos por quem acabava de chegar. Condição enfrentada até mesmo por brancos menos qualificados, que eram preteridos por imigrantes europeus. Somente entre 1920 e 1930 a imigração passa a ser coibida.

A concorrência maior entre negros e imigrantes se dá no sul do país. Nas outras regiões, o mercado de trabalho para o negro mostrou-se menos desfavorável.

No período pós-imigração, pós-crise econômica, sob a influência de novos pensamentos, principalmente do pensamento positivista, uma nova ideologia substituiu a ideia de embranquecimento, miscigenação, até então defendida e estimulada com a imigração, a identidade nacional que tem como alicerce a democracia racial teorizada por Gilberto Freyre, e até mesmo por Sérgio Buarque de Holanda, Jorge Amado e de certa forma Darcy Ribeiro (BELCHIOR, 2006, p. 10).

O projeto de formação da identidade nacional tomou contorno em 1930 com a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Nasceu nesse período uma ideologia que defendia a visibilidade social brasileira decorrente de seu caráter mestiço. Foi nesse período que a ideia de democracia racial brasileira ganhou força, e resiste até hoje. (RIBEIRO, 2004, p. 45)

Freyre vai descrever o Brasil em vários países, em várias línguas, como sendo uma “democracia racial” diferenciada, multicultural e multirracial, uma nova raça, igualitária etnicamente falando. Sua visão romântica não vê o negro explorado, “o negro massa, o negro multidão” (RIBEIRO, 2004, p. 57-8).

Uma gama de intelectuais das décadas de 1960, 70 e 80 vão, em suas pesquisas, desconstruir o mito da democracia racial.

No período pós-abolição, os negros enfrentaram também problemas para escolarizarem-se. Quando ainda escravos, não podiam ir à escola. Depois de libertos também

não, pois a lei proibia. A Constituição de 1824, que vigorou até 1889, “declarava que o ensino de primeiro grau no Brasil passava a ser obrigatório para todos os brasileiros, *exceto os leprosos e os escravos*” (ibid. p. 67, grifos da autora). O direito ao estudo, negado, dá origem a uma “ideologia de privilégios”, já que a educação é para poucos.

As leis pós-abolição vão tratar como *iguais* aqueles que historicamente não tiveram condição de sê-lo. Não eram considerados cidadãos e passam a ser considerados iguais de um dia para o outro. “Entendemos como igualdade quando todos os envolvidos num processo possuem os mesmos capitais ou instrumentos de luta e as mesmas oportunidades” (RIBEIRO, 2004, p.66).

A escolarização é a primeira condição para o progresso. E a falta de acesso, ou de condições de permanência dos negros, não se limitou ao período pós-abolição. O déficit de educação formal dos negros tem, ainda hoje, resultados nefastos, pois esses efeitos terão reflexos em toda a escolarização, gerando dificuldade de sucesso na escola e acesso a posições melhores e mais bem remuneradas, além de criar um círculo vicioso de insucesso escolar, pobreza e marginalização social. Chegando o entrave até à entrada dos negros na universidade, seja como estudante seja como docente, conforme nos mostra o trabalho de Solange Ribeiro. Ou mesmo no mercado de trabalho altamente seletivo, já que a escolarização tem sido a principal forma de competir e ascender profissional e socialmente. “Podemos inferir que no Brasil o principal canal de ascensão social para a população negra tem sido a educação. Mesmo diante das dificuldades para o acesso a ela, é a educação que possibilita a participação de negros nos concursos a cargos aos quais, de outra forma, não teriam acesso” (Ibid., p.75).

A universidade é um verdadeiro divisor de águas, pois é onde o indivíduo terá maior taxa de retorno na mobilidade social. “Até existir uma classe média negra profissional, com domínio dos mesmos códigos e competências da elite, não haverá combate efetivo à discriminação racial” (SILVA, 2003, p. 61).

A tese de Santos (2007) permite compreender o espaço ocupado por negros docentes e discentes na universidade. Após realizar entrevistas com docentes e discentes (da pós-graduação *strito sensu*), dos professores, os negros encontram-se sub-representados na UnB, ou seja, são minoria, e dentre ela são doutores *em sua maioria*. O que significa que perpetuando a discriminação, como mostra a história da trajetória negra, para alcançar um posto de prestígio, a exigência para os negros é muito maior do que para os brancos.

Os acadêmicos negros tinham de possuir uma alta qualificação acadêmico-profissional para obter um emprego de docente nessa universidade, algo que não é exigido dos docentes brancos, visto que estes eram a maioria esmagadora dos professores Auxiliares e Assistentes, isto é, dos professores que têm apenas o curso de graduação e mestrado, respectivamente concluídos. (SANTOS, 2007, p. 267)

Ilustra ainda a discriminação sofrida pelos brasileiros no percurso aos cargos de magistrados, com dois casos de negros que foram preteridos, apesar de suas altas qualificações¹³.

Santos (2007) também contribui sobremaneira para essa discussão mostrando que os docentes negros e pardos, à data da pesquisa, estavam espalhados em vários departamentos, ou seja, com possibilidades de se encontrarem mais dificultadas, para discutirem, analisarem suas identidades raciais e debaterem acontecimentos no país entre seus pares acadêmicos. Tal dificuldade tem possibilidade, suponho, de se refletir na própria conduta ao enfrentar problemas de discriminação, preconceito, racismo, nos seus ambientes de trabalho, quer seja na sala de aula, porque apesar de sub-representados a maioria (86,5%) dos professores entrevistados “afirmou que os pretos e pardos eram discriminados racialmente no Brasil”. Porcentagem bem próxima a de brasileiros que concordam com tal afirmação, 89% (SANTOS, 2007, p.273-4). Acreditam na discriminação, provavelmente vivenciam-na no ambiente acadêmico, assim como os estudantes, e sendo sub-representados são minoria. Campos (2004) corrobora com o que afirmo:

Os professores não apenas aplicam, mas reinterpretam as diretrizes curriculares que lhes são apresentadas a partir de suas próprias leituras de mundo e que, por isso, precisam refletir coletivamente sobre sua prática, de forma a desenvolverem consistentemente tanto o ensino como a si mesmos como profissionais.

As práticas precisam ser discutidas, mostradas, publicadas. Pelas próprias condições de trabalho, os professores não têm o hábito de refletir criticamente sobre problemas específicos de suas áreas de atuação, e de tomarem decisões sobre seu próprio cotidiano e conseqüentemente de seus estudantes coletivamente. Falta espaço para o trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas e experiências compartilhadas.

Acredito, porém, que independente da existência ou não desse espaço, os professores produzem saberes adquiridos através da ação, decorrentes da indução, dedução, analogia e que é preciso partilhar os saberes de como lidar com a diversidade. Para que os

¹³ Cf. SANTOS (2007, p. 267-269)

futuros professores não aprendam, apenas no ensaio e erro, e que experiências ruins de vida possam ser evitadas ou se vividas, discutidas, aproveitadas e refletidas.

Um dado que chama a atenção é que a maioria dos professores entrevistados por Santos é contra as cotas, apesar de concordarem que os negros são discriminados. Isso leva a um outro questionamento: se os professores são contra, se estão isolados e discutem ou refletem pouco com seus pares, isso não traz consequências para suas práticas? Não haveria reflexos dessa oposição na convivência diária, em função até mesmo do *habitus*?

Nas palavras de Santos (2007, p.277):

Percebe-se que *havia uma forte resistência* dos professores da UnB à implementação de ações afirmativas para favorecer ou promover o acesso preferencial dos negros aos cursos de graduação desta prestigiada universidade, visto que 56,2% [de 178] dos professores entrevistados eram contra esse tipo de política pública específica. (Grifos do autor)

Esse autor especifica, em sua tese, que 56,2 % são *contra ações afirmativas para favorecer ou promover o acesso preferencial dos negros* aos cursos de graduação, mas quando o questionamento especifica se eles eram a favor do *sistema de cotas para os negros no vestibular da UnB*, 61,8% manifestaram-se *contrários* – quase dois terços dos docentes entrevistados.

Do ponto de vista didático há que se questionar se o professor é contrário a entrada de negros pelas cotas e, depois que isso se torna um fato, ele recebe estudantes oriundos dessa modalidade de ação afirmativa, como ele procede quando há conflitos raciais, discriminações em sala de aula ou em sua presença?

Se o aluno dessa categoria de ingresso apresenta um descompasso de aprendizagem em relação aos demais, qual é a sua conduta? Principalmente quando se considera que na pesquisa ora discutida, dos motivos contrários apresentados, o que obteve maior índice (com 22%) foi “porque o mérito deve ser critério exclusivo de seleção para a universidade. É preciso selecionar os melhores, independente da cor, raça do candidato(a)” (p.288), seguido de perto pelo segundo item mais votado (15%) “porque o não ingresso dos negros na UnB deve-se à falta de ensino público de qualidade em Brasília e no Brasil e não à discriminação racial”. Ambos os itens elegem a meritocracia como única forma justa de adentrar a universidade. Os professores pressupõem que todos os estudantes negros são despreparados. Volto à pergunta: se o estudante apresenta um descompasso de aprendizagem em relação aos demais, ou seja, do ponto de vista do mérito ele está no lugar errado, como ele

é visto pelos professores, principalmente os contrários? E pelos colegas? Como a universidade conduziu e tem conduzido esses embates?

Esses posicionamentos quanto ao mérito me fazem lembrar das *profecias autorrealizadoras* que, desde o início, predizem quem terá e quem não terá sucesso. Saberiam esses professores contornar seu preconceito, seu racismo, sua discriminação e enfrentar os problemas (inclusive os de aprendizagem) ou elegem o silêncio (e a omissão) como tática? Silêncio e omissão porque imagina-se que dificilmente haveria um explicitamento de racismo. No Brasil, lida-se costumeiramente com o racismo velado, disfarçado, vê-se o racismo do outro, mas dificilmente há franqueza suficiente para admitir o próprio. Seyferth (2002, p.38) diz que o “exemplo mais claro das ambiguidades da noção de raça, no Brasil, é o modo como são tratadas as atitudes discriminatórias que denunciam a falácia da sociedade mestiçamente democrática” e completa dizendo que a discriminação é sempre vista como casual e sua condenação se dá muito mais pelo fato de colocar o mito em descrédito.

Santos (2007) discutindo a implantação do sistema de cotas na UnB, e mais especificamente o preconceito, a discriminação, o racismo (nos capítulos 4 e 5) utiliza e cita vários exemplos *no ensino fundamental, com crianças*. Aqui volto a afirmar que em grande parte da literatura quando se aborda questões de preconceito, tolerância, discriminação, normalmente, há recorrência dessas questões *na escola* (de ensino fundamental e/ou médio). Preconceito, discriminação e o racismo na universidade não existem? Quando Santos afirma (e esse dado já foi utilizado) que 61,8% dos docentes foram contrários à implantação das cotas, não sugere que tal prática também pode ocorrer na universidade?

Santos mostra as consequências da discriminação e do racismo na autoestima dos estudantes negros:

Estas consequências [da discriminação, do racismo] são marcantes na vida das alunas e dos alunos negros; escolar e academicamente são fatais para a maioria absoluta deles(as), visto que embotam a auto-estima dos estudantes negros, além de criar barreiras mentais inconscientes ou mesmo conscientes à aspiração de se fazer um curso superior, de buscar profissões prestigiadas e trabalho digno e até mesmo à aspiração de concluir o ensino fundamental e o médio. *Mais ainda, essas consequências não são computadas no momento em que se faz o vestibular, no momento em que se afere o mérito de chegada.* (SANTOS, 2007, p. 348 – Grifos meus)

Quando Santos se refere às consequências sofridas por crianças, reforça o que já citei: o hábito da academia questionar as práticas discriminatórias (e as consequências) no ensino fundamental, quando muito no ensino médio; mas e essas práticas dentro da universidade? Onde está a visibilidade do que ali ocorre? Terão os estudantes sofrido tanta

discriminação durante o percurso estudantil que ficaram com o “couro grosso” e não sentem “na pele” essas práticas discriminatórias? Não só de professores, mas também de estudantes-colegas, pois o próprio Santos (2007, p. 326) afirma que também a maioria dos estudantes de pós-graduação, 55,4% de 249, é contra a implementação de ações afirmativas para favorecer ou promover o acesso preferencial dos negros aos cursos de graduação, no momento da pesquisa por ele efetuada. Na sequência, ele argumenta e mostra por que a existência de um preconceito “nas entrelinhas”.

Santos (2007) também fala de evasão escolar como uma consequência bem provável para esses estudantes discriminados, e que raros são os que não se deixam abater e prosseguem seus estudos mesmo enfrentando a discriminação racial, convivendo com ela diariamente. Ou seja, ele próprio afirma que há a possibilidade de convivência com a discriminação racial e que isso é prejudicial à vida acadêmica: “[...] portanto, não restam dúvidas de que tais fatores interferem no desempenho e trajetória dos estudantes negros, levando-os ao fracasso escolar ou à evasão escolar [...]” (p. 348).

Por que os pesquisadores levam os seus questionamentos no máximo até o ensino médio e silenciam-se frente à possibilidade dessa prática ocorrer no meio acadêmico? Será que é porque as práticas discriminatórias no ensino superior não fariam tanto mal, principalmente se culminassem em abandono, repetência, resguardando assim a magnitude de um espaço majoritariamente branco e afastando a possibilidade de formação de uma elite pensante e, quem sabe, de uma elite dirigente que tenha acesso ao saber, ao poder, à ascensão, e que seja negra? Assegurando a predominância monocromática e relegando a segundo plano as possibilidades multirraciais e multiculturais?

De acordo com Munanga (2005, p. 16):

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolares altamente elevados do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

O autor fala do despreparo do professor desestimulando o aluno negro, causando evasão e repetência, mas também não situa esse professor e esse aluno. Mas sugere o mesmo abismo ao falar em *conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos*, o que tradicionalmente está vinculado aos ensinamentos fundamental/médio.

Pude perceber que os negros são minoria na universidade, que estão isolados e que são, em sua maioria, contra as ações afirmativas e cotas. E que nesse campo de produção de saber há um silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação. Mas como será mostrado no próximo item, às vezes, esse silêncio é quebrado e se reverte em grande conquista, como em um caso ocorrido na UnB.

1.2 A resistência ao racismo, ao preconceito e à discriminação na UnB

A dissertação de Belchior (2006) foi a primeira a ir ao encontro daquilo que eu buscava: a resistência gerando saberes e um certo saber fazer. Retrata o caso que ficou conhecido como “O caso Ari”, de um estudante “negro, homossexual e baiano”, do curso de doutorado do Departamento de Antropologia da UnB, que foi reprovado ao cursar uma disciplina obrigatória pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, no primeiro semestre de 1998. A disciplina existia há 20 anos e em todo esse período nenhum estudante havia sido reprovado. Depois de vários pedidos de revisão a diferentes instâncias, que sempre negaram, uma quarta instância, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), depois de uma segunda discussão reconheceu que ele foi injustamente reprovado, concedendo-lhe o crédito devido em 19 de maio de 2000. Dois anos depois. De acordo com Belchior só o amadurecimento político pode explicar o que ocorre após esse fato na UnB e no Brasil.

A criação de mecanismos para combater discriminação racial através da adoção de políticas de ação afirmativa só acontece após os desdobramentos da *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e Pela Vida*¹⁴, realizada em 20 de novembro de 1995, em Brasília, e da *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, em Durban, na África do Sul, em 2001, que consolidam a inclusão da questão racial brasileira na agenda política nacional.

No caso Ari a “bomba estoura” para os outros departamentos, porque não era um caso isolado do Departamento de Antropologia Social e porque o estudante resolve não ficar em silêncio. “Alia-se a isso também o amadurecimento e a ampla participação do movimento negro local [...] e toda essa polêmica coincide exatamente com a entrada da discussão de cotas

¹⁴ Ver os desdobramentos da Marcha e seus ganhos políticos em Santos (2007, p. 24)

na pauta da universidade (BELCHIOR, 2006, p. 55)”. Junto, claro, com demandas de outras épocas, as discussões a respeito de cotas que eclodiam no cenário nacional (a UERJ é quem abre essa discussão), os debates produzidos por institutos de pesquisas.

A reserva de vagas para negros, a partir desse episódio, abre o debate, vai quebrando resistências, mostrando-se como a única saída possível para o combate à discriminação e ganhando cada vez mais adeptos.

A princípio se pensava que cotas não seria uma solução adequada ao combate às discriminações, contudo, à medida que os problemas se apresentavam, pensar uma maneira que pudesse inserir estudantes negros se configurava uma solução aos problemas mais contundentes enfrentados por aqueles que sofriam direta ou indiretamente discriminações raciais”. (BELCHIOR, 2006, p. 60)

Chega-se à inclusão da proposta de implementação de cotas para negros na pauta do CEPE, em 6 de julho de 2002, depois de várias discussões (e posteriores também à inclusão da proposta)¹⁵. Finalmente em 6 de junho de 2003 foi aprovada¹⁶ a proposta “visando gerar na Universidade de Brasília, uma composição social, étnica e racial capaz de refletir minimamente a situação do Distrito Federal e a diversidade da sociedade brasileira como um todo” (CARVALHO, 2005, p.197).

Esse caso é emblemático e digno de ser citado, pois que, ah! se todos os casos de discriminação não se conformassem no silêncio, que a briga ganhasse som, corredores e ruas e fosse elevada a algo maior: um ganho histórico. Que embates e enfrentamentos passem a significar mais ganhos. Que assim como o caso Ari, que foi reprovado injustamente, culmina cinco anos depois na implantação das cotas na UnB, outros casos também signifiquem avanços.

Na sequência, discutirei a produção acadêmica em torno da implantação das cotas na UERJ e na UnB, visando levantar e discutir conflitos que têm afetado o cotidiano de professores e estudantes, no que tange às políticas de inclusão na universidade, contribuindo com a discussão sobre como acolher o diverso, como integrá-lo. Investigar de onde vêm os conflitos e quais elementos professores e estudantes usam para enfrentá-los, analisar as experiências, práticas e enfrentamentos dos docentes e discentes de 3º grau, explorando o que foi e o que está sendo feito para superar o racismo, o preconceito e a discriminação na universidade, preparando futuros professores para lidar com as diferenças.

¹⁵ Ver capítulo 4 da dissertação: Relações raciais e implicações administrativas na Universidade de Brasília

¹⁶ Santos (2007) traz também uma discussão interessante do porquê a implantação das cotas ter sido aprovada apesar da UnB, em sua maioria, ser contra.

1.3 Ações afirmativas e as cotas

Passo aqui a discutir o processo de implantação das cotas em duas das universidades pioneiras nessa decisão: a UERJ, em 2001, e UnB em 2003, sendo esta a primeira universidade federal a adotar o sistema. Busco compreender esse processo a partir de teses e dissertações produzidas sobre essas duas instituições.

1.3.1 A UERJ

✓ Alguns aspectos da implantação

Da tese de Arbache (2008) pude apreender aspectos positivos e negativos presentes no processo de implantação das cotas, sendo esses últimos em menor escala.

Em alguns aspectos, a UERJ opta por *não tomar atitude nenhuma*. Ao divulgar o vestibular, a universidade não torna público quem entrou por cotas. Ao estabelecer o critério de não publicidade, de invisibilidade dos negros, a universidade se ausenta de discutir a chegada desses novos atores sociais, a existência do racismo, do preconceito e da discriminação. As cotas se tornaram apenas “um pequeno detalhe”! Até mesmo os professores, é possível perceber, abstêm-se de discutir o assunto. Mesmo o preconceito, a discriminação gritando por discussão, como quando banheiros são pichados e a violência física contra estudante acontece. As vozes dos estudantes, exploradas pela autora, são elucidativas e mostram como os professores optam pelo silêncio como melhor postura didática. No curso de Filosofia, um estudante chega a questionar: que tipo de filósofo sairá de um curso que “tenta pensar o mundo”? Outro fala que quando aparecem frases como: “Fora negros, judeus, cotistas e homossexuais!”. Ou quando um outro apanha porque é *gay*, e ninguém faz nem diz nada, é como se eles (cotistas) – e o preconceito e a discriminação – não existissem, fossem invisíveis.

Mas, no aspecto financeiro, a UERJ procura se empenhar em dar sustentabilidade material aos estudantes e, com isso, resolver o problema de garantir a *permanência* dos

cotistas na universidade, problema elencado como maior até do que garantir a entrada. Assim, nesse sentido, depreende-se do trabalho de Arbache (2008), nas falas dos representantes da universidade, que “ações voltadas para o fortalecimento e a inserção mais consciente desses estudantes cotistas no ambiente acadêmico” foram feitas. Foram criados programas de apoio ao estudante. Um deles visa apoio financeiro através de bolsas para os estudantes de primeiro período, cerca de R\$1.500,00 “para que ele enfrente a nova situação de vida”. Outro, no campo acadêmico, criaria quatro disciplinas instrumentais: Português, Matemática, Informática e Língua Inglesa, a partir de diagnóstico da necessidade. E ainda a criação de um programa que buscasse pensar a infraestrutura que a instituição oferece, com relação a livros, por exemplo, necessários para a graduação, e atender a demanda, laboratórios e outros materiais necessários para esses estudantes.

O apoio financeiro mostra-se fundamentalmente importante conforme se depreende quando a subreitora fala da importância de oferecer condições de permanência; de a política afirmativa se assentar num tripé: política de acesso, política de permanência e política de qualidade na escola básica. Ela também mostra o fato de a UERJ ter sido pioneira na implantação das cotas e isso fez com que vivenciasse os problemas e, portanto, buscasse as soluções, entre erros e acertos, também pioneiramente.

A UERJ também criou o programa chamado Proiniciar, junto à Subreitoria de Graduação, alguns estudantes do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), que liberou bolsas, desde que estivessem vinculadas a um projeto de pesquisa que os estudantes deveriam desenvolver. Mas outro depoimento mostra que, apesar de fazer algumas coisas, muitas outras ainda estavam por ser feitas devido à falta de verba. E a inserção dos estudantes cotistas, nesse contexto, era feita de forma “capenga”, devido aos cortes de verbas.

Outra ação desenvolvida pela UERJ para assegurar melhores condições aos estudantes cotistas foi a compra de estojos básicos utilizados nas aulas práticas para estudantes do curso de Odontologia, usados em regime de comodato, ou seja, a posse temporária com devolução do bem.

Arbache (2008) ainda chama atenção, de forma bem incipiente, para o trabalho de uma coordenadora pedagógica, que foi considerado “como um elo de integração entre os estudantes cotistas da Faculdade de Tecnologia em Resende com os projetos desenvolvidos pela UERJ/Maracanã”, e também as ações individuais de alguns professores: “além de alguns diálogos abertos em sala de aula por professores que inseriram em suas práticas a temática das

cotas”. Depreende-se que uma disciplina intitulada “Cultura negra” foi ofertada, além da organização de uma “Semana de Cultura Negra”.

Esses programas e ações criados mostraram-se muito importantes para a inserção, estabilidade e permanência dos estudantes cotistas. Segundo Arbache (2008), a “tomada de consciência da situação frágil quanto à permanência dos cotistas da UERJ fez emergir a necessidade de se construir uma comunidade de comunicação” denominada de “Comissão dos alunos cotistas da UERJ”. Composta no ano de 2003, reunia alguns estudantes para debaterem sua situação e “projetarem alternativas para uma melhor condição de vida dos cotistas na universidade, viabilizando sua permanência, bem como defendendo a continuidade das políticas de cotas na instituição”. A Comissão teve uma trajetória bastante conturbada e ficou, em 2004 e 2005, pouco ativa oficialmente. Mas, enquanto esteve ativa, é possível perceber que havia legitimidade

Com a criação dessa comissão é possível ver que, se na implantação foi o movimento negro que lutou pela regulamentação da Lei das cotas raciais, naquele momento foram os estudantes os novos sujeitos atuantes em prol desse direito. Foram eles que procuraram “a garantia desse direito emergente e legitimado pela comunidade de comunicação dos estudantes, através de sua participação”, e ainda “o estabelecimento de novos direitos, normas e ações que possam solidificar sua permanência nos cursos de graduação aos quais estão matriculados, como também garantir a conclusão dos mesmos com condições dignas de sua vivência acadêmica”.

Foi possível perceber que faltou discussão na implantação, mas houve bastante preocupação com a permanência. Aspecto garantidor do estudante sem recursos na universidade. Iniciativas pontuais de debate e integração se fizeram sentir. E mesmo que a universidade não criasse todos os canais esperados e necessários, os estudantes fizeram a vez. Como na comunidade de comunicação, os estudantes fizeram valer esse canal

No item seguinte discuto, ainda na UERJ, a importância da autodeclaração como afirmação identitária.

✓ **A negritude invisível: o que os olhos não veem, o coração não sente?**

Destaco aqui a importância da autodeclaração como afirmação da identidade e como a UERJ transformou isso em invisibilidade. A instituição a adotou para aqueles estudantes que gostariam de concorrer com o aporte das cotas raciais, incluindo-a no Edital de vestibular 2003.

Ressalto aqui a importância da discussão feita, à época da implantação, e que hoje, oito anos passados, não se teria acesso a esses sujeitos e suas vozes, mostradas por Arbache (2008), em sua tese.

A autodeclaração se firma como fator de reafirmação identitária dos afrodescendentes, indicando fontes para uma consciência mais crítica, ética e responsável para com aqueles sujeitos que serão beneficiados. E por outro lado a auto-declaração pode se configurar um oportunismo, pela “facilidade” gerada para o ingresso no ensino superior público, depois de garantida a inserção no curso desejado, não se reconhecem mais como negros ou pardos, não se engajam em movimentos, discussões, etc. E para além do oportunismo até mesmo uma “consciência ingênua” frente a este reconhecimento, de alunos que fizeram a opção sem ter realmente a dimensão do alcance daquele ato.

A autodeclaração se torna ainda mais polêmica porque a UERJ, assim como outras universidades, não divulga o resultado dos estudantes que concorreram ao vestibular pelas cotas. A UERJ considerou uma atitude ética, uma forma de preservar os estudantes e evitar a segregação, a diferenciação e o estigma. Entende ser essa uma tentativa de invisibilizar os negros e de não politizar a diferença. Arbache traz uma citação elucidativa de Renato Emerson, coordenador do Programa Políticas da Cor, retirada de uma entrevista, em que ele expõe estas ideias, com as quais corroboro:

Existe uma tentativa na Universidade de invisibilidade desses, sempre ancorando na idéia de que se eles forem identificados, eles podem ser discriminados por serem beneficiados pelas cotas e com base nessa retórica de que eles tiraram vagas de outros alunos. [...] Esse acompanhamento desses alunos é que tem sido muito difícil, porque existe dentro dessa retórica conservadora uma tentativa muito grande de não politização da diferença que esses alunos trazem e esse é que o grande problema. Então, se tenta o tempo todo fazer com que esses alunos fiquem invisíveis [...] Isso é reprodução do padrão de relações racial no Brasil. O negro quanto acende socialmente, quando ocupa espaços que são majoritariamente ocupados por brancos – espaços de destaque – nesses meios sociais, eles são conduzidos à invisibilidade enquanto negro. O tempo todo se busca fazer com que ele

esqueça que é um negro. E que ele assuma um discurso que ele não é um negro. [...] Quando começa a ter uma progressão numérica maior fica impossível fazer com que ele continue invisível. (Entrevista de Renato Emerson apud ARBACHE, 2005, p. 241)

Também na UERJ é possível encontrar a discussão sobre o mérito acadêmico. Este elemento está presente em vários relatos dos estudantes que optaram pela reserva de vagas para as cotas raciais e buscam afirmar sua capacidade cognitiva e intelectual, como se as cotas significassem uma “facilitação” e um desmerecimento. Assim, identidade racial e mérito acadêmico se encontram perversamente articulados.

Nessa lógica de assegurar o mérito acadêmico, pode-se encontrar inserido o abandono “à causa” de alguns estudantes que preferem não se identificar como cotistas, para não se verem desmerecidos. “O fato de estar ocupando uma vaga que poderia ter sido preenchida por um estudante não-cotista que obteve uma pontuação maior no processo do vestibular estava atrelado ao receio da ocorrência de situações de discriminações e de preconceitos decorrentes deste pensamento” (ARBACHE, 2008, p. 235). A discriminação se dá então tanto por parte dos estudantes como por parte de professores, quando falam de outros anos (anteriores às cotas) comparando que cotistas não se dão conta de que não nasceram para fazerem faculdade, que o sistema de cotas “empurra” pessoas para encher a faculdade.

Ainda imbricada nessa discussão da competência acadêmica inclui-se a polêmica gerada por um documento, o qual expôs o rendimento dos estudantes cotistas de 2003 e 2004 e desagradou tanto os cotistas quanto o movimento negro.

Além do discurso do mérito acadêmico, outro fator que pode ser apontado como causa do enfraquecimento do reconhecimento de estudantes cotistas se insere na questão da proporcionalidade que as leis estaduais de reserva de vagas ocasionaram nos resultados do vestibular 2003. A primeira lei reservava 50% e a segunda 40%. Mas foram justapostas e chegaram mesmo a criar situações em que restaram apenas oito vagas para não cotistas.

A experiência da UERJ, como já dito anteriormente, foi pioneira e por isso mesmo ganhou ampla divulgação pela mídia nacional, tendo repercussão na sociedade, em sua maioria, negativa, conforme mostraremos no Capítulo 2. Essa situação gerou desconforto para os cotistas, já que passou a configurar como uma posição menos privilegiada, podendo-se dizer até mesmo incômoda do estudante cotista em relação aos não-cotistas. A solução então encontrada foi a de eleger o silêncio, conforme visto no item anterior, e a invisibilidade como melhor estratégia, por parte dos estudantes, como mostra a própria autora, “naquele momento se tornar invisível foi considerado pelos mesmos como sendo um aspecto positivo e capaz de

refutar quaisquer possibilidades de ações preconceituosas e discriminatórias e, assim, favorecer a vivência desses no cenário da UERJ” (ARBACHE, 2008, p. 242).

Arbache demonstrou, em sua tese, que a política de cotas não emergiu do debate no interior dessa universidade. Foi sim resultado da mobilização de grupos até então marginalizados do ensino superior e, no caso do sistema de cotas raciais, foi particularmente demarcada pelas ações do movimento negro. Mas demonstrou também que a universidade se tornou mais democrática, mais colorida. Uma aluna cita como exemplos os retratos estampados nos corredores dos formandos; antes das cotas, numa turma de 30 estudantes tinha apenas um negro, as salas mais avançadas pareciam “uma turma europeia, não tem a presença de negros” e hoje, depois das cotas, vê-se como o Brasil se faz presente na sua variedade de gêneros, vê-se uma turma mais colorida, muito mais bonita, negros, morenos, ruivos, loiros, de todas as cores e de todos os lugares do Rio. Isto é uma vitória, porque a universidade se tornou mais plural.

A polêmica gerada pela autodeclaração e a tática da invisibilidade mostram como o debate em torno da inclusão do negro carece de amadurecimento. Foi e é um grande passo estabelecer políticas afirmativas para inserção do negro no espaço acadêmico, mas esse é apenas um primeiro passo, que não encerra o debate e a reflexão a fim de vencer preconceitos. Incluir significa dar visibilidade, possibilitar a assunção da diferença.

Nessa linha de compreensão do movimento de inclusão, busco conhecer aspectos inerentes ao processo implantado também na UnB.

1.3.2. A UnB

✓ Por dentro da implantação das cotas na UnB

Alguns aspectos do *processo* de implantação do sistema de cotas na UnB puderam ser apreendidos da dissertação de Holanda (2008), que buscou perceber, dentre outros aspectos, a influência da família na escolha do curso, os preconceitos e discriminações que sofreram na escola e na UnB, as estratégias de enfrentamento e seus projetos de futuro.

Quanto ao *processo* de implantação, Holanda mostra que a UnB:

1. Oferece a disciplina “Pensamento negro contemporâneo: reconhecendo um conhecimento silenciado”, que faz parte de um conjunto de atividades que visaram garantir a permanência de negros na universidade. Nas palavras da autora, “essa disciplina veio suprir um vácuo no conhecimento dessa temática, mas continua na área da Extensão, sendo os créditos validados apenas para a graduação”, e que contribuiu, dentre outros, com uma “reflexão sobre o aprendizado de relações raciais mais respeitadas em todos os espaços, e sobre a função da universidade em fazer jus ao próprio sentido de uno e diverso contido na compreensão de universidade, sobretudo agora com a entrada de negros por cotas” (p. 65) e com a troca de experiências com preconceitos de toda ordem sofridos na universidade. A disciplina obteve considerável procura por estudantes da graduação e também da pós-graduação e, segundo a autora, isso “só confirma a necessidade de um investimento maior no sentido de rever o conteúdo dos currículos” (p.66).

2. Realiza a Semana da África na UnB, em 25 de maio de 2007, dia da África. A UnB e os estudantes negros brasileiros e africanos organizaram uma comemoração na Faculdade de Direito, um momento de reflexão sobre história da África.

A autora mostra que a “Semana da África na UnB”, que na verdade se restringe ao *Dia da África na UnB*, foi, na verdade, a forma encontrada de dar resposta a um grave episódio de manifestação de preconceito ocorrido naquela universidade e que teve repercussão negativa na mídia durante duas semanas. Foi devido a um incêndio de caráter criminoso na UnB, nos apartamentos onde residiam estudantes africanos, durante a madrugada, enquanto eles dormiam. A UnB foi responsabilizada e teve que explicar à sociedade o porquê de tamanha violência. Houve pressão do movimento negro estudantil na UnB diante da gravidade do fato. Foi realizada uma passeata no campus e o reitor instituiu o dia do ocorrido, 28 de março, como Dia de Combate ao Racismo na UnB. Um clima de tensão e medo passou a fazer parte do dia a dia dos africanos na UnB.

Mas, o evento não se caracteriza como isolado, pelo contrário, a UnB se estrutura a partir daí para implementar um programa sistemático de combate ao racismo, inclusive organizando um fórum de discussão sobre racismo institucional, com participação de diversos setores.

Holanda discute, ainda, casos de algumas alunas negras que não se identificam como negras, outras que têm conflito identitário (apesar de terem entrado pelo sistema de cotas), e ainda uma que se reconhece como negra, admite a existência da discriminação e é engajada na luta pela causa negra. Na fala da autora: “As nossas entrevistadas negras de cor mais clara se diziam negras, mas afirmavam não ter

traços de negras” (nota de rodapé, p. 127). Isso mostra que há a necessidade de se trabalhar a questão da identidade desde a mais tenra idade. A autora cita como exemplo uma entrevista feita, na qual a aluna aborda a questão do cabelo “ruim”, “Bombril”, que aparece em vários depoimentos como uma questão profunda, que incomoda e fere a identidade das alunas negras

Para Nilma Lino Gomes (2002), o cabelo do negro, visto como “ruim”, e do branco como “bom”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ousar assumir o uso do cabelo solto ou de outras formas criativas pode representar um sentimento de autonomia. Isto fica bem claro quando uma entrevistada, da UnB, conta que resolveu deixar os cabelos mais soltos, e ela própria também fica mais solta, como se parte de sua identidade se libertasse, passa a se sentir mais segura, mais consciente de sua beleza diferente do padrão branco.

Os jovens querem ter acesso à universidade e têm consciência desse direito, mas ainda carecem de informação completa e segura sobre como usufruir dos programas de acesso e permanência. Têm consciência também das desigualdades entre os que têm chances de ingressar na universidade e os que sequer as vislumbram. Holanda afirma “que eles também são capazes de pensar estratégias de enfrentamento das desigualdades, o que nos faz crer nas possibilidades de resposta dos movimentos sociais negros às situações adversas que experimentam”. Afirmação com a qual concordo e que é um dos objetivos deste trabalho.

Holanda, apesar de ter todo um capítulo destinado a discutir preconceito e discriminação na universidade, capítulo intitulado “EXPERIÊNCIAS COM DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE”, também segue o padrão acadêmico tradicional: dá mais enfoque à *escola*¹⁷. Dedicou 14 páginas e quase nada falando da *universidade*, à qual dedica apenas sete, com discussões bastante superficiais. Mesmo porque utilizou apenas duas perguntas (de 25 divididas em seis blocos), que poderiam ser indutivas da discussão, mas que, como o texto mostra, resultou apenas superficiais.

No subitem *Experiências vividas na escola* faz referência a outra entrevistada que declara que, tanto no âmbito da família, da escola, na UnB e em outros ambientes já sofreu vários tipos de preconceito e coloca grande parte da culpa nos professores “que estimulam as mentes preconceituosas”, cita as piadas de *gays* que, segundo ela, partem sempre deles, os professores. Faz uma afirmação de que a UnB é elitista, mas ao explicar cita exemplos dos tempos *da escola*, como ela nega e silencia o preconceito e a discriminação, estudantes que experimentam o sentimento de saber-se diferente, e reconhecer a forma excludente com que

¹⁷ *Escola* aqui em referência apenas ao ensino fundamental e/ou médio, para se diferenciar da universidade.

foram tratados pela pessoa que exercia a autoridade naquele espaço: a própria professora (isso no jardim de infância). Concordo com a reflexão de Holanda quando fala de um *apartheid* na sala de aula situação em que alunos negros sentavam entre si, ou seja, o aluno negro estava sempre com outro aluno negro “a autoridade da professora estava, por assim dizer, institucionalizando o incômodo, o *apartheid* na sala de aula, onde estar sempre junto do igual evidenciava a desigualdade” (p. 132). A situação de exclusão vivenciada trazendo consequências negativas para o rendimento escolar, além das questões de autoestima.

No subitem *Experiências na UnB*, dentre vários depoimentos citados, destaco alguns. Uma entrevistada nega que tenha vivido algum tipo de preconceito e Holanda avalia que talvez tenha sim sofrido, mas prefira ignorar, como forma de enfrentamento. Outra reflete sobre preconceito e discriminação na UnB declarando que há a existência de desigualdades entre os cursos oferecidos, há cursos que são para ricos e cita Medicina e outros que são para pobres. Outra ressalta as diferenças de classe e gênero que são marcantes na Faculdade de Direito, lugar onde as mulheres são “*inferiorizadas*”. Holanda reflete que “parece ficar evidente é que, pelo fato [da aluna] não se reconhecer negra, ela considera não ter sofrido preconceito pela sua cor, mas sim por ser pobre” (p. 138). No Brasil, as discriminações raciais (aquelas determinadas pelas noções de raça e cor), além de não serem explícitas, e sim veladas, são normalmente consideradas apenas como discriminações de classe. Uma aluna da Pedagogia não se sente excluída, porque é um curso “*que tem mais gente pobre*”, mas relata uma situação em que se sente diminuída quando percebe desdenharem do fato de ser uma aluna aprovada pelas cotas. Outra reconhece ter sofrido preconceito na UnB, mas classifica como “implícito”, não declarado, o “*olhar torto*” a ela lançado pelo fato de ser “*das cotas*”

Há também outro caso sobre preconceito no campo universitário, uma aluna que apresenta um discurso contrário às cotas baseado na ideia de que o conceito da universidade caiu com a entrada de negros, considerando, então, que eles não são adequados para o espaço acadêmico. Possibilita refletir sobre o acesso e permanência de negros na universidade.

Como exposto, no processo de implantação do sistema de cotas houve contribuição da disciplina “Pensamento negro contemporâneo: reconhecendo um conhecimento silenciado”, que permitiu refletir sobre relações raciais mais respeitadas em todos os espaços e sobre a inclusão do diverso. Contribuição do fórum de discussão sobre racismo institucional, criado para combater o racismo. Há falta de informação e muito trabalho de conscientização, pois que os jovens querem ter acesso à universidade, têm consciência desse direito, mas sofrem de conflito identitário. E que os estudantes percebem, na universidade, desigualdades entre os cursos oferecidos e preconceito contra as mulheres.

Ainda na UnB será possível entender um pouco mais sobre os sentimentos dos estudantes quanto às cotas.

✓ **As cotas e os sentimentos envolvidos nesse sistema político**

A dissertação de Nery (2008) possibilitou compreender os sentimentos dos estudantes envolvidos nessa política afirmativa, basicamente de sofrimento. A autora mostra que os cotistas sofrem de diversas maneiras: eles reclamam de ter que mostrar que sabem, que conseguiram a vaga por mérito, porque a nota de corte para entrar pelas cotas é menor, tem que provar o tempo todo que são bons, que têm capacidades; o sentimento é de irritação e frustração.

Os universalistas (termo utilizado pela autora para designar os que concorrem no vestibular tradicional) acusam os cotistas de terem usurpado vagas, e esses precisam carregar a culpa de terem tirado uma nota menor do que a de quem ficou de fora; são fragilizados perante os primeiros pela ideologia da meritocracia e pelo fato de que estão inconformados em relação à perda de privilégio social e de serem injustiçados por causa da política racial. O sentimento de cotistas (e estudantes negros) é, muitas vezes, de raiva e indignação em relação à discriminação vivida nesse processo inclusivo, incrementada pela desqualificação das questões raciais, feitas por universalistas. Cotistas são postos à prova com perguntas questionando se passariam pelo sistema universal, são forçados a provar o tempo todo suas capacidades. A autora, em seu trabalho, ilustra essa situação com vários depoimentos.

Os sentimentos vão surgindo e sendo discutidos, questões emocionais importantes desse envolvimento, como a hostilidade, vão aflorando. Esta nem sempre se traduz em confronto, ficando, às vezes, velada, silenciada, escondida. Uma aluna cotista chega a manifestar o desejo de que o confronto fosse aberto, explícito, para poder responder, dialogar, ter como lidar com a situação.

Outra importante questão trazida é a discussão acerca de uma fraude ao sistema de cotas e a cobrança vivida por uma cotista-não-cotista, que entra sem ter o direito. Nery vai dizer que o fato do brasileiro não ter clara e definida sua consciência racial, de não ter sólida identidade racial, fragiliza a política afirmativa de cotas e cita as políticas adotadas pela UnB

para “conferência” de quem é negro e quem não o é, como a adoção de banca examinadora de fotos, conforme exemplo abaixo

Os limites de consciência racial impostos pelo paradoxo identitário contribuem para a fragilização da política afirmativa, pois não se tenta aprofundar a complexidade da identidade racial brasileira. Esta complexidade impôs aos executores da política afirmativa na UnB a concepção da banca examinadora de fotos dos candidatos ao sistema de cotas. A banca perdurou desde a implantação do sistema, no vestibular do segundo semestre de 2004, até o segundo vestibular de 2007. A mudança foi resultado de fortes críticas (Maio & Santos, 2005) e à sua repercussão negativa na sociedade, por meio da mídia. Atualmente há um processo de homologação do resultado da aprovação pelo sistema de cotas, por meio de uma entrevista ao estudante que se auto-declarou negro e optou pelo sistema. [...] Um dos principais objetivos da banca era o impedimento da fraude à política das cotas raciais. Porém, a fraude ocorreu e pessoas que não se auto-declaravam negras em suas existências, fizeram uso dessa identidade racial para conseguir benefícios. (NERY, 2008, p. 175-6)

Durante séculos houve o silêncio e a anulação da identidade negra e muitos intelectuais, e até acadêmicos contrários às cotas, acreditam que, sendo contra, estariam protegendo o indivíduo do constrangimento e da exposição da identidade racial. Esse temor em acirrar os conflitos raciais faz parte do paradoxo que permitiu a perversidade do desenvolvimento do mito da democracia racial. Negar a experiência de identidade não contribuirá em nada para a construção de uma nação democrática e realmente inclusiva.

Nery diz que há grupos na universidade que, para facilitar o processo de inclusão, radicalizam a identidade, usando-a “como ‘arma’ pessoal ou coletiva para confrontar o grupo opositor, para demonstrar-lhe indiferença, isolá-lo ou para expressar intolerância e ódio” (NERY, 2008, p. 179). Mas há também aqueles que preferem se omitir, “ocultam a identidade, se escondem, não se organizam e não participam de eventos relacionados à causa identitária. Este ocultamento favorece a não-participação dos cotistas nos eventos relacionados à questão racial”, mas não favorece o usufruto de seus espaços acadêmicos. Podendo mesmo caracterizar uma apoliticidade quanto à questão da consciência crítica e participação ativa, abrindo mão de um contexto de luta à emancipação. O envolvimento e a organização política implicam em fortalecimento da identidade.

A “apoliticidade” foi demonstrada no não envolvimento dos cotistas para preenchimento de 20 vagas para estágio que ficaram ociosas (em um contingente de 1.800 cotistas); assumi-las significaria assumir a identidade negra. Há um fechamento para compreensão do processo político e social, no individualismo que permite buscar conquistas e privilégios, apenas para si, e no fechamento às causas raciais.

Há ainda aqueles que flexibilizam sua identidade para melhorar as relações no contexto inclusivo. “A identidade flexibilizada¹⁸ está presente na co-criação [...], quando os indivíduos tentam desenvolver a capacidade empática e ampliar sua visão do contexto inclusivo, social e cultural”, que pode ser resultante do reconhecimento da identidade racial e do apoio nesse contexto inclusivo (NERY, 2008, p. 186). A pesquisadora vai defender então o desenvolvimento da identidade flexibilizada:

Os movimentos negros, os ativistas políticos, os interventores sociais e os cidadãos têm o dever ético de aprender e generalizar a aprendizagem da flexibilização da identidade nos contatos intergrupais, ao mesmo tempo em que participam da luta social da redistribuição de renda, da distribuição equitativa de justiça, de educação, de saúde, de habitação e dos afetos na sociedade. (NERY, 2008, p. 187)

Importante pensar a flexibilização da identidade para ampliar o contexto inclusivo, social e cultural, como uma forma de não produzir o racismo, ou a discriminação invertida, mas nada tem a ver com a flexibilidade da representatividade de um indivíduo sobre seu grupo de pertencimento, pois aí teria-se um problema de identidade.

A identidade pessoal, num sentido superficial, é a imagem da pessoa de si, para si e para os outros e está interligada à identidade social, pois para a sua compreensão é imprescindível a relação com o outro (NERY, 2008). Então a flexibilização da identidade, no meu entender, atua na facilitação da relação com o outro e não na imagem de si.

A identidade racial/étnica é um instrumento a ser construído, acabando-se com a universalidade da identidade brasileira e dando cor à discriminação e ao preconceito também brasileiros. É uma construção social a se fazer. Ela se dá

pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo” com os brancos e outros grupos étnico-raciais. As identidades e as diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que os contornos da nossa identidade são estabelecidos pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político. Que estas recebem durante seu percurso na sociedade. (GOMES, 2007, p. 98)

Chama atenção o depoimento de uma cotista que diz que quem pergunta (sobre como o estudante entrou) são os negros e principalmente os professores negros. Aqui caberia indagar por que são os professores quem mais perguntam, qual o interesse em saber como seus estudantes entraram, se através das cotas ou se pelo sistema universal? Seria para realizar um trabalho de inclusão e discussão da diversidade ou para estabelecer “profecias

¹⁸ Termo utilizado pela autora de onde se depreende que é tomado de empréstimo de Moreno (1972, apud NERY, 2008, p. 186)

autorrealizadoras”? Mas, segundo o depoimento mostrado, nem todo mundo tem coragem de falar, de “se abrir”, pois existe o receio de ser discriminado e, então, muitos preferem se manter à margem da discussão.

O preconceito e a discriminação entre cotistas e não-cotistas são exemplificados de diversas formas, o que demonstra tornar a convivência difícil. Uma cotista chega a se queixar à entrevistadora e pedir a ela que imagine o que é conviver durante quatro anos com pessoas que não aceitam umas às outras. Ambos se sentem afastados, isolados.

O trabalho de Nery (2008) exemplifica o que tem sido argumentado aqui: a necessidade de se discutir práticas de inclusão na universidade.

Uma efetiva inclusão racial, que gere maior integração do negro na academia, maior participação política e organização social só será possível quando a comunidade acadêmica enviar (sic!) esforços no sentido de diminuir a discriminação racial na universidade. É urgente que, por meio da inclusão, negros e negras se unam para entrar e permanecer na universidade como sujeitos críticos, produtores de conhecimento e não apenas como um objeto de estudo ou uma presença massiva num espaço de poder. Este caminho é fundamental também para sua inserção no mercado de trabalho como sujeitos que lutam em prol da igualdade racial e com boa autoestima. É o que se aponta nas entrevistas. (NERY, 2008, p. 197)

Os depoimentos reforçam o afirmado: o que favorece a inclusão racial na universidade é o diálogo com o professor e com estudantes, pois estimula, permite o reconhecimento sem discriminação e o incentivo necessário para os estudos. Nery, nas suas conclusões finais, chega a afirmar que “em nosso estudo não foram detectados processos afetivos e atitudinais que indicassem um convincente movimento de solidariedade entre os participantes do processo inclusivo” (2008, p. 216).

E ainda:

Encontramos, portanto, alguns fundamentos afetivos das interações que geram a discriminação racial e que tendem a manter o *status quo* da sociedade. Concluimos que os processos afetivos (ou sociométricos) das relações intergrupais são constituintes dos exercícios de poder e da luta em relação aos bens sociais. Produtos que somos de nossa cultura, meio social e das relações de poder, afetivamente nos unimos para, num processo em parte co-inconsciente, manter nosso privilégio social e impedir que a empatia e a cooperação se concretizem em relação àqueles que nos ameaçam em nossa sobrevivência física e psicológica (lutamos para manter nosso conforto material, social e de identidade). (NERY, 2008, p. 217 – Grifos da autora)

Mas a autora ainda afirma que a UnB reconhece esse fato e tenta, de várias maneiras, proporcionar apoios aos estudantes em geral e principalmente aos cotistas, o que normalmente encontra resistência deles próprios. O que demonstra a necessidade de um

amplo debate de exclusão/inclusão voltado para todos os segmentos da universidade e não apenas políticas pontuais.

Nery também apresenta uma sugestão bastante interessante para contribuir com o processo de inclusão universitária, ação a ser desenvolvida junto aos alunos de ensino médio:

Além disso, outra tarefa, que analisamos ser importante para a UnB e para as demais universidades que implantaram um sistema de cotas raciais, é a realização de projetos de significativa atuação junto a estudantes secundaristas. Projetos que visem ampliar a compreensão do racismo brasileiro, dos fundamentos teóricos das ações afirmativas e que desenvolvam a capacidade crítica destes estudantes em relação à polêmica gerada pela política afirmativa. Acreditamos que estas medidas podem contribuir fortemente para a interação racial no contexto universitário. (2008, p. 220)

Este trabalho permitiu compreender os sentimentos e ações envolvidos no sistema de cotas, quais são: medo da discriminação e o esforço para mostrar mérito e competência que geram irritação e frustração. Hostilidade por parte daqueles que não entraram na universidade e ainda fica evidente a necessidade de se fortalecer e assumir a identidade racial.

Resumindo, neste capítulo, fiz a trajetória histórica dos negros da escravidão até a universidade, lugar onde ainda são minoria e que, mesmo assim, parecem ser, a partir da bibliografia consultada, contra as ações afirmativas e cotas. Mostrei a universidade silenciada sobre o racismo, o preconceito e a discriminação. Mas também que o silêncio, quando quebrado, gera resistências importantes, e uma conquista histórica, como no caso Ari. Discuti a importância da identidade negra no combate ao preconceito. E, por fim, mostrei como a identidade racial e mérito acadêmico se encontram perversamente articulados e conduziram negros à necessidade de invisibilidade.

Apresentei aqui o incidente na UnB que se vê obrigada a tomar providências e inicia um programa sistemático de combate ao racismo. E ainda acrescentei à discussão apresentada sobre a identidade negra, o preconceito na escola e na universidade (este pouco explorado) e o não reconhecimento da identidade negra obscurecendo o reconhecimento do preconceito.

Se na UnB, conforme mostrei, conflitos levam à discussão, na UERJ ocorre o inverso: a universidade se cala. Por outro lado, no processo de implantação das cotas, profissionais se empenham em garantir a permanência dos estudantes em seu interior. Destaca-se também o trabalho de alguns professores que incluem a temática nas aulas e no currículo.

Considero que todos os trabalhos apresentados ajudaram a caminhar um pouco mais, no sentido dos objetivos propostos por esse trabalho: levantar e discutir conflitos que têm afetado o cotidiano de professores e estudantes, no que tange às políticas de inclusão na universidade; analisar e discutir o impacto dessas políticas sobre estudantes, principalmente demonstrando os aspectos dinâmicos e as condições particulares dessa convivência, contribuindo com a discussão sobre como acolher o diverso, como integrá-lo; além de permitir investigar como a universidade tem-se transformado para receber esses estudantes.

CAPÍTULO 2

O *HABITUS*... OS SABERES¹⁹

Os sujeitos da educação estão mudando no campo universitário. Forças históricas obrigaram uma nova configuração, principalmente identitária, e eles não são mais aqueles apenas racionais. A realidade agora é plural, e esse fato gera sucessivos conflitos simbólicos entre os sujeitos da educação. Dentre as causas deles está o fato de que as relações sociais tendem a se manter e a se reproduzir; ou seja, a força não consciente do *habitus* pode orientar e servir de referência para ações e representações.

Para entender como se dá o processo de implantação de ação afirmativa voltada para negros na universidade brasileira, parto da compreensão do *habitus* e sua presença nas representações. Busco compreender a força do capital social na trajetória acadêmica de estudantes, apoiado na contribuição de Bourdieu. Ao entender que essas práticas não são completamente determinantes, mas imersas na dialética das relações que, por sua vez, geram práticas e saberes oriundos da experiência, busco alguns autores para discutir a práxis e a relação ação-reflexão. Busco também a contribuição de Tardif para a compreensão da prática cotidiana e dos saberes experienciais, pois que um dos objetivos deste trabalho, conforme apresentado anteriormente, é analisar as experiências, práticas e enfrentamentos dos docentes e discentes do ensino superior para identificar e analisar o que foi e o que está sendo feito no sentido de superar o racismo, o preconceito e preparar futuros professores para lidar com as diferenças.

No esforço de compreensão do *habitus*, trago também uma discussão sobre a mídia, seu discurso, sua influência nas representações. Entendo que a mídia contribui para a formação do *habitus*, principalmente num contexto social desfavorecido econômico e intelectualmente falando, onde ela se posiciona como formadora de opinião, sem aprofundamento de discussões e estudos, desenvolvendo um saber difuso e superficial. Vou chamá-lo de o “*habitus* do povo”.

¹⁹ Designo *saber*, em consonância com Tardif (2002), como um conceito em sentido amplo que abrange conhecimentos, competências, habilidades; o saber-fazer e o saber-ser.

2.1 A contribuição de Bourdieu

Fala-se muito da necessidade da “escola” se abrir e se preparar para receber os “diferentes”, de acolher a diversidade. Vários trabalhos ilustram e enriquecem o debate sobre a questão, como Whitaker (1995), falando sobre cultura escolar e espaço social:

A escola pública, há que se reconhecer, abre-se para os filhos desses novos atores sociais. Mas não se prepara para recebê-los. [...] Nestes 20 anos, os filhos dos deserdados não cessaram de buscar na escola o caminho da cidadania. Invadiram-na com seus modos rústicos, com suas roupas grosseiras, sua sintaxe mutilada, suas agressividades específicas ou suas apatias aparentemente inexplicáveis. Alguns mestres bem intencionados acostumaram-se até a olhá-los com bondosa condescendência, mas há também aqueles que vêm com horror a presença dos “diferentes” no sagrado recinto daquela mesma escola “risonha e franca”, cujo etnocentrismo privilegia o arbitrário cultural da classe dominante. (p. 54)

A universidade, durante anos, orgulhou-se da primazia do seu ensino, mas, assim como a escola pública, também acolheu e atendeu à elite, aos filhos das camadas sociais privilegiadas, à cultura dominante, que, de acordo com Bourdieu (2008), nada mais são do que estratégias de investimento cultural que visam à reprodução e perpetuação da classe dominante no poder. A entrada na universidade, sob a ótica bourdieusiana, não é um dado natural, nem um dado social, mas sim “produto de investimento social” para a transformação das relações postas, para a produção de conhecimento e de reconhecimento, para a produção de grupo e determinação de seus limites, onde cada membro é guardião deles.

Pelo fato de que a definição de critérios de entrada no grupo está em jogo em cada nova inclusão, um novo membro poderia modificar o grupo mudando os limites da troca legítima por uma forma qualquer de “casamento desigual”. É por isso que a reprodução do capital social é tributária, por um lado, de todas as instituições que visam a favorecer as trocas legítimas e a excluir as trocas ilegítimas, produzindo ocasiões (*rallies*, cruzeiros, caçadas, saraus, recepções, etc.), lugares (bairros chiques, escolas seletas, clubes, etc.) ou práticas (esportes chiques, jogos de sociedade, cerimônias culturais, etc.) que reúnem, de maneira aparentemente fortuita, indivíduos tão homogêneos quanto possível, sob todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e da persistência do grupo. (BOURDIEU, 2008, p. 68)

Durante anos, a classe dominante investiu para que seus filhos tivessem acesso a esse grupo seletos como um dado posto, pronto e acabado. Em outras palavras: à classe dominante estava garantido o acesso do grupo seletos, homogêneo, que teria um diploma também seletos, o que afiançaria a coalizção desse mesmo grupo.

A universidade agora se abre para receber “novos” atores sociais. A existência do sistema de cotas e bonificações em algumas instituições de ensino superior é um fato. Por isto, é possível questionar como antigos e novos atores têm convivido, que tipo de educação tem sido construída, nesse espaço, com esses atores. Seria uma educação comprometida com a construção de uma sociedade sem opressão, ou uma educação que destrói a cultura dos vencidos e eleva os “heróis” brancos? Uma escola que tem olhado com bondade, condescendência, ou transformado esse espaço *público* em *locus* de educação popular, como tão bem defendia Paulo Freire? Continua-se tentando “fazer tábula rasa de sua visão de mundo, transformá-los em pura mão-de-obra, enquadrá-los, destruindo-lhes a identidade” (PEREIRA, 2000) ou como produtores de conhecimento, cada professor tem feito sua parte na busca de um novo caminho? São questões que emergem da prática e estão à espera de respostas.

Os jovens, principalmente os negros que adentram à universidade, seja por cotas ou por Programa de Bônus, são pessoas que carregam suas identidades, seus costumes, e até mesmo as marcas de séculos de opressão histórica. Se as práticas discriminatórias desprezam ou ignoram a cultura dos “diferentes”, é preciso investigar que meios eles utilizam para continuarem se formando, informando e resistindo. Práticas discriminatórias que são atestadas por inúmeras pesquisas, dentre outras, destaco (SCHÜTZER, 2003?) (RIBEIRO, 2004), (SILVA, 2005), (CERQUEIRA, 2005), (PAULA, 2005) e (SANTOS, 2007).

Não é fácil desvendar e desnudar a discriminação intraescolar, seja ela em que nível for: fundamental, médio ou superior. Isso se dá em função de sua complexidade, do caráter velado, difuso e sutil que tem a discriminação no Brasil. A discriminação não se mostra, não escancara. Se assim o fosse seria mais fácil de ser combatida. Por isso, apesar de a escola ter um grande papel nessa luta, ele tem limites que incluem a ausência de práticas discursivas sobre os negros, as múltiplas formas de discriminação, os mitos, etc. Não se pode ensinar o que se desconhece e tal desconhecimento se deve provavelmente à ausência de discussões, de trazer à tona as questões. Segundo Silva Filho (2005, p. 78):

[...] essa situação faz do professor vítima e carrasco do processo ensino aprendizagem. Por não possuir um conhecimento histórico crítico e abrangente sobre as relações entre negros e brancos no cotidiano sociocultural brasileiro, porque não lhe é oferecido em sua formação, quando ele se depara com atitudes racistas entre seus alunos, não percebendo a situação e/ou não querendo perceber e/ou não sabendo agir, ele, inconscientemente, reforça essas atitudes.

O sujeito da educação, por estar envolvido em uma rede complexa de novas forças históricas, apresenta uma nova configuração cognitiva e identitária, razão pela qual não cabe mais compreendê-lo como estritamente racional, pois ele está contaminado por uma pluralidade de imaginários sociais, fato que vem gerando sucessivos conflitos simbólicos entre os sujeitos da educação (FÁVERO SOBRINHO, 2004, p. 98). E são desses conflitos que saem as práticas de resistências.

As relações sociais tendem a se manter e se reproduzir, dada a história cultural e social de cada indivíduo ou grupo de pessoas que, de forma não consciente, orienta as ações e representações, serve de referência. É o *habitus*.

Por *habitus* se quer designar um sistema de disposições duráveis e socialmente constituídas que, incorporadas a um agente ou a um conjunto de agentes, orientam e dão significado às suas ações e representações. São “estruturas estruturantes” que ultrapassam o nível da consciência e fazem a mediação entre, de um lado, as estruturas sociais e, de outro, as práticas individuais. Constitui ao mesmo tempo um “ofício”, um capital de técnicas, de crenças e referências em relação aos diferentes campos da vida social que orientam a ação dos indivíduos frente ao mundo e são o fruto de sua história cultural e social progressa. (BOURDIEU, 1983, apud DINIZ, 2000)

Incorporadas e não conscientes, as *estratégias* são as ações que orientam as escolhas e os interesses em função do *habitus* adquirido e das possibilidades daquilo que está em jogo.

Ao tomar a vida acadêmica e docente como referência para este estudo, proponho levar em consideração as *estratégias* utilizadas pelos professores e estudantes, para a convivência diária, em função de seus *habitus*.

A relação com o saber, na perspectiva bourdieusiana, é uma relação marcada por diferenças significativas, dado o tipo de família e classe social de onde advém o estudante. Esta relação poderá ser menos “natural”, tranquila, quando a aquisição e o uso do saber não se caracterizam como sendo fundante na família, ou o contrário, quando o estudante advém de uma família provida de capital social²⁰. Aquilo que antes se caracterizava como um “dom”,

²⁰ O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade. O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. Isso significa que, embora seja relativamente irredutível ao capital econômico e cultural possuído por um agente determinado ou mesmo pelo conjunto de agentes a quem está ligado (como bem se vê no caso do novo rico), o capital social não é jamais

Bourdieu desmistificará e mostrará as condições sociais e culturais como herança cultural transmitida pelas famílias.

Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural”. (NOGUEIRA E CATANI, 2008, p.9)

A escola tende a avaliar o desempenho dos alunos levando em consideração essa relação com o saber. Além do “conhecimento” propriamente dito, considerado aqui como o saber distribuído a todos indistintamente no ambiente acadêmico, a escola leva em conta também critérios outros, oriundos do capital social e cultural. Critérios que Bourdieu chamará de “critérios externos” e que se manifestarão através da postura corporal, das maneiras de ser, conversar, se portar, a aparência física; o falar, a dicção, sotaque, estilo de linguagem tanto oral como escrita; a cultura geral.

As revisões das tradições e dos significados sociais se fazem necessárias na construção da identidade profissional. Necessário se faz analisar as práticas, à luz das teorias, consagradas culturalmente e que permanecem significativas, mas é preciso, também, construir novas teorias. A prática vai sendo construída pelo significado que cada professor – autor e ator – dá à sua atividade docente, a partir de seus valores, de seu modo de ver o mundo, suas representações e saberes, angústias e medos.

Bourdieu mostra que a reprodução do capital social é feita através de instituições, dentre elas, a escola, e que há, então, “um sistema de reprodução” para garantir a produção e reprodução de privilégios de um grupo.

O acesso ao ensino superior é um exemplo, pois é resultado de uma seleção com rigor desigual, ao considerar como iguais pessoas de diferentes classes sociais, possuidoras de diferentes capitais.

Ora se o capital social, como foi visto, é distribuído desigualmente entre membros de diferentes classes sociais, e se o acesso ao ensino superior tem o recrutamento baseado em critérios e em um “certo *ethos*²¹” pertencentes aos quadros das camadas mais elevadas, isto será responsável pela diferença de êxito nesse acesso. Os jovens das camadas superiores

completamente independente deles pelo fato de que as trocas que instituem o interreconhecimento supõem o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade “objetiva” e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade (BOURDIEU, 2008, p. 67).

²¹ Sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2008, p. 42).

tendem a obter resultados melhores tanto pelas práticas e conhecimentos culturais quanto pela compreensão e habilidade no uso da língua.

O êxito escolar é outro exemplo: Bourdieu (2008, p. 42) vai afirmar que “a ação do meio familiar sobre o êxito é quase exclusivamente cultural”. Ou seja, o nível cultural familiar é um indicador que mostra influências no sucesso escolar, mais do que a renda familiar²². *Família*, aqui não é considerada apenas pai e mãe, mas aquilo que Bourdieu vai chamar de “família extensa”, o conjunto dos membros que podem influenciar a aquisição do capital social, como os avós paternos e maternos, por exemplo.

A presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo curso superior testemunha que essas famílias apresentam uma situação cultural original, quer tenham sido afetadas por uma mobilidade descendente ou tenham uma atitude frente à ascensão que as distingue do conjunto das famílias de sua categoria. (BOURDIEU, 2008, p. 44)

Nesse *ethos* legado aos filhos não estão apenas saberes práticos utilizáveis na escola, ou ajuda no percurso escolar, estão muito mais diretamente ligados a hábitos, e:

[...] saberes (e um *savoir-faire*), gostos e um ‘bom gosto’, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. A cultura “livre”, condição implícita do êxito em certas carreiras escolares, é muito desigualmente repartida entre os estudantes universitários originários das diferentes classes sociais [...]. O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica. (Idem, p. 45)

Isso mostra que a diferença cultural está muito mais no legado cultural proporcionado pela origem social familiar do que propriamente no legado escolar. E essa diferença será muito mais facilmente percebida como dificuldade no acesso e percurso escolar (e acesso e permanência no ensino superior) no quesito “língua falada”. A língua, esta sim se constituirá em um obstáculo cultural, desde a mais tenra idade, já nos anos iniciais escolares, como objeto de ensino e avaliação principal, até o mais alto grau alcançado pelo estudante, pois a disposição e facilidade para entender e utilizar estruturas sintáticas mais complexas tem ligação com língua falada inicialmente no meio familiar, quanto mais próxima esta esteja da língua falada e aprendida na escola. Essa influência do meio linguístico será sempre sentida e terá sempre um peso preponderante.

²² Ver Capítulo: *A transmissão do capital cultural* (BOURDIEU, 2008, p. 42).

[...] de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e ainda que em graus diversos, em todas as carreira universitárias, até mesmo nas científicas. (BOURDIEU, 2008, p.46)

Por esse legado cultural transmitido de maneira não tão clara, explícita, na verdade de maneira sub-reptícia, que os membros da classe dominante falarão em *dom*, *aptidão*, que a eles pertencem e que faltam a outras classes. Falarão em oportunidades iguais, bastando (ou faltando) *esforço individual*. A cultura da elite é próxima da cultura escolar e, por isso mesmo, a aquisição do *ethos* é feita pelas classes menos privilegiadas, de maneira penosa, dificultosa. Isso fica claro, inclusive, na linguagem que os professores utilizam, em nada favorecendo os estudante menos abastados.

Parte-se da hipótese de que existe uma “língua única” dominada por todos, comum, universal e “salve-se quem puder” para aprender a entender e lidar com uma linguagem rebuscada e jargões academicistas. Tal dificuldade tenderia a tomar maior dimensão quanto maior for a titulação do professor e quanto mais iniciante (aluno dos primeiros períodos/anos) for o estudante? Quantos de nós, professores, não vivenciamos essa situação de termos que “traduzir”, para os estudantes, os textos que utilizamos sob o risco da não compreensão? A inabilidade dos estudantes com a linguagem, com os termos utilizados pela academia é latente. Fala-se e escreve-se (inclusive nas avaliações – “exercício retórico”) para quem consegue entender; quem não o consegue, porque não tem o “dom”, e por sua *inaptidão*, deve *esforçar-se*. *Faz parte do jogo* valorizar e perpetuar o saber erudito, e todo o seu significado e benefício.

[...] os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade lingüística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros Fazendo como se a linguagem do ensino, língua feita de alusões e cumplicidade, fosse natural aos sujeitos “inteligentes” e “dotados”, os educadores podem-se poupar o trabalho de controlar tecnicamente seu manejo da linguagem e a compreensão que dela têm os estudantes. Eles podem também experienciar, como estritamente equânimes, as avaliações escolares que consagram, de fato, o privilégio cultural. Com efeito, como a linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural, porque, enquanto sintaxe, ela fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam toda a experiência, e como, por outro lado, a linguagem universitária é muito desigualmente distante da língua efetivamente falada pelas diferentes classes sociais, não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua universitária e frente ao uso universitário da língua, sem se condenar a creditar ao dom um grande número de desigualdades que são, antes de tudo, desigualdades sociais. Além de um léxico e de uma sintaxe, cada indivíduo

herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares, que são sempre, em parte, na tradição francesa de ensino literário, jogo de palavras.(BOUDIEU, 2008, p. 55-56)

As cotas e bônus representam uma forma de desconcentrar o capital social do grupo historicamente herdeiro, de acabar com o “etnocentrismo de classe”, mostram como o sistema escolar é injusto garantindo a permanência de privilégios e, assim, geram resistências, polêmicas, questionamentos.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (Bourdieu, 2008, p. 53)

Em resumo, na análise da implantação do sistema de cotas e do sucesso no percurso acadêmico há que se levar em consideração a importância do *habitus* nas relações sociais e do capital cultural na constituição das desigualdades. Claro que essas práticas não são determinantes, nem determinadas, posto que a existência da dialética das relações confrontará *habitus* e toda experiência anterior, assim como as significações que o indivíduo vai construindo ao longo de sua existência. Igualmente ao longo de sua vida acadêmica, gerando práticas e saberes diferenciados.

Continuando a falar da existência de saberes gerados da prática (e da resistência), a seguir, trago esta como sendo uma das facetas da formação de professores.

2.2 Criando resistência, gerando *saberes* a contribuição de Tardif

Por acreditar nas diversas formas criativas buscadas pelos professores, no dia a dia do seu trabalho, por cada estudante lidando com as questões do acolhimento à diversidade, é que propus, como metodologia, trabalhar com as representações. Dar voz aos atores sociais dos cursos de formação docente na universidade, vozes que trazem experiência cotidiana, por acreditar que professores e estudantes criam, inventam e reinventam processos ricos de teoria

e prática que precisam vir à tona. Essas experiências representam saberes que estão guardados no cotidiano. Nos dizeres de Vasconcelos (2000, p. 15):

Nesse processo de reinvenção, os professores/professoras vão gerando em seu cotidiano certas táticas que, mesmo não possuindo visibilidade, ou gerando maior barulho, são presenças efetivas na escola e estão disponíveis para os que se propõem a mergulhar no cotidiano e se deixam envolver por seus sons, suas luzes e seus cheiros.

Essas táticas têm o sentido de resistência dos sujeitos, alternativas à ordem dominante. Resistência no sentido de que as práticas não são socialmente determinadas, mas frutos da dialética, da contradição existente nas relações sociais. Ao ser aberta, essa “caixa preta” traz à tona inúmeros saberes. “Saberes oriundos de uma certa inovação e sensibilidade para enfrentar situações desafiadoras. Saberes gerados na prática e pela prática” (VASCONCELOS, 2000, p. 15). Ou seja, são saberes também recheados de teoria, posto que, no cotidiano, os atores sociais não são agentes passivos, mas desenvolvem, nesse cenário, complexas relações de negociação, conflitos, alianças, acordos e transgressões, que geram os espaços de resistência e criação. A prática política coletiva constitui mais um contexto de formação d@ professor@²³ enredada nos demais contextos, traz à cena @ professor@-cidad@o que, na escola ou fora dela, milita, reivindica, resiste. São esses saberes gerados nas práticas que nos interessa discutir.

Os saberes, pedagógicos e científicos, progridem entre as teorias e os fatos, sendo eles referenciais na construção da docência. Ao constituir uma nova profissão, especialmente no caso de professores, grande parte da relação professor-aluno acaba sendo uma repetição do que o docente viveu enquanto estudante universitário, justamente por falta de um outro referencial de ação, de conhecimento da teoria e da prática pedagógica.

Nosso compromisso como professores atuando na instituição universitária vai além da simples reprodução das informações existentes, por mais atuais e técnicas que sejam... tem a ver com o fazer aprender, o deixar aprender, o garantir o processo de pensamento crítico, criativo, construtor de novas soluções para os novos problemas de sua realidade ou de uma nem sequer imaginada. (ANASTASIOU, 2002, p. 179)

Concordo com Anastasiou quando diz que o docente universitário, no geral, trabalha de forma solitária e individual, não sendo os resultados alcançados objetos de análise e estudo. Nas palavras da autora: “Grosso modo, inexitem situações onde orientação quanto a

²³ Forma usada para o masculino e feminino: os professores e as professoras.

planejamento, metodologia ou avaliação sejam estudados ou discutidos e não precisa realizar auto-avaliações ou relatórios (ação que lhe exigiria refletir sobre a docência)” (ANASTASIOU, 2002, p. 175).

As relações que se dão no cotidiano universitário estão imbricadas aos códigos, valores e condutas sociais que regem a sociedade, através de discursos, textos, comportamentos. Mas não são imunes, pois existem estratégias de “sobrevivência”, em meio a tantas normas ditadas e que necessitam de ser desnudadas, muitas vezes.

A formação inicial, currículos e estágios, muitas vezes distanciados da realidade, não captam as contradições presentes na prática social de educar. Por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar, nos seus contextos, como objeto de estudo, pouco têm contribuído. Pimenta (2000) defende o trabalho de construção da identidade como forma de humanizar os estudantes historicamente construídos, desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem ir construindo seus saberes-fazeres a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, apresenta-lhes no cotidiano. Defende a necessidade de mobilizar os saberes da experiência, que realimentam os saberes pedagógicos, o “refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (ibid. p.29), a necessidade de valorizar o trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas e experiências compartilhadas.

Ao discutir o trabalho docente como práxis, que se caracteriza pela ação-reflexão-ação, AZZI (2000) acredita que o trabalho docente tem singularidade própria, que decorre de suas condições pessoais e do contexto em que atua. Ao se defrontar com os problemas de sala de aula, o professor lança mão dos conhecimentos que possui, elaborando sua própria forma de intervenção, muitas vezes, de maneira criativa. Esses elementos individuais permitem a reconstrução da totalidade onde se insere e permite a produção de saberes.

O professor possui saberes que advém de diversos lugares, adquiridos em variadas situações. Para discutir esses saberes, busco, a partir daqui, a contribuição de Tardif. São saberes que serão transmitidos aos alunos no exercício da sua função de ensinar. Mas há uma relação entre o que os professores acreditam, seu *habitus*, e o que se deparam ao trabalhar com os estudantes do Programa de Bônus?

Os professores não possuem apenas saberes adquiridos formalmente na universidade, nos cursos de capacitação. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 32) questiona:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito da profissão?

[...] As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores?

Os docentes estão expostos aos saberes cotidianos, advindos das conversas informais, dos encontros com outros professores, reuniões, da televisão, dos jornais, etc. Eles possuem saberes plurais, advindos do meio social, de reflexões sobre a prática educativa. Os saberes das ciências são saberes normalmente formalizados, desenvolvidos e sistematizados, por isso mais complexa e longa sua aprendizagem. Esses saberes precedem a formação, mas não advêm da experiência.

Posteriormente, os saberes da ciência vão articular-se aos saberes da experiência, que são específicos e vêm do exercício da função de professor, jorram da experiência, são saberes práticos. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (idem, p. 39). Os saberes da ciência unem-se aos saberes experienciais e da reflexão e vão compor um amálgama indissociável.

No que se refere aos saberes necessários para lidar com a diversidade, são saberes incipientes, ainda flutuando na superfície, como um lago profundo esperando ser conhecido. Isto porque, na nossa sociedade, os saberes só são integrados à formação quando atingem um certo grau de desenvolvimento e sistematização (TARDIF, 2002, p. 35), não sendo ainda o caso. Há um vasto campo de saberes prontos a serem trazidos a público, isto porque, no exercício da docência, os professores se dedicam a situações concretas, que exigem posicionamento, soluções não prontas ou dadas pelas ciências. O exercício da profissão requer improvisação, habilidades, “macetes” e isso tem impacto, pois também significa formação, pois permitirá desenvolver os *habitus* no estilo de ensinar e resolver problemas ou situações conflituosas. A grande contribuição, então, é tornar público esses *habitus* que antecipariam situações, evitando improvisos, possibilitando o aprendizado a partir da experiência de outrem. É importante permitir, aos futuros professores, que adquiram algum conhecimento sobre como agir, não sendo necessário esperar viver os mesmos problemas. Não sendo preciso “reinventar a roda”, é a partilha de saberes. Tal pensamento é corroborado por Tardif:

[...] caberia perguntar se o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se, desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo. (2002, p.54)

Tardif mostra também que os saberes experienciais são temporais, ou seja, construídos e dominados em situações específicas de trabalho. Dessa forma, vão sendo adquiridos no próprio desenrolar do trabalho e isso exige tempo, prática, experiência, etc. As cotas implantadas, desde 2001, dão acesso a um campo aberto de experiências e práticas, de *habitus* maturado pelo tempo. No Capítulo 4, tratarei de alguns desses aspectos.

Saberes são conhecimentos, *habitus* coletivos, partilhados pelos pares, personalizado. Os professores aprendem no exercício de sua profissão, na confiança depositada em sua experiência, nas matérias ensinadas, nos elementos mais preponderantes de sua formação. Ou até mesmo de elementos anteriores que vão-se agregar, de forma diferenciada, em uns e em outros, como o círculo de amizade, a experiência familiar, viagens feitas. Esses saberes ímpares, de origens diversas e às vezes indeterminada, juntam-se e dão origem ao saber-fazer e saber-ser. O professor, para tomar decisões, baseia-se em juízos adquiridos ao longo de sua vida, na “experiência vivida”. “Valores, normas tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais” (TARDIF, 2002, p.66).

Esses saberes se inscrevem na história de vida do estudante (e do futuro professor). São saberes adquiridos na infância, na vida em família, na faculdade, que irão marcar o indivíduo e se manifestarão sob a forma de preferências, repulsas no como formar o “eu” profissional. “Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau” (TARDIF, 2002, p. 67). Por isso, defendo a ideia de que é preciso partilhar os saberes de como lidar com a diversidade, na formação inicial, ou seja, para que os futuros professores e seus futuros alunos não tenham tantas lembranças ruins a evocar. Que não se aprenda apenas no ensaio e erro e que se possa refletir ações e decisões desde cedo. O próprio Tardif adverte: “Uma seqüência de experiências de vida não pode ser invertida”, mas pode ser evitada, ou discutida, aproveitada, refletida.

Boa parte do que os professores sabem sobre ensinar, eles aprenderam na sua história como alunos, pela densa imersão que tiveram nesse “laboratório” chamado escola. Nesse sentido, o professor é um profissional privilegiado, pois sua experiência começa a ser desenhada ainda como aluno, na sua história de vida. Isto porque:

[...] os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (TARDIF, 2002, p. 68)

Essa bagagem adquirida terá respaldo em suas ações, não sendo suas crenças modificadas substancialmente após a formação inicial. No trabalho diário, são essas crenças adquiridas, enquanto alunos, que vão respaldar suas ações no cotidiano do ensino. Nos dizeres de Tardif, “são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais” (ibid., p. 69).

Por isso, a nossa preocupação com a formação dos futuros professores que, pouco foram preparados para lidar com a diversidade, provavelmente, terão dificuldade para lidar com seus alunos, já que sua competência se funde com sua história de vida, o que, em geral, ocorre de maneira não reflexiva. “O que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária” (p. 69).

A falta de preparo dos professores para lidar com questões étnicas tem suas raízes nos cursos de formação que, em geral, baseiam-se no senso comum para lidar com o diverso, sendo seus conhecimentos, na maioria das vezes, acrílicos e conduzidos a uma prática pouco refletida e, às vezes, até racista

O problema é que esse senso comum é racista e impregna o inconsciente coletivo e, quando isso acontece, é de forma fragmentada, uma vez que parte da sociedade não participa dessa reflexão, ficando a discussão restrita a grupos étnicos que se vêem excluídos desse inconsciente pensar coletivo. (RIBEIRO, 2004, p. 80)

A carreira histórica é construída de saberes objetivos e subjetivos, pessoais, experienciais, e o saber-fazer e o saber-ser estão imbricados no indivíduo e na sua história. Os saberes do ensino são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*. Trago, então, uma longa citação de Tardif, que mostra o professor como sendo essa síntese do que é, do que viveu como sujeito que pensa e sujeito que sente. Uma síntese de saberes existenciais.

São existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Desse ponto de vista, convém ultrapassar a visão epistemológica canônica do “sujeito e do objeto”, se quisermos compreender os saberes do professor. O professor não é somente

um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” (um contexto, uma situação, pessoas, etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar em sua memória, por exemplo, esquemas, procedimentos, representações a partir das quais organiza as novas informações. Ele é um “sujeito existencial” no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um “ser-no-mundo”, um *Dasein* (Heidegger, 1927), uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida com e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas ações, a continuação de sua história. (TARDIF, 2002, p. 103-104)

Resumindo, o professor sintetiza saberes ao aprender em situações sociais diversas: família, universidade, escola, exercício da profissão e prática profissional, refletindo a respeito das relações sociais que se deram ao longo de sua vida. Os saberes assim adquiridos são pragmáticos, porque estão a serviço da sua ação como professor. Estão ligados à sua pessoa, mas servem de base à sua prática e vão sendo modelados e modificados ao longo de sua experiência, porque vão sendo partilhados com seus pares. O professor é um sujeito ativo de sua própria prática.

A aquisição desses saberes contribui sobremaneira para a formação de um professor preparado para lidar com a diversidade, com a pluralidade. Esse será o assunto abordado no Capítulo 3, “A formação docente para uma atuação *plural*”.

Compreender a importância do *habitus* e dos saberes da experiência também inclui compreender a força do discurso da mídia na representação das pessoas. É o que discutiremos no item a seguir.

2.3 A mídia e seus discursos: o “*habitus* do povo”

Não temos felizmente problema racial. Esta é uma das grandes felicidades do povo brasileiro. A harmonia que reina entre as parcelas provenientes das diferentes etnias, constitui, está claro, um dos motivos de inconformidade dos agentes de irritação que bem gostariam de somar aos propósitos da luta de classes o espetáculo da luta de raças. Mas isto no Brasil eles não conseguem. (A tarde, apud SILVA, 1988, apud SANTOS, 2007, p. 123)

O professor possui saberes que advêm de diversos lugares, adquiridos em variadas situações. Afirmando que esses são saberes cotidianos, advindos do meio social, das conversas informais, de reuniões, da televisão, dos jornais, etc. Estes saberes precedem a formação e se inscrevem na história de vida do estudante (futuro professor). Não é possível conhecer todos esses saberes, nem elencá-los, mas é possível separar saberes cotidianos informais de saberes que circulam em contextos múltiplos como a mídia, por exemplo. Jornais, revistas, *sites*, *blogs*, são fontes de informação e formam o *habitus* de professores e alunos. Nesse sentido, busco conhecer o que se publicou sobre ação afirmativa, principalmente sobre cotas, e que teve grande destaque na imprensa à época da implantação dela tanto na UERJ quanto na UnB.

Inicialmente, tive a pretensão de, nesta pesquisa, fazer um levantamento documental, nos principais jornais e revistas de circulação nacional, sobre o máximo que foi publicado e discutido sobre a questão da reserva de vagas, com o objetivo de reconstituir o referencial que contribuiu para formar o *habitus*, de professores e alunos, que fez o *inconsciente coletivo*, ou seja, a maneira como todo um grupo, uma parcela da sociedade pensa. Nos processos de construção de significado, a noção de contexto é crucial, sendo ele uma construção interpretativa, situado cultural, institucional e historicamente (MOITA LOPES, 2002). O objetivo era conseguir responder à questão posta inicialmente no projeto: que *representações* têm professores e estudantes acerca dos processos sociais de inclusão presentes atualmente na universidade?

No processo de revisão bibliográfica, deparei-me, então, com teses que parcialmente contribuiriam para essa questão, não sendo *exatamente* o que eu pretendia, mas sendo *possível* abordá-la a partir da colaboração de outros colegas acadêmicos, sem ser preciso *reinventar a roda*.

No tocante ao racismo, a mídia, a princípio, tentou evitar o assunto. Só quando, posteriormente, os Movimentos Negros realizam um debate na Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal, com representantes de vários meios de comunicação brasileiros, é que espaços passaram a ser abertos para essa discussão. Chegando mesmo alguns jornais a contratar, em 2001, especialistas sobre a questão racial brasileira para discuti-la (SANTOS, 2007).

Até o ano de 2002, segundo Martins (2007, p. 179), o interesse pelo debate sobre ação afirmativa étnico-racial se limitava apenas à militância do movimento negro. Mas o assunto foi abordado a partir das cotas, justamente porque das oito Pré-Conferências Temáticas Regionais feitas no Brasil, duas trataram de educação. Elas foram a preparação para a participação brasileira e elaboração de um documento que foi entregue na III

Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que foi realizada na cidade sul-africana de Durban, no período de 30 de agosto a 7 de setembro de 2001. Este é o ponto de partida para que a questão racial entre na agenda de discussões públicas brasileiras.

Mas se de oito Pré-Conferências, duas ligadas à educação, somente uma especificamente, “Cultura, Educação e Política de Ações Afirmativas”, faz com que a tônica dada à discussão seja sobre racismo, seja *cotas para negros*. De acordo com Santos (2007, p. 195), “propostas de cotas para negros também constaram do “Relatório do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”. As propostas previam “medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com ênfase nas áreas de *educação*, trabalho, titulação das terras e o estabelecimento de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes dos quilombos” (grifo do autor).

Segundo Martins (2007), o racismo, hoje, é abordado a partir do discurso e como uma prática social é a principal fonte para as crenças racistas das pessoas. No discurso, são utilizadas estratégias como minimizações, eufemismos, justificação, escusas, alegação de provocação e responsabilização da vítima, inversão, além de uma utilização da linguagem na reprodução do racismo, através de uma “dimensão discursiva do racismo”. Por isso, pode-se dizer que “tanto a linguagem contribui para manter ou modificar práticas racistas como essas influenciam a linguagem” (ibid. p. 187), porque a linguagem está a serviço do poder e para tal faz uso da ideologia. “Identificamos a intervenção predominante de uma ideologia racista na prática discursiva da imprensa. Em contrapartida, uma ideologia anti-racista (sic) também se manifesta, construindo sentidos opostos e que confrontam o consenso social estabelecido” (ibid. p. 188). A imprensa (e outros veículos da mídia) pratica um discurso racista e antirracista mas, de forma alguma, neutro. Ela tem propósitos definidos, participa “do consenso político que permite a reprodução do poder na sociedade, tendo papel preponderante nesse processo” (ibid. p. 190).

A imprensa brasileira adota, como polêmica principal, a proposta de implementação das cotas para ingresso dos negros no ensino superior, convidando intelectuais, políticos, militantes dos Movimentos Sociais Negros, políticos e autoridades públicas para discutirem a questão, mas também os jornais e revistas posicionando-se quanto à questão; argumentos são tecidos a favor (Jornal do Brasil) e contra (O Globo, Folha de S.

Paulo)²⁴, como por exemplo, este trecho de O Globo, em que se posiciona contra, apesar de não negar o direito dos negros de reparação:

Quanto à outra tese, não é fácil encontrar quem negue à comunidade negra o direito a compensação pelas injustiças. Por outro lado não é ponto pacífico que essa reparação deva ser feita, como defendem muitos militantes, por vantagens artificiais, como um sistema de quotas no mercado de trabalho e na universidade. Garantir o caráter universal do direito à educação e a habilitação para o mercado de trabalho são caminhos custosos e complicados; por outro lado, eliminar deficiências será mais justo e eficaz o que fingir que elas não existem. (O Globo, 24 e agosto e 2001, p. 06 apud SANTOS, 2007, p.196)

Santos expõe trechos desses discursos e vale a pena reproduzi-los pela importância que têm na construção da representação do povo brasileiro hoje (e tinha naquela época, já que se pode dizer que aquele momento histórico, início da década de 2000, é o divisor de águas).

A *Folha de S. Paulo*, um dos jornais mais respeitados e lidos no Brasil, posiciona-se enfaticamente contra as cotas, mas não contra a ação afirmativa:

O governo brasileiro, por exemplo, leva a Durban a proposta de criar cotas para negros e seus descendentes nas universidades públicas. *Esta folha se opõe ao sistema de cotas*. Isso não significa, entretanto, que todo tipo de ação afirmativa, de discriminação positiva, deva ser descartada. A idéia de instituir cursos pré-vestibulares dirigidos a negros, por exemplo, parece oportuna. [...] O Brasil precisa sem dúvida envidar esforços para promover a integração racial. Ações afirmativas devem ser consideradas e implementadas. O limite deve ser o da justiça. Admitir que se deve reparar uma injustiça com a criação de outra, uma variação de “os fins justificam os meios” é um argumento filosoficamente tíbio e historicamente complicado. (FOLHA DE S. PAULO, 30 de agosto de 2001, A2 apud SANTOS 2007, p. 197 – grifos do autor)

As cotas foram defendidas ou rejeitadas abordando aspectos como legalidade, exequibilidade, justiça e, importante frisar, a participação da imprensa não foi imparcial. Chama a atenção a veemência e a paixão com que são defendidos os argumentos contrários, e o questionamento quanto à existência do racismo na sociedade, mas sem a devida profundidade que a importância do tema requer, sem clarear conceitualmente o que vem a ser ação afirmativa. Sem conceituar cotas como sendo *uma* dentre várias modalidades de implementação de ação afirmativa e, muitas vezes, com argumentos contraditórios. Importante destacar que, segundo Santos (ibid.), o espaço para publicação, ou seja, a quantidade de artigos a favor do sistema de cotas foi bem menor, mas eles se mostraram mais

²⁴ Cf. SANTOS, 2007.

bem fundamentados e assentados em posicionamentos científicos, do que os argumentos tecidos contra.

O Jornal do Brasil se posiciona a favor das cotas e contra o racismo:

A posição do Presidente Fernando Henrique a favor da ação de cotas para facilitar o acesso de negros à universidade é sem dúvida um os pontos altos a luta contra o preconceito racial no Brasil. Ao encampar a proposta, autorizando sua inclusão no documento que o Brasil levará à 3ª Conferência internacional contra o Racismo, em Durban, na África do Sul, é como se estivesse, apesar de algumas resistências internas, dando o pontapé inicial numa nova era. (JORNAL DO BRASIL, 28 de agosto de 2001, p. 08 apud SANTOS, 2007, p. 196-197)

No Poder Judiciário também houve divergência de opiniões quanto às cotas. O aspecto legal também foi bastante discutido²⁵.

A ideia de implantar o sistema de cotas para negros divide também os dirigentes de universidades públicas. Segundo Santos (2007), a então reitora da UERJ Nilcéa Freire, por exemplo, posicionou-se contra apesar de o governo do Estado do Rio de Janeiro ter implementado cotas naquela instituição. Ela questiona a democracia do sistema de cotas, não vê os negros como os que mais necessitam de entrada facilitada e ainda defende o mérito como única forma válida de seleção.

[...] segundo dado do MEC, a evasão atinge mais brutalmente pobres, negros e nordestinos, desde o ensino fundamental. No ensino médio, o fenômeno se repete e prejudica a entrada de novos alunos na universidade. É questionável, portanto, que a simples reserva de vagas consiga democratizar o acesso ao ensino superior para grupos que, historicamente, vêm permanecendo à margem desse processo. [...] Instrumentos de promoção da cidadania e de recursos intelectuais são bem vindos, porém, não há consenso, mesmo entre países que adotaram a ação afirmativa, sobre a eficiência de tal política de cotas. [...] *Nada pode substituir o regime de mérito. É preciso selecionar os melhores, escolhidos dentre todos os contingentes* (FREIRE, 2001, p. 13 apud SANTOS, 2007, p. 201).

O então vice-reitor, e posteriormente reitor da UnB, Timothy Mullholland, além de ser favorável, defendeu publicamente as cotas afirmando que “nossa universidade é branca. Brasília é muito mais mestiça e multirracial do que a UnB. Temos que ser uma expressão mais fiel da sociedade e ajudar a formar uma classe média negra com formação universitária” (CORREIO BRASILIENSE, 2002, p.6 apud Santos, 2007, p.202).

A verdade é que muitos intelectuais, além da mídia, autoridades e políticos, posicionaram-se contra as cotas, contribuindo para que a ideia defendida por grande parte dos

²⁵ Ver dentre outros GUIMARÃES, 2008; SANTOS, 2007.

brasileiros, graças a esse ambiente contrário, a esse *habitus* desfavorável, também fosse contrária.

Arbache (2008) também nos proporciona conhecimento de como a mídia posicionou discurso dela sobre as cotas, manipulando a opinião pública, contribuindo para a formação do *habitus*.

A UERJ obteve repercussão negativa na sociedade, em 2003, por conta da interpretação do Decreto nº. 30.766 e da proporcionalidade de vagas das leis estaduais de reserva de vagas tanto para estudantes da escola pública quanto para autodeclarados negros ou pardos. A primeira lei reservava 50% e a segunda 40%. Pelo critério adotado pela UERJ, as cotas eram justapostas visando atingir os percentuais delimitados pela legislação; quando não se conseguia o preenchimento requerido por cada uma das leis, recorria-se às cotas dos estudantes autodeclarados para completar esse percentual.

Em muitos casos, estudantes que haviam demarcado uma pontuação menor à pontuação de estudantes não-cotistas, conseguiram entrar. Em alguns cursos houve uma quantidade significativa de estudantes cotistas deixando poucas vagas para os não-cotistas. A UERJ recebeu centenas de mandatos de segurança e a divulgação da mídia foi em nível nacional.

A maior oposição ficou por parte de brancos universitários da elite em nosso país, principalmente de cursos considerados de maior prestígio. “Cinco cursos tiveram mais de 60% das vagas ocupadas por candidatos beneficiados pelas reservas, como Desenho Industrial 77,78; Medicina 69,57; Engenharia Química 62,50; Nutrição 60,87 e Ciências Biológicas 60,00” (ARBACHE, 2008, p. 237).

Diferentes meios de comunicação, que até então não tinham aberto espaço para esse assunto, de repente passam a se ocupar dele. Até mesmo a sociedade que se mostrava distante, se pronunciou um pouco. A autora revela que o debate estava na sociedade há meses, mas o interesse só veio depois de aparecer, em “diferentes meios de comunicação, editoriais, entrevistas na televisão, o Fantástico, Jornal Nacional”. Aí é que começaram a aparecer seminários e discussões sobre o tema. Antes, ninguém questionava as cotas. Foi preciso que estudantes de classe média de cursos como Direito e Medicina deixassem de ingressar e que outro entrasse pela cota – “no lugar dele e ele se sentiu lesado por isso” – para que se detonasse a bomba:

O Brasil inteiro começou a discutir cotas, o momento em que a cota realmente aplicou o seu princípio, ela deu oportunidade a quem não tinha oportunidade, aí começaram as discussões. Tudo aquilo que não se discutiu

que poderia ser discutido, **então viram questionando cotas, pouca gente era a favor.**” (Advogado do EDUCAFRO apud ARBACHE, 2008, p.237 – grifos meus).

Vê-se a força do *habitus* quando a autora mostra uma pesquisa com estudantes cotistas cuja análise infere que eles não tinham uma visão do que estava acontecendo, que eles só sabiam do que o Jornal estava falando. E que quando entraram na universidade eram um pouco discriminados, na visão deles, nem tanto pelos alunos, mas por conta da mídia que “caiu em cima” e cita o “Jornal O Globo” como o que deu mais ênfase. Não se sentiram bem recepcionados, chegaram acuados, com medo de serem discriminados.

Um estudante chega a relatar que leu, em uma revista, uma reportagem afirmando que, na UERJ, estava de um lado os negros e de outro lado os brancos como um *apartheid* institucional.

No Brasil há uma parcela da sociedade essencialmente racista e uma manipulação do discurso racista por parte das elites dominantes e a imprensa, uma vez que a elite representa o poder dos brancos. Pontos de vista de grupos étnicos minoritários, ou imigrantes, são mostrados em associação com crime, violência, conflito, diferenças culturais inaceitáveis ou outras formas de desvio ou apresentados como um problema ou uma ameaça (MARTINS 2007, p.191).

Na pesquisa que fez quanto ao discurso da imprensa sobre a política de cotas para negros, Martins (2007) analisou a argumentação de trechos de artigos publicados como este:

A criação de cotas é problemática. No plano teórico, a medida equivale a tentar reparar uma injustiça criando outra, manobra que raramente dá certo. [...] Não bastasse essa dificuldade de princípio, a criação de cotas esbarra em sérias dificuldades práticas. Um exemplo: como definir um negro no Brasil? O IBGE utiliza o critério da autodefinição, que, no fundo, é o único democrático. Se um branco disser ao recenseador que é negro, assim será considerado pelo instituto. O que impediria alguém de declarar-se negro para ter acesso às cotas? Mesmo que todos fossem absolutamente honestos, quão negro alguém precisaria ser para fazer jus às cotas? (Folha de S. Paulo, 20/01/02 apud. MARTINS, 2007, p. 192).

Ele mostra como o argumento é utilizado de modo a “combater a política de cotas, atribuindo-lhe problemas teóricos e práticos que, de tão graves, a inviabilizam” (ibid. p. 193).

A política de ação afirmativa é omitida, silenciada, e a política de cotas é colocada como algo problemático, ruim, e que, portanto, deve ser evitada²⁶.

A tese da argumentação é a idéia de que a criação de cotas é problemática, do que se pode depreender que é algo ruim e que deve ser evitado. A argumentação justifica-se em dois pilares (os dois argumentos), sendo um de ordem teórica e, outro, de ordem prática. O primeiro aspecto remete a uma questão de justiça; ou seja, a medida é problemática porque tenta reparar uma injustiça cometendo outra, o que “raramente dá certo”. Um dos focos da argumentação é encerrado aí, não se alongando a discussão. Resta implícita a discussão sobre a relevância político-jurídica das cotas, em especial o debate sobre a pertinência de direitos para minorias frente a direitos universais. (MARTINS, 2007, p. 194)

Martins também cita o uso da expressão *manobra* “que ajuda a caracterizar a medida como fruto de uma estratégia política artilosa, descaracterizando-a como política pública relevante”. Mostra também a discussão em torno do que é ser negro no Brasil que, segundo ele, é um “enfoque discursivo bastante recorrente no discurso da imprensa sobre as cotas”, já que negros puros, sem mistura, são em quantidade bem reduzida dada a mestiçagem da sociedade brasileira. Esse argumento também é usado para justificar a não adoção da política de cotas, já que não é fácil definir quem é negro, apagando a identidade negra como uma realidade positiva, porque não é difícil definir quem é branco. “Se há dificuldade em se definir quem é negro, é porque assumir-se como negro pressupõe uma escolha que tem seus próprios riscos, não sendo uma questão pura e simples de livre manifestação (*Loc. cit.*).

Viebrantz (2010), ao fazer uma análise da discussão encontrada na imprensa sobre as políticas de ação afirmativa, acesso e qualidade da educação, expressas pelos jornais *O Globo e Folha de S. Paulo*, ambos *online*, percebeu que eles discutem acesso e qualidade em educação, mas centram prioritariamente suas reportagens sobre as ações afirmativas. Assim é a percepção que a autora teve da *Folha de S. Paulo*, que se manifesta mais favorável às ações afirmativas e à questão do debate sobre a identidade racial, acesso e qualidade em educação.

Já o jornal *O Globo* fez mais crítica, publicou menos, mas “defende” as políticas de ação afirmativa “desde que tenham lugar no ensino público básico, com caráter universal e de classe, pois deveria abranger a todos os empobrecidos, independente da cor”. São contrários às cotas para negros: “É indiscutível a necessidade de ações afirmativas. Mas que não sejam excludentes. Deve-se cuidar de todos os desassistidos, não apenas dos negros. A

²⁶ A análise argumentativa é mais extensa, profunda e detalhada do que aqui apresento. Para maior compreensão da análise do discurso cf. MARTINS, 2007. O autor apresenta mais doze situações de análise de trechos publicados na mídia.

melhor alternativa é um esforço geral, do Estado e da sociedade, para aprimorar o ensino público básico. Todos ganharão” (VIEBRANTZ, 2010).

Compreender a importância do *habitus* imposto pela imprensa e adquirir saberes que permitam enfrentar esses discursos interferem na experiência e também influenciam na formação de um professor preparado para lidar com a diversidade, com a pluralidade. Esse o assunto do próximo capítulo: a formação docente para uma atuação plural.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA ATUAÇÃO *PLURAL*

Entre os pobres, há alguém quem é mais explorado
ainda e está na cor da pele essa distinção.
(BELCHIOR, 2006, p. 1010)

Nas últimas décadas, sempre que se discutia o fracasso na educação brasileira, a responsabilidade recaía sobre o aluno e suas deficiências (dislexia, disgrafia, discalculia, etc.). Recentemente, a culpa incide sobre o professor, que passa a ser visto como o responsável por todo tipo de imperfeição do sistema escolar. Esse discurso tem insistido recorrentemente na questão da má formação docente como a causa de todos os males. A solução, então, apresenta-se a partir deste ângulo: investimento na formação para diminuir os índices de evasão, repetência, ou mesmo melhora do *ranking* nas avaliações padronizadas dos sistemas. É preciso desconfiar do “já posto” e perseguir com o pensamento crítico, imagens, práticas e outros indícios presentes na vivência.

Segundo Sacristán (1995), há uma hiper-responsabilização dos professores e suas práticas. Temos um sistema escolar centrado nessa figura. Este discurso que joga toda a “culpa” do insucesso (ou do fracasso) dessa escola que aí está nas costas dos professores insiste no raciocínio de que para solucionar o problema basta *capacitar* o docente. Essas práticas discursivas se justificam devido ao fato de que muitas das coisas existentes no real só são percebidas depois de conceituadas e nomeadas. Assim também se dá com a culpabilização dos professores pelo fracasso escolar. É preciso conceituar esse fracasso e nomear, detidamente, os verdadeiros responsáveis, tais como anos de desinvestimento em educação, políticas sociais baseadas na focalização, privatização, especialmente as políticas educacionais. Os professores são sujeitos coletivos, dotados de um texto social, de história particular, inseridos em escolas que têm, cada uma, condições objetivas de funcionamento. Cada escola é uma “obra”, entendida como aquilo que é único, possui presença e situa-se além das representações (PENIN, 1989).

Cai-se na facilidade de elaborar imagens ideais difusas, “imagens exigentes e atrativas de como deveriam ser os professores” (SACRISTÁN, 1995), a idealização, ou o que ele chama de “percepção do professorado como coletivo”, como se existissem “os” professores. Um coletivo imaginário, coeso e homogêneo. Uma forma de interpretação, parcialmente desprovida de conhecimento. Uma representação social. As representações

interpretam a vivência e a prática. As representações sociais são sistemas interpretativos da realidade que regem as relações dos indivíduos com o meio físico e social, determinando os comportamentos e as práticas desses indivíduos. A representação é um guia para a ação, orienta as práticas e relações sociais.

O trabalho do professor não é completamente autônomo. As margens de autonomia são delimitadas pelo sistema em que atua, pela burocracia que governa a educação, pela organização colegial das escolas. O professor presta contas às autoridades escolares e sua prática rege-se por normas coletivas. Então, sublinha-se a importância da cultura institucional.

O ensino e o trabalho do professor são afetados pela cultura e pelo contexto onde a prática dele acontece em interação com alunos e a evolução da sociedade. Existem dimensões outras, inclusive até menos visíveis que a ação didática.

Não coadunando com essa linha de pensamento que culpabiliza e enfraquece a autoestima dos professores – já tão combatida pelos problemas atualmente enfrentados, como salários aviltantes, desvalorização profissional, salas superlotadas, dupla ou tripla jornada de trabalho, mas reconhecendo a importância de uma formação sólida – este texto objetiva mostrar a importância de se discutir, na formação inicial deles, a temática *diferenças* (temas como preconceito, tolerância, estigma).

Importante demarcar aqui que *tolerância*²⁷ deve ser entendida não como condescendência, desigualdade de poderes, dominação, um “suportar”, mas tomada num sentido que rompe com a tradição liberal, o eurocentrismo, a naturalização das desigualdades sociais. “Tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo” (UNESCO, 1995). É o que torna a paz possível, uma atitude ativa de reconhecimento e sustentáculo dos direitos universais. É aceitar que os seres humanos são diversos e que têm o direito de ser como são e viverem em paz. É a tolerância que possibilita a convivência entre diferentes e coloca, em primeiro plano, o tema do preconceito e da discriminação, é um dever ético, o respeito à pessoa alheia. “É a escolha do método da persuasão em vez do método da força ou da coerção” (BOBBIO, 1992, p. 207). A tolerância se opõe à intolerância, é combatê-la, combater a apatia e a acomodação que tornou comum a exclusão e a violência contra o diferente. Nas palavras de Cardoso (2003, p. 143), tolerância deve ser entendida como:

[...] atitude de reconhecimento, na teoria e na prática, do outro como outro e de respeito mútuo às diferenças; capacidade de diálogo, de compreensão e

²⁷ Fiz aqui uma breve conceituação, para maior aprofundamento do conceito de tolerância. Cf. UNESCO, 1995; BOBBIO, 1992; CARDOSO, 2003; ANDRADE, 2009.

de respeito mútuo entre posições tolerantes com idéias e valores diferentes; respeito aos direitos universais inalienáveis da pessoa humana; reconhecimento da diversidade cultural, contrapondo-se à hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras; resistência a tudo aquilo que provoca opressões e desigualdades sociais; ação solidária na superação das desigualdades sociais; valorização da diversidade cultural a partir da consciência clara do valor da própria identidade e de seus limites; capacidade de cooperação para alcançar objetivos comuns; atitude de solidariedade entre indivíduos, grupos, povos, nações e, também, dos seres humanos para com a natureza em geral.

Ao abordar o assunto *diferenças e inclusão*, muito frequentemente, ele é entendido como inclusão do portador de necessidades especiais nas classes regulares do ensino. Não é menos importante, por isso mesmo já é um assunto bastante estudado, inclusive na formação inicial de professores, mas falar de diferenças e inclusão e ser entendido como querendo dizer *apenas* inclusão do portador de deficiência ou necessidades especiais, já aponta para uma lacuna existente nos cursos de formação.

A literatura que aborda questões de preconceito, tolerância, discriminação, normalmente é recorrente em insistir na ausência de discussões dessas questões *na escola* (entendida aqui como escolas de ensino fundamental e/ou médio). Pesquisas levantam problemas como a discriminação intraescolar, e/ou dentro da sala de aula, posturas inadequadas de professores para lidar com problemas relacionados à temática, mas apontando tal deficiência e delegando responsabilidades *à escola*.

Nesse caminho de preparar o professor para uma atuação plural, para lidar com as diferenças, destaco o objetivo desta tese que é inserir a universidade nesse campo. As diferenças não existem só na *escola*, não são só os professores dela têm o dever de saberem lidar com as diferenças.

É possível que a lógica esteja de ponta à cabeça: se cabe às universidades e Instituições de Ensino Superior a preparação de professores para atuarem no ensino fundamental e médio, a discussão deve estar presente nesse *locus* de formação desde os primeiros anos. Por que esperar que esses professores se formem primeiro para posteriormente ingressarem nas escolas e enfrentarem problemas? Para, na sequência, procurarem a equipe pedagógica e só então se capacitarem? É mais coerente, necessário e urgente que essa discussão se inicie no curso de formação. Mesmo porque esse problema se faz presente em todas as salas de aula, não se excluindo os cursos de formação. Se essa discussão não se corporifica, mas a discriminação e o preconceito sim, tem-se aí uma situação contraditória: o professor que se forma primeiro sendo aluno, pois vivencia e se espelha nas

situações pelas quais passou, aprenderá primeiro que esse problema deve ser silenciado, mas depois de formado precisa ter postura e conhecimento para lidar com ele.

Se os futuros professores se formam com professores que não discutem essa temática, isto se fará sentir na sua prática diária, na sua insegurança em lidar com questões que envolvam a (in)tolerância. A sociedade, lentamente, desperta para novas práticas e necessidades de ensino. “À medida que as pressões da pós-modernidade se vão fazendo sentir, o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos – embora o papel antigo não seja totalmente posto de lado, no sentido de dar mais espaço a estas mudanças” (HARGREAVES, 1998).

A formação inicial não é responsável *sozinha* pelo sucesso profissional, mas deve incluir discussões oriundas da prática social. Durante muitos anos, ela seguiu uma tendência de racionalidade técnica que privilegiava a formação cognitiva, deixando a prática para o final dos cursos de formação. Ideia corroborada por Gómez (1995): “Geralmente, o currículo profissional baseia-se num corpo central de ciência comum e básica, seguido dos elementos que compõem as ciências aplicadas”. Ele afirma que a maior das concepções epistemológicas dos últimos trinta anos seguiu nessa direção. Para a epistemologia, o conhecimento sistematizado por esses métodos rigorosos, científicos e/ou racionais é também chamado de *saber erudito*.

É claro que a racionalidade técnica tem seu valor, mas há limites, pois que no educativo há complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Alguns saberes não alcançam os limites da cientificidade ou dos rigores avaliativos aceitáveis pela epistemologia (normas, verificação e coerência) e firmam-se numa condição de existência, ou seja, “positividade”. São saberes do dia a dia, procedem das regularidades de determinadas “formações discursivas” – as práticas discursivas, que são distintas e autônomas, presentes na prática social.

Na prática social, o professor não se limita a conviver apenas com problemas instrumentais, qualquer situação de ensino é incerta, única, variável, complexa. A atividade profissional do professor é prática, é reflexiva e artística. O êxito do professor depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica, o *conhecimento-prático*, e exige um *diálogo reflexivo*. É preciso mobilizar um saber tácito. “A construção do conhecimento, assim como a própria subjetividade, se dá a partir de matrizes sociais, mediadas pela cultura e pela linguagem, que chegam ao sujeito como representações” (PENIN, 1995).

Assim é que enfrentando as diferentes situações do dia a dia o profissional atua refletindo na ação, e esse conhecimento transcende o conhecimento que emerge da racionalidade técnica. Enfatizo aqui que o vivido e o concebido (Ibid.) são de importância fundamental. O vivido são as experiências, aquilo pelo que passamos; enquanto o concebido é a reflexão da ação, o pensado sobre o vivido que está no cotidiano.

Para o professor enfrentar os problemas que advirão na sua prática, portanto, faz-se necessário que essa discussão sobre *diferenças, (in)tolerância, preconceito, discriminação*, seja abordada na sua formação inicial.

Nesse espaço pós-moderno de formação há que se refletir sobre a própria formação inicial, abordando a valorização das vozes dos docentes; o processo da mudança educativa – práticas e crenças; o envolvimento dos professores que devem levar a sério suas perspectivas sem celebrar tudo o que lhes é posto; a colaboração principalmente na discussão de temáticas como a que aqui é proposta; colaboração que presume individualidade e cultura docente na mudança educativa. Destaca-se aqui a necessidade de retomar saberes plurais de professores, as várias concepções de prática, toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

É sabido que vários professores, mesmo antes de se formarem, já lecionam e, portanto, enfrentam os problemas cotidianos de uma sala de aula, razão porque a formação deve incluir os saberes prévios, o vivido, saberes do dia a dia. Segundo Foucault (1969, apud PENIN, 1995), tomar as formações discursivas como parâmetro para o estudo do saber permite orientar a análise não só na direção da episteme, mas também na direção dos comportamentos, das lutas, dos conflitos, das decisões e das táticas.

A *escola* não pode ser só um lugar de trabalho, deve também ser uma unidade de formação e inovação, mas para tanto é preciso haver espaço para uma aprendizagem institucional e organizativa. Deve-se aprender com o contexto e com as relações de trabalho, a partir de sua história e de sua memória e não por “prescrições”. “A ironia da realidade escolar é que instituições dedicadas à aprendizagem não costumam elas próprias aprender” (SARASON, 1990, apud BOLÍVAR, 2003, p.81).

Ao deixar de ser só um lugar de trabalho, a escola deixa de ser um *produto*, para ser uma *obra* (PENIN, 1989). Deixa a massificação das decisões centralizadas para a construção coletiva dos sujeitos. Decisões tomadas em gabinete devem vir à vida cotidiana para validar sua criação.

Mas para aprender com o contexto é preciso que haja organização institucional para isto – e vontade. Esse é um processo que não se desenvolverá por si mesmo. Precisa do

envolvimento dos líderes e dos atores educativos. O professor e a equipe escolar, no ensino fundamental, normalmente têm a preocupação de acompanhar a integração dos alunos nos grupos, há a figura do orientador educacional, inclusive até no ensino médio. Fala-se muito da necessidade da *escola* se abrir e se preparar para receber os “diferentes”, de acolher a diversidade, mas e na universidade? Aqueles estudantes que sentem e percebem sua exclusão, quando professores, saberão trabalhar com a inclusão?

O resultado de uma pesquisa realizada em uma faculdade estadual serve de exemplo para corroborar com o raciocínio estendido até aqui. A partir de questionários respondidos por estudantes de três cursos de Licenciatura, do último período, foi possível afirmar que tal temática foi abordada apenas superficialmente em sala de aula. Dos depoimentos sobressaem concepções, abstraídas das declarações dos futuros professores, de que para lidar com as diferenças não se faz necessária a preparação prévia. São declarações como a de um estudante de Matemática: “Acredito que um formando deveria ter estes conceitos já formados antes de ingressar na faculdade (já que é um ponto de encontro de diversas ‘tribos’) ”. Ou quando questionados se eles se sentem preparados para lidar com essas questões afirmam que sim, “por aprendizados da vida, experiência própria, [isto] não se aprende na escola” (estudante do curso de Matemática). Outros afirmam adquirir o conhecimento necessário através de novelas, teatro, filmes. Ou ainda “desde antes da faculdade minha preparação estava pronta sobre o assunto” (estudante do curso de História).

Diante da pergunta sobre como deveria ser suprida essa possível lacuna em sua formação, um estudante do curso de História chega a afirmar que “são opiniões individuais, independente de ser ou não professor, e sendo, [o professor] não deve apresentar aos estudantes opiniões individuais e não condiz com o ensino superior”. E argumenta que a preparação para lidar com preconceito, discriminação, a preparação para uma sociedade baseada na tolerância não deve se dar na universidade. Pautam a formação profissional baseada em crenças e práticas cotidianas, no saber cotidiano.

O saber cotidiano guia as ações do particular, usa, de maneira pragmática, aquilo que lhe é apresentado de forma fragmentada. O saber cotidiano une-se ao pensamento cotidiano e caracteriza o homem particular. O trabalho docente tanto pode cristalizar-se no cotidiano quanto buscar sua superação, por isso as características do pensamento e do comportamento cotidiano são fontes de referência.

É preciso considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos, pois que segundo Sacristán (2002), a forma de ser dos professores é de comportamento cultural. É

preciso ir às raízes culturais para entender como atuam, por que atuam e como queremos que atuem.

A formação do professor deve considerar o significado do *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos; é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes (SACRISTÁN, 2002, p. 87).

A vida cotidiana é a vida de cada um, cada decisão, praticada por cada indivíduo com seus sentimentos, ideias, ideologias. O homem nasce imerso na sua cotidianidade e vai amadurecendo em grupos (inicialmente na família, depois na escola e em pequenas comunidades) e no grupo vai aprendendo os elementos dessa cotidianidade, os valores. No centro da sua vida está a sua história. O indivíduo contém a comunidade. Nela nasce a consciência coletiva e a consciência individual. Esses dois elementos não são sempre conscientes. Os homens “assumem como dadas as funções da vida cotidiana e as exercem paralelamente” (HELLER, 2004, p. 23). Cada ato exercido não é pensado, não dá para pesar e medir cada escolha, cada opinião a ser emitida, cada decisão. Age-se como um ser concreto em uma situação concreta. A vida cotidiana é baseada na espontaneidade, portanto não é práxis. Na vida cotidiana, a fé e a confiança desempenham um papel muito importante. “Dado que o pensamento cotidiano é pragmático, cada uma de nossas atividades cotidianas faz-se acompanhar por uma certa fé ou uma certa confiança” (Ibid., p. 34).

Acredita-se, confia-se, sem muito questionamento. Mas quando uma crença compartilhada passa a ser questionada, comparada à realidade e chega a ser refutada aí ocorre a elevação acima do pensamento cotidiano. O pensamento cotidiano é baseado em “juízos provisórios” que orientam a ação dos indivíduos. “Os juízos provisórios que se enraízam na particularidade e, por conseguinte, se baseiam na fé são *pré-juízos* ou *preconceitos*” (HELLER, 2004, p. 35, grifos da autora). O juízo provisório, por não ser pensado, por que cada ato se baseia na cotidianidade, é uma “ultrageralização” em situações semelhantes, decisões semelhantes. Mas corre-se o risco de não prestar atenção aos fatos que vão desdizê-lo e cair no preconceito, que é uma ultrageralização cristalizada. Por não ser pensada, a vida cotidiana pode ser alienada. Podem-se desempenhar papéis sem muito questionamento, sem muita reflexão e cair no conformismo. Não é necessariamente assim que a vida cotidiana se deva desenvolver, isto ocorre em determinadas circunstâncias sociais. A vida cotidiana tem uma condução espontânea dada pelo momento histórico, pela sociedade, pelo lugar do indivíduo na sociedade, mas é possível empenhar-se em não ser alienado, é um desafio. “A

condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá *apropriar-se* a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade” (Ibid. p. 40).

O pensamento de Heller reforça a necessidade de se questionar saberes cristalizados, práticas cotidianas, crenças arraigadas. Nesse sentido, também Zeichner (1993) afirma que só podemos preparar os professores para começarem a ensinar quando eles se dispuserem a estudar a maneira como ensinam. Mas é preciso, pelo menos, discutir o como começar. E para estudar a maneira como ensinam é necessário ter abertura de espírito; ponderação das ações; sinceridade; atitudes necessárias à ação reflexiva.

Se ignorarmos, na formação, as características culturais e a preparação teórica necessária para contrapô-la reforça-se a ideologia do “dom” de ensinar – segundo a qual o ensino não é uma atividade cujo desempenho possa ser aprendido através da formação, mas sim uma arte que não se aprende, mas se “tem” (ou não) inatamente” (LIMA, 2002, p.39). Assim sendo, é possível concordar que “as estratégias de ensino que usamos na sala de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender valores educacionais. A prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não” (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Prática e teoria se diferenciam, por um lado; mas, por outro, unem-se e devem se unir cada vez mais profundamente.

É necessário valorizar os “saberes” dos professores, saberes em sentido amplo, plurais, compostos, heterogêneos, que englobam conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões); pois estes mostram, no exercício do ensino, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser. São provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, mas também dos lugares de formação. Não se detecta a origem do saber utilizado. “Os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que podemos chamar de sincretismo” (TARDIF, 2002, p.64).

Esses saberes têm um peso na vida do professor, porque têm raízes. “[...] em cada ator a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotina” (TARDIF, 2002, p.69).

Para suplantar essa sedimentação, a formação profissional tem que duplicar esforços para conscientizar estudantes – futuros professores – do caráter parcial e limitados dessas *raízes sincréticas*. São saberes importantes, mas que não se bastam.

Mesmo pressupondo que no âmbito das ciências humanas, e particularmente no âmbito da Educação, nem todo saber identificado no real tenha como destino a ciência, continua sendo necessário o empenho de sistematização do já conhecido. Não se pode renunciar jamais às normas de verificação e de coerência sobre os saberes identificados. O importante é estar ciente de que o sistematizado refere-se apenas a uma parte do existente ou a um momento de compreensão do real. (PENIN, 1995, p.7)

O desenvolvimento profissional dos professores passa pela capacidade, a ser desenvolvida na sua formação, de aprender ao longo de toda a vida, de somar conhecimento racional e reflexão na ação. Os conhecimentos sistematizados coexistem com saberes com níveis de elaboração variados. Disposição para aprender nos livros e na escola coletiva e individualmente, tornando seu trabalho menos individual e mais voltado para o desenvolvimento profissional e institucional. Investindo na compreensão de si próprios enquanto professores e na melhoria do seu ensino. Investindo na articulação entre a formação e os projetos da escola.

A formação de professores deve ser concebida como *um dos componentes da mudança* em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante* (grifos do autor), produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1995, p.28 – Grifos meus)

Os futuros professores não negam a importância do conhecimento sobre tolerância e intolerância, mas muitos acreditam na ideologia do dom. Também acreditam no mito da democracia racial, chegando mesmo a afirmar que esse assunto é importante “para expor que não existe preconceito de raça, nem de cor” (estudante do curso de Matemática).

Devemos ter claro que:

[...] toda mudança implica uma escolha entre uma trajetória a seguir e outras a deixar para trás. A compreensão do contexto, dos processos e das consequências da mudança ajuda-nos a clarificar e a questionar estas escolhas. As opções que fizermos dependerão, em última instância, da profundidade deste entendimento, mas também da criatividade das nossas estratégias, da coragem das nossas convicções e da orientação dos nossos valores. (HARGREAVES, 1998, p. 21)

A necessidade de preparar futuros professores para lidar com as diferenças é expressa por inúmeros trabalhos, dentre eles é possível destacar Cavalleiro (2000) que, realizando pesquisa em escola de educação infantil, discute o racismo, preconceito e

discriminação nessa faixa etária. Nesse sentido, reforça a discussão aqui apresentada ao afirmar que:

[...] a despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta.

As consequências podem ser nefastas, pois isso cria uma identidade negativa em relação ao grupo étnico da criança negra (especificamente objeto de pesquisa de CAVALLEIRO). A ausência de postura de professores que preferem não influenciar, não interferir e elegem o *silêncio* como postura pedagógica mais adequada, reforçam o sentimento de superioridade das crianças brancas, fazendo com que as crianças também aprendam, como regra implícita, a conviver silenciosamente. O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar dessa estratégia como trunfo em qualquer situação.

Tal obra contribui sobremaneira na formação de professores, pois chama atenção de futuros docentes para questões como a ausência de abordagens positivas da criança negra nos livros didáticos, não permitindo que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas seja proporcionado desde os primeiros anos de vida. Há professores que acreditam que não é importante para a criança ver-se representada nos livros infantis. Mostra o despreparo dos professores para lidar com situações de discriminação. Estes julgam a criança negra culpada pela discriminação sofrida. Ressalta a necessidade de ação pedagógica de combate ao racismo e aos seus desdobramentos. A escola tem responsabilidade ao se omitir ante o problema étnico e ao transmitir preconceito. As crianças são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor.

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. (KABENGELE MUNANGA apud CAVALLEIRO, 2000).

Em se tratando de educação infantil é particularmente importante que o professor domine tais conhecimentos e permita às crianças uma aprendizagem tolerante. É que a socialização proporcionada nessa faixa etária torna possível a compreensão do mundo por

meio das experiências vividas, permitindo às crianças a interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Ao final do processo de socialização, a criança já incorporou papéis sociais básicos, já adquiriu características fundamentais de sua personalidade e identidade.

O silêncio sobre o preconceito pode levar as crianças a entender seu grupo como inferior. Isso cria dificuldade da criança negra agir diante de situações de conflitos étnicos. Silêncio presente na família que entende essa atitude como de proteção. A família silencia a impotência ante o racismo. Silencia o despreparo do grupo em lidar com essas questões.

Ao silenciar a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a representar suas emoções, conter os seus gestos e falas, para, quem sabe, passar despercebida num 'espaço que não é o seu'. (CAVALLEIRO, 2000)

Mas silenciar não apaga as diferenças, nem faz com que a sociedade avance em direção a uma cultura da tolerância. Ao abordar e trazer para a sala de aula discussões acerca da tolerância e da necessidade de construção de uma sociedade mais harmoniosa, mais justa, solidária, menos desigual, menos dominante, estará o futuro professor sendo levado a refletir sobre práticas e crenças arraigadas. Ele estará incentivado a romper com a postura do silêncio, longamente vigente na nossa sociedade e instrumentalizando-o para construir uma proposta de educação mais real e próxima de seres humanos também reais, menos idealizados. Só entendendo que somos seres múltiplos e diversos, que o preconceito, o racismo, o estigma e a intolerância existem é que poderemos mudar nossas práticas cristalizadas.

É mister investir no desenvolvimento profissional, comprometendo-se com uma educação para a vida, condizente com as mudanças da sociedade e voltada para questões urgentes na contemporaneidade, como:

[...] o compromisso com a educação para todos; a extensão da escolaridade básica; o reconhecimento da importância crescente da formação ao longo de toda a vida; uma maior ênfase na educação geral para as crianças e os jovens, que os prepara para a vida em vez de proporcionar destrezas vocacionais para empregos específicos; uma maior ênfase no trabalho em equipe e na cooperação; *o consenso de que a educação geral deveria incluir a atenção para questões ambientais, de tolerância e de compreensão mútua;* [...] *o ressurgimento de tensões interétnicas, da xenofobia e do racismo, bem como a influência crescente das seitas religiosas e de problemas relacionados com a droga e gangs associados à violência;* uma ênfase crescente na competição e nos valores materiais". (UNESCO, 1996: 2, apud DAY, 2001, p.25-26 – grifos meus)

A convivência entre diferentes não pode virar uma realidade esquecida. O silêncio e a cegueira só impedem a mudança. Não se deve evitar o conflito, mas crescer a partir dele.

Sem querer responsabilizar e culpabilizar professores por todos os problemas enfrentados na prática cotidiana, mostro aqui a importância da temática *diferenças* na formação inicial deles, não só na *escola*, mas também na universidade. Não um saber pautado só em práticas, vivências, mas que parta da teoria e suplante-a. Destaco a importância de tornar essa discussão uma práxis, para que as práticas docentes não resultem no silêncio escolar.

Nesse caminho de preparar o professor para uma atuação plural, para lidar com as diferenças, destaco novamente o objetivo desta tese que é inserir a universidade nesse campo. As diferenças não existem só na *escola*, não são somente esses os professores a saberem lidar com elas.

Escutando essa trajetória, a seguir, apresento a pesquisa de campo que objetivou levantar e discutir os conflitos e enfrentamentos que ocorreram (e ocorrem) durante o processo de implantação do bônus como uma modalidade de ação afirmativa, em uma universidade federal do Estado de Minas Gerais.

Especificamente objetivou investigar de onde vêm os conflitos, quais elementos professores e estudantes usam para enfrentá-los, de onde vêm os saberes utilizados no enfrentamento; analisar e discutir o impacto dessas políticas sobre professores e estudantes, demonstrando os aspectos dinâmicos e as condições particulares dessa convivência, contribuindo com a discussão sobre como acolher o diverso, como integrá-lo. Investigar como essa universidade tem-se transformado para receber esses estudantes. Discutir o racismo, o preconceito e a discriminação nessa universidade: o que foi e o que está sendo feito para superá-los e para preparar futuros professores para lidar com as diferenças.

PARTE 2: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES

CAPÍTULO 4

AÇÕES AFIRMATIVAS E O BÔNUS: A EXPERIÊNCIA MINEIRA

*E aí chega a essa posição de bônus, né,
que eu acho que não é uma resposta...
Resposta mineira...
à questão das cotas, você entendeu?
Porque você nem assume as cotas,
mas também não nega absolutamente
como fazia até então. (Professor Crisântemo)*

4.1 O processo de implantação da política de bônus: sua história

O processo de implantação do Programa de Bônus nessa universidade pública foi aprovado em reunião extraordinária, no dia 15 de maio de 2008, pelo seu Conselho Universitário. Nasce da pressão exercida pela comunidade acadêmica, principalmente a Faculdade de Educação (FE) para a implantação de ações afirmativas, a exemplo do que já ocorria há algum tempo em outras instituições do país.

Inicialmente, a universidade expande cursos noturnos, no final dos anos 1990 e início de 2000, por programa de incentivo, principalmente através Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)²⁸. Entrevistei um ex-dirigente da universidade, que estava à frente no período de implantação do Sistema de Bônus. Segundo ele, há estudos mostrando que se houvesse um incremento dos cursos noturnos haveria uma demanda maior de estudantes de classes econômicas menos favorecidas e de escola pública.

²⁸ O Reuni tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior e foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Com ele, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

Até o momento que nós fizemos esse projeto de bônus, ela [a universidade] não tinha mais do que estudos mostrando que se aumentassem os cursos noturnos, atenderia pessoas de famílias mais pobres. Inclusive tem estudos comparativos na época, por exemplo, para o curso de Engenharia Mecânica, que tem o diurno e o noturno. Então no diurno mais de 70% era de escola privada [...] e no noturno era perto de 70% de escola pública, o mesmo curso. (ex-dirigente)

Já no início do mandato como dirigente, de modo a aumentar a inclusão, ele relata que foram feitas algumas mudanças no vestibular: ampliação do número de vagas; a primeira etapa deixou de ser efetuada em dois passando para um dia; as provas se tornaram um pouco mais curtas; houve redução do número de provas para o curso de Medicina, de três para duas, redação e Biologia/Química, e nos outros cursos, as demais provas passaram a ter de duas a seis questões.

Depois, entendendo a necessidade de se fazer mais alguma coisa chegou-se ao bônus, desenhando uma proposta a partir dos estudos realizados na Unicamp. Foi estabelecido o percentual de 10% sobre a nota obtida para quem tivesse cursado a escola pública, com o objetivo de beneficiar o candidato que chegou perto da nota de aprovação. Isto porque, “beneficiar aquele que chega perto de passar é uma questão de manter o nível dos rankings admitidos” (ex-dirigente).

Antes, da implantação do bônus, a reitoria promoveu seminários sobre inclusão na universidade. O primeiro foi realizado no final de novembro de 2006, na FE, com duração de três dias, contando com a participação, dentre outros, de professores da universidade, dirigentes, estudantes, etc. Na abertura, um dos dirigentes em exercício afirmou que democratizar o ensino público superior era um compromisso da gestão e que a reitoria tinha como proposta trabalhar a inclusão social.

Camélia, uma das professoras entrevistadas, ao falar desse histórico seminário faz uma avaliação contundente relacionada ao grande desinteresse pelo tema e pelo debate tendo em vista a pequena participação. Nas suas palavras:

A universidade realizou um grande seminário, trouxe gente do Brasil inteiro onde tinha cota, onde não tinha. A favor e contra discutindo. O Seminário foi muito rico, mas ele revelou uma... um aspecto inesperado, que é o desinteresse da universidade como um todo no debate do tema. Então a participação no Seminário foi muito pequena. Foi um grande [ênfase] seminário, bárbaro, mas a participação muito pequena. O Seminário trouxe as diversas experiências.

Em agosto de 2007, em reunião com a reitoria, representantes do programa responsável pelas ações afirmativas na universidade, doravante chamado de PAA²⁹, entregaram uma carta ao reitor, na qual defendiam a adoção de cotas na universidade para estudantes de escolas públicas e para negros. O objetivo era levar a discussão ao Conselho Universitário, já que o debate dos mecanismos de inclusão estava aberto, com a intenção de deliberar até o final daquele ano. Naquele ano, a posição da reitoria já era tendente ao bônus, tendo sido solicitado ao pró-reitor de graduação que a Comissão do Vestibular realizasse estudo sobre possíveis formas de inclusão abrangendo a atribuição a alunos de escolas públicas, de um número extra de pontos para equilibrar a concorrência entre eles e os que estudaram em instituições particulares de ensino.

Naquela ocasião, outro ex-dirigente defendeu a adoção de mecanismos de inclusão na universidade. A coordenadora do PAA afirmou que houve muita desinformação a respeito de ações afirmativas, que não se restringem às cotas e ao acesso à universidade, mas também à permanência do estudante na instituição. A carta do PAA foi assinada por representantes das faculdades de Educação, Letras, Medicina e Filosofia e Ciências Humanas, dos institutos de Geociências e Ciências Biológicas, da Escola de Ciência da Informação e do Centro Pedagógico.

Em 17 de setembro de 2007 aconteceu o Congresso Internacional de Reitores Latino-Americanos e Caribenhos, com o objetivo de debater a inclusão social na universidade, com duração de três dias, com o tema *Compromisso Social das Universidades da América Latina e Caribe*.

A ideia de cotas nem chega a ser proposta pela reitoria, que se posiciona contra, por convicção. No entanto, a reivindicação inicial era no sentido da criação do sistema de cotas, o que fica claro em vários depoimentos colhidos. Nas palavras da Professora Camélia: “*No debate do vestibular, a gente sempre debateu muito a questão das cotas [...] nós começamos com a discussão das cotas, um grande grupo aqui, que defendia cotas para negros. Havia uma polêmica muito grande porque cotas para escola pública incluía muitos negros*”. Essa polêmica em torno da questão de que a escola pública engloba a inclusão dos negros permanece, professores e estudantes vão-se posicionar a favor do bônus social, mas contrários ao racial.

Quando a discussão vai parar no Conselho Universitário há uma forte pressão do grupo do PAA, que “*se configurou com um polo de articulação e discussão de inclusão*

²⁹ O programa será objeto de análise no item a força do PAA.

racial”, nas palavras da Professora Acácia. O PAA fez um importante trabalho de esclarecimento, de sensibilização, arregimentação e de pressão. Esse esforço consegue convencer o Conselho Universitário a mudar o que a reitoria queria e propuseram um bônus de 10% a mais para o recorte racial, como objeto de barganha. Nas palavras do ex-dirigente: *“Eles propuseram mais 10%. Então seria 20. Mas claro que isso era a maneira de cair para cinco. Não é? Foi o que passou. Então a proposta final, que ficou, que eu passei a defender, mas não era a minha, ali o Conselho decidiu, e é a universidade”*.

Também há uma forte pressão exercida pelo movimento negro. As comunidades negras presentes nos debates do Seminário de 2006 questionaram pesadamente a favor das cotas. De acordo com a Professora Camélia, a argumentação era forte, quase impedindo que o debate transcorresse, *“quase um discurso de palavras de ordem”*.

E conseguiram: a proposta foi aprovada pelo Conselho Universitário em 15 de maio de 2008, prevendo bônus de 10% sobre a pontuação obtida pelo candidato egresso de escolas públicas, em cada uma das etapas do concurso vestibular. Sendo o período de permanência do candidato em escola pública de sete anos, quatro séries do ensino fundamental, a partir da 5ª série (do antigo ensino fundamental de oito anos), e todas as séries do ensino médio. Prevendo ainda um bônus aditivo aos candidatos que atenderem à exigência de permanência de sete anos em escola pública e se autodeclararem negros, obtendo um percentual do bônus extra de 5% sobre a pontuação obtida. E ainda a criação de comissões para realizar censo étnico-racial e elaborar projeto de políticas afirmativas para a universidade.

Na avaliação dos resultados, ficou estabelecida que a aplicação da política será acompanhada e avaliada, anualmente, com duração para os concursos vestibulares referentes aos anos de 2009 a 2012 cuja manutenção ficará sob a tutela dos órgãos colegiados superiores, assim com qualquer alteração ou supressão, além de haver estudos coordenados pela Pró-Reitoria de Graduação dessa universidade.

Observa-se que na mudança feita pelo Conselho, em detrimento do que defendia a comunidade acadêmica alterando a exigência de onze anos cursados em escola pública para sete, gerou-se um imbróglio que se fez sentir em algumas das entrevistas gravadas: o fato de que ao excluir a primeira etapa do ensino fundamental como exigência, abre-se a possibilidade dos alunos dos Colégios Militares e do Colégio Técnico, e outras escolas federais, tradicionalmente elitizadas, poderem concorrer com seus alunos, desvirtuando o projeto de inclusão de classes menos favorecidas.

O Professor Cravo assim se manifesta quanto a isso:

Eu acho que talvez você tenha algumas situações complicadas, por exemplo, tem o bônus pra escola pública que incorpora o colégio militar, colégio técnico e o Cefet, são colégios que já pegam alunos um pouco mais privilegiados que os demais. Então, em que medida que o bônus pode ser igual pra todo mundo. Você tem alguns problemas, né? [...].

Tendo em vista o papel fundamental exercido pelo PAA, o próximo item destacará o trabalho dele.

✓ **A força do programa responsável pelas ações afirmativas na universidade (PAA)**

Depoimentos de diferentes sujeitos indicam que a implantação de uma política de ação afirmativa é devida ao PAA. A descrição está feita no *site* da universidade, que assim o define:

O PAA é um programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas que integra o conjunto dos 27 projetos aprovados no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, promovido pelo Programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio da Fundação Ford, no ano de 2001. Trata-se de uma proposta que apresenta estratégias de intervenção com vistas a reduzir os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção e exclusão social impostos aos afro-brasileiros e a promover a permanência bem sucedida de estudantes negros (as), sobretudo os (as) de baixa-renda, regularmente matriculados (as) nos cursos de graduação. Visa também à entrada destes (as) nos cursos de pós-graduação.

O Programa se estrutura a partir de duas linhas de ação. A primeira envolve atividades para apoiar os estudantes beneficiários do programa, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto material. A segunda volta-se para o desenvolvimento de sua identidade étnico/racial, a partir de debates, no interior da universidade, acerca da questão racial na sociedade brasileira e do envolvimento dos (as) alunos (as) em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A implantação da ação afirmativa se deu por sua força, por seu ativismo, colocação de ideias importantes e na hora certa. Solicitaram um espaço para esclarecimento no Conselho Universitário, defenderam a implantação do bônus com recorte racial que acabou sendo aceita. Nas palavras do ex-reitor: *“O que aconteceu foi o seguinte... é... houve uma união de forças no Conselho, bem articulado por esse pessoal, que é um pessoal que tem uma história de ativismo, eles atuaram. É legítimo, é democrático. A atuação deles foi*

democrática. Pediram um tempo pra falar, eu dei o tempo". A aprovação causou surpresa até mesmo para membros ativistas do programa que, referindo-se à professora que vai ao Conselho Universitário defender a ideia, *"fez uma explanação sobre a questão racial. E para nossa surpresa passou"*.

É possível perceber também que membros da universidade sentiam uma espécie de pressão histórica da sociedade para implantar algum tipo de ação afirmativa. A Professora Gardênia expressa isso: *"Acho que a universidade custou a tomar uma decisão. E só tomou uma decisão porque é... é... o peso ficou muito no bônus para a escola pública [...]"*.

Nas palavras da Professora Acácia *"principalmente depois que a UFRS implantou cotas, era inadmissível que a nossa permanecesse distante dessa discussão"*. Ou nas palavras do Professor Delfim: *"O que acontece é que a nossa universidade por ser, nesse aspecto, com sinais conservadora, ela entra normalmente depois que os outros já entraram. Então com isso fica mais difícil, como a Unicamp já entrou, a outra, o Rio de Janeiro, o outro; não sei quê..."*

O Professor Girassol expressa que a universidade vem a reboque dos movimentos sociais, ou seja, dá uma resposta tardia, só depois que sofre a pressão deles.

Mas a universidade acho que vai avançar à medida que esses grupos também obrigarem a universidade a avançar. Então, a universidade nesse sentido vem a reboque, são os movimentos sociais que... puxam, que colocam isso como grande problema, mas eu acho que, nesses aspectos a universidade claramente vai a reboque. Dá muitas vezes resposta num momento segundo, o primeiro é o movimento que põe e talvez seja assim em todos os lugares. A universidade talvez não seja como instituição diferente disso né? Ela é muito zelosa das suas tradições, zelosa de seus tempos, o que isso tem de bom também, quer dizer, não é ruim não.

O Professor Crisântemo expressa opinião semelhante. Para ele, a universidade somente cede às pressões sofridas, por si só não implantaria ação afirmativa alguma:

Eu acho, por exemplo, nossa universidade só se moveu pra atender de maneira é... precária, né. Não aceitar cotas, mas criar o bônus. Porque hoje o movimento, de professores e estudantes... negros, especialmente negro, mas também indígenas. Mas, especialmente negros que colocaram essa questão. Ela por si só, acho que ela não... a universidade não se moveria, entendeu. Acho que ela não tem essa dinâmica, né, de... Ela responde e responde mal, eu acho.

Mas é importante deixar claro que o Programa de Bônus inaugura a ação afirmativa na universidade, mas não na FE, que já tinha o PAA com forte articulação dos professores desde 2001.

Essa unidade tem uma tradição de professores que vieram da escola básica nos anos 1980/1990, dos movimentos sociais e que participaram do debate da universalização dela, “quando a gente entra nesse movimento, a gente entra com a ideia humanista da escola para todos. E a gente se depara nesse processo com a diferença. Com a diferença e a diversidade” (Professora Camélia). E a FE esteve muito ligada às escolas básicas nesse processo, sendo objeto de estudo sistemático. Existem projetos ligados à comunidade negra, aos indígenas, à questão da homossexualidade, da heterossexualidade e à questão da deficiência.

Quando professores dizem que a universidade responde às pressões da sociedade, responde mal, responde tardiamente. Por ser uma universidade conservadora, nos mostra uma faceta da sua política: a de evitar confrontos, a de atuar de forma *mineira*³⁰, “comendo pelas beiradas”, como se diz por aqui.

✓ **A política *mineira*: bônus um mal menor**

Dos depoimentos colhidos e através de declarações explícitas, percebe-se que o Programa de Bônus foi acolhido como algo que incomodasse menos, que fizesse menos barulho, *um mal menor*. Diante da impossibilidade de se conseguir cotas, segmentos ativistas e/ou simpatizantes amenizam suas consciências sedentas de que se implantasse alguma forma de ação afirmativa, como *aquilo que foi possível* naquele momento: o bônus.

É, mas essa nós barramos [as cotas]. Barramos na lógica da administração. Pode até propor lá na hora, se passar tudo bem, mas a administração está propondo é isso aqui: é o bônus. E aí chegou lá, e aí teve o debate, e tal. Mas já antes o movimento viu que era melhor aderir e jogar no aumento entendeu? Essa é minha impressão, eu não sei o quê que eles efetivamente pensaram. Como que eles trabalharam, mas eu... a gente também atuou... então chamei pessoas, digamos mais moderadas e falei: “olha, pode perder

³⁰ Segundo Dulci (2004) existe uma mitologia que atribui às elites mineiras qualidades especiais no jogo do poder. Segundo ele há grande importância dos fatores políticos na trajetória mineira que é enfatizada pela hegemonia do bloco de poder sobre o restante da sociedade. A simbologia da “mineiridade” tem desempenhado função marcante nesse sentido, talvez mais para dar coesão às próprias elites, operando como uma espécie de ideologia da classe dominante, do que para generalizar um senso de identidade regional entre a população. De todo modo, sua importância como instrumento ideológico é patenteada pelo uso freqüente que dela têm feito as autoridades e os intelectuais ao longo do tempo. Sobretudo em conjunturas de disputa com o poder central.

tudo. Vocês vão [para a reunião] querendo demais e não ganham nada. Porque se o Conselho deliberar, acabou. Estamos com uma proposta, uma proposta bem articulada, já passou no Conselho... tem apoio acadêmico e agora Conselho Universitário. Se vocês quiserem desfazer isso pra fazer outra coisa, tudo bem vai, vai votar na hora lá”. Aí eles foram pro bônus, nessa lógica eles não chegaram a apresentar a proposta de cotas. Nessa reunião. (Ex-Reitor)

Para alguns não se tem o gosto amargo da derrota das cotas, mas o sabor agridoce daquilo que foi barganhado, costurado, e que, portanto, de uma certa forma, significa uma vitória: nem isso, nem aquilo. É como se dissessem: “não conseguimos implantar cotas, mas não deixamos a nossa universidade de fora da História: temos bônus social e ainda conseguimos o bônus racial” – este ainda apresentando um sabor amargo para alguns, como veremos mais adiante.

Abaixo, alguns trechos de entrevistas de onde é possível apreender tal opinião:

O bônus foi um acordo, uma espécie de política “mais amena”, na perspectiva de pessoas que queriam ações afirmativas – e que como eu queriam cotas. O bônus então foi o acordo possível na nossa universidade. Foi uma negociação entre as pessoas que queriam e a Reitoria, negociamos apoiar os 10% para negros autodeclarados. (Professora Acácia)

[...] e aí é um pouco é esse argumento que acabou sendo o que ganhou na universidade, que é a política de bônus, não é uma política de cotas, e que nesse sentido, é uma certa derrota pra quem defendia uma cota e uma certa vitória pra quem era contra. Quer dizer, transformou a proposta de cota em bônus, com um bônus ampliado pra quem se declara... se autodeclara negro né? Então essa... essa própria elaboração tem a ver com as indisposições em relação à cota na universidade e, sobretudo um olhar muito forte de que ‘olha a gente tem que fazer criar condições pra que a escola básica seja uma escola que capacite todo mundo para disputar igualmente a vaga na universidade’. (Professor Girassol)

“As cotas eram mais polêmicas. Eu olhando de fora acho que o bônus era uma costura pra poder... não... não adotar as cotas” (Professora Camélia).

A proposta do PAA eram cotas, que a gente considera mais democrático do que... e mais reparador do que o bônus. Mas nas negociações, pra não perder a mão você perde o dedo! Então nós resolvemos... a proposta de bônus era mais palatável para o Conselho. Pra tocar aquelas pessoas que estavam sensíveis, ainda não tinham posição. Para que elas pudessem votar e decidir favorável a alguma política de diferenciação aí nós fomos retirando a ideia das cotas e fechando a proposta na linha dos bônus. Num primeiro momento a votação e a discussão se deram em termos dos bônus sociais e depois nós fomos vendo, articulando, ouvindo um e outro e resolvemos colocar em discussão, em pauta, e... forçar a reunião do Conselho para a discussão das... já tinha caído a discussão das cotas, para a incorporação de algum bônus étnico-racial. (Professora Magnólia)

Você não absorve toda... toda a questão das cotas, mas aí você absorve, faz uma mediação, aí um pouquinho menos... Aí não pode ser o nome cotas, cotas ficou marcado, então seria uma derrota, então é bônus. (Professor Crisântemo)

Alguns defendiam cotas, outros eram contra o bônus. Mas uma vez que foi aprovado - sobretudo o bônus que é uma situação intermediária entre a situação de não ter nada e a situação de ter a cota – eu acho que não houve grande resistência não. (Professor Cravo)

A consequência que se abstrai dos depoimentos é de que o bônus não causa impacto. Escolhe-se, como forma de fazer política de ação afirmativa, uma forma *mineira*: sem fazer barulho, sem causar muito impacto. Algo que por ser mais ameno, menos conflituoso, fosse permitido entrar no conservadorismo da universidade e da política mineira.

Eu acho o bônus insignificante, embora já tenha vários alunos que entraram por ele. A questão que eu coloco é que ele... aonde o nível de pontos é muito alto, nos cursos que digamos exige um corte de pontos muito alto, mesmo os nossos meninos que vem da escola pública, mesmo com dez, com quinze, eles não chegam lá. (Professora Magnólia)

Assim, diante de perguntas como: o que mudou na nossa universidade?, as repostas são vacilantes, obtusas. Ou ainda: na FE nada mudou! Como veremos adiante.

Como o Programa de Bônus foi aprovado por três anos para depois ser reavaliado³¹, muitos encaram essa vitória parcial “*pelo menos como um passo*” ou “*como uma boa regra de transição*” (Professora Camélia). Na esperança de que, ao ser reavaliado, e diante do (constatado nos discursos) baixo impacto, seja dado um outro passo. Que ninguém chega a verbalizar o quê, ou qual, mas que se apreende, nas entrelinhas, que talvez seja chegar a ter cotas. Já que alguns professores ainda insistem que o ideal seriam cotas. A própria Professora Camélia expressa sua dúvida se “*vai realmente equalizar*” a questão da presença de brancos e negros na universidade.

Mas, esse gosto de vitória parcial de alguns professores é ainda mais fragmentado. O apoio à política de bônus é também parcial: muitos apoiam o bônus social, poucos apoiam o bônus racial.

³¹ Com o objetivo de avaliar a adequação da proposta foi criada, pelo Conselho Universitário, uma comissão de estudo e acompanhamento do Programa de bônus da universidade. Essa comissão é formada por duas frentes de ação: a Subcomissão de Acompanhamento e a Subcomissão do Censo. A primeira encarrega-se de avaliar o desempenho dos alunos no ambiente acadêmico e o modo como a universidade recebe os novos alunos. Também propõe medidas e ações para facilitar a inserção e fornece instrumentos (cursos, debates e ações profissionalizantes) para que os “bonistas” explorem ao máximo as potencialidades oferecidas pela academia. A Subcomissão do Censo ocupa-se da formulação de questionários e outros instrumentos para diagnosticar a situação social e acadêmica do corpo discente.

✓ **Bônus social sim! Étnico racial não!**

Dos depoimentos colhidos, percebe-se que vários professores se posicionaram a favor do bônus. Alguns chegam mesmo a dizer que defendiam cotas. Entretanto, alguns delimitaram esse apoio apenas ao bônus social, e vários se posicionaram contrários ao bônus racial. Os argumentos para justificar a posição contrária são variados.

O Professor Cravo se posiciona favorável ao bônus como medida provisória, mas tinha dúvidas em relação às cotas, porque acredita que os alunos poderiam entrar com “*um perfil mais fraco*”, ou “*sem o perfil adequado*”. É possível afirmar que ele defende a meritocracia, porque as cotas “*não têm essa garantia do desempenho junto*”. Mas é favorável ao recorte racial, porque sabe que há uma desvantagem competitiva ligada à questão racial.

As pesquisas mostram que existe um componente de desigualdade no Brasil que ele é especificamente racial, né, ou seja, mesmo se você pegar pobres, pessoas igualmente pobres. Mas as que forem negras, elas tendem a além da pobreza, terem também a desvantagem ligada à questão racial. Que é basicamente a função do próprio preconceito, das expectativas mais baixas que elas têm dentro da própria família, no meio como um todo, no mercado de trabalho, etc. etc. Então, eu acho plenamente justo que, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho a população negra tenha vantagens para tornar a competição digamos mais justa.

Para uns, o recorte racial estimula o racismo. A Professora Camélia foi uma que expressou essa opinião, afirmando que o bônus veio como uma consequência natural, quase um consenso, porque cotas estimulariam o racismo:

Havia muito receio com a discussão de cotas da parte de alguns... alguns setores, que era em relação a estimular um pouco o racismo. A estimular mais o racismo, né? Mas a opção... posso dizer que eu acho que foi quase consensual com a política de bônus. Pelo menos como um passo, nesse sentido.

A Professora Camélia chega mesmo a mudar de opinião quanto às cotas que, até o Seminário realizado em 2006, ela defendia, por causa do racismo manifestado pelo movimento negro durante os debates, que foram *pesados*, quase corporais, conforme já citado. Ela afirma que chegou ao Seminário defendendo cotas e saiu apoiando a ideia de bônus, *como uma ideia de transição*:

Então pela primeira vez eu pensei que o argumento do incentivo ao racismo poderia ser forte, sabe? Eu me preocupei muito. Eu entrei no Seminário defendendo as cotas e saí defendendo bônus. Entre outras questões do

debate, especialmente, por causa da... do comportamento das comunidades negras presentes. Porque era muito pesado, muito. Então... não entendo por quê... talvez não seja compreensível mesmo para quem não viveu na pele a... o racismo mesmo, né. Talvez só quem tenha vivido isso irá saber dizer por que que numa hora dessa a expressão é tão... radicalizada.

O medo do racismo fez com que a professora mudasse de opinião e passasse a achar que bônus era a melhor opção. Na sua opinião, isso cortou a situação tensa que as posições adotadas pelo movimento negro geraram, permitindo que a política entrasse calmamente, como uma boa medida de transição.

Bento (2002, p. 48) argumenta que no trabalho de pessoas brancas no combate a discriminação ou na promoção de direitos humanos essa ação pode ser bastante limitada porque pessoas criadas em uma sociedade racializada “têm sua visão de mundo marcada por essa racialidade. E se essa racialidade ainda não foi objeto de reflexão, ela estará cruzando transversalmente todo o trabalho e conferindo ambigüidade ao processo.” Há a necessidade de analisar na racialidade branca, a dimensão da branquitude “ser branco numa sociedade racializada, na qual a supremacia é branca, conforma uma visão de mundo muito diferente daquela que têm os que não são brancos.” A autora afirma que “é imprescindível observar a racialidade da experiência de ser branco”.

Perguntada se entendeu o bônus como melhor opção, a Professora Camélia respondeu:

Como uma transição sim. Nós precisamos de ver os resultados disso, né. Porque como uma transição... porque ela... ela... cortou um pouco essa... essa situação um pouco tensa... pela... pelo posicionamento do movimento negro, que eu volto a dizer, deve ter suas razões. Acho que nem consigo compreender. Mas... para que isso entrasse calmamente,[...] [essa universidade] deve ter sido uma das últimas a discutir cotas. Então para que isso entrasse no conservadorismo mineiro, no tradicionalismo da Universidade Federal foi uma boa política. Porque ela veio bem, ela veio bem recebida, ela foi aclamada. Então não foi uma política que o Conselho universitário impôs à comunidade universitária. Ela foi bem recebida. Então isso foi muito bom. [...] Então eu via isso... então eu acho... que foi uma boa medida de transição. E como eu te disse eu mesma fiquei com dúvida na minha política de cotas. Vez por outra eu acompanho esse debate, porque me parece que a política de bônus não é tão eficaz quanto as cotas. Aí realmente é preciso ver um ano, dois anos, três anos, se os negros estão entrando por essa via. Eu acredito que estejam, mas não sei se tanto quanto com as cotas.

A Professora Acácia é de outra opinião. Segundo ela, apesar do medo do “racismo” isso não se confirmou. Também vê o bônus como sendo *o que foi possível*, mas não como algo para atenuar e sim uma política que causou impacto.

[...] arautos que são contrários nessa universidade alegarem que criaria um “clima”, não sentimos, não temos notícias. Mas podemos afirmar que ingressaram mais negros na Universidade, inclusive na Medicina. Mas em 2009 podemos dizer que tivemos um fenômeno, que ocorreu junto com o Bônus, que foi o início do Reuni. Então a discussão se misturou. Talvez as cotas acentuassem mais, mas o bônus foi o que essa universidade conseguiu fazer.

A Professora Acácia também vê problemas com a questão racial. De acordo com ela, a vigilância em cima da questão ser ou não ser negro é severa, principalmente no curso de Medicina.

Já a Professora Amarílis discorda completamente do recorte racial, que vê como nazi-fascismo e que não ajuda, ao contrário, atrapalha. Por isso defende cotas ou bônus sociais.

Discordo completamente dessa ideia de pensar no conceito de raça. Raça é um conceito, eu volto a insistir, criado pelo fascismo, nazi-fascismo, não acho que nós devamos empregá-lo. E considero que você pensar políticas de ações afirmativas relacionadas à cor da pele mais diferencia do que contribui em termos da inclusão. Eu defendo, por exemplo, políticas de cotas ligadas à questão social ou políticas de bônus.

A Professora Hortênsia também é contra o recorte racial, mas porque acredita que, primeiro, não é cientificamente comprovado, ou não existem diferenças genéticas e, segundo, porque enfatizar a cor da pele *estimula a intolerância*.

Agora eu só tenho uma restrição a essas coisas da cota pela cor da pele porque eu acho assim que cientificamente a gente não tem... eu.. eu não gosto de políticas baseadas no critério racial, sabe, porque eu acho assim que o critério racial, primeiro não é cientificamente comprovado, quer dizer, a gente sabe que não existem diferenças genéticas, entre as populações. [...] Eu acho que você enfatizar a diferença de cor de pele você estimula a intolerância. Recíproca, né. Eu não gosto de ser julgada pela cor da minha pele, então eu acho que outras pessoas também não devem gostar. Então, eu acho muito perigoso, sabe você começar a avaliar pela cor da pele, isso eu não gosto. Agora dar cota, bônus, pra estudante de escola pública, pra estudantes carentes, aí eu sou completamente favorável.

A Professora Dália acredita que o maior problema de inclusão no ensino superior está na qualidade do ensino fundamental e do ensino médio e, também, na questão socioeconômica que, quando resolvida, solucionará a questão inclusão do negro na universidade.

Ao Sistema de bônus sou favorável. Sempre fui. Não sou muito ainda convencida [...] da necessidade do bônus para negros. Do acréscimo de 5% para negros. Minha convicção é de que primeiro você não resolve o problema da inclusão na Educação Superior sem resolver a questão da

inclusão no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, da qualidade da conclusão no tempo adequado, do fluxo regular do EF e do EM. Que fazem com que as pessoas possam estar disputando em condições de igualdade e buscando em maior quantidade o ES. E em segundo lugar porque eu sou convencida de que o problema maior, o problema mais grave, mais acentuado é o problema de ordem socioeconômica. Porque se você ataca isso, se você atende a isso você atende também a questão da discriminação racial. Eu não acho que discriminação racial você resolva dessa forma. Então eu acho que aí se misturaram duas coisas

A Professora Gardênia cita que, tanto entre os professores quanto entre os estudantes o argumento é que a escola pública que tem de melhorar seu desempenho. E ainda diz: “No meu entendimento o que possibilitou o aceite do bônus para os negros foi a escola pública”. Ela se mostra a única a dizer-se contra o bônus social, mas favorável ao recorte racial.

Naquela perspectiva, naquele argumento de que ou o que tem que melhorar é a escola média, ensino médio pra todo mundo, né. Ou de que no Brasil, de modo geral, a população negra é a população mais pobre, então aí sim, privilegiar, por exemplo, os alunos de escola pública. Parece que é uma coisa mais tranquila Mas há divergência sim. Tenho colegas que são contra mesmo, acham que isso... não é isso que vai resolver. Eu particularmente sou a favor. É... Não propriamente do bônus para a escola pública. Aí, no caso, eu acho que é urgente fazer um esforço, que o governo faça um esforço pra melhorar a qualidade dos professores, a qualidade da escola, melhorar o salário dos professores de Ensino Médio [...]. Então tem que ter um investimento de melhoria dessa escola pública. Agora, com a relação à cota para negros eu sou a favor. Sou totalmente a favor. Não como algo que vai perdurar e tal. Mas é... é... como uma política que tinha que ter assim, tipo cinco, dez anos, assim... sabe. Criar oportunidade, porque se não... não... não... não vai. Não propriamente o curso de Pedagogia não é tanto o problema, mas em outros cursos não entra. Não vai, não adianta. Então aí eu sou a favor mesmo do... da escola pública fico meio assim, sei se é por aí não. (Professora Gardênia – grifo meu)

Que fique claro que não é possível discordar da urgência da melhoria da escola pública brasileira, mas a construção de uma academia mais democrática racialmente falando se faz necessário e urgente. Segundo Carvalho (2005, p. 53) “se apostarmos apenas na melhoria da escola pública que temos agora, teremos que esperar 32 anos para alcançar uma igualdade escolar entre brancos e negros.” Portanto são frentes de ação distintas e que demandam, ambas, urgência.

A defesa do bônus social em detrimento do racial não leva em consideração a vantagem que indivíduos brancos levam sobre os negros, mesmo que sejam ambos de baixa renda.

Se abrirmos cotas para os estudantes de baixa renda, de fato ajudaremos indiretamente a muitos indivíduos negros. [...] os brancos pobres já contam

com uma vantagem de escolaridade frente aos negros. Se abriremos cotas para pobres, portanto, independente de sua cor, na verdade estaremos contribuindo para a reprodução ou até mesmo intensificação da desigualdade dentro desse segmento dos pobres brasileiros. No ponto diferencial em que o branco está em melhores condições, abrir-se-á ainda mais a vantagem dessa parcela da população no mercado de trabalho. Se fizermos isso, estaremos no mínimo postergando ou até mesmo piorando a desigualdade racial brasileira. (Ibid.)

Outra questão polêmica recorrente nos depoimentos colhidos de professores e estudantes da FE é a autodeclaração. Vista por uns como negativa e precisando ter uma solução, por outros como negativa, mas sem saída, o fato é que é considerada um problema.

Possível perceber que o fato de o aluno precisar “apenas” marcar um xis para se autodeclarar negro é considerado pouco, como veremos nos depoimentos a seguir.

No quê que é a coisa negativa, difícil de resolver é que é autodeclaração. Nós já tivemos caso aí de primeiro colocado no vestibular que é uma pessoa... você olha a pessoa e fala “essa pessoa não é negra!” Não interessa! Eu não quero fazer um momento em que o menino entra, senta aqui e eu falo você é negro, não é negro. Não é isso. Mas você conhece uma pessoa e sabe se ela é negra ou não é negra. Não é? Então... e não tem... é autodeclaração. Então... isso ocorreu, está ocorrendo, o que é um problema, que a Universidade vai ter que tratar isso agora, em 2011, o Reitor já sabe, e já disse que vai tratar essa questão. E... como demonstração desse fato a inscrição, depois que o aluno é aprovado, no vestibular, ela pode ser feita por procuração. Aumentou muito as procurações. O número de procurações entendeu? Indicando o que? Que o menino é branco... [...] Porque a gente também sabe que os cursinhos orientam para “se você tem 07 anos de escola pública diga que é negro”. Fim de papo. Entendeu? Isso prejudica. (Professor Delfim)

E que justamente a facilidade em fazer a opção, marcar o xis, é responsável pela fragilidade da questão da identidade, pois qualquer um pode se dizer negro.

Todo brasileiro ele tem o gene da... da... formação genética do povo brasileiro que são genes africanos, europeus e ameríndios, nós todos temos. Então, se a gente quisesse, qualquer um de nós pode afirmar que é, por exemplo, na autodeclaração, você pode afirmar que você é negra, porque você tem o gene. Entendeu? Todo mundo tem. Eu tenho pessoas na família, meu avô era muito moreno, meus avós... meus dois avós né?, parte de pai e parte de mãe. Então, eu não acredito muito nesse negócio não. [do bônus com recorte racial]. (Professora Hortênsia)

O Professor Cravo também vê a autodeclaração como “*uma solução frágil*”. No entanto, alega que estabelecer uma banca julgadora também não é melhor opção, pois “*um grupo de pessoas definir se sua autodeclaração tá certa ou não tá, aí é pior ainda. Você entra parecendo os países nazistas, quando existia nazismo, que tinha até: será que você é ariano mesmo ou não é*”.

O Professor Miosótis também demonstra preocupação com o *oportunismo*, a *fraude* e acredita que para ser assim não justifica fazer ação afirmativa. Ele cita o exemplo do vestibular para os indígenas que, segundo ele, estaria mais avançado nesse sentido, já que exige uma certificação da Fundação Nacional do Índio (Funai).

Está colocado uma questão super-complicada aí, que é como se define... [...] Está havendo falsidade ideológica, fraude, oportunismo, estão tomando a vaga que é nossa dos índios, porque todo mundo tá querendo ser índio agora, ou seja, todo mundo quer ser negro, todo mundo quer ser índio, até aonde não assumia isso, então como é que vai trabalhar isso? Então acho que isso tem que ser melhor regulamentado. Acho que a experiência dos índios está mais avançada nesse sentido de mostrar quem é o segmento social que deve ser de fato objeto dessa política. Porque se for para todos serem, aí não tem sentido, vamos para o vestibular normal.

Poucos fizeram sugestões quanto ao que poderia ser feito: “*Eu não sei o que seria... né... aceitável*” (Professor Delfim). O Professor Miosótis sugere um questionário sociocultural no qual o candidato possa expressar seu vínculo, sua identidade negra:

Quem sabe um questionário sociocultural para o candidato da ação afirmativa. Não necessariamente que ele vai ter que virar a cor preta de um dia pro outro, mas falar: poxa tenho um vínculo com essa história, meu pai é branco, minha mãe é negra e eu geneticamente saí mais branquinho, mas eu me sinto negro. Todo direito de sentir, mas qual que é seu vínculo com essa coisa? Certo? Mostra que você tem um vínculo que você está legitimado. Ou você está dando uma de espertinho queria na verdade entrar lá não sei aonde, aí caiu a ficha virei negro de um dia para outro. Você está de sacanagem.

A Professora Dália também faz referência ao aumento de procurações “*na hora do registro escolar, que não foram eles próprios se inscrever*”. Por isso, ela acha que, na universidade, o perfil dos estudantes mudou em termos socioeconômicos, mas não de composição de cor, porque “*como o que basta é uma declaração de cor, de raça ou de cor. E eu acho que não pode ser diferente disso. Então não vou falar dessa questão... [...]*”. Ela entende a declaração como insuficiente e que permitiria a fraude, mas não vê outra saída.

A Professora Camélia questiona o fato de não existir nenhuma banca julgadora para conferir quem é negro já que, na sua opinião, todo aluno que vem da escola pública declara-se negro. E a prova contundente é que ela conhece vários estudantes brancos, que se autodeclararam negros. Mas também não vê outra saída já que acha difícil ter a “tal” banca de conferência de quem é negro e quem não é.

E tem um outro fator... que... o fato... o negro é autodeclaração. Não existe nenhuma banca pra dizer você é negro, você não é. Que é uma coisa muito

controversa, porque o quê que acontece então... todo mundo que vem de escola pública declara que é negro. Já que não tem ninguém que vai conferir. Certo? E eu acho que fica difícil de ter mesmo. Então eu tenho contato com vários e vários e vários estudantes brancos, brancos, brancos, brancos que entraram pela cota da universidade pública, com 5% de bônus por negro, pra ser negro. Ele se autodeclara. Na maior cara de pau. Então é possível que esteja havendo alguma distorção aí.

A defesa do bônus social como sendo uma forma de fazer justiça àqueles que não têm condições de pagar uma boa escola particular me leva a questionar por que a questão da pobreza está atrelada apenas à escola pública. Há inúmeras famílias que fazem enorme sacrifício para pagarem escolas particulares para seus filhos e que, muitas vezes, têm qualidade tão inferior, ou pior, do que as públicas. O debate do acesso ao ensino superior vai além dessas questões dualizadas escola pública/escola particular. Porque como bem lembrou a Professora Prímula “*é como se as escolas particulares fossem todas boas e as escolas públicas todas ruins*”. O debate aqui exposto quanto à insatisfação da extensão do bônus às escolas federais mostra bem que há lacunas nesse discurso.

Atrelada à implantação do de bônus social está a ideia de se fazer inclusão, mas garantindo um perfil de aluno desejável, o que, na concepção da maioria, as cotas ou o bônus não garantiriam. Essa questão pode avançar discutindo-se a ideia de meritocracia e de excelência.

✓ **Bônus e a nota de corte: a meritocracia, a excelência**

Envolta na questão da aprovação do Programa de Bônus, encontra-se a do mérito. A aprovação do bônus, para muitos, significou garantir a meritocracia, ou seja, a aprovação daqueles que alcançaram um nível de excelência próximo ao daqueles que não precisaram ou não o utilizaram.

Segundo Carvalho (2005, p. 184) a meritocracia “é uma ideologia que esconde a produção social do conhecimento e a hierarquia dos saberes acadêmicos legitimada previamente à concorrência entre os candidatos ao exame de ingresso.” É uma ideologia individualista, porque o vestibular apenas “mede a quantidade de apoio e estímulo que cada um recebeu” não mede as condições de preparação para o vestibular, nem a interferência da

discriminação racial, da autoestima e da segurança do candidato, dentre outros aspectos passíveis de serem citados.

A valorização da meritocracia apareceu de forma explícita ou metaforicamente. O professor Delfim utiliza a metáfora da nuvem para explicar como o bônus beneficia aquele que chegou ou chegaria muito perto, mas que por ser uma disputa acirrada, um simples item, em alguns cursos, faz a diferença.

E quando você olha o vestibular você vê com clareza, vestibulares anteriores que tem um grupo ali, vamos dizer 150 [candidatos], sei lá, 120, que são lá em cima mesmo. E depois desses 120 pras outras 200 vagas você tem uma nuvem de 900 caras, uma nuvem. Você não tem um [distanciamento significativo]. Você pega entre... mais ou menos isso, entre 78 e 70 [pontos] tem 900. Entendeu? Acima de 78 tem 120. então é uma injustiça tremenda. Porque aquele menino chegou naquela nuvem porque que ele é pior que o outro, não é?

De acordo com ele, o bônus “vai beneficiar aquele que chega perto de passar, é uma questão de manter o nível dos rankings admitidos”. Com tal depoimento, o professor parece acreditar que o benefício deve ser pouco, dado em doses homeopáticas, para garantir que não seja aprovado quem não tinha condição de passar. Parece acreditar que as cotas aprovam alunos incapazes. Tal ideia chega a ser expressa por ele:

A minha [ênfase] visão é de que você ao fazer cotas, você pode eventualmente aprovar totalmente incapaz. Incapaz para aquela função, para aquele curso, para aquela coisa. E isso não tem sentido, não tem... não acho que... é uma boa maneira de fazer, digamos assim, uma justiça social. Justiça social você faz com aqueles que tem condições de acompanhar aquele projeto. Afinal o recurso é público. (Professor Delfim)

A metáfora da nuvem apresenta-se como contraditória à ideia de que as cotas aprovariam alunos incapazes. Se o nível de exigência já é tão alto que os candidatos não se diferem significativamente, se a nota dos concorrentes é tão próxima “na nuvem”, as cotas apenas selecionariam entre os mais capazes, apuradamente, de acordo com o perfil almejado. Cotas raciais, por exemplo, garantiriam que, dentre esses alunos, os negros fossem escolhidos, cumprindo assim a sua função de discriminação positiva, garantindo o acesso a um grupo historicamente excluído.

Fica claro no processo de implantação que a ideia não era realmente impactar. Dado que do ponto de vista da *política mineira* o objetivo era conseguir que aqueles alunos de escola pública – que *quase* chegaram lá – tivessem um “empurrãozinho” ou uma “ajudinha” que premiasse seu esforço de estar entre os melhores. Não se objetivava mudar o perfil da universidade ou do curso. A metáfora do corredor me permite chegar a essa conclusão.

E eu sempre fazia esse argumento e as pessoas não entendiam. Eu dizia: olha vamos pensar numa corrida de 100 metros, certo? E tem um técnico olhando aquela corrida. Tem um corredor que corre no tatame de tênis todo bem paramentado. Tem um outro corredor descalço correndo na terra, ou na pedra, ou no asfalto. E um chega dois metros atrás do outro, hã? Qual que é melhor corredor? Certo? Qual que o técnico escolhe? Então se nós estamos olhando qualidade nós temos que ter essa visão que qualidade não é só o número que é o resultado da prova, mas é um comparativo com a vida da pessoa também. Que é com a vida que ela corre. E não tem outro jeito você tem que fazer a avaliação é numa prova, e é o vestibular, não vejo outro caminho assim em curto prazo. Então é o seguinte nós temos que ajudar esse que está no tatame, tentando desfazer a diferença. Mas proporcional aonde ele chegou. No caso de Medicina se ele tiver 60% ele não vai entrar. Mas se ele tiver 70 ele entra. Entendeu? Porque isso foi a nossa ideia inicial. Então a nossa proposta era isso. Toda a educação básica na escola pública, toda, e 10% independente de outros elementos. Ta? (Professor Delfim)

A questão de garantir o mérito, a manutenção do *ranking* dos cursos, aparece em muitas outras entrevistas. A Professora Camélia, ao afirmar que o bônus “*nos aquieta, a mim inclusive, na questão do mérito. Eu não me preocupo muito com esse negócio do mérito, mas me aquieta no sentido da acomodação da universidade*”, sugere que, pelas cotas, poderiam entrar alunos que não estariam preparados e que isso desestabilizaria a universidade.

A professora Amarílis é da opinião de que 15% faz muito pouca diferença, porque a nota de corte já é muito alta. A exigência é muito grande: “*Pouca coisa no sentido... o aluno tem que ter uma formação básica e nos últimos anos a gente observa é que a linha de corte da nossa universidade, a distância entre o primeiro lugar e o último que foi aprovado, ela tende a cada vez a ficar mais estreita*”.

Se a ideia é incluir aquele que está à margem da universidade, então seria justamente aquele que não consegue alcançar os altos níveis exigidos para passar no vestibular. Portanto, vivencia-se um paradoxo: a universidade é, e deve ser um lugar de excelência. O Brasil vivencia um sério problema de qualidade da educação básica pública.

A exigência de mérito para o ingresso nas universidades públicas, como posta nos exames vestibulares hoje, se faz na entrada só de alunos privilegiados econômica, social e culturalmente falando, como tem mostrado o debate instituinte da ação afirmativa no ensino superior.

A universidade é um bem público cuja função social tem uma responsabilidade também social. Pode-se questionar: quando a universidade institui o vestibular e considera apenas o mérito na seleção, ela não se isenta dessa responsabilidade social? Quando passa a querer selecionar alunos “prontos”, que demandem pouco esforço de formação, não estaria numa lógica contrária ao papel universitário de ensino, pesquisa e extensão?

Rosa, uma das poucas professoras que questionam a meritocracia, caminha nessa direção, mostrando o viés econômico e a injustiça social que representa.

Então, a filosofia do vestibular é uma intenção de discriminação; pretende-se que não seja uma discriminação social e nem étnica; pretende-se que seja uma discriminação digamos meritocrática. A ideia do nosso vestibular é meritocrática. Você só pode compreender... funciona assim: como vai gastar o dinheiro do contribuinte? E não vai poder atender todo mundo. Então vamos atender aquele que desse... digamos assim o maior rendimento, quer dizer, que a universidade tivesse menor esforço pra fazer dele um profissional. Gastar menos dinheiro do contribuinte. Era essa a filosofia. E você muda. A filosofia na hora que você fala: não a universidade é um serviço público. É claro que ela deve, a sociedade, prove-la com profissionais bem formados. Eventualmente ela terá que fazer um esforço maior do que faria com uma pessoa já pronta, porque ela tem essa responsabilidade social.

A Professora Prímula enxerga a universidade como altamente meritocrática e competitiva e que nela só chegam aqueles que “*estão mais preparados, sejam eles do sistema de bônus ou de cotas ou não*”. No entanto, não vê isso como positivo, porque entende que dificulta o trabalho com a diversidade, com as diferenças.

Então, quer dizer, a partir do momento que eu tenho um modelo que ele é meritocrático, eu estou partindo do pressuposto que as pessoas são homogêneas. Ou que pelo menos elas tenham as mesmas condições de saída pra um determinado desafio. E isso está longe de ser algo palpável. Algumas pessoas acreditam. Mas está longe de ser palpável. Então assim, eu acho que acredito na inclusão, como um processo que felizmente a gente conseguiu pauta como grupo social... [...] Agora a gente vai ter que caminhar muito, muito, muito como grupo social, pra poder dá conta de fato, rever os valores e a ideologia que está é... por trás do modelo antigo, do modelo da competição, do ranking e da meritocracia que eu acredito que é contraditório ao modelo de uma educação inclusiva, não é? Quer dizer pra gente poder trabalhar com a diferença, a gente precisa respeitar e pensar numa instituição que seja a mais aberta possível.

Os professores Delfim e Girassol mostram um elemento novo no diferencial discriminatório do vestibular: a prova de línguas. Para o Professor Girassol, essa prova faz uma diferença radical para os meninos pobres, principalmente a língua inglesa, pois é o que realmente vai fazer diferença. E ele sugere que, para se fazer uma política igualitária, será importante tirá-la.

[...] um elemento fundamental de diferenciação nos... praticamente, em todos os cursos da universidade, não são as ciências é a língua inglesa. Enquanto os meninos de classe média tiram 100 em língua inglesa os meninos das camadas populares tiram 2,3,4. É... e isso faz uma diferença radical. Então ele fala assim, o que está selecionando muitas vezes os alunos não é matemática, química, biologia como se fala. [...] Nessas

disciplinas os alunos das camadas populares vindos da escola pública têm um rendimento ligeiramente inferior ou mais ou menos igual, o que faz a diferença é línguas. O inglês, por exemplo, detona os meninos das camadas populares. Aí ele fala assim “uma ótima política seria tirar o inglês, por exemplo, que isso equalizaria muito uma disputa extremamente desigual que é hoje na universidade.

Já o Professor Delfim justifica a exclusão da prova de línguas, no caso o inglês, do vestibular:

Quer dizer, em Medicina o sujeito tira... o desempate costuma ser assim um acento que a pessoa fez na redação. Não tem cabimento isso. É uma questão certa de inglês. Não tem... um acerta, o outro errou uma questão, agora nem tem mais inglês, mas quando tinha. Então você falar poxa essa diferenciação... ela é... ela não tem sentido. Pra poder classificar um, em detrimento de outro. Então... se eles estão tudo ali, aquele que é pobre tem o direito de dar um avanço, mas se ele tiver... tem que estar na nuvem, não pode estar pra baixo da nuvem, na lógica do bônus.

Fica aqui uma pergunta que surge da análise dos dados, mas que não obtive resposta: será que a defesa do bônus social, em detrimento ao bônus racial, por muitos dos entrevistados, seria uma forma de garantir a meritocracia e o reforço ao preconceito de que os negros são menos capazes do que os brancos? Ou mais um reflexo da *política mineira* para que impactasse menos, fizesse menos barulho ainda?

Parece que a ideia de causar pouco impacto chega mesmo a mostrar que utilizar o bônus para entrar na universidade chega a ser um desmérito. Percebi esse elemento presente nas vozes dos estudantes, mas chega a aparecer também nas dos professores.

A Professora Begônia, ao contar um caso de uma aluna que marcou a opção de 15% (escola pública e recorte racial), mostrou-se muito feliz, pois “*ela não precisou do bônus, ela passaria de qualquer forma*”. Como se precisar do bônus fosse fazer a aluna menos capaz.

Quando eu fui comparar o resultado dela eu fiquei feliz de ver que, se não tivesse bônus ela teria passado do mesmo jeito. A classificação dela teria sido, por exemplo, ao invés dela ficar no 18º lugar ela ficou no 9º, ela seria classificada, a nota dela sem bônus... calculando, ela ficaria no 18º dos classificados. [...] Então... o bônus... facilitou pra ela? Facilitou, mas em que? Ela teria passado de qualquer forma pelo mérito dela, pelo estudo com as condições que ela tinha e o desejo dela de fazer a coisa.

A Professora Dália faz um comentário semelhante: “*Uma coisa é você demandar o bônus, outra coisa é você precisar do Bônus para ser aprovado*”. Isso vai ter reflexo inclusive nas opiniões dos estudantes, as quais estão expressas nas entrevistas, conforme será visto ao final deste capítulo.

Assumir ter entrado pelo bônus chega a ser visto como ser marcado pelo desmérito: *“Pra que marcar a pessoa? Se é do bônus, se não é do bônus. Isso é coisa de americano que bota o sujeito na cota lá em Harvard, para poder dizer que você foi de Harvard da cota, mas não é de Harvard mesmo. Pelo seu mérito. Não vejo necessidade”* (Professora Dália).

Junto à ideia de não precisar do bônus encontrei a ideia de não ter ideia do que é isso.

✓ **Bônus? Cota? Como é mesmo? Como sinônimos...**

Uma coisa transpareceu nos dados empíricos colhidos: o impacto foi pouco, o barulho foi pouco, conforme veremos em depoimentos adiante³², tanto assim que muitos nem sabiam muito bem o que era bônus e o que são cotas. Dos depoimentos emergem várias falas que usam cotas como sinônimo de bônus em algumas passagens.

Abaixo, ilustro como inadvertidamente aqui, ali, o termo *cota* foi usado pelos professores, mesmo tendo sido usada a palavra *bônus* nas perguntas formuladas, deixando claro que a pesquisa visa entender o processo de implantação do Programa de Bônus.

“Agora eu só tenho uma restrição a essas coisas da cota pela cor da pele porque eu acho assim que cientificamente a gente não tem... eu... eu não gosto de políticas baseadas no critério racial, sabe [...]” (Professora Hortênsia). Poderia ser considerado apenas um detalhe insignificante não fosse o fato de ter aparecido tantas vezes como sinônimo.

O Professor Miosótis mistura os dois termos em sua preocupação com a discriminação que os estudantes podem vir a sofrer, ao entraram na universidade por meio do bônus:

[...] por exemplo, falar com esses alunos negros que estão pela política de bônus se eles se sentem... de que maneira que eles se sentem discriminados aqui dentro ou não... porque eu acho que são duas coisas complicadas aí: uma é você ser discriminado pelo fato de você ser negro independente de você estar na universidade por cotas. E uma outra coisa é você ser discriminado por ser negro e estar na cota.

³² Ver item nada mudou na FE, mas sim na universidade.

A Professora Alfazema não usa o termo bônus nenhuma vez em seu depoimento, preferindo a palavra cota. Mesmo tendo aparecido sete vezes na elaboração das perguntas, ela sempre usou o termo cotas catorze vezes. Isso me levou a concluir que o foi implantado para ela foi o sistema de cotas. Veja um exemplo: *“Essas turmas que entraram esse ano e o ano passado também nem tocaram nas cotas. [no assunto]. Eu acho que é porque ela tá implementada. Porque... porque ela tá aí. Ela tá autori... legitimada, agora não teve mais assim”*.

O Professor Alecrim, ao dizer que não sabe identificar os estudantes que entraram pelo bônus, também usa o termo cota: *“Então, assim, eu não tenho esse diagnóstico de que os alunos que estão comigo agora, que estiveram no semestre passado, são alunos que entraram na perspectiva de cota, e quantos que são, eu não tenho esse dado”*.

A Professora Gardênia afirma, quando perguntada se há esclarecimento sobre o Programa de Bônus: *“Esclarecimento e divulgação não. É possível, por exemplo, que você tenha uma geração de professores que entraram agora na universidade, que nem saibam disso, que tem cotas, que tem o sistema de bônus na universidade”*. Aqui chama a atenção o fato de que a professora inclui as palavras cotas e bônus como se a universidade tivesse as duas modalidades de ação afirmativa. É outra professora que não distingue os termos. Há outro elemento a ser destacado na sua afirmação: é possível perceber que ela acredita que muitos professores que entraram, há pouco tempo, na universidade não sabem da existência do bônus.

E ela tem razão: isso pode ser comprovado em alguns depoimentos como o do Professor Lírio, que não sabia da existência do Programa de Bônus. No início da entrevista, ele manifesta surpresa e diz: *“Olha, é... O bônus você diz pelo regime de cotas. Não?”* [Pesquisadora]: O bônus aqui na universidade são 10% na nota final pra alunos... [Professor]: *“Ah tá. No ingresso. Tá. Eu era ciente, mas num... num... mas sabia não pela Universidade, né”*. Mas é preciso esclarecer que se trata de um professor com menos de um ano de instituição na data da pesquisa.

Já o Professor Jasmim, com mais de quinze anos de instituição, também não sabia o que era esse negócio de bônus, mas estava afastado para qualificação: *“Não sei esse negócio de bônus. Você podia me explicar um pouquinho, eu estava de licença em função do doutorado, fiquei 2007, 2008 e 2009. Voltei esse ano para dar aula, estou com licença parcial, estou só dando aula [...] [eu explico] Tem a ver com a política de cotas?”*

O que isso significa? Por que, na representação dessas pessoas, os dois termos podem ser sinônimos? Seria tudo a mesma coisa? O processo não é o mesmo, o “barulho” não é o mesmo, o resultado – a inclusão – não é o mesmo. Não são sinônimos.

Outros não sabem a porcentagem, como é o programa, se faz diferença:

“[...] mas nesse caso só eu vejo como é que uma pessoa que recorreu à questão de ser descendente de negro e tal pra ter aqueles 15% sei lá quanto é que é né...”. (Professora Begônia)

Eu acho que o sistema de bônus não vai alterar muito esse perfil, não. Pouca coisa. Eu não vou lembrar o percentual exato sobre o valor da nota obtida... o percentual... [a pesquisadora explica] dez mais cinco... (Professora Amarílis)

[Eu sou] Totalmente favorável. Ao bônus, não. É cota mesmo. Sou contra bônus, vamos dizer assim, porque é uma bobagem zero ponto, vinte e cinco, não entendo bem. [a pesquisadora explica]. Isso dá uma diferença no vestibular? (Professor Miosótis)

A pergunta do Professor Miosótis puxa mais uma categoria a ser aqui discutida: se “esse negócio” de bônus faz diferença.

✓ **Bônus faz diferença?**

Vários professores expressaram dúvida sobre a eficácia do Programa de Bônus, seja por citarem exemplos de pessoas que conheciam e que “não precisaram” dele para passar seja por acreditarem que 10%, 15% são índices baixos para o nível de competitividade do vestibular.

A Professora Begônia se expressa assim: *“Eu achei a lógica legal, razoável, mas na verdade eu não sei dizer se de fato faz diferença pro aluno. Talvez para aqueles que... Será que aumenta mesmo o ponto dos alunos pra entrar? Será que fazia diferença? Compensa ou simplesmente parece que está fazendo alguma diferença, mas não está”*.

O Professor Crisântemo afirma: *“A questão do bônus, não responde efetivamente a reivindicação da ação... dos movimentos de ação afirmativa [...]. Eu acho, por exemplo, a universidade só se moveu pra atender de maneira é... precária, né. Não aceitar cotas, mas criar o bônus”*.

A Professora Amarílis afirma que 15% não faz diferença, não é isso que seleciona, “a diferença é muito pequena em relação ao aluno que entra sem bônus. Você vai falar um acréscimo de 15% na pontuação... não. Não é isso que seleciona. Discordo completamente”. Na sua opinião, o bônus não altera o perfil do aluno que entra na universidade.

O Professor Girassol vê que o impacto do bônus é simbólico, que só serviu para reforçar a qualidade do trabalho desenvolvido pela FE que vê institucionalizado aquilo que já fazia antes:

[...] eu até diria, eu não sei se Programa de Bônus fez diferença nesse sentido a não ser, é claro como uma... uma expressão de uma luta política, nesse sentido, de uma vitória política que acaba por reforçar esses grupos que estão nessa direção, que estão produzindo coisas. Então, nesse sentido o bônus tem é.. um aspecto aí, simbólico da mais alta importância que o nosso trabalho, isso que nós estamos fazendo já há muitos anos aqui tem agora uma.. uma acolhida institucional e isso se transforma numa política pública [...] eu não saberia até dizer se o bônus tem um impacto, a não ser esse impacto simbólico de reforço da luta... Eu acho que as pessoas continuaram fazendo mais ou menos o que elas já estavam fazendo, que já era muita coisa e da mais alta qualidade.

Nesse processo histórico de implantação do Programa de Bônus e compreensão do seu significado, volto agora meu olhar para a FE, local de formação de professores, objeto de estudo dessa pesquisa.

4.2 O bônus e os professores

Depois de esclarecido o processo de implantação do Programa de Bônus na universidade em questão, como um todo, agora busco mostrar como essa política impactou, como foi recebida e é vista, inicialmente, pelos professores da FE, farei ouvir suas vozes, suas representações.

✓ **defesa e posições contrárias?**

Compreender se o corpo docente da FE era favorável aos bônus era um dos objetivos da pesquisa. E para tanto essa pergunta foi feita diretamente aos professores. Apesar de que, muitas vezes, isso não se fez necessário porque os posicionamentos sobressaíam antes mesmo de questionados. Assim foi possível apurar que dos vinte professores da FE entrevistados apenas uma professora se manifestou, aparentemente, contra o sistema quando disse: *“Eu acho que não é a solução. Eu acho que ela é uma solução temporária”* (Professora Prímula). Os dezenove restantes se manifestaram a favor. Apesar de o Professor Lírio, no começo, ter dito ser contrário, por desconhecimento, depois de se informar, passou a ser favorável: *“No primeiro momento, eu era contrário, porque achava que ela reafirmava o próprio... o próprio preconceito. Só depois, lendo e refletindo sobre o assunto eu entendo como uma... Existe uma dívida social [...]”*.

Dos dezenove professores que disseram ser favoráveis ao bônus, oito se declararam mais favoráveis às cotas. O Professor Miosótis, por exemplo, responde à questão da seguinte forma: *“Totalmente favorável ao bônus, não. É cota mesmo. Sou contra bônus, vamos dizer assim, porque é uma bobagem zero ponto, 25, não entendo bem”*. Ou seja, são favoráveis ao bônus, mas defendem mesmo as cotas como política de equiparação.

A Professora Alfazema se declarou favorável: *“A universidade pra mim quanto mais inclusiva melhor”*. Apesar de também achar *“que talvez cota não seja mesmo a forma mais adequada, mas ainda não temos outra forma”*, não se posicionou claramente a favor de cotas, apenas deu a impressão de só usar o termo equivocadamente.

Ainda nesse montante de dezenove professores que são a favor da implantação do Programa de Bônus, destaco que quatro se posicionaram contra o recorte racial, conforme já discutido anteriormente.

Também quis compreender se dentro da faculdade – que abriga o PAA – que foi mostrado como sendo o grande responsável pela aprovação do bônus, posições contrárias se manifestam. Assim, primeiro fiz a pergunta se o professor percebe defensores do bônus. Dezoito professores responderam afirmativamente e alguns ainda incluíram comentários como “sem dúvida”; com certeza; *“aqui todo mundo defende a ação afirmativa”*; *“defensores ferrenhos”*; *“acho que de uma maneira geral todos, que eu tenho contato, são”*; *“os defensores são quase todo mundo”*. Deixaram claro o posicionamento favorável dos professores.

Apenas em duas entrevistas, com professoras ligadas à administração, essa pergunta não chegou a ser feita explicitamente. Quando perguntei se percebiam posições contrárias, cheguei ao total de dez professores oponentes ao bônus na FE. Algumas respostas positivas vieram acrescidas de comentários que mostram a dificuldade de tais posicionamentos. Junto à resposta positiva, pode-se perceber um “mas”..., a Professora Begônia, por exemplo, acredita que sim, porque o grupo favorável é organizado: “*Eu acho que tem sim, tem sim. Embora a gente escute falar mais das posições favoráveis, porque você tem um grupo mais organizado a favor disso, mas eu acho que tem pessoas que são contra sim*”. A Professora Dália também afirma que tem, mas “*não se manifestam tanto*” dentro da faculdade, como aqueles que assumem posições favoráveis. E explica que seria o medo de ser tachado de racista:

Só que não se manifesta, pelo menos aqui dentro, não se manifesta tanto. (pausa) Pela própria característica da faculdade. Mas não é só da faculdade. A situação quando você considera a questão, por exemplo, de ter ou não ter cotas para negros. Isso é muito delicado, digamos assim, constrangedor, pra que alguém se posicione abertamente contra. Vai ser tachado de racista, disso, aquilo, aquilo outro, né.

Pode-se deduzir que, na sua lógica, o motivo para não se manifestar é a dificuldade que isso causaria, talvez pelo fato de racismo ser crime e porque contraria o mito da democracia racial.

A Professora Alfazema responde que sim, mas acha que “*agora as pessoas estão mais caladas*” e ela pensa também que foi muito incipiente.

O Professor Crisântemo fala de um silêncio que cobre não só a universidade, mas a sociedade brasileira, onde ninguém se posiciona verdadeiramente contra ou a favor, o que dificulta o debate, justamente porque não há posição a ser questionada.

No Brasil ninguém é de direita, né. Ela não se expressa muito não, assim. Mas expressa assim, nas votações, no conselho universitário, se expressa nesses debates mais... onde você tem que tomar decisões, eles se expressam né. Mas assim, como um debate... Agora eu acho que a universidade tá um pouco silenciosa. Eu acho que a gente não é mais como instituição de um modo geral, né... você não tem mais a controvérsia, né, como um elemento da formação. [...] Aí você... eu acho que você não vê gente... contra assim... um discurso contrário, doutrinário, que eu acho que seria bom. Para que o povo se expressasse. Acho que você não vê assim.

Mas, apesar de não serem abertas, explícitas, essas posições contrárias se manifestam nas decisões que deviam ser tomadas, como o professor bem explicitou, nas votações, nos conselhos universitários.

Já o Professor Narciso é bem contundente na defesa das cotas. Porque, na sua opinião, já existem cotas para brancos, que ocupam a maioria esmagadora das vagas nas universidades: *“Sou. Cotas. Eu lembro que na época de cotas foi muito polêmico esse assunto. Eu peguei e falei “oh vamos deixar de ser cínicos, já existem cotas” Quem estuda na Medicina é branco e rico por exemplo. Então existem cotas, né”*.

Apurei que sete professores não percebem posicionamentos contrários dentro da FE. Uma professora declarou não saber responder, devido ao fato de estar na faculdade há menos de um ano. Disso pode-se deduzir que também não ouviu posicionamento contrário, senão saberia. O Professor Jasmim, por exemplo, acredita que existem esses posicionamentos, mas são discretos, não se mostram, porque a quantidade superior de pessoas favoráveis agiria como um inibidor.

Se existem... e eu acho que existem, mas ainda são meio discretas. [...] Mas acho que essa discussão cresceu de tal forma que caiu no gosto dos intelectuais, porque eu acho que a maior parte dos intelectuais, eles normalmente eles apóiam as ações afirmativas pelo menos no grupo aqui acho que tem boa acolhida. Então quem é contra, com uma galera, maior parte, falando a favor (risos) eles ficam sei lá... não é explícito. [...]

A Professora Azálea também é da mesma opinião, afirma que tudo *“que vai um pouco na contramão do campo da educação”* faz com que as pessoas fiquem mais “recolhidas”. O Professor Girassol também é de opinião que quando *“as pessoas têm uma posição muito diferente [...] ninguém se sente autorizado a vir a público defender o contrário”*, mas logo depois acrescenta: *“No que se refere a bônus, ai sim eu acho que há... há manifestações mais explícitas de achar que essa não é uma boa política, que a boa política iria em direção ao fortalecimento, a qualificação da escola básica”*. Apesar de mudar, parcialmente, seu posicionamento, computei sua resposta como negativa porque, primeiro, se posicionou como não vendo oponentes ao bônus. Considerei, então, que sua representação é de que essas pessoas contrárias não se sentem autorizadas a falar.

Aqueles que não percebem posicionamentos contrários acreditam que eles existam, mas não se sentem autorizados a se expressarem, principalmente por ser a FE quem abriga o PAA. Esse debate não posto, reprimido, torna difícil a discussão, o conflito que permitiria fazer com que houvesse trocas e amadurecimento intelectual. Cada um guarda para si suas ideias e o que se vai perceber é um grande silêncio entre os professores sobre a temática, como percebe-se adiante. Sintetizei as posições manifestadas:

Tabela 1: Síntese dos posicionamentos frente ao bônus

Favoráveis	Contrários	Percebem posições favoráveis	Percebem posições contrárias	Não percebem posições contrárias	Não soube responder	Não foram questionados
19	01	18	10	07	01	02

✓ **O que foi feito para receber o aluno de bônus? “Ah, a Fundação”!**

Nas entrevistas realizadas, uma das perguntas feitas foi o que a universidade tem feito para receber os estudantes que entraram pelo Programa de Bônus. A informação é importante, porque um dos objetivos desta pesquisa é investigar como a universidade tem-se transformado para receber esses estudantes. Por isso mesmo, a pergunta, em algumas ocasiões, se desdobrou, abrangendo questões como se houve alguma mudança curricular, alguma adaptação; se foram feitos encontros, seminários, palestras, etc., antes e depois da implantação do Programa de Bônus.

Das vinte e uma entrevistas realizadas, em quatro delas essa pergunta não foi feita. Na primeira situação, porque era com um professor ligado à administração e que não é da Pedagogia; em duas outras, os professores eram novos e não estavam na faculdade em 2009, e a última, porque a professora se encontrava fora do país nesse mesmo ano.

Das dezessete respostas obtidas, treze professores responderam não ter conhecimento de ação alguma ou não souberam responder. A primeira resposta, então, foi, na maioria, negativa. Vindo depois alguns comentários. Cinco professores citam a Fundação como exemplo de ação feita para receber os estudantes que entram pelo bônus, que ela é uma instituição privada sem fins lucrativos, criada em 1929 e que tem como objetivo prestar assistência estudantil aos estudantes de baixa condição socioeconômica da universidade³³. Ou seja, não foi uma iniciativa recente. É claro que os alunos oriundos de escola pública e/ou carentes contarão com a assistência estudantil, mas não se pode confundir as iniciativas.

³³ Programa de alimentação; moradia universitária; assistência à saúde (médico, odontológico e psicológico, aquisição de medicamentos); bolsas/estágios e programas complementares.

O Professor Crisântemo, além de citar a Fundação, também faz referência à calourada como iniciativa: “*Aqui tem a calourada que se faz normalmente. Fazem, os estudantes, não é? E tem um pessoal que lida com assuntos comunitários que também tem programações. Mas eu acho que não diferencia...*”. Ideia compartilhada também pela Professora Hortênsia, que não sabe o que foi feito especificamente para esses estudantes, mas mesmo assim refere-se à calourada.

(Pausa). Eu não, pra te falar a verdade, eu não faço nem ideia se eles fizeram alguma coisa assim específica, pra esses alunos. Eu tenho visto ultimamente uma certa preocupação em recepcionar os alunos, mais organizadamente. Aqui na faculdade tem tido, sabe? Alguma iniciativa sabe? Assim quando os alunos, calouros, quando eles chegam na primeira semana de aula, tem o pessoal que vai apresentar a faculdade pra eles, leva eles pra visitar, vão a biblioteca, ao laboratório, explica como é que funciona.

A Professora Prímula declara não ter clareza sobre alguma iniciativa, mas cita um programa, da universidade, de concessão de bolsas a estudantes de cursos noturnos para incentivar seu envolvimento na vida acadêmica, que não é uma iniciativa criada e nem voltada exclusivamente para os estudantes de bônus.

A Professora Dália também responde negativamente, mas acrescenta que não acha necessário implementar coisa nenhuma.

A Professora Magnólia declara que “*a diretoria não tem política de assistência a esses meninos*”.

Apenas quatro professoras não responderam negativamente à questão: a Professora Acácia cita iniciativas da Fundação. Quando perguntada se foram feitos encontros, seminários, palestras, etc., com essa finalidade, ela responde que não. E declara que “*isso foi uma lacuna e tanto*”. A Professora Azálea responde, evasivamente, que sim, de “*maneira geral a FE é muito preocupada com essas questões*”, mas não sabe esclarecer o que realmente foi feito, para depois mais adiante declarar que acha que não foi feito nada.

*Eu acho que de maneira geral a [faculdade] Educação é preocupada com isso. Não sei te pontuar que medidas estão sendo tomadas, isso eu não sei te pontuar. Mas eu acho que há uma preocupação... uma sensibilidade pra esse... pra esse tema e pra esses processos de inclusão. [...] Eu acho que de maneira geral isso é muito pontuado assim. Eu acho que a universidade tem uma característica muito grande que é de uma extensão, numa perspectiva inclusiva, de aproximação de pessoas que não tem acesso.
Pesquisadora: Você percebeu alguma adaptação específica para o bônus? Uma mudança curricular, uma recomendação especial, alguma coisa assim?*

Nenhuma. Nunca recebi da coordenação da Pedagogia, nem um tipo de orientação, nenhum alerta, nenhuma informação. Na verdade eu acho que não houve, porque se houvesse eu acho que teria para o coletivo dos professores. Que eu me lembre, nunca houve isso.

A Professora Rosa também foi evasiva em sua resposta. Consegui inferir que ela acredita que a FE faz alguma coisa, mas ela afirma que é anterior ao bônus, que é “a proliferação de bolsas e projetos”. Mais tarde, formulei a pergunta explicitamente: o que a FE tem feito, quais as ações para isso? Para não ficar uma preocupação e uma ação individual? ”Ela responde: “Ah isso é um negócio mais difícil, porque isso eu acho que isso é mais sutil, mais sutil”.

A Professora Alfazema fala que acredita que tem sido feito e cita o PAA.

Entendo que a Professora Rosa, assim como outros, quis destacar as ações feitas pela FE, pelo PAA, que não são poucas, nem sem importância, mas não conseguiram separar o que foi feito de mobilização para a aprovação do Programa de Bônus, do que poderia ser feito para receber e acolher esses novos estudantes.

✓ **O que precisa ser feito para acolher o estudante de bônus?**

Não houve nenhuma pergunta explícita para questionar, diretamente, o que precisa ser feito para acolher o aluno que entra na universidade por meio do bônus. O objetivo era obter dados que permitissem identificar as ações a serem praticadas. Para tanto formulei as seguintes perguntas:

- a) O que a universidade tem feito para receber os estudantes que entram por bônus?
- b) Alguma mudança curricular?
- c) Alguma adaptação?
- d) Foram feitos encontros, seminários, palestras, etc., antes e depois da implantação do Programa de Bônus?
- e) Você já sentiu necessidade de adequar algum conteúdo ou metodologia em função da entrada dos estudantes por meio do bônus?
- f) Comente.

Assim, obtive onze depoimentos com afirmações que me possibilitaram inferir alguns pontos.

Duas professoras afirmam que realmente não se precisa fazer nada para acolher os estudantes de bônus, já que entendem que o mérito garante a igualdade, então, *“eles têm tanta condição quanto qualquer um de cursarem a universidade”* (Professora Dália).

A Professora Prímula contribui com a ideia de que é necessário ampliar a formação cultural dos estudantes, distribuir bolsas para que eles sejam estimulados *“a participar da vida da universidade de um modo geral”*. Ela ainda frisa que isso deveria ser para todos os estudantes que necessitassem, porque é *“preciso investir na formação cultural dos professores como um todo”*. Ideia também compartilhada pela Professora Rosa, que fala de um *“acesso cultural”* proporcionado aos professores em formação, por meio do incentivo para a participação de atividades culturais. No entanto, cita iniciativas que não têm como marcador o Programa de Bônus, mas sim é anterior: são bolsas e projetos que ao se *“proliferarem”*, proporcionam condições aos estudantes de *“viverem mais a universidade, saberem os caminhos das pedras para muitas coisas, assimilarem uma cultura acadêmica, disponibilizarem bens culturais”* e que desenvolvem um sentimento de pertença nos estudantes que passam a ter sentimentos tais como:

[...] eu sou parte disso daqui, eu sei tomar providencia, faltou isso, perai eu vou lá e busco, eu sei onde que é, o fulano que é o responsável por isso. Sabe? Então cria uma certa intimidade, com esse espaço aqui. Esse espaço é um espaço que eu domino então... eu mesma, eu lembro que a universidade quando entrei ela tinha um quê, sei lá, de território proibido. Embora eu previsse a universidade na minha vida, os espaços eram muito pouco acessíveis. Então isso eu acho que eles tem... tem... essa faculdade em particular... Mas eu acho que a proliferação de bolsas, de projetos e tal, dá essa possibilidade ao aluno.

O Professor Crisântemo, quando questionado sobre como acolher o diverso, responde que *“é difícil”!* Mas enriquece o debate com a ideia de que é preciso dialogar, refinar o conhecimento em relação à diversidade.

Ideia corroborada pela Professora Gardênia: *“Temos que colocar a discussão na roda [...] criar condições de as pessoas falarem. E isso não significa que elas não vão discriminar mesmo que caladas”*. Isto porque, na sua opinião, há uma tensão da diversidade étnica, há um estranhamento, e isso demanda *“um longo processo de educação”*. O Professor Alecrim afirma que esse diálogo deve ser feito *“com a pessoa, com o sujeito e não com o aluno”* como se o aluno fosse um *“ente”*, homogêneo. Assim afirmo que é preciso identificar, individualizar e singularizar esse aluno.

A Professora Alfazema, quando questionada, afirma que “*é necessário fazer um trabalho mesmo com elas, e de que... quando faz, dá certo*”. E responde o que, na sua opinião, deveria ser feito com esses estudantes, ou alunas, como ela cita:

É uma recepção, é trabalho com autoestima mesmo, valorização da cultura negra, é leitura e discussão. [...] Tentar dar pra eles o que eles não tiveram oportunidade de ter. Então tem dificuldade de leitura e escrita, alguém pra trabalhar leitura e escrita com eles. Se tem dificuldade (...) de falar, é isso, treinamento pra elas falarem, pra elas se exporem, pra elas apresentarem trabalhos várias vezes. [...] Depende do grupo, da necessidade... É fazer uma leitura do quê que esse grupo tem de carência em relação aos alunos com os quais eles convivem. E propor ação naquilo que lhes falta. Se é leitura, é leitura. Se é escrita, é escrita. Se é falar, é falar. Se é inglês, é inglês. Então é atuar onde é que eles faltam.

O acolhimento passa pelo ato de proporcionar a esses estudantes o acesso a saberes e conhecimentos que não tiveram no seu percurso escolar. Desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita (redação de textos acadêmicos, redação técnica, por exemplo), uso da informática, língua estrangeira, curso de artes, etc. Que são coisas feitas pelo PAA, que ao longo de sua história foram sendo proporcionadas aos negros e, hoje, no meu entender, devem ser estendidas também aos estudantes oriundos da escola pública e a quem mais necessitar. Porque o PAA não é para todos, como bem demonstra o exemplo de uma aluna, citado pelo Professor Miosóti:

Uma aluna branca muito preocupada com a questão... porque ela tinha falado que ela tinha interesse em se aproximar do grupo do PAA, só que ela não podia porque ela era branca, e o grupo, o núcleo do pessoal é só para os estudantes do bônus, só para os da ação afirmativa e, portanto, são alunos, em tese, com o fenótipo mais negro. Aí ela levantou a possibilidade, não foi muito explícita, de haver um reforço da discriminação ao contrário. Aquela conversa de sempre. “Ah, um grupo que está se fechando, se guetificando”. Na verdade deveria se abrir e permitir que seja branco ou qualquer um... essa era a questão dela.

O acolhimento também significa proporcionar, aos estudantes, infraestrutura necessária à integração total e confortável à universidade, como a iniciativa da FE (e de duas outras faculdades) de abrir sua biblioteca 24 horas por dia, inclusive aos sábados, domingos. Tal iniciativa visa proporcionar, aos que trabalham, horários e oportunidade de frequentarem e se dedicarem aos estudos.

A Professora Rosa cita também a incorporação do Moodle³⁴ como um ganho, porque facilitou a comunicação e a vida acadêmica para o aluno que trabalha e não tem condições de viver plenamente a vida acadêmica. Com essa plataforma, o aluno participa plenamente do curso, da turma, da universidade como um todo.

Passa ainda pela oportunidade de dialogar, discutir o estranhamento, expor e tirar dúvidas, “*adequar os meios para conquistar as finalidades*”, e também possibilitar o fortalecimento da identidade desses estudantes a partir das situações vividas, a partir dos textos. Porque “*esse texto é o texto que a gente usa, é pretexto pra esse texto dialogado que a gente faz*”. (Professor Alecrim).

✓ **Não identifico quem é de bônus...**

Ao questionar os professores sobre a expectativa que tinham sobre os estudantes que entrariam com o bônus, à época da implantação, a maior parte das respostas obtidas causou surpresa. Dos vinte professores entrevistados, catorze declararam não saber quem são esses estudantes e dois ainda acrescentaram: “*Nem procuro saber*”, “*faço questão de não saber*”. Algumas das respostas obtidas: “*Não é algo que me preocupa*”; “*não tive um olhar diferenciado*” (Professora Prímula); “*Eu acho que nem é bom ficar... sabe? Porque estigmatiza*” (Professor Narciso); “*Acho que ninguém sabe quem é de bônus e quem não é de bônus. A questão é essa. Pelo menos aqui eu acho que isso não... não é discutido, ninguém fala nisso, não sei... Então nem sei quem são, entendeu?*” (Professor Cravo)

Eu não sei, ninguém sabe! Essa é a ideia subjacente. O equívoco em crer que para não discriminar é preciso não identificar, não diferenciar. Não sabendo quem são os estudantes que entram beneficiados pelo bônus, eu não os estigmatizo, não os marco pela diferença.

Isso parece ser uma contradição numa faculdade que tem o PAA como elemento fundante das suas discussões sobre inclusão. Essa contradição fica expressa na fala do Professor Girassol que, ao falar da FE e a preparação para lidar com as diferenças (discussão

³⁴ Trata-se de um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual, onde é possível ter acesso a páginas de disciplinas criadas por professores, grupos de trabalho, comunidades de aprendizagem, postar textos, etc.

mostrada abaixo), declara: “já há uma sensibilidade muito grande para o acolhimento da diferença”. Como acolhemos sem enxergá-la?

O mérito de ter alcançado tão importante conquista, num vestibular tão disputado, tão acirrado, faz com que se parta do pressuposto de que não existem necessidades específicas. Chegou lá! É porque quem tem condições para isso é a nata da escola pública. Isso se depreende da fala da Professora Camélia:

O bônus... coloca uma faixa muito próxima. [...] Quer dizer, vai aprovar gente numa faixa de pontuação muito alta. De todo modo é um aluno, digamos que seja a elite das classes populares. Porque ela estudou em escola pública, ela é a faixa da camada popular que estuda. [...] Então esses alunos estão sendo aprovados no vestibular. Na minha opinião é uma camada... vamos dizer assim, superior, no sentido... que por trajetórias diversas a família estuda, a família põe pra estudar, valoriza a escola. Então ela tá entrando. [...] Atende a da pobreza, mas sem perder a questão do mérito.

Mas a própria professora rebate a ideia ao dizer que a diferença faz parte da condição humana e que se o aluno tem problema “no mérito” é papel da universidade trabalhar isso.

É uma bobagem, viu? Que é uma bobagem entre aspas. Aqui só fazendo um comentário. Porque se a escola básica abriu-se para todos, a universidade também tem que abrir para todos. E aí se tem diferença na... no mérito, na qualidade, então vamos... tai um problema pra ser resolvido. Que é o que nós tentamos fazer na educação básica. Ainda estamos tentando, né. Fizemos isso muitos anos como professores da educação básica e agora estamos fazendo aqui na universidade. Quer dizer se o aluno não tem prontidão entre aspas, uai, vamos ver quem é esse aluno, o quê que ele sabe, o quê que ele não sabe. Quê que a gente vai oferecer pra ele. Envolver naquilo que são as suas dificuldades. Então como educadora, a condição humana ela é a diferença. E a gente não pode fugir disso, eu acho.

Ideia corroborada pela Professora Magnólia que também ressalta o papel da universidade na inclusão e não na discriminação do mérito.

Uma universidade que é elitista nunca terá excelência. Porque no nosso ponto de vista a excelência começa na sua função, no seu papel, na sua responsabilidade social. Se ela é elitista ela já não tem excelência. A excelência não é uma coisa pra se mensurar em número de artigos, em número de invenções, ela é... primeiro a excelência diz respeito ao lugar dessa instituição na sociedade. Que contribuição que ela dá, e aí então, quando eu escuto que a [nossa] universidade é excelente, nesse aspecto, porque excelência mesmo, enquanto elitizada, ela não pode ser. Isso aí já compromete... já joga a excelência no chão. Excelência pra alguns? Não é mais excelência. É discriminação.

Não sabendo quem são esses estudantes e procurando não saber, silencia-se sobre o tema. E cabe aqui o questionamento: acredita-se que silenciando a diferença deixa de existir?

✓ Sem discussões, o silêncio

A ausência de discussões sobre o bônus marca as respostas obtidas sobre o aparecimento do tema tanto nas aulas, com os estudantes, quanto entre os professores. Das dezesseis entrevistas onde essa questão aparece, dez professores responderam que não incluíram essa temática em suas aulas ou, ainda, ela não apareceu de alguma forma.

O Professor Miosótis chega a contar um caso de uma aluna que queria discutir a questão das cotas na universidade, “*nem era bônus*”, e ele pediu que deixassem para o final do curso, mas não conseguiu.

A Professora Azálea diz que trabalha o tema de inclusão, mas de um modo geral. A Professora Rosa fala de diferenças, relações de poder, hegemonia, etc. E a Professora Alfazema diz que a temática apareceu apenas antes da implantação.

O Professor Girassol comenta que quando discute essa questão com os estudantes, o tema bônus não aparece, nem mesmo no memorial que @s estudantes fazem:

Mesmo quando a gente discute essa questão isso não apareceu como sendo um... algo que as pessoas mobilizem. Seja porque elas... não acham que isso seja um elemento importante a ser mobilizado na discussão da própria trajetória delas. Eu trabalho, por exemplo, fazendo um memorial das alunas no primeiro período. E lendo o memorial em nenhum desses memoriais, essas alunas explicitam, por exemplo, a questão... de terem entrado com bônus.

Dos seis que responderam positivamente houve três ressalvas: um disse que apareceu apenas uma vez, uma que apareceu pouquíssimo e a professora que responde que sempre entrou um pouco, porque faz parte da disciplina estudar como a psicologia tem tratado as diferenças entre as pessoas.

A Professora Gardênia diz que a temática já apareceu algumas vezes com relação ao recorte étnico e que o clima fica tenso, principalmente por parte das alunas negras que não

se manifestam. Mas deixa entrever que a discussão que aparece é sobre a questão do negro, e não propriamente do bônus.

Já, apareceu algumas vezes, não com relação à escola pública, mas com relação a... a... a cota para negros. É tenso. Entre as pessoas negras e as pessoas brancas. É tenso. Não é uma conversa tranquila Como na minha temática [...] isso é um tema fundamental, porque somos uma sociedade essencialmente mestiça, vamos dizer assim... não tem como você discutir a história da educação sem se perguntar, sobre as crianças negras, sobre ... a diversidade racial, sobre as políticas de branqueamento, né. Então, assim, é tenso. Se você olha na sala assim, você... principalmente as alunas negras. Elas... (pausa) ficam quietas. Por mais que você estimule, olhe pra cara delas, fica assim “fala”, elas... em geral.

Pesquisadora: Seria um desconforto?

É. Tem um desconforto. Até você me falando agora eu... eu... eu... vou abordar isso de modo mais claro, até pra mim clarear um pouco. No sentido da... do bônus.

O silêncio também marca a discussão entre os pares. Quando perguntados se a temática aparece em reuniões, no cafezinho, ou até mesmo nas conversas de corredores, a maioria absoluta disse que não. Das dezenove entrevistas em que essa pergunta foi feita, quinze disseram que não, “*não parece, nunca ouvi ninguém conversando sobre*”.

Algumas respostas até envolveram comentários no sentido de que, na época da aprovação, a discussão foi forte, etc., mas quando indagados sobre a discussão depois da implantação, a maioria admitiu que não. O Professor Crisântemo chega a dizer que “*aí acho que faltou discussão*”. Das cinco respostas positivas, uma foi um “*acho que sim... não sei te dizer exatamente, mas eu acho que isso é um tema que circula nos corredores*” e um “*pouquíssimo*”. A Professora Prímula diz que esses debates “*são momentos restritos*” e fala de grupos de pesquisa que proporcionam tais discussões entre professores que convivem entre si e possibilitam “*discutir a atuação profissional, os conflitos, os desafios do cotidiano. Mas isso não é regular*”. Cita que não existe um momento específico desse, que é “*entre uma reunião e outra*” e que “*não se considera isso um trabalho também*”. Ela traz uma discussão importante sobre formação de professores que sempre reivindicaram espaço remunerado de formação e que no ensino superior, como existe a dedicação exclusiva, esse espaço de formação não aparece, confundindo-se autonomia e cooperação. Em nome da autonomia de cada um, não existe mais a cooperação e sim a competitividade imposta pelo mérito. Não existe também uma cultura institucional que valorize e incentive a troca como momento de formação de professores no ensino superior. Esse ambiente é marcado pela individualização dos trabalhos.

É que uma coisa que a gente briga historicamente na formação de professores, que os momentos de formação sejam remunerados e sejam entendidos como é... importantes. Que os professores sejam remunerados por essa atividade. Como aqui a gente tem a dedicação exclusiva, essas coisas ficam difíceis, né. Então assim, é... a gente não tem um momento específico desse tipo de reunião. A gente tem as reuniões de trabalho e entre uma reunião e outra, a gente faz isso. Mas não algo que seja sistematizado, que seja organizado. É... acho que tem uma confusão muito grande entre autonomia e cooperação. Como... e é uma coisa que a gente defende enquanto professora universitária: a autonomia, né. Possibilidade de você elaborar seu... você tem uma ementa, mas você tem liberdade pra elaborar seu programa, sua metodologia de avaliação e tal, mas com isso eu acho que a gente acaba minimizando os espaços de troca, assim. Então assim, ter autonomia, não significa que eu não possa ter a colaboração e a cooperação... Mas nós estamos num meio altamente competitivo. Então eu acho que não é à toa que essas coisas também não acontecem. A gente tem uma cultura institucional que não valoriza isso.

Somente o Professor Girassol declara que discute, sim, na sala de aula e entre seus pares: *“Aparece... aparece, porque a questão de bônus na universidade ela faz parte de uma discussão mais ampla de acesso e permanência. [...] Então, os alunos também participam desse universo e são questões que eu levo pra sala de aula e, portanto é objeto de reflexão coletiva”*. Ele cita algumas iniciativas da universidade para debater essas questões: o grupo de estudos ligado ao PAA e a existência de outro projeto, que envolve estudantes e professores nessa e em outras discussões.

Não se avalia, não se troca, não se interage. Há um silêncio reinante entre os professores sobre esse assunto. Duas professoras chegam a comentá-lo:

Olha até onde eu alcanço, até onde minhas observações e minha atenção alcança... está meio que silenciado. [...] Então eu tenho achado, em relação ao bônus, muito silenciamento, pouca... aliás, essa universidade discute pouco, questões políticas, questões relevantes, discutimos muito pouco. Praticamente não é discutido e a FE numa forma... algumas discussões... há discussões aqui dentro importantes, significativas, mas... nem sempre no coletivo. (Professora Magnólia)

A Professora Magnólia afirma que a universidade discute pouco essas questões importantes e a Professora Gardênia acha que *“muita coisa a gente tinha que socializar”*, mas não consegue e ainda lamenta que só o que se faz é mudar currículo e isso não altera a dinâmica das coisas: *“Verdade, na escola o que a gente mais faz é mudar currículo, reforma curricular. E a gente não pensa que isso... não vale nada, se as pessoas, nós, aqui dentro, não alterarmos a nossa dinâmica”*.

Mas desse silêncio reinante sobressai um fator um importante, que apareceu em cinco entrevistas: a intensificação do trabalho docente. Esses cinco professores não vão negar

o silenciamento e o distanciamento dos pares, mas não trazer um elemento que justifica essa ausência de reflexão coletiva: o excesso de trabalho, a carga excessiva que muitos professores enfrentam e que faz com que não haja tempo para conversas, reflexões e discussões e até mesmo para a troca de experiências. Isso posto por eles.

Mas o que eu acho que mais acaba por... dificultar esse trânsito entre uma sensibilidade e práticas efetivas de inclusão é o tempo. Quer dizer, acho que a gente é... dado que nós somos muito cobrado por muitas atividades, cobrados pra fazer pesquisa de ponta, acaba que o tempo que a gente dedica ao ensino é pouco. As estruturas que a gente tem para fazer... acolher esses alunos, são poucas. Monitores especializados... que tivessem... esse tipo de investimento, o tempo do professor, dele se disponibilizar, fazer um acompanhamento especial... Então, eu acho que isso é.. eu tenderia a achar que a intensificação do trabalho docente na universidade de um modo geral e... e... para outras atividades que não pesquisa e em ensino acabam por prejudicar esse... acolhimento mais... de maior qualidade para essas pessoas assim. (Professor Girassol)

O Professor Girassol acrescenta ao excesso de trabalho, cobranças de produtividade do docente, a falta de estrutura de apoio, como monitores especializados para acompanhamento e a falta de qualidade no acolhimento às diferenças. Já a Professora Begônia credita ao tempo, singularmente:

Mas eu acho que em certas situações a gente precisava de mais tempo para conversar, pra saber quais as outras alternativas que precisariam ser criadas, criadas em termos de alternativa, dependendo do tipo de inclusão, se a gente pensar que o público que a gente recebe é um público que de um perfil que teve uma escolarização em termos de experiência de escrita, de leitura, está muito, está mais limitado por causa das condições mesmo. (Professora Begônia)

O Professor Miosótis mostra um lado perverso da intensificação do trabalho docente que é a ação depois do evento ou o “apagar incêndio”. Na correria do dia a dia não se planeja as ações, age-se perante o inesperado, o não desejado, mas não antes para evitá-lo.

Acho que é uma coisa da faculdade que toma tanto tempo nas suas atividades que eu acho que só se o tema surgir mesmo. “Olha, aconteceu um caso ontem um aluno xingou o outro de negro, de macaco, que atitude a gente faz?” Aí é capaz do tema virar durante 15 dias tema do café. Não tendo isso cada um está na sua loucura, então quando a gente se encontra no café aqui é pura... ah quanto que foi o jogo do galo ontem, só esse tipo de conversa. Porque o cara volta aqui pra dentro... tenho que corrigir prova... Então não é tematizado, o que é lamentável. (Professor Miosótis)

Ele também fala de um lado resistente dos professores, quando pensam na implicação que mudanças irão significar. Ou seja, em função da intensificação do trabalho

docente pode-se chegar ao ponto de evitar mudanças quer venham a significar mais obrigações.

Quando está na congregação, por exemplo, eles tem uma resistência, os professores têm uma resistência contra gente que é da licenciatura indígena e contra o pessoal do campo. Mas não tem nada a ver com racismo, tem a ver com essas implicações que eu estava te falando. [...] É uma coisa mais de estrutura burocrática. Acha legal, que bacana, que ótimo, mas o quê que implica isso em termos de “trampo”, de horário, de carga horária. Tem um debate aí de infraestrutura que não pode ser confundido com uma postura mais ou menos favorável às políticas de cotas. Então isso tem que ficar... mais evidenciado.

A Professora Hortênsia fala da intensificação em dois momentos durante sua entrevista. Ela cita a dificuldade de acompanhar as listas de discussões (*e-mails*) por causa do excesso de obrigações e “*a pressão*” sofrida pelos “*professores das universidades federais*” como resultado da democratização do ensino, o que resulta em excesso de trabalhos.

A Professora Gardênia mostra que todo mundo está “*correndo demais*” e “*não tem tempo de conversar*” por isso a convivência social é ruim.

Nossa convivência social, ela é muito... muito ruim assim. Do ponto de vista, assim, todo mundo tem muita pressa, todo mundo correndo demais. Não é assim do ponto de vista das pessoas não se gostarem. Você entendeu? Né? Eu não sei se é porque eu entrei aqui numa fase mais calma. Volta e meia a gente conversa com um mais antigo, fala “nossa, você lembra como é que era...” A gente fazia festa, sexta-feira, tomava uma cerveja, fazia um churrasco... Acabou tudo isso. Então assim, é... não tem muito tempo pra conversar. Tá todo mundo correndo.

Segundo Assunção e Oliveira (2009) as atuais exigências apresentadas aos professores tem levado ao aumento do número de tarefas a serem realizadas na mesma unidade temporal, por uma mesma pessoa ou equipe e maior complexidade das demandas apresentadas. Com frequência são tarefas sobrepostas que demandam maior autonomia, capacidade de resolver localmente os problemas encontrados, a necessidade de fazer a mesma coisa mais rapidamente, e a pressão que leva os profissionais a aumentar a sua produtividade tem resultado em intensificação do trabalho docente.

a intensificação diz respeito não somente à expansão e ao acúmulo de constrangimentos de tempo durante a realização do trabalho, mas também às transformações impingidas à qualidade do serviço, do produto e, de maneira global, do trabalho. Sob essa ótica, está embasada a análise da intensificação tanto em termos qualitativos, caracterizados pelas transformações da atividade sob pressão temporal, quanto em termos quantitativos, relacionados ao aumento do volume de tarefas. (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009)

Não se identifica a diferença, não se quer identificar, portanto, não se abre discussões na sala de aula e, assim, chega-se a conclusão que não mudou nada e que não é preciso fazer nada, como mostrarei adiante.

Tentando compreender a representação dos professores sobre seus estudantes e seus desempenhos, indaguei sobre a necessidade que sentiram de adequar algum conteúdo ou metodologia, depois da implantação de Programa de Bônus, de 2009 em diante. Das quinze respostas obtidas, catorze disseram não terem feito nenhum tipo de adaptação, por conta da entrada desses novos estudantes, por não ter sido necessário, porque, segundo eles, o perfil de estudantes atendidos não mudou, conforme discussão que será mostrada ao final desse capítulo.

Duas professores não só declararam não ter sido necessário fazer nenhum tipo de adaptação como ainda consideraram que os estudantes atualmente estão melhores preparados. A professora Hortênsia entende que estão mais qualificados, escrevem melhor e entregam trabalhos mais articulados do que há dez anos atrás.

Olha, eu não... hum .. não sei, eu tenho achado, é engraçado... eu tenho achado os alunos do curso de Pedagogia mais bem preparados ultimamente. Eu não sei se as escolas públicas melhoraram, sabe... se eles estão chegando mais qualificados na universidade. Eu tenho achado assim... eu tenho notado essa diferença. Acho que o pessoal está escrevendo melhor, quando entregam os trabalhos eu estou achando mais bem articulados, sabe... isso eu notei. Assim de uns, deixa eu pensar, uns dez anos atrás eu acho que os alunos eram mais imaturos, talvez, do que os que a gente tem atualmente.

A professora Rosa também os vê melhores, ao longo dos seus 24 anos de experiência, e com mais disposição para serem professores, o que ela considera ser resultado da “*maior clareza do próprio curso de que ele é um curso de formação de professores, e não de supervisor, orientador, diretor, coordenador, etc.*”.

A professora Acácia não teve essa pergunta incluída, mas acha que o desempenho do aluno de bônus é igual a qualquer outro.

Apenas um professor disse ter sentido necessidade de adaptar conteúdos. O professor Narciso entende que “*as turmas às vezes têm um pouco mais de dificuldade de acesso a leitura, e tudo, às vezes de capital cultural, mas são turmas assim... interessantes, que tem experiência de vida*”. Ele nota também que os estudantes reclamam do volume de leitura, então tentou diminuir, procurando trabalhar textos pequenos.

Esse olhar “homogêneo” permitiu que os professores, em sua maioria, declarassem ainda que o bônus não alterou o perfil dos estudantes; que não existem diferenças entre o aluno que se tinha antes e o que entrou pelo Programa de Bônus.

É importante ressaltar que, aqui, se discute não é o quesito desempenho, porque os estudantes de bônus *são* tão capazes quanto qualquer outro, por princípio, seja pela questão do mérito de um vestibular muito concorrido seja porque todos os estudantes têm capacidade de aprender, bastando que lhes sejam dadas as ferramentas necessárias para tanto. O que se discute aqui é a necessidade de adequar conteúdos e metodologias dada a realidade de que *nunca* uma sala é igual a outra. A heterogeneidade faz parte da condição humana e do trabalho educativo como consequência dela. Então, cabe questionar como formar futuros professores para lidar com a diversidade a partir de um olhar tão homogêneo?

É preciso tratar, então, da preparação de professores para formar futuros professores.

✓ **Preparação de professores para lidarem com a diferença: a dualidade**

Pensando na preparação necessária para lidar com a diversidade, questionei cada professor a respeito de como vê a preparação dos pares para lidar com a diferença, para acolher o diverso. Tive 16 respostas para essa pergunta. Dessas, cinco indicavam positivamente, confirmando a necessidade da preparação dos pares. Entre essa, uma foi “*acredito que sim*” e outra “*ainda é pequena*” sem maiores contribuições à discussão. A Professora Amarílis, depois de uma pausa, responde: “*Eu acho que sim, uma vida toda*”. A Professora Azálea confirma como sendo uma coisa corriqueira, algo que circula na faculdade, mas, ao mesmo tempo, nega existir uma política de preparo:

Eu acho que a Faculdade de Educação pela natureza do conhecimento que ela trás, há uma sensibilidade pra isso, assim. Eu acho que isso é um tema que circula. [...] agora... Eu não... não consigo te pontuar, assim me lembrar muito claramente né, assim acho que deve haver... uma política [ênfase] específica de preparo. Porque acho que isso é uma coisa que circula cotidianamente nos nossos eventos, entendeu. Uma coisa meio corriqueira pra gente.

O Professor Girassol, depois de uma pausa, fala de uma predisposição, de uma sensibilidade inerente ao grupo de professores da FE, que, segundo ele, se deve à heterogeneidade da formação:

Eu acho que há talvez na Faculdade de Educação como em nenhum outro lugar, o fato de reunir tantas diferenças já na formação... já é... só pegando a Faculdade de Educação menos de 25% dos professores são pedagogos e pedagogas, os outros 75% são de todos os cursos da universidade. [...] Então, essas pessoas que estou falando já são estranhas lá, então eu tenho a impressão que isso já produz nessas pessoas, e no coletivo, uma grande sensibilidade pra questão da diferença. O que não resolve o problema, mas cria uma predisposição pra aceitar, pra discutir a diferença muito maior do que, eu acho, que em situações normais em que há grupos muito homogêneos. [...] Muito ao contrário, aqui nós viemos de todos os lugares e colocamos a instituição pra funcionar com essas diferenças. E nesse sentido eu acho que... já há uma sensibilidade muito grande para o acolhimento da diferença.

Duas professoras não foram contundentes em suas respostas. A professora Prímula diz que “na universidade isso é muito desafiador”, resposta que não consegui classificar nem como positiva, nem como negativa. A Professora Rosa também caminha nessa direção de indefinição.

Foram obtidas nove respostas negativas. Cito algumas como exemplo: “Olha, eu acho que não existe preparação possível pra isso. Eu acho que você, só lidando com a diferença que você se prepara pra lidar com ela” (Professor Crisântemo).

O Professor Cravo vai dizer que ninguém está totalmente preparado, porque há um lado humano, e que é necessário um desafio cotidiano de controlar os preconceitos, principalmente para os professores.

Eu acho que ninguém está totalmente preparado, em lugar nenhum. (Risos) Nem os que mais falam de diferença. É... eu acho que o preconceito, discriminação, as hierarquias, elas tem várias faces. Então você vê a mesma pessoa que ta com um discurso a favor de cotas e etc., às vezes está tratando empregada dentro de casa da forma mais... discriminadora, mesmo né? Ou discute a questão étnico-racial, mas tem preconceito em relação aos homossexuais ou em relação a outros grupos étnicos. Então, eu acho que lidar [com] a diferença é um desafio cotidiano pra todo mundo. A diferença é que algumas pessoas ainda tentam, né... ser mais tolerante e tal e outros não. Mas eu acho que todo mundo é um pouco... é... todo mundo faz seu julgamento, todo mundo tem seus preceitos, todo mundo tem suas hierarquias de valor e tal. Agora como professor, é isso que a gente sempre fala com os alunos: você pode ter todos esses preconceitos mas quando você entra na sala de aula, você deveria fazer todo um esforço de controlá-los né?

O Professor Lírio diz que “*é um trabalho a ser feito*”, mas cita a nova geração de professores que está entrando no ensino superior como exemplo de preparação, porque já “*iniciaram a sua caminhada, sua trajetória docente junto com a implantação das ações afirmativas e tudo mais*”.

A Professora Alfazema, depois de uma pausa longa, diz que os professores não estão preparados:

É. Eu acho que não... Que preparo a gente não tem não. De modo geral, as pessoas não tem preparo. Mas eu não acho que os professores que eu conheço, não acho que ninguém excluiria por isso não. Eu acho que poderia usar... usar uma fragilidade, alguém que poderia. Tem professores que poderiam fazer isso. [...] Ninguém, assim. Por isso que eu te falo: como é frágil o debate, a gente não está preparado não.

A Professora Gardênia diz que “*não existe essa preparação*” e cita como exemplo de um professor do seu departamento que responde um processo contra ele por discriminação racial.

A Professora Magnólia, inicialmente, responde que na FE é tranquilo, para depois dizer que não foi “tão” tranquilo assim e cita um exemplo. No final da sua exposição, disse que no início foi tenso o debate relativo ao papel da universidade e às políticas a serem feitas, momento em que as posições divergiram.

Veja aqui é muito tranquilo. Agora o que nós podemos... e aqui é bacaninha porque tem os indígenas... agora não foi tão (ênfase) tranquilo assim. Por exemplo, a implantação da Licenciatura do Campo, da Pedagogia da Terra pro MST, depois... é não foi tão tranquilo assim, desculpa. Eu vou falar... é tranquilo... os gays, esse tipo de diversidade é tranquilo. Começa a haver tensão quando começa a discussão: qual o papel da universidade frente a isso? O que a universidade pode aprender com eles? Podemos fazer currículos diferenciados e vestibular diferenciados, pra negros e os do campo? Aí... aí as posições divergem. [...] As formas de superar essa questão, os tipos de políticas a serem feitas, diante dessa questão, de uma sociedade desigual, e que não comporta a diferença, teoricamente todo mundo é a favor, mas na hora da igualdade de oportunidade, etc., na hora das políticas propriamente ditas você começa a ver diferença. Como foi na hora de implantar vestibular específico para indígenas, tem uma turma que não aceita.

À medida que foi falando, seu posicionamento mudou. No início, considerava tranquilo; já no final do depoimento fala de uma tensão. A Professora reforça a contradição no final da sua longa fala: “*No geral, aqui, você não tem problema com a diferença... a hora que começa o... como dar a eles o suporte... a partir do que perderam aí começam as diferenças...*”

como formular políticas que ajudem a esses, com os quais o país tem uma dívida social, a poderem ter as mesmas oportunidades, aí começa a haver diferença”.

Parece que ela gostaria que fosse tranquilo, mas não é. Talvez ela ache difícil admitir a tensão, a existência de um grupo não preparado para lidar com a diferença, justamente porque ela é uma professora que integra o PAA.

O Professor Miosótis concede um longo depoimento, no qual desabafa e expõe a ausência de uma política de formação, de uma proposta e de espaço de preparação; também afirma a existência de preconceito, principalmente com os índios e estudantes da Pedagogia do campo. Ele chega a dizer que os professores não “*estão nem aí*”. Percebo que a intensificação do trabalho docente transparece através de carga horária em excesso, o que também impede a preparação.

Não há. Nesse um ano que estou aqui nenhuma ação. [agora que estão pensando que] vamos escrever um informativo para orientar os professores, porque inclusive os professores não estão nem aí. Os professores desconhecem, pelo que dá para entender nas reuniões de colegiado [...], [porque] implica ele fazer todo um processo de formação com a gente e essa formação não é pensada assim: vamos lá fazer uma aulinha de como trabalhar com os índios em sala de aula. Não. [...] é tudo muito picado, fragmentado, não tem uma política para quem são os professores que estão envolvidos com os índios, aqueles ali, quem são os que estão envolvidos com o campo... então vamos pensar em alguns seminários, alguns encontros de três, quatro [dias], para que pelo menos esse pessoal saiba com que alunos eles vão lidar. E com quais questões que podem estar surgindo daí, numa sala de aula em relação a isso. E não tem esse tipo de... mas nem de longe tem... uma proposta. É interessante isso... porque ao mesmo tempo que você tem uma proposta institucional de trazer os segmentos pra dentro da estrutura da universidade segmentos socioculturais diferenciados, mas não é uma política contínua de formação e de preparo e aí começa a aparecer muito preconceito. Não preconceito racial, mas preconceito assim: Pô eu já tenho que dar aula pra esse monte de alunos, ensino de geografia, ensino de história, aí tenho que ir lá dar aula para esses índios ainda que vem aqui uma vez por mês. E aí a carga horária... porque se ele tivesse liberado para dar aulas só para os índios aí acho que ele teria tempo de ler, de se envolver e até de gostar da coisa, agora... Não dá. Não dá tempo do cara fazer isso. É sempre uma correria.

O mais contundente é que ele expõe a contradição entre a proposta institucional de inclusão de segmentos diferenciados e a falta de estrutura para formação continuada desses professores, formadores de professores.

É possível concluir que não há, nesse grupo de professores, uma proposta política organizada de preparo para os que vão lidar com a diferença. Contraditoriamente à política de

inclusão, a formação continuada é substituída pela individualização de ações e ausência de um coletivo de discussão.

Apesar de não identificar a existência de uma política de formação formal, acredito e busco apreender os saberes que emergem das práticas inclusivas.

✓ Os saberes para lidar com a diversidade

Aliada à questão da preparação de professores para lidarem com a diferença, quis identificar também a posição dos entrevistados em relação aos saberes necessários a essa prática.

Do total, dezoito professores se manifestaram diretamente ao questionamento ou nas entrelinhas. Algumas vezes, as respostas vieram precedidas de longas pausas e/ou de expressões como: “*agora você me apertou*”, “*pois é... boa pergunta*”, dando a ideia de que como esses saberes não são refletidos, não são compartilhados e, portanto, não são verbalizados, não são fáceis de serem elencados.

Muitos professores pautaram suas ideias em torno das discussões que devem ser feitas, quase sempre ligando os saberes aos seus campos de conhecimento e mostrando como, dentro de cada área, de cada conteúdo, é possível pautar discussões acerca da diferença. Pautar discussões aparece, assim, como um saber necessário à condução deste trabalho. A Professora Dália vai falar de discussões sobre a equidade nas relações sociais, em torno dos valores da cidadania, o “papel que a educação representa na constituição da cidadania” e o seu significado.

O Professor Narciso também elege a discussão como um saber importante:

Falar das desigualdades, das diferenças, nas disciplinas e sempre que emergir na sala, porque a sala de aula é a sociedade. Tratar. Tratar. Eu procuro tratar na medida em que surge, que eu dou conta, ninguém é perfeito, não é completo. Trazer pessoas para debater na sala, trazer textos, trazer filmes, quando surgir. E [...] sempre tocar na emoção das pessoas. Eu sempre... ou, às vezes, eu uso teatro na sala, eu uso filme, entendeu? Eu uso poesia, às vezes, eu uso redação, eu procuro falar, “fala aí o quê que você está sentindo, como é que você se sentiu assim, como é que você sentiu vendo a colega sendo tratada assim, o outro tratando assim”. Porque eu não acredito que você muda o pensamento, se não mudar a emoção, que uma coisa é imbricada com a outra. E se você só trabalha a linguagem, o

pensamento, isso é discurso, retórica. Acho que tem que tocar na emoção do estudante.

O Professor Girassol vai mostrar a existência de uma densidade de saberes, construída historicamente na faculdade, a qual permitiu chegar à defesa do bônus. Ele mostra, então, que esses saberes têm uma longa estrada:

Toda uma discussão e produção sobre o movimento negro e educação, sobre negro e educação, sobre raça, etnia, é... gênero e educação. Então, há um conjunto, quer dizer, inclusive esse... esse conjunto de saberes produzidos é... que possibilitou a criação de uma densidade teórica, uma densidade cultural e acho que pedagógica na faculdade pra sustentar um conjunto de argumentos em defesa do bônus.

A Professora Prímula enuncia como a psicologia da educação pode contribuir através de autores que falam do desenvolvimento humano histórico-social, suporte teórico-científico para mostrar que a educação inclusiva é importante. Trabalhar a “*dimensão emocional e a dimensão sócio-afetiva através de grupos de discussão, rodas de conversa, momentos de troca de saberes e de sentimento, de impressões e desconfortos*”, principalmente entre os professores, porque ela cita uma situação difícil pela qual passou e enfatiza o quanto se sentiu solitária na hora de decidir o que fazer, como agir. Ela também fala de saberes da psicanálise que nos ajudam a pensar a diferença, a enxergá-la, encarar e reconhecer a humanidade que existe em cada um:

Agora tem uma outra vertente, eu acho que é interessante, que é a vertente da psicanálise, da gente pensar também o tanto que a diferença incomoda. Então, pensar o diferente é... me leva a pensar as minhas próprias diferenças. E muitas vezes a quebrar como padrão, como uma autoimagem idealizada que eu tenha feito de mim mesmo. Então eu acho que a resistência ao diferente, ela passa muito mais por esses pontos afetivos, inconscientes, do que a gente possa imaginar. Assim, é um desafio enorme, né. Porque culturalmente você já tem todas as mensagens dos diversos aparelhos sociais te indicando isso e ainda tem as questões emocionais. Quer dizer... é... o tempo todo dizendo que você deve ser o melhor mesmo... e assim, no momento que você reconhece a diferença, você tem que também refazer sua própria autoimagem. Pensar o que é especificamente humano é muito interessante. Só que às vezes é muito dolorido. Então, é muito melhor que eu fique com a imagem idealizada. Então eu acho que o narcisismo, ele traz muito essa ideia. Que bom que eu vejo uma imagem que é só bonita. Então no momento em que eu tenho que reconhecer a diferença, eu tenho que reconhecer minha própria humanidade.

O Professor Cravo afirma que se utiliza da sociologia e da antropologia para que os estudantes percebam seus próprios preconceitos, que são fortes, arraigados, que são hierarquias socialmente construídas:

Mostrar, discutir, explicitar como que todos os preconceitos estão fundados em hierarquias sociais que são arbitrárias. Quer dizer, se os brancos são mais valorizados do que os negros; se um nariz fino e um olho verde é considerado bonito e um nariz grosso, um olho... é... escuro não é, é considerado inferior, que isso é uma condição social. Se a África tivesse dominado a Europa, provavelmente o padrão de beleza ia ser o contrário.

Ele ainda enfatiza que só o discurso não basta; é preciso o embasamento nas áreas humanas do conhecimento e pautar-se cientificamente:

Porque eu acho que você não muda uma atitude preconceituosa simplesmente falando com alguém. Você tem que respeitar seu colega, você tem que respeitar o outro e que é... que é negro. Você tem que respeitar o outro que é pobre. Respeitar porque? (Risos) Não é? Eu sou branco, eu to por cima. Entendeu? Eu sou homem, ela é mulher, o outro é gay. Então é... eu acho que só nessa coisa do discurso... é importante, talvez tenha que existir mesmo... é... insistentemente fazer isso. Mas eu acho que precisa de mais do que isso. Não é? Então por exemplo, você precisa, eu acho na questão racial que é uma das centrais, por exemplo, é... acho que tem que discutir mais como que os valores europeus eram diferentes dos africanos.

Ao pontuar a necessidade de relativizar os valores, ele ainda sugere que o professor estimule o aluno a viver a realidade do outro. Na questão da homossexualidade, por exemplo, ele sugere que os estudantes assistam a filmes de temática *gay*. Filmes, situações que façam os estudantes irem de encontro aos seus preconceitos, pois:

Se um professor não é capaz de assistir um filme sobre esse tema com tranquilidade, discutir sobre esse filme, refletir sobre esse filme, ver cenas, por exemplo de afeto, de beijo na tela do cinema, ele não vai ser capaz de lidar com uma homossexualidade de um aluno com tranquilidade. Se ele... Se ele tem dificuldade de ver na tela do cinema, então eu acho que o contato com a diferença - seja diferença sexual, seja, é, a diferença cultural, etc. - ele tende, acho que é um elemento a mais, para se tornar mais, mais tolerante. E a discussão, a explicitação do preconceito... porque no Brasil a gente tem sempre aquela coisa de jogar por debaixo do tapete, né?

Essa vivência, continua o professor, é necessária para que não fiquem no discurso simplesmente, que permita problematizar. Que não fique apenas dizendo: “*oh, não pode ter preconceito [...], a pessoa pode simplesmente ficar lá e fingir que não tem preconceito*”. É preciso “*discutir e falar do incômodo, do nojo, do que ela possa sentir, da dificuldade, dos próprios preconceitos, por pra fora, ouvir outras opiniões, pensar... Afinal de contas, qual o papel da escola diante disso*”.

A Professora Gardênia mostra a História da Educação, a Sociologia e a Psicologia como saberes fundamentais do processo de esclarecimento da produção de estigmas e cita como exemplo os materiais didáticos:

Acho que minimamente esses alunos, futuros educadores, futuros professores, eles tem que conhecer o processo de produção é... é... dos estigmas, o processo de produção desse preconceito é... nas mínimas coisas, na literatura infantil, na historinha que a professora conta, nos cartazes, né... A gente vê, por exemplo, na década de 20, tem uma profusão de material didático na sala de aula. Ele é um material especialmente branco, tirando a história da bonequinha preta, o resto é tudo vida de branco.

Ela enfatiza a necessidade de problematizar, porque “*são detalhes mínimos, mas que mexem com o cotidiano das crianças e dos jovens. Então eu acho que é promover debate mesmo, é provocar a discussão. Eu acho que isso é o nosso papel aqui dentro*”. Mesmo que haja constrangimentos, o professor tem que ouvir. E ouvir o aluno sujeito, não o aluno como um “ente” e “*não se dando conta de que é pessoa. Que essa pessoa ela tem... uma opção sexual, essa pessoa tem um gênero, tem uma origem étnico-racial, ela tem uma classe social e entrar dentro de sala de aula achando que você está vendo aluno na sua frente, ou essa coisa que aluno é tudo a mesma coisa*”.

O Professor Jasmim elege a Filosofia como fundamental, principalmente a perspectiva dialética, “*corrente teórica que eu credito que ajuda nesse sentido é a perspectiva dialética, ela ajuda muito [porque] [...] ela trabalha com aporia, com discussões dos contrários [...] essa coisa de ficar incomodado, estranhar, de questionar*”. A dialética desenvolve esse poder de questionamento, de “*visão crítica do mundo*”.

A Professora Azaléa fala de uma formação política, de um saber que é político e que discute o porquê acolher? Esclarecendo o “*motivo político e social disso acontecer*”.

Mas porque que isso tem que ser feito? Que correção é essa, histórica, que precisa ser feita? Então, ah, isso vai ser pra sempre? Isso que eu acho um desconhecimento total do é... do que significa uma política desse jeito. Acho que tem uma for... uma informação e uma formação que é política. Passa um pouco por aí.

O Professor Miosótis fala sobre tematizar o racismo que, segundo ele, deve ser atacado com a informação, porque a base dele, do etnocentrismo é “*você não conhece o outro. Quando você não conhece o outro a tendência do grupo [é discriminar], isso é natural da humanidade*”. E não só pela cor, mas também por hábitos culturais, “*a tendência é sempre desqualificar o outro em relação a tua cultura que é sempre superior*”. Então, “*vamos informar quem é esse outro que está na universidade*”. Mas informação passada com qualidade, porque “*formação de qualidade implica ter uma assessoria de especialista*” para capacitação das pessoas que vão ser multiplicadoras, “*porque se não banaliza*”. Também

sugere o impacto do audiovisual (filmes) “*tecnologia, audiovisual, uma boa informação, uma formação de qualidade, assessoria de profissionais*”.

O Professor Lírio fala de uma educação humanística, “*de valorização do ser humano*”, podendo debater e discutir questões “*desde sempre*”. O Professor Crisântemo também vai pela mesma linha e afirma que “*não é uma questão de parâmetros curriculares*”, é uma questão de ter liberdade de se expressar, de “*criar o ambiente para que todos se expressem nas mesmas condições de direito*”, poder incorporar sujeitos “*que nunca foram incorporados*”.

A Professora Magnólia fala de uma sensibilidade que não é só “*questão intelectual*”, mas uma “*cumplicidade e... pelo total fascínio e compaixão pela questão humana*”. Ela diz que temos que “*pensar numa Ecologia de saberes: saberes que ao mesmo tempo sejam abertos, planetários, sejam capazes também de ver nossas particularidades*”, que desperte a “*Pedagogia da Indignação: do inconformismo, dos sofrimentos, de qualquer espécie: de um cachorrinho, de uma planta e de uma criança*”.

A Professora Alfazema entende que os saberes passam pela militância que permita problematizar. “*Problematizar toda essa lógica que já foi instituída: desde a lógica de vestibular, de saberes essenciais, de saberes universitários, de saberes...*”. E que a discussão sobre currículo possibilita isso, através do questionamento de verdades, do currículo universal, da análise de materiais didáticos, assim como a Filosofia também possibilita.

A Professora Rosa não fala de saberes, mas de alguns cuidados “*sapientíssimos*” que devemos ter, e estar sensíveis, e um desses cuidados é não apontar, insistentemente, aquilo que o aluno não sabe ou não guardou por falta de significado no momento:

Ficar pontuando sempre o não saber, você torna aquilo mais inacessível ainda. ... Mas às vezes a gente estranha o não saber e manifesta isso quase que instintivamente. Então se você tiver atenção, se você desmontar essa expectativa de que eles soubessem uma série de coisas ‘não é possível, isso é matéria de 3ª série, como é que não sabem?’ (risos) Aquilo não teve na formação dessas pessoas tanta relevância, que permitisse reter aquilo ... e recapturar aquilo na hora que a gente vai abordar é preciso que a gente tenha... cuidados.

Ainda lembra a necessidade de ter cuidado com o “*sotaque acadêmico*” que significa que, nos discursos de professores, aparecem termos pouco usuais, e assim:

Ter um cuidado de linguagem, pra excessiva nominalização do nosso discurso. A gente usa muitos substantivos e isso torna nosso discurso mais hermético, mas a gente não percebe porque é o nosso sotaque: é o sotaque acadêmico. E eventualmente você tem que mudar, você tem que abrir o substantivo e tornar ele um processo, entendeu? É uma coisa de linguagem.

[...] *Tomar cuidado até com isso, com a modalização do discurso e isso... não sei se está todo mundo sensibilizado suficiente pra isso.*

Afirma ser preciso que o discurso tenha ligação, significado, para que o aluno aprenda e guarde para si. Explica que *“tem muitas coisas da escola que elas... elas foram plantadas na gente como um bem em si. E elas não são um bem em si, elas são bens culturais é isso que a gente tem que aprender”*.

A Professora Acácia fala de saberes e valores: *“Devemos respeitar a alteridade e a diversidade, e isso resvala no preconceito; o diferente não é inferior, ele é só diferente”*. Ela vê o respeito diferente de ser tolerante: *“Não gosto do termo tolerante. Pressupõe que eu tenho a verdade e por isso eu tolero. É preciso que respeitem”*.

Contraditoriamente aos saberes, valores e sensibilidade elencados como necessários para lidar com a diversidade, as Professoras Amarílis e Hortênsia vão numa outra direção. A primeira não vê *“como pensar uma formação diferenciada pra um tipo de aluno”*, afirmando que os princípios democráticos devem *“atender especificidades, singularidades de grupos ou de pessoas, tem que ao mesmo tempo ter o objetivo de se atingir determinados resultados que eu considero como sendo comum, como sendo direito de todos”*. Ou seja, atender às especificidades, mas pautando-se pelo mérito, pelos resultados esperados para todos.

Já a Professora Hortênsia entende que não se deve enfatizar a diferença. Ela é contra essa discussão, acredita que, no Brasil, a convivência já existe e deveria servir de lição para o mundo.

Eu não acho que a gente deve ficar assim é... enfatizando muito a diferença não, sabe. [...] Eu sou favorável ao contrário. Eu acho que a gente tem uma discussão aqui no Brasil, tem essa literatura que fala que o Brasil tem um componente muito cultural, que é muito importante, que ele é uma lição pro mundo, o tipo de convivência que a gente conseguiu aqui no Brasil com as diferenças é uma coisa que realmente é... é... é melhor do que em várias partes do mundo. Então, eu não acho que a gente deve, assim, querer ficar igual aos Estados Unidos nesse ponto não, sabe? A gente devia cultivar a nossa... a tolerância que já existe na sociedade. A gente já é assim, não precisamos de ficar enfatizando assim ‘aquele é negro, aquele não é’ e tal porque se a gente não ta acostumado a ficar prestando atenção nisso porque a gente de repente vai ter que ficar?

A professora Hortênsia acredita e defende a democracia racial, onde todos, em tese, vivem em paz, em harmonia e, assim, devem permanecer, não havendo necessidade de enfatizar e prestar atenção nas diferenças. E define a ação afirmativa como sendo só para afirmar, dar oportunidade, não para denunciar, punir, nem para enfatizar o negativo:

Ação afirmativa é assim, você afirma. Você não enfatiza o negativo, é só pra afirmar. É pra dar oportunidade, entendeu? É pra deixar as pessoas crescerem, não é pra ficar correndo atrás e falando: “oh, isso aqui é preconceito, isso aqui a gente tem que punir”, eu não acho que isso é a política adotada.

Acredito que se os professores não discutem, não enfatizam, não mostram e nem ensinam a valorização da diferença, outros espaços o fazem, por exemplo, a mídia. Verifica-se que, apesar das distinções entre as falas, há um silêncio na universidade.

✓ **A influência da mídia**

Foi solicitado aos professores que fizessem uma análise sobre a influência da mídia na formação de opinião quanto à ação afirmativa, com o objetivo de compreender a representação deles sobre o contexto em que o Programa de Bônus foi aprovado, ou seja, a interpretação que têm cultural, institucional e historicamente do poder da mídia.

As respostas que apareceram em todas as 21 entrevistas gravadas não foram longas, nem muito aprofundadas, mas permitiram obter uma breve representação de como os professores percebem a mídia. Parecem ver a mídia com bastante criticidade, e enxergam sua parcialidade, ou seja, a abordagem de assuntos apenas de forma parcial, tendenciosa. Um dos problemas apontados é o fortalecimento do senso comum, o que não contribui para a discussão. A mídia discute a questão *“sempre superficialmente e aí sempre elege algumas ‘sábias palavras’, de algum especialista e que ele norteia a superficialização da discussão”* (Professor Lírio). *“Seria extremamente positivo se trouxesse mais elementos”* (Professora Gardênia). *“A mídia reforça ainda uma ideia de ação afirmativa como benefício aos desvalidos” e reforça a ótica do mérito, “a contraposição da ideia do mérito versus a ideia do benefício”* (Professora Amarílis), e *“foca as falhas do processo, sendo banalizado”* (Professora Azálea).

Ela retira a *“função social da discussão da cota, no sentido de compreensão histórica [...] são muito estreitos”* (Professor Alecrim). Cotidianamente, a mídia mostra uma visão parcial das ações afirmativas e acaba criando modos de pensamentos deturpados, conforme afirma o Professor Girassol:

[...] mas o que constrói a opinião pública, constrói nesse sentido de... cria modos de pensamentos sob determinadas coisas é aquilo que o cotidiano... que cotidianamente é mostrado. Então nesse sentido, acho que a mídia constrói, sim, uma visão dessa coisa, muito negativa. Assim, acho que ela tem é... porque reiteradamente ela vai chamando a atenção que isso é facilitação, a própria ideia de que isso exacerba o racismo, de que tem que investir é na escola pública e na escola básica, né? Então assim, eu acho que é... acaba por construir uma certa visão disso a despeito das pesquisas que mostram que esses alunos são tão bons alunos quanto os outros.

O Professor Narciso vê uma simplificação no discurso. De acordo com ele, o que tem que “*melhorar é a qualidade da escola pública, [...] nega a diferença de classes, a desigualdade social. Sabe aquele discurso da democracia racial que é mentiroso? Mesma coisa!*”. Mas, por outro lado, ele vê como positiva a ação da mídia em mostrar “*que os alunos que vieram de ação afirmativa eles têm produção no mesmo nível dos alunos que não são. [Combate] o mito que foi criado*”. Ideia compartilhada também pela Professora Begônia. No entanto, o professor lamenta a pouca ênfase: “*Mas esse tipo de matéria não tem muita visibilidade, tem pouca visibilidade. É aquela ideia que aquele indivíduo é inferior, tem uma produção inferior. Reforça todos os estigmas que estão aí*”.

O Professor Miosótis entende que isso se dá também pela questão de que as reportagens não caminham na linha de trabalhos a longo prazo, são textos rápidos, que não permitem uma discussão mais aprofundada e, portanto, “*não é uma reportagenzinha de cinco minutos que vai resolver a questão*” e, por esse motivo, tem o poder de “*desqualificar o debate [...] e quando desqualifica banaliza*”. Se toda a mídia brasileira “*se articulasse favorável*” em defesa da ação afirmativa “*seria um poder muito grande*”. Mas é preciso pontuar de que mídia que estou falando, porque cada uma tem seu poder específico: mídia escrita, de menor poder de circulação, “*mídia televisiva, dentro da mídia televisiva você tem vários meios com diversos graus de influência, o Jornal da Globo que é importante, mas já não é tanto como foi antigamente. O Jornal Nacional tinha 60% de audiência, hoje tem 30*”. A internet, por exemplo, configura-se como uma rede poderosa.

[...] mas hoje tem essa coisa de internet que é um negócio impressionante essa guerra virtual. Está tudo muito articulado na internet, nas suas redes sociais, Orkut... eu tenho impressão que você pega essa molecada de 20 anos... seu filho... duvido que ele leia a Veja e Folha, mas eu não duvido que esteja no Facebook, no [...] Orkut, no não sei que lá... tá em tudo isso. (Professor Miosótis)

Mas, de um modo geral, pode-se dizer que sim, ela tem poder e tem impacto: “*Agora lógico, se você pensar que quando a Folha de S. Paulo, Estado de S. Paulo, a Rede*

Globo, o Jornal da Globo do Rio e a Veja se unem com um tema, segura a onda, porque o impacto é violento. Seja para o bem, seja para o mal” (Professor Miosótis).

A mídia é muito poderosa, muito ruim e é parcial no Brasil. Parcial no sentido de abordar os assuntos apenas parcialmente, tendenciosamente. E é também responsável pela presença da discriminação em nossa sociedade, porque também é responsável por uma falta da educação. Enquanto nós, professores, podemos falar para uma plateia restrita e, às vezes, não o fazemos; a mídia fala para milhões de pessoas.

E eles fazem a educação melhor né. (riso contido) Você tem numa sala de aula, na escola e na universidade, pouca gente, mas eles falam diariamente para 60 milhões de pessoas. Ou mais né. É muito poderoso, eu acho. Eu acho que eles são responsáveis. Tem uma grande parcela da responsabilidade né, no racismo, no sexismo, [...] que a sociedade brasileira vive. Acho que sim. (Professor Crisântemo)

A discriminação, na mídia, vem através do riso, do humor. *“O que está ali na novela, o quê está ali nos programas de humor [...] é um conjunto de discriminação. Começando pela discriminação do pobre, do favelado. ‘Ah não faz isso não, você está armando um barraco desnecessário!’ Ninguém fala; ‘você está armando uma mansão desnecessária!’”. A propaganda, por exemplo, “ela é branca, praticamente branca. Quando tem uma mulher negra, em geral, tem o estereótipo de gostosa [...] ela expressa muito as tensões raciais presentes na sociedade brasileira”* (Professora Gardênia). Conclui-se que é uma das *“principais agências de socialização no mundo contemporâneo: [...] ela informa a família, ela informa a escola. Quando o menino chega à escola, ele já tem tantas horas de televisão”*. (Professora Magnólia).

A mídia, na opinião da Professora Alfazema, divide a formação com a família, a escola, a ponto de se perceber nos debates sobre ação afirmativa, na sala de aula, que os estudantes estão pouco fundamentados cientificamente. No debate em sala de aula *“eu via que... o que elas diziam aqui, quer dizer, normalmente quem era a favor tinha escutado mais movimentos sociais e lido alguma coisa. Agora quem era contra, muito claro assim, que era a formação da mídia. Que a informação e a formação que elas estavam tendo, era da mídia”*. Portanto, a conclusão a que se chega é de que a mídia tem poder de formação, informação e *“desinformação”*.

A mídia é formadora, a mídia ensina, a mídia tem um currículo; [...] a mídia educativa brasileira inclusive se propõe a ser uma formadora de professores, por exemplo. Então eu considero, de modo geral, que a mídia forma. E a mídia eu estou falando desde os programas televisivos, as telenovelas... jornais, cinema, revistinha em quadrinho. Tudo. (Professora Alfazema)

Mas a Professora Rosa percebe um movimento contrário, uma influência positiva de incentivar a ascensão social negra, valorização da beleza negra:

Disponibilização de outros papéis para pessoas negras: propaganda de banco, as novelas... né? Então isso... como se fosse um movimento assim de naturalizar a população negra em lugares mais altos na sociedade. Na propaganda eleitoral... de autorizar ser chique ser negro. Então... nesse ponto de vista eu acho que tem um efeito sim. Porque tem a ver com essa coisa de ascensão da negritude e tal. Na hora que você tem produtos de beleza, um ambiente muito feminino, isso eu acho que faz uma diferença nessa... nessa possibilidade, na disponibilização de lugares, no discurso, nas relações sociais, então eu acho que tem essa influência.

E a Professora ainda acrescenta que, depois de incendiar grandes “polêmicas” e denúncias, a mídia agora está apagada: “Nesse momento ela está apagada” (Professora Alfazema).

Nesse quesito de grandes denúncias, o Professor Girassol raciocina que a mídia faz esse escândalo todo, toda essa denúncia da “defesa do espaço dos nossos filhos contra a... contra a invasão bárbara, ou seja, de índio, negro, pobre, de um modo geral, [porque] está invadindo esse terreno, que historicamente, é dos nossos filhos”. Então, a mídia ganha espaço na universidade, porque é o espaço da classe média, e não reivindica espaço na defesa da escola pública de educação básica, porque lá é lugar de pobre mesmo.

Particularmente aqui dentro da universidade, ganha mais visibilidade porque a universidade é ainda o lócus que a classe média definiu como escola pública né... uma universidade pública como sendo dos nossos filhos. [...] Enquanto a gente fala da escola dos outros né, escola pública, escola básica, tanto que ninguém vem a público, professor da Medicina, professor dos outros lugares não vem a público defender escola básica de qualidade a não ser quando essa defesa é parte da defesa da universidade dos filhos dele. [...] A não ser quando coloca em questão aquela escola construída para os nossos filhos que tem que ser defendida de unhas e dentes quanto à invasão bárbara. Então, eu acho que a mídia faz parte disso porque quem escreve na mídia em boa parte são as pessoas das classes médias que estudaram, muitas vezes, nessa universidade, mesmo não tendo estudado, que fazem parte de uma defesa de um certo patrimônio né?

O espaço da universidade é da classe média e a defesa é contra os pobres: “E nosso e pobre pra entrar aqui tem que demonstrar uma certa... é, vamos dizer, como uma colega falou, um turbo a mais”. Impressiona o poder combativo contra a ação afirmativa, “[...] mas é impressionante como que a questão das cotas ou dos bônus mobilizam setores que jamais vieram a público em defesa da escola básica, né? Porque não mexe com a escola dos filhos

deles né?” (Professor Girassol). Essa ideia de que se toca “*no lugar que era intocável, que era da elite*” (Professora Amarílis) é corroborada por outros professores.

Se a mídia forma, informa, desinforma, e a universidade silencia-se, podemos questionar: há discriminação e preconceito dentro do espaço acadêmico?

✓ Discriminações devem existir...

Aliada à discussão da preparação dos professores para lidarem com a diferença, quais os saberes necessários para saber atuar? Questionei cada um d@s professor@s se eles acreditam que haja discriminação, preconceito na universidade. Das 19 respostas obtidas, quinze disseram que “*sim, claro, com certeza, muito, em todo lugar, sempre tem*”, etc. Uma professora, inicialmente, disse “*ultimamente não*” para depois se lembrar de casos. Somente duas disseram *não*; e uma *não sei*.

Junto às respostas positivas, em alguns casos, questionei o que foi possível fazer para levantar dados sobre como os professores agem quando vivenciam situações de discriminação ou preconceito. Alguns apontamentos abaixo mostram discriminações não só raciais, como de classe, de gênero, etc.

Para o Professor Miosótis o “racismo cordial brasileiro” é complicado. Ele acredita que não é possível não ser racista convivendo numa sociedade racista, mas nunca viu um ato explícito. “*É como se o espaço da Faculdade impedisse as pessoas de manifestarem esse tipo de coisa*”.

O Professor Cravo também expõe opinião semelhante: que o preconceito existe, a discriminação aparece, mas no meio acadêmico *pega mal*, não é explícito

Que os preconceitos estão muito arraigados, são muito fortes. E a diferença é que algumas pessoas tentam lutar contra eles e outros não. Mas eu acho que eles estão presentes fortemente. Eu acho que no Brasil a gente tende a tentar escamotear ao máximo o preconceito. Então ninguém é preconceituoso, ninguém é explícito em seus preconceitos. São raras as situações, por exemplo, em relação à raça. E ainda mais hoje em dia existe uma lei pra isso. Então, mesmo que a pessoa queira falar alguma coisa ela pensa duas vezes antes de falar, né? E acho que mesmo que não tivesse a lei, pega mal, ainda mais no meio acadêmico e aquela coisa. Agora isso não quer dizer que o preconceito não exista, o fato dele não ser tão explícito. E a mesma coisa serve em relação a todas as outras minorias, todos os outros

grupos. Acho que o preconceito existe, mas a manifestação, às vezes, ela é mais sutil. Ela exige um olhar bem atento pra você perceber. Nos debates, em sala de aula, com os alunos, às vezes você percebe.

A Professora Rosa afirma que certamente existe, porque “os espaços de alguma forma são influenciados pela sociedade no qual estão imersos” e isso “está muito impregnado na nossa sociedade”.

A Professora Alfazema entende que “o preconceito está em todos os lugares. Ele é um problema discursivo da nossa formação, da nossa sociedade, então está em todos, atinge a todos”. Todos nós fomos formados pelo mesmo discurso. A escola pode problematizar ou reforçar. É preciso fazer um trabalho de reconstrução permanente. Para mostrar como a discriminação é sutil, ela cita o caso de uma aluna negra, que tem dificuldade de leitura e que ninguém quer fazer trabalho com ela.

Agora, claro que eles vão dizer, como é muito camuflado, como as pessoas não assumem, como eu estou assumindo aqui agora, que a discriminação existe, que ela... que ela está comigo, que ela está contigo, que ela está com todo mundo, é... as pessoas vão atribuir, essa discriminação a outra coisa, né, a outro fator que pode ser isso. Pode ser fragilidade em um setor, mas não, mas claro que tem racismo. Claro que tem discriminação e discriminação por raça, etnia.

Quando questionada sobre quais atitudes pôde tomar, ela conta que sempre tentou fazer com que as pessoas explicitassem qual era o problema para que se dessem conta, mas nunca conseguiu que ninguém assumisse: “É muito difícil... todo mundo já analisou, todo mundo já sabe que existem ideologias do não racismo aqui no Brasil. Da democracia racial. E... mas eu sempre tentava problematizar. Eu sempre mostrei isso pra eles”.

A Professora Prímula vê que existe muito preconceito. Principalmente de “desigualdade econômica”, que estabelece “o modo como... se espera que o aluno chegue ou se comporte na universidade” e que acaba sendo um fator de exclusão, “porque aí esse aluno não é bem tratado ou tão bem tratado como aquele aluno que pode cursar a universidade do jeito que os professores esperam que eles cursem”. Ela coloca que até a escolha do curso, baseada no mérito, vai estabelecer uma “dramaticidade” na escolha do percurso a seguir:

Os alunos trazem isso com muita... é... às vezes muita dramaticidade pra gente, que muito cedo eles são indicados a fazer licenciatura ou bacharelado, em função das potencialidades cognitivas deles. [...] E aí são professores da universidade... que de fato acreditam. Tem uns que são bem dotados e outros que são menos dotados então, que uns devem seguir uma carreira e outra e ainda discutir isso com eles. Porque na verdade os que são menos dotados ficam na licenciatura, como se a licenciatura fosse uma

coisa menor do que o bacharelado. [...]. E agora muito ancorado no mérito, né.

O Professor Girassol, seguindo a mesma linha, também acredita que há preconceito social, principalmente contra os pobres, até porque a universidade está inserida na sociedade, que é preconceituosa

Preconceito na universidade é marcante o preconceito social, quer dizer, muitos acham que a universidade não é lugar de pobre. Não tem que ter pobre, as pessoas tem que ter condições de frequentar e... e menos ainda de negro e menos... de índio, índia, essas coisas. Então acho que é marcante o preconceito assim. [Isso porque] [...] a universidade não é.. não é fora desse mundo que a gente está [...] a universidade, não sei se ela é melhor ou pior que o conjunto assim... ela é parte disso.

O professor conta o caso de uma aluna que colocou publicamente que estava sendo discriminada pelos professores por ser negra e ele sugeriu para a diretoria que “a denúncia não podia passar impune”. Mas, segundo ele, não foi para frente: “Há... ainda pouco espaço, inclusive, para os alunos dizerem isso... pra vir a público e falarem”. O professor defende a “institucionalização da reclamação e da denúncia [porque] em algum lugar isso vai ter uma resposta na instituição”. Segundo ele, é preciso vencer os vícios institucionais:

Denunciar, combater e criar canais efetivos nas instituições em que essas coisas ... não sejam.. não possam ser deixadas encostadas, engavetadas, etc. Acho que a universidade, como outras instituições, ela tem dificuldade de lidar com essas coisas de serenidade na apuração de determinadas coisas, e isso é ruim. A universidade é uma instituição bastante transparente quando comparada com outras, mas ainda a gente tem dificuldade, como toda instituição, acho que, ora o corporativismo aparece, ora tem os nossos vícios institucionais, enfim, acho que é... A universidade nesse sentido não é imune a esses... a esses vícios, a essa cultura política é... da cultura das instituições públicas. Apesar de que eu acho que na universidade a gente tem combatido muito isso, tem criado canais de combate, mas definitivamente não é... não é a instituição ideal desse ponto de vista.

O Professor Narciso afirma que a discriminação se dá por parte dos professores contra os estudantes que trabalham e não têm tempo para ler e não conseguem perceber a realidade deles: “Eles [os professores] estão achando que estão lidando com o aluno que não trabalha, que é burguês. Eles não tempo pra isso. [...] A ideia é que, na universidade, você está aqui para estudar, você dá um jeito de ler, porque se não ler, você vai se dar mal mesmo na disciplina”.

A Professora Begônia diz que, na universidade, não se vê a discriminação, o preconceito, de maneira “tão explícita como talvez a gente veja em outros espaços, a sociedade brasileira abafa essa discussão. Não é permitido falar, mas a gente usa metáforas,

a gente usa a brincadeira para falar certas coisas, e aí nessa hora o preconceito está lá, latente". Ela conta que presenciou alguém zombando do jeito particular de uma pessoa negra se vestir: "Uai, mas o quê que é isso? Saiu da bonequinha preta?".

A Professora Azálea, além de dizer que já presenciou situação de discriminação, conta o caso de seu orientando, um aluno negro, que foi impedido de frequentar a salinha da Unidade, local em que todo mundo toma café. Ela diz que "essas coisas aparecem cotidianamente. E, às vezes, a gente intervém, às vezes, não. Mas aparecem". E ela trabalha para mostrar como "que isso está entranhado na gente, na nossa pele, no nosso modo de olhar, no nosso modo de ser. E eu procuro mostrar diferente, porque fica parecendo que a gente fala sempre do outro, do outro. O outro que faz isso né? E aí eu procuro mostrar como que isso aparece ali de alguma maneira".

A Professora Gardênia se emocionou, e chorou, ao contar um caso, acontecido há alguns anos, de um colega que falou um despautério para uma estagiária, menor de idade, dentro da Faculdade. A professora se indignou, revoltou-se, quis ajudar, mas a menina nada quis fazer contra o professor.

E um dia eu estava entrando lá na sala pra telefonar e esse professor eu presenciei ele falando uma coisa com ela que eu acho que eu vou ter até que chorar... (choro). (pausa). Foi muito ruim. (pausa). Ele virou pra ela e falou assim... 'Se fosse o tempo da escravidão, você seria minha preferida'. Eu peguei ele falando isso, e ela começou a chorar, em prantos, e de nada adiantou, porque é... ela não entrou contra ele. Não teve nenhuma queixa contra ele. Então, assim, nossa foi horrível. Horrível, horrível. Assim... aí ele viu que eu entrei, saiu pra lá rindo e ela em prantos, eu a abracei e disse: 'vamos! Eu sou sua testemunha, eu estou aqui, eu ouvi. Eu... vamos entrar, vamos dar queixa contra ele. Isso é discriminação racial, isso é crime!' E ela não quis, ela não quis, ela não quis e ela não quis. E ela me pediu – olha que coisa complicada – que eu não falasse aquilo pra ninguém.

A professora disse que conversou muito com a menina, mas, tempos atrás, era diferente: "A cada tempo que passa é mais tranquilo para as pessoas dizerem que foram ofendidas racialmente". Será?

O Professor Alecrim diz que a dificuldade vem de todas as partes: "Por parte de professor, por parte de aluno, por parte de servidor, por parte de todos nós". Não cita nem um caso pontual, mas afirma que "existe a dificuldade de lidar com a diferença. De lidar com outra verdade. Lidar com outro pensamento".

A Professora Amarílis afirma que é forte o preconceito na universidade com relação à opção de gênero. Mas, discriminação, não. "Isso é muito forte. Eu concordo que existe um preconceito, não falo discriminação. Discriminação não. Não vejo isso na

universidade. Eu não vejo discriminação, não". Ela cita, como exemplo, as seleções de estudantes bolsistas na pós-graduação, que sempre vão privilegiar as solteiras. Mostra que há preconceito contra as casadas e com filhos.

Preconceito, com relação, por exemplo, a mulheres, casadas, com filhos. [...] Nada é muito explícito, mas eu acho que fica algo no não dito. Eu tenho duas ótimas alunas... de graduação, concorrem ao mestrado, são aprovadas na prova, etc. e só tem uma vaga. Então eu tenho o dilema: quem eu vou selecionar? Eu só tenho uma vaga. Normalmente o quê que acontece, olha, se ela é casada, tem filhos, a não ser que ela se distinga muito, você vai selecionar a que não é casada. Isso existe.

Também foi perguntado @os professor@s se passaram por alguma "saia justa", no intuito, também, de descrever como são essas situações e como cada um pode agir. A Professora Prímula contou o caso de um aluno que, durante sua aula, fez menção pesada por meio de algum termo que ela não conseguiu registrar, uma "*imagem extremamente preconceituosa e de pouca informação sobre a África*", que provocou um debate acalorado. Ao tentar conduzir o debate, a professora conta que ele levantou e se retirou da sala. Ela pediu para ele ficar, mas não foi atendida. Ela, então, discutiu com a sala sobre a questão da "*informação de qualidade*", com "*amparo teórico, amparo investigativo*". Ela desabafa: "*Foi uma situação extremamente desagradável [...] Ele foi desrespeitoso, eu me senti desrespeitada. Senti que os alunos se sentiram desrespeitados, mas eu me preocupei com ele também*". O episódio a preocupou pelo fato do aluno continuar tão preconceituoso quanto entrou, "*sem a possibilidade de pensar diferente*". Ela disse que se sentiu isolada, sem saber como agir, e foi só com o coordenador do colegiado com quem pôde conversar.

Eu fiquei muito é... no momento da situação eu me senti muito isolada. [...] Fui pro coordenador do colegiado, que foi quem eu pude discutir um pouco a situação. Mas eu não tinha também muito elemento, né, pra saber como agir, o quê que eu poderia fazer diante dessa situação. Então, foi a forma como eu agi e fiquei tranquila no sentido de que as coisas... é ... caminharam. Como ele completou o curso, acho que minimamente ele pode se atentar a algumas coisas. (risos)

A Professora Magnólia conta outra experiência que teve, mas anterior à sua entrada nessa universidade, em que foi dar um exemplo e usou a expressão: "*Então a situação estava péssima, a situação estava negra, preta*". Um menino do movimento negro levantou, "*fez um significativo discurso*". Ela se desculpou e, ao mesmo tempo, fez uma "*análise sociológica de como os discursos são produzidos*" e ela diz que "*valeu para eu aprender para sempre*".

O Professor Girassol conta o caso de uma aluna que chegou atrasada ao primeiro dia de aula. Já tinha sido feita a apresentação dos estudantes, ele não lhe deu a palavra, esqueceu. Ela se sentiu discriminada, por ser negra, e procurou-o na sua sala e expôs seu pensamento.

Enfim, aquilo me surpreendeu talvez duplamente porque a menina ter tido a coragem de fazer, e outra, pelo teor do que ela me dizia. Pedi desculpas, e enfim, elogiei, ‘acho ótimo você ter falado acho.. é.. porque definitivamente não é algo que eu compactuo’. [...] E eu fiquei muito... aquilo me incomodou muito [...] é uma prática que tive outras vezes com outros alunos brancos é... mas me incomodou essa... vamos dizer, a forma como ela recebeu isso. Mais que uma chamada de atenção de um aluno que chega atrasado é.. e depois o fato de não ter dado a ela a palavra. Ai na aula seguinte, no início da aula, eu parei chamei a atenção da turma, falei [ênfase] que isso tinha ocorrido, pedi desculpas a ela publicamente, disse pra turma e pedi pra ela se apresentar, etc. É... e ... e falei o quanto que isso era importante porque se ela não dissesse eu jamais saberia que ela tinha se sentia assim e enfim, que é algo que a gente tem que cuidar, etc. e etc. E aquilo me impactou assim, talvez seja a saia justa... muito mais do que saia justa.

O Professor Cravo cita duas saias justas pelas quais passou. Na primeira, um aluno bem mais velho se referiu “aos pretos”. Assim: “Os preto fazem isso, ‘os preto’ fazem aquilo. Sabe? Fazem aquilo e tal. Que não é uma designação, digamos, politicamente correta”. E o professor se sentiu constrangido em corrigi-lo por ser um aluno mais velho do que ele. “Na hora eu não quis... é... bater de frente”. Contou também outro caso de um aluno mais rico que se postava arrogantemente perante os colegas, mas, de novo, o professor afirma a necessidade de não “bater de frente, porque eu acho que professor tem sempre a função... você não pode, eu acho que você não pode... nunca é bom que você entre em confronto direto. Desafia você, talvez, trabalhar aquela questão, mas de uma forma... mais, é... cuidadosa. Pra não virar simplesmente um bate-boca”.

O Professor Lírio relata a situação de um aluno com problemas psicológicos. Ele estava fazendo uma apresentação e a turma foi extremamente cruel com ele, ironizando, brincando, e ele, professor, diz: “Eu fiquei chocado, eu... no, primeiro momento, eu fiquei imóvel”.

A Professora Magnólia – uma das duas professoras que respondeu nunca ter presenciado nem vivido nenhuma situação ímpar – cita o caso de um professor, mas de outra Unidade, que está respondendo a inquérito administrativo “por falas e discursos racistas na sala de aula”. Ela acha esse caso pouco para a quantidade de anos que a universidade tem: “mas um único [caso] numa faculdade que vai fazer mais de... [83 anos] [...] ele é meio brincalhão... entre a brincadeira e... enfim...”. Cita também um episódio em que “escreveram

numa lata de lixo: quando esses índios estão aqui os banheiros ficam mais sujos”, mas também coloca como sendo coisas pontuais.

A Professora Hortênsia, inicialmente, disse que ultimamente não tem visto discriminação, nem preconceito na faculdade. Mas depois repensou e disse que já viu “*situações de discriminações em relação às mulheres*”. Para ela as mulheres precisam sempre mostrar serviço e provar que são capazes e que elas têm sua produção menos valorizada:

Eu acho que tem um certo movimento assim de desqualificar a área, não pessoas individualmente, mas a área porque tem mulher demais e assim, como se as mulheres não fossem capazes de fazer as coisas igual os homens fazem, com o nível de competência que os homens fazem. [...] não basta você ser honesta, tem que parecer. Você tem que mostrar que você é capaz e eu acho que as mulheres trabalham muito por isso. Elas têm que trabalhar o dobro do que os homens fazem. Eu vi isso [...] meus colegas homens [...] como que eles valorizavam qualquer coisinha que eles faziam, uma linha que eles escreviam aquilo lá virava um... uma coisa assim com letras douradas e todo mundo ficava sabendo, e as mulheres são sempre essa coisa mais discreta, mais assim... aquela coisa de... de fazer muito e falar pouco né.

A Professora Hortênsia depois se lembra também do caso do professor que responde a inquérito, porque “*teve uma atitude discriminatória em relação a uma aluna negra na sala de aula. E a aluna fez a queixa, e o engraçado é que ele também é negro, olha que engraçado*”. Segundo a professora ele:

Foi meio... meio grosseiro, dizendo que na turma só tinha pobre, preto, não sei o que, aí a menina ficou danada da vida e escreveu uma queixa ao colegiado. O colegiado levou pra frente a denúncia e aí a universidade foi investigar e outras pessoas falaram mesmo que ele tinha atitudes assim estranhas como professor na sala de aula e acabou que ele está sendo processado por isso.

Mas a professora diz não concordar com a denúncia “*depois eu fiquei pensando que não foi legal, não é bom essa menina ficar envolvida nisso, a menina aluna. A que fez a denúncia*”. E complementa que acha perda de tempo tentar corrigir:

Eu acho que... é um gasto de energia pra ela que eu não sei se compensa, é o que estou te falando, não sei se é o caminho adequado, você ficar indo atrás dessas coisinhas e tentando corrigir ou se é melhor, por exemplo, você aumentar as oportunidades e aumentar as possibilidades de participação social e de cidadania e mais oportunidades para as pessoas. Isso que eu acho que a verdadeira ação afirmativa é isso.

O Professor Girassol também vê discriminação, ainda hoje, contra as mulheres. Inclusive, na universidade que, segundo ele, ainda tem a maioria de mulheres, mas pouca

diferenciação na sua estrutura, poucos cargos comissionados ocupados por elas. A mesma questão é colocada pela Professora Hortênsia, a de que as mulheres precisam trabalhar mais e acham que o “ritual” do trabalho deve ser masculino. Mostro essa importante contribuição:

A maioria de mulheres como estudantes ainda não mexe, muitas vezes, com o conjunto da universidade né? Os principais cargos, muitas vezes, os conselhos de pesquisa são ainda ocupados por homens. Eu participei de algumas comissões no CNPQ, a gente tinha uma comissão que éramos catorze e tinha treze homens e uma mulher, que reunia pesquisadores das várias áreas. Então, isso mostra que ainda a... comunidade científica que se objetiva na universidade, ainda é muito masculina, é muito sexista, etc. Isso no cotidiano, quer dizer, as colegas aqui que tem filhos pequenos, quer dizer, é meio desconforto né, de ter que sair de uma reunião, meio dia, pra buscar o filho na escola, ou pra amamentar... quer dizer, as pessoas tem.. há uma cultura que é lugar de homem e todos... todo o ritual é masculino e as pessoas não... enfim, mesmo, vamos dizer, entre nós da universidade, na faculdade de educação que eu falei que acolhe tantas diferenças, tem umas diferenças que ainda não... não demarcam práticas diferenciadas. E essa coisa da maternidade numa faculdade, que é majoritariamente feminina, ainda a gente... isso, a pessoa está na reunião e tem que sair meio envergonhada porque tem filho. Quer dizer fica parecendo que ter filho é uma coisa só minha, privada, que isso não implica no conjunto de outras coisas e etc. Então, isso é uma coisa que... que a gente ainda não discute né? Mas acho que de um modo geral, eu sou otimista, acho que a gente está mudando, está colorindo mais a universidade mas está longe da universidade dos meus sonhos pelo menos. Que deveria ser muito mais colorida, acolher muito mais de forma não preconceituosa, todas as diferenças. Mesmo nossos alunos homossexuais, é... eles tem grande dificuldade ainda de se expressar, de colocar... de assumir essas posições, de discutir isso, de colocar, nós não discutimos essa questão na escola. Nós que estamos formando professores essa é uma questão muito... aparece muito nos nossos... vamos dizer... nos “entre lugares”, quer dizer, não vai pro coração da discussão. Então, é uma coisa que a gente é.. acho... precisa avançar muito mais.

O Professor Girassol destacou também, nesse longo depoimento, que nós que formamos professores, discutimos pouco o preconceito. Ele chama a atenção, inclusive, para a discriminação contra os homossexuais, tema que apareceu em várias entrevistas.

A Professora Dália responde que não sabe de discriminação, porque o resultado do vestibular não é divulgado e, portanto, ninguém sabe, ninguém sai falando “a pessoa não vai se apresentar ‘eu precisei do bônus’”. A discriminação seria, na sua opinião, se fosse divulgado. “Aí é a oportunidade para que isso se manifeste. Mas ninguém sai perguntando”.

Poucos professores negam a existência de discriminações dentro do ambiente universitário. Vários passaram por “saídas justas” e não souberam como agir, ao longo de suas vidas acadêmicas. Hoje, há uma política de inclusão institucionalizada que me leva a questionar:

✓ O que mudou na universidade?

A pergunta “o que mudou na universidade” teve como objetivo propiciar uma representação do balanço que cada professor e professora fazem da implantação do bônus no espaço acadêmico.

Nas primeiras entrevistas, foi feita a mesma pergunta para a FE, mas as respostas eram repetitivas e retornavam ao começo das entrevistas quando perguntado sobre o processo de implantação, necessidade de adaptação, etc. As respostas sempre diziam que “*não sei quem são*”; “*não percebo diferença*”; “*o perfil atendido é o mesmo*”, etc. Assim, deixa-se de fazê-la, especificamente para a FE. Mas, permaneci com a intenção de obter um panorama geral da universidade.

Seis professores, de um total de quinze que abordaram a questão, acham que nada mudou. Desses, quatro veem mudança apenas no que se refere à inclusão dos índios na universidade. Nessa linha, a Professora Alfazema acredita que pelo bônus, nada, mas o Enem, sim, foi uma mudança significativa. O Professor Crisântemo vê que o Reuni significou uma mudança, e os cursos de Educação Básica Indígena e Licenciatura do Campo, especificamente na área da Faculdade de Educação, também, mas nada ligado ao bônus. Ideia também corroborada pela Professora Amarílis e pelo Professor Girassol que cita os projetos já existentes e justifica o não impacto: “*Impacto vamos dizer visual, da linguagem e tudo acontece muito com a questão dos índios [...] é visível, os alunos chamam a atenção e isso é comentado. Então, agora não a questão dos negros*”. A Professora Amarílis respondeu negativamente, mas acrescentou que acredita que “*em alguns cursos tenham entrado alguns novos alunos que não teriam chance. Mas... eu vou ser bem clara. A Medicina, por exemplo*”. E destaca a dificuldade de trazer esse novo aluno, de realizar uma verdadeira mudança no panorama da universidade, “*o problema é como trazer o outro aluno para a universidade. Aqui sim você começaria a discutir um sistema de cotas ou de bônus ou o que for que possibilitasse trazer esse aluno que não entra. Aí que está o problema*”.

O Professor Alecrim acredita que nada mudou, mas há “*uma tensão, não está neutro*” e ele enxerga isso como favorável, importante, porque “*está aí e nós vamos ter que tocar isso pra frente*”. Ou seja, significa que, de uma forma ou de outra, mexeu com o *status quo*. A Professora Dália também é de opinião que nada mudou com o bônus, mas diz que “*não houve uma mudança assim visível da composição de cor da universidade, que a gente pudesse dizer: isso é visível (ênfase), [...] mas a mudança na composição socioeconômica de*

alunos que vem da escola pública, grau de instrução de pai, isso mudou bastante. Bastante". Podemos inferir que ela vê mudanças ligadas ao bônus social, mas não ao étnico racial.

Em algumas entrevistas, as respostas não são muito claras, alguns professores foram evasivos. A Professora Rosa diz que *"esse novo aluno vai dar um élan assim pro curso, uma vitalidade"*. Fica subentendido que ela acha que haverá mudança, um diferencial.

Quatro professores entendem que mudou alguma coisa. O Professor Cravo assim se expressa: *"Uai! Eu acho que o público deve estar mais popular, né. Com maior participação de pessoas com uma origem social mais baixa, com maior participação de negros"*. Isso, na pergunta que questiona o que mudou, mas, no começo da entrevista, ele havia se expressado dizendo achar que mudava pouco *"e, portanto, eu acho que no caso das cotas você poderia ter um impacto maior. No caso dos bônus, eu acho que esse impacto existe, o perfil dos alunos muda um pouco, mas não é nada gritante não. Imagino que não"*.

A Professora Azálea vê que a universidade está mais diversa *"de maneira geral eu acho que a universidade mudou... sensivelmente"*. O Professor Narciso acha que muda, porque enriquece a diversidade, enriquece o diálogo e o crescimento com a convivência:

Eu acho que se a pessoa tem dificuldade, tem preconceito, ela está tendo que enfrentar essa dificuldade dela, esse preconceito dela e está havendo uma desconstrução simbólica e material porque você começa a conviver com alunos negros, alunos de periferia, com o índio, o portador de necessidades especiais. Quer dizer a experiência material e concreta, a gente vai justificando muita coisa, acho que vai materializando. Uma coisa é ficar lidando "ah mas esse sujeito é inferior, aqui não é lugar dele. Tanto para o sujeito que está beneficiado, quanto para quem está aqui. A gente ouve muito da periferia que aqui não é lugar deles. [...] Acho que ganha todo mundo, agora tem que discutir. Muda o visual, muda as relações, muda o pertencimento, muda a convivência. A diversidade é muito rica.

O Professor Delfim acha que *"está mudando"* e cita que *"uma coisa legal é que não houve segregação"*, nada que tenha sido divulgado, tomado proporções.

A Professora Hortênsia diz que não sabe, não é capaz de avaliar, mas vê que a universidade está mudando, entrando estudantes novos, mas não pelo bônus, na sua opinião: *"É, não sei, não sou capaz de avaliar. Não sei ainda, talvez daqui a alguns anos a gente possa avaliar. Estou vendo está mudando muito, mas eu não posso atribuir ao Programa de Bônus. Está mudando por causa do Reuni, por causa da reforma universitária, está entrando muitos estudantes novos"*.

De maneira geral, as respostas não são contundentes, não demonstram o bônus impactando de forma categórica na universidade. Mesmo não tendo sido perguntado o que mudou, pude levantar as mudanças na Pedagogia, como será mostrado adiante.

Nesse balanço do impacto causado pelo bônus na universidade, também foi perguntado qual a cor dela.

✓ Qual a cor da universidade

Das dezenove entrevistas onde essa pergunta foi feita, oito responderam prontamente: **branca**. Mas, em várias tonalidades, com miscigenação, com mais diversidade, mais multicolor. “*A universidade pública ainda é branca, mas eu acho que a gente consegue ver hoje mais diversidade*” (Professora Azálea). “*Ah ela é branca, ela é bem branca como a maioria das universidades de ponta do Brasil*”.

Mas o Professor Miosótis vê a universidade mineira muito mais multicolorida do que outras que ele conhece. E vê o negro obtendo uma inserção maior na sociedade mineira:

Eu acho que aí tem uma coisa da própria população de Minas Gerais [...] A impressão que eu tenho é que há uma inserção dos negros na sociedade mineira, não que não exista racismo, talvez o racismo seja mais violento do que em São Paulo, por exemplo, mas há algum mecanismo aí que os negros aparecem mais na sociedade mineira.

Entretanto, também vê que, na universidade, há mais professores brancos e acha que nesse espaço “*não tem grandes novidades não*”.

O Professor Girassol me abrilhanta como uma ampla visão do que significa termos uma universidade essencialmente branca: “*Nós não nos percebemos como constituindo esse universo branco, não nos incluímos na discussão, deixamos a questão do preconceito, seja ele qual for, para o outro, para a ‘parte afetada’ apenas*”. Ele deixa uma lição: precisamos, nós professores, nos *implicar* para construir uma universidade plural:

Branca, não tenho dúvida. No conjunto a cor é branca. Eu acho que a gente está cada vez mais colorido, mas ela... na minha visão ela é branca por excelência. E é a grande questão: nós os brancos não percebemos, muitas vezes não discutimos que ser branco é uma das possibilidades, né? Então a gente discute muito a questão de raça, etnia e etc. como se nós fossemos universais, brancos. Homem branco, isso mais universal do mundo, ou seja,

nós não nos implicamos com isso. É como discutir política de gênero que é... política de gênero é política de mulher. Quer dizer, nós não nos (ênfase) implicamos na discussão de gênero como se o masculino não tivesse envolvido. E é a mesma coisa, é como se a questão do branco... fosse só um problema de negros e índios e enfim, pobres né... então essa não implicação é uma coisa muito ruim. Porque a medida que a gente se implicasse nisso, a gente vendo como uma possibilidade de ser homem e branco, dentro as “n” possíveis e legítimas e interessantes, eu acho que a gente se engajaria mais na construção de uma universidade muito mais aberta, muito mais plural. E uma escola, também nesse sentido, no conjunto da escola, eu acho que nós perdemos muito de não ter sujeito, mais sujeitos negros na universidade, mais pardos, amarelos, índios, quer dizer, então, é uma coisa ruim para a universidade, isso não é um valor da universidade. Mas acho que de um modo geral, eu sou otimista, acho que a gente está mudando, está colorindo mais a universidade, mas está longe da universidade dos meus sonhos pelo menos. Que deveria ser muito mais colorida, acolher muito mais de forma não preconceituosa, todas as diferenças.

“Como a maioria das universidades públicas brasileiras é branca [...], mas um branco de várias tonalidades. Preta não é. Parda não é. Há cursos que são mais pardos e mais pretos. E há cursos que são mais brancos” (grifo meu). Essa é a representação da Professora Dália e também dos professores Rosa, que brinca com um “moreno bombom”, mas diz que estatisticamente é branca; Cravo e Narciso. Esse último acrescenta que está *miscigenando*.

A Professora Alfazema diz: “Branca (pausa) Branca (bem baixinho)”. Quase como se não quisesse ser ouvida, se não quisesse ter que dizer. Mas completa “claro que ela está... está um pouco mais **multicolor** do que quando eu entrei, não tem dúvida não. Inclusive de professores, aqui da Faculdade né. E essa faculdade aqui ainda é uma das que tem mais... conforme o lugar que você for é completamente branca” (grifo meu). Na oportunidade, questionei à professora sobre a quantidade de professores negros e ela chegou ao percentual de 10% de aproximadamente, 110 professores no total.

Essa referência aos professores também é feita pelo Professor Narciso, que cita o fato de ser uma faculdade que tem “muitos professores negros”, de ser “uma das mais respeitadas”. Já o Professor Alecrim, a vê “como um todo é branca”. E a faculdade “tende à parda”. E ele vê o contrário, pois acredita que “tem um embranquecimento forte pela docência. Mas tende à parda”. O Professor Jasmim mostrou uma grande dificuldade em responder à pergunta e apenas fez referência à docência que para ele “continua sendo uma cor mais clara, mais branca”. Em relação aos estudantes, ele acha “que é mais difuso”, não vê uma harmonia e diz: “Eu tive alunos de todos os tons, de todas as cores. Miscigenados, pardos, negros, brancos e, etc.”.

Fugindo do espectro do branco, encontrei duas professoras que veem a universidade **parda**: “*Eu acho que é parda. Eu já vejo... não é preta, certamente, mas não é branca não. Então eu acho que a gente já está aí no meio termo, né*” (Professora Prímula).

Parda, eu diria. Não é... negra, não é. Mas já não é mais branca. Eu fiz alguns estudos [...] quando surge essa universidade, os professores da universidade eram parte das oligarquias mineiras, sem dúvida nenhuma. Hoje não. Eu diria que... ah difícil... branca ela já não é mais. Ela é dividida. Sem dúvida, você ainda tem o que eu chamaria essa elite branca. Tem. Mas você não tem maioria da população negra também não.
(Professora Amarflis)

A Professora Gardênia acredita que é **mestiça**. E completa: “*Minas Gerais é mestiça né. Nós somos... se somos todos iguais para que se vai criar ‘privilégios’?*” Ela deixa claro, que vê a política de bônus como privilégio.

O Professor Crisântemo vê a universidade como misturada: uma **mescla de cores**. Mas, sua fala deixa claro que ele não credita a mescla ao bônus, mas possivelmente ao intercâmbio ou à mobilidade de estudantes:

É uma mescla de cores. Distintas assim. Eu acho que ela é mais colorida do que as autoridades dos últimos anos... gostariam que fosse. Mas ela é mais colorida. Está acontecendo um fenômeno interessante também: está vindo muito estudante estrangeiro, tem muito estudante africano, tem muito estudante europeu, latino-americano que não era uma coisa muito forte. Hoje, nos últimos anos, aumentou muito. Então... diferencia também né. Eu acho que isso é um fator positivo. Eu acho que é muito misturado, é muito colorido.

A Professora Begônia acredita que a universidade “*está mais colorida*” e também atribui aos estudantes estrangeiros: “*Hoje se você vai lá no 'bandejão' ou ali na praça de serviços... você escuta línguas africanas, escuta espanhol, você vê brasileiro de várias regiões, né? Eu gosto disso [...]. A universidade está aberta, acho que [...] tem mais diversidade, e nisso em termos de cor, língua... a gente está ouvindo mais coisas...*” (risos).

A Professora Hortênsia não acredita que tenha uma cor: é **multicolorida**.

O Professor Lírio diz que a universidade o surpreendeu, pois tinha experiência em instituições mais brancas, então, ele a vê como sendo uma **gradação de cor**: “*Diante da realidade das federais, eu percebo a gradação de cor, ela é mais múltipla. Isso, poxa vida, em todo sentido! Mesmo até por ter uma licenciatura indígena, licenciatura do campo. Eu acho que tem um palco de todas as ações afirmativas raciais, de gênero, etnias e tudo mais*”.

E, por fim, para a Professora Magnólia, a universidade é **azul**. E me brinda com a poesia da sua explicação:

Ela tem uma luminosidade, tem uma beleza, vamos destacar agora. Mas ela tem muita sombra. Eu estou pensando num azul mais escurecido... antes de falar o azul eu vou te falar porque eu cheguei no azul: o vermelho ela não é porque o vermelho é muito sangue, muitas vidas e está muito associado às revoluções, ao comunismo, não é isso. Cheguei a pensar que eu podia falar amarelo [...] eu associei muito o amarelo com luminosidade, com clareza, com alegria. Ela não é só luminosidade, tem muita sombra. E quando eu pensei o verde é pura esperança, o verde pra mim é pura esperança. Então falei: vermelho não dá, amarelo... não dá... verde não dá, ela é azul. Porque eu acho uma cor bonita sabia? Porém não tem a luminosidade do amarelo, não tem a esperança do verde, não tem a garra a revolução do vermelho.

Assim como o infinito a universidade é azul...

E o curso de Pedagogia, qual sua configuração? Procurei entender melhor o impacto do bônus no curso.

4.3 O bônus e o curso de Pedagogia

O recorte dessa pesquisa é o curso de Pedagogia. O universo se circunscreve a esse curso. Analiso, a seguir, suas especificidades.

✓ O que mudou na Pedagogia?

Mesmo sem terem sido questionados, muitos professores incluíram uma análise da Unidade de Educação nas respostas ao que mudou na universidade. Até mesmo deixaram de fazer, em alguns casos, a análise geral e se prenderam ao local.

De um modo geral, os professores não veem impacto causado pelo bônus no curso de Pedagogia. E dão justificativas para essa não mudança: “A faculdade tem essa peculiaridade – de já ter um número significativo de alunos que vem da escola pública. Diferem negras, diferem oriundas de camadas mais populares, especialmente as turmas [...]

do curso da noite. Então eu não consigo ver diferença” (Professora Gardênia). A Professora Azálea afirma que tem uma política da diversidade, *é diversa*.

Segundo o Professor Cravo, as *“mudanças não são tão perceptíveis, porque a gente já tinha um público com o perfil semelhante a esse”* o perfil desejado pela universidade.

Os bônus foram uma situação de meio termo e que foi relativamente bem aceita e os alunos se misturaram aos outros, pelo menos aqui na FE, onde a gente já tinha predominantemente alunos de classe popular, o impacto não foi tão visível. Pode ser que em cursos de maior prestígio, esse impacto fique mais evidente. Aqui não.

O Professor Jasmim diz que não viu nenhuma mudança significativa.

A Professora Begônia também afirma que a diversidade já estava presente e que é anterior ao bônus, o qual vê como um elemento de consequência da diversidade há muito presente.

E eu acho que a diversidade já está presente, já há algumas décadas porque hoje nós temos muito mais programas que dão apoio ao aluno, os alunos têm muito mais chance de ser auxiliar de pesquisa, de estar no PET, de estar em uma coisa, então a universidade tem muito mais gente. Aí eu não posso dizer que isso é só do bônus, que é uma consequência do bônus. Mas eu acho a faculdade muito mais rica em termos dessa diversidade do que era há alguns anos atrás, mas eu acho que o bônus é um dos elementos, talvez, da luta dessas pessoas que já entraram de alguma maneira e estão fazendo isso mais explícito.

O Professor Miosótis vê o curso de Pedagogia mais multicolorido, mas não sabe se é consequência do bônus: *“Agora o curso de Pedagogia é muito mais multicolorido, entra numa sala a noite de Pedagogia. Agora isso é fruto da política de bônus, não sei. Isso nunca parei pra pensar. Não sei como é que era antes da política de bônus...”*.

A Professora Rosa acredita que nada mudou:

Olha como eu trabalho no curso de Pedagogia e trabalho muito no curso noturno eu não notei diferença nenhuma. ... porque esse perfil que a universidade quer transformar já era o perfil do curso de Pedagogia. Então... o impacto... ah mudou? Mudou nada. Já recebia esse aluno... o perfil dos nossos alunos do curso de Pedagogia, especialmente noturno, mas também do diurno, já era esse que queria ser atendido com essas mudanças. Tanto da escola pública, quanto... dificilmente tem aluno que veio da escola particular. Os nossos alunos vieram da escola pública.

Aliada a essa análise da Unidade de Educação como sendo já diversa, inclusiva, aparece outra categoria muito presente nas representações, que foi a referência à Pedagogia como um curso para pobres, de pobres, de negros.

✓ **É pobre, de negros... mas a Medicina!**

Conforme esclarecido anteriormente nas primeiras entrevistas, ao questionar o que mudou na Pedagogia, as respostas voltavam ao início das gravações, onde @s professor@s sempre afirmaram que, na Unidade de Educação, nada mudou.

Essa ideia se apresentou misturada também a da cor: a FE é multicolorida, é parda. Mesmo sem ter sido perguntado nada sobre isso, essa resposta aparece.

Assim, destaco a presença dessa representação da Pedagogia nos depoimentos de professores. Das 20 entrevistas gravadas com professores diretamente ligados à Pedagogia, 15 afirmaram algo na direção de que há uma diferenciação dela em relação aos cursos considerados de elite. Sobressai o fato de que esse curso é de pobre, é de negros, é de estudantes de baixa renda. E, portanto, não haveria uma diferenciação desses estudantes em consequência do bônus.

Alguns professores destacam o perfil do aluno de Pedagogia como sendo o almejado pelo bônus: alunos oriundos da escola pública. A Professora Rosa afirma: “*A gente tem um perfil de alunos da Pedagogia que eu acho que isso não... talvez isso não deixe transparecer muito*”.

A Professora Dália tem ideia semelhante: “*Na base do curso de Pedagogia já tem uma... demanda mais caracterizada por escola pública, é um perfil diferenciado, se eu considero um curso de Medicina... de cursos mais competitivos no vestibular. Ele não é muito competitivo*”.

E também o Professor Girassol:

Eu acho que talvez essa situação seja própria de vários cursos da área de ciências sociais e da Pedagogia, talvez, sobretudo em que os alunos são... já tem uma presença de alunos negros e negras, sobretudo alunas negras e pobres oriundas da escola pública é a grande maioria. [...] eu ficaria curioso de observar essa discussão lá na Medicina, na Odontologia ou na... Arquitetura que são cursos vamos dizer, muito mais com presença e que entram por bônus talvez faça uma diferença no conjunto dos alunos, inclusive na origem socioeconômica. Aqui na Pedagogia não faz, então, como a grande maioria já vem de escola pública, já faz esse percurso... essa questão é muito tranquila

Outros destacam o fato de que Pedagogia é um curso de negros, de pobres, de pessoas economicamente desfavorecidas:

Os alunos mais pobres, economicamente, são da Pedagogia e cada ano que passa a gente vê que tem pessoas, da periferia mesmo, cada vez mais a gente vê a inclusão de pessoas de periferia, de favela, na Universidade, inclusive aí na pós também. [...]. Eu vejo positivamente. Eu acho que o nível tem mudado, as pessoas estão tendo acesso à universidade. Mais acesso, né. Eu vejo assim. (Professor Narciso)

Nós sempre tivemos muitos alunos morenos, negros, pardos aqui no curso de Pedagogia. E nas licenciaturas também. E eu, para te falar a verdade, eu sou meio cega pra essas diferenças de cor. Então eu... eu no geral não me preocupo com isso, então eu nem vejo muito. (Professora Hortênsia)

Chama atenção esse depoimento, pois o Professor Narciso, apesar de também ver o curso como sendo de pobre, difere dos demais ao ver mudança no perfil. Mudança essa que praticamente não foi apontada na pesquisa.

A Professora Rosa é taxativa: “*Então vamos no popular, porque é um curso para pobre. Porque para pobre é que ser professor é uma... uma... ascensão social...*”.

A Professora Gardênia, em diferentes momentos, faz essa avaliação também mostrando o curso como sendo de estudantes oriundos de extratos sociais mais baixos, de trabalhadores que têm subempregos e, por fim, de estudantes fracos, com problemas de aprendizagem:

Número majoritário, 90% são oriundos de escola pública. Então, assim, pra te falar bem a verdade, eu nem seria... nem saberia te dizer qual é o impacto que isso trouxe [o bônus], por exemplo, para as turmas de Pedagogia, na qual eu venho trabalhando já há muito tempo. Como eu disse, à noite [...] [são] alunos de escola pública, por exemplo, alunos de menor desempenho. [...] Então há muito tempo, por exemplo, que eu ouço: Ah, sou faxineira. [...] Há um número significativo de meninas que trabalham, por exemplo, como balconista. [...] São poucas as que tem, as vezes, emprego é... é... que possibilitaria uma remuneração ou uma posição social... melhor. São poucas aquelas que, às vezes, já fizeram um curso superior, ou que estão fazendo dois cursos. Muito pouco. Tem sim, mas é muito pouco. Lá tem uma coisa até mais homogênea de pessoas com mais dificuldade. Você observa pelas... roupas que as meninas vestem e observo muito pelo lanche. [...] As turmas do curso de Pedagogia, elas são fracas. Elas são fracas, elas é... isso talvez causa muita frustração pra gente. Os alunos tem dificuldade de escrever, muito problema de Português, da grafia, da escrita, da elaboração de frase que até a gente compreende que isso é de um modo geral... está presente nos meninos, homens, na juventude que termina o ensino médio, inclusive, em escolas particulares. Que é um problema brasileiro, né. Então a gente vê essa dificuldade e... e dificuldade de leitura, dificuldade de compreensão, dificuldade de escrita. Aí eu não posso localizar apenas como curso de Pedagogia. Eu vejo muita dificuldade.

Também a Professora Magnólia:

Aí alguns alunos eu já vejo, mapeio a aula, hoje cada vez tem mais negros e pardos nas nossas salas de aula, aqui o contingente é altíssimo de estudantes negros e pardos. E de professores negros também, é o maior contingente da universidade, deve ter quatro, cinco vezes. [...] Se você tomar lá as discussões de Bourdieu, as hierarquias acadêmicas, esse é curso de pobre. Licenciaturas e Pedagogia são cursos dos pobres. Então por exemplo se você for lá na Arquitetura você não vai ver negro, nem professor, nem estudante. Se você for na Medicina um ou dois. [...] E no [curso de] Pedagogia a origem de classe, em geral, desses estudantes, esse é um fenômeno brasileiro você conhece, como eu, jovens que estão se destinando aos cursos de Pedagogia e algumas licenciaturas, ou às licenciatura em geral, já são de uma origem social mais humilde, classes sociais mais... digamos... mais precarizadas. De classes... uma parte de classes populares, então aqui na Unidade de Educação os meninos de bônus e negros se misturam muito nos outros, porque já tem muitos outros negros, de origem social baixa aqui chegando. Tem sala... eu nunca fiz a contagem estatística não, mas no “olhômetro” você tem a noite 60% de negros. Porque a gente tem agora no meio dos estudantes empregada doméstica, porque é um fenômeno de Brasil. Já foi... foi-se o tempo que os que tinham melhores condições econômicas queriam fazer Pedagogia, ou Letras, ou Geografia. Então há uma queda na origem social geral dos estudantes. [...] Não precisa ser de bônus. Então aqui... não destaca. Eles estão como se fosse no próprio meio deles.

O desprestígio do curso aparece:

É um curso que tem menos prestígio dentro da universidade... vou te falar curso de Pedagogia, você sabe muito bem, é um curso que na sociedade tem um desprestígio. Vem pessoas mais de classes populares do que de outros lugares. Ela é uma Faculdade que também recebe mais alunos negros que...” (inaudível). Ela tem isso como temática de discussão. (Professora Alfazema)

A Professora Rosa mostra o desprestígio do curso, através do desprestígio da profissão: *“Formamos a primeira geração no ensino superior, mas as gerações descendentes já não enxergam mais como ascensão social ser professor”*. E acrescenta:

Nós estamos sempre formando os primeiros escolarizados das suas famílias. Quando a gente vai à formatura... as formações são muito emocionantes, porque o orgulho das famílias de terem filho formado no ensino superior é muito grande, é a primeira geração que se forma. Agora tem 20 anos que nós estamos formando a primeira geração, porque os filhos de professoras já não vão mais querer ser professores (risos). Quer dizer, pra essa geração é uma ascensão social, então suas mães que são empregadas domésticas, seus pais que tem carrinho de sanduíche, que são operários... e aí as filhas são professoras. A próxima geração quer mais. O papel do professor não tem esse... essa marca da ascensão social pra essa próxima geração.

Na maioria absoluta das entrevistas, em 13 apareceu o curso de Medicina como contraponto à Pedagogia. Numa visão de que a Pedagogia é de pobre, de negros, curso de

desprestígio, não há impacto a ser mostrado, mas a Medicina! Ah! Na Medicina estaria “estampado” todo o sucesso do Programa de Bônus.

“Imagina num curso de Medicina entrar um aluno ou uma aluna negros... na sala de aula, provavelmente todo mundo olha, né. Mas num curso de Pedagogia...” (Professora Gardênia). E ainda: *“Isso seria uma coisa que na Medicina poderia estar aparecendo de forma mais forte. Que é onde houve um ingresso... é um dos cursos onde houve um ingresso mais forte de alunos pelo bônus. Aumentou a proporção de alunos de escola pública, né, por causa do bônus”* (Professora Dália). As entrevistas das professoras Dália, Magnólia e Rosa chamam atenção, inclusive, pela quantidade de vezes que a FE é citada com essas características aqui elencadas e também a quantidade de vezes que esse contraponto é feito entre Pedagogia e Medicina.

O Professor Cravo ilustra bem o contraponto, ao ser questionado sobre qual é a cor da universidade:

Tem várias cores, depende do curso. Acho que depende do curso. Se você pegar a Pedagogia, é parda. Parda pra negro. Sobretudo no noturno. Que ainda tem essa coisa: depende do curso e depende do turno. Agora se você pegar é... Medicina, Odontologia, né... é branca. Totalmente branca. A Economia diurno, a Psicologia... tudo branco. Tudo vai depender muito do curso.

A Professora Alfazema também segue a mesma linha: *“Você imagina Medicina, Odontologia, né, que é uma elite mesmo que faz e que nós sabemos que no Brasil a elite é classe social e raça, estão assim... estão articuladíssimas. Então é branca”*.

A Professora Amarílis assinala: *“Eu acho que em alguns cursos eu acredito que tenham entrado alguns novos alunos que não teriam chance. Mas... eu vou ser bem clara. A Medicina, por exemplo”*.

Já a Professora Begônia faz indagações: *“Será que está criando mesmo? Esse bônus esta tendo tanto efeito assim? Como aquele casinho só que eu te contei, talvez em alguns cursos, talvez Medicina ou em outro seja mais difícil o bônus ter impacto, mas parece que teve”*.

Bom, primeiro que os estudantes de Pedagogia vêm de classes sociais muito distintas, por exemplo da Medicina, Direito... onde há maior homogeneidade, os estudantes são de famílias mais abastadas e tal. Aqui não, aqui você já tem há muito tempo uma diferenciação de classe muito grande, né? Então você tem pessoas que vieram de classe média, classe média-baixa, filhos de trabalhador. Aqui é muito comum, é um dado empírico, eu não conheço pesquisa não, mas no contato; é muito comum a estudante de Pedagogia que é a primeira pessoa da família que faz o curso

superior, que conclui o curso superior. Acho que é uma geração, desses últimos anos, dos anos 90 e 2000. Assim, você percebe que existe uma geração de pessoas que vêm da classe subalterna... podemos chamar assim, que se formam na universidade. E esse fenômeno acontece na Pedagogia. Então, você já tem uma certa diferenciação do alunado por classe social... Que reflete também no ponto de vista étnico... (Professor Crisântemo)

Apenas dois professores fazem críticas implícitas a essas características pejorativas ao curso de Pedagogia. O Professor Jasmim tece comentários que questionam a veracidade das afirmações. E ainda acrescenta que tais comentários circulam, inclusive, entre os estudantes:

As pessoas falam que o curso de Pedagogia é um curso de pobre, eu já ouvi isso e isso circula até no meio dos próprios alunos. E há um preconceito contra o curso né. As professoras são muito mal remuneradas, os profissionais da Educação são mal remunerados. Falam que é mais fácil entrar na Pedagogia do que em Medicina, tem esses mitos negativos. Então... a comunidade docente, se esse dado for ainda isso mesmo, deve ser uma tonalidade mais clara. Os alunos acho que mais... mais multicolor.

As falas foram separadas para melhor exemplificar as categorias, mas no seu conteúdo elas se misturam. A ideia da Pedagogia como sendo um curso de desprestígio, de negros, de pobres, de pessoas economicamente desfavorecidas, de curso que já tem o perfil almejado pelo bônus, curso fraco, que predomina a cor parda, parda para negro, etc.; e a ideia de que o contraponto é a Medicina está amalgamada nas entrevistas.

Utilizo Costa (2006) para discutir essa representação do curso de Pedagogia. Ele define o racismo como uma hierarquização imaginária entre seres humanos que apresenta consequências socioeconômicas, como oportunidades desiguais, piores postos de trabalhos, salários proporcionalmente menores; e consequências político-culturais, como a discriminação, a marginalização social, espacial.

No seu ponto de vista, o debate brasileiro em torno do racismo e do antirracismo se mostra polarizado. De um lado, os estudos raciais que veem a derrota do racismo e dos racistas passando pela falta de identidade racial dos brasileiros, que deveriam se assumir como tal; de outro, os críticos dos estudos raciais que veem diferentes modelos identitários e a necessidade de se buscar fórmulas próprias para o Brasil. Mas, Costa entende que faltam categorias que mostrem a existência de uma “mediação cultural e política entre fóruns transnacionais e os contextos locais” (p. 13). E se propõe a identificar e analisar essas categorias partindo do conceito de *cosmopolitismo* como sendo o desejo nostálgico de viver uma coletividade humana, mas que se mostra como etnocêntrico, porque essa coletividade humana estaria dominada por uma determinada cultura, onde os diferentes povos aderem a

uma civilização mais desenvolvida. No cosmopolitismo moderno, essa seria a civilização europeia. O cosmopolitismo, hoje, enfrenta o desafio de viver a diversidade de culturas, de direitos e de garantias individuais, de romper com a homogeneização e o modelo de sociedade europeia e renovar os ideais políticos cosmopolitas (p.15). Para tanto, sugere alguns passos básicos no sentido de ir na contramão da hegemonia, valorizando o local, a experiência das minorias, quebrando parâmetros, comparando modelos institucionais. São os passos:

- a) Seguindo a ambição universalista que marca as ciências sociais desde seu nascimento, devem-se formular postulados generalizáveis, sem, contudo, ignorar visões contra-hegemônicas, experiências de minorias e transformações ocorridas fora das sociedades tratadas como modernas e ocidentais.
- b) Acompanhando a tradição dos estudos locais, devem-se considerar, adequadamente, os contextos concretos nos quais se dão as relações sociais. Não obstante, o interesse pelo particular deve se fazer acompanhar do esforço analógico e comparativo.
- c) Deve-se levar em conta o papel das instituições nacionais, sem, contudo, tomar as instituições concretas criadas naquele conjunto de sociedades de industrialização pioneira como formato absoluto e parâmetro normativo de avaliação das transformações institucionais em todo o mundo. (COSTA, 2006, p. 15-16)

A ideia é romper com uma “sociedade mundial monocêntrica” que, para Costa, é uma comunidade europeia imaginária. Ele questiona a necessidade de “construção de uma identidade comum abrangente” (p.29), pois a pluralização cultural produz segmentação e descentralização e não caminha para a ideia de núcleos comuns. O que se vivencia, hoje, são comunicações e intercâmbios de experiências diversas, que não significam necessariamente encontros presenciais entre os atores, que hoje vivenciam a realidade virtual, por exemplo, mas promovem uma integração societária supranacional.

Isso pressupõe a ideia de um modelo de instituição descentralizada, “instâncias múltiplas de negociação e discussão” (p.32) que rompam com as assimetrias de poder entre as diferentes sociedades, com a reprodução de tradições e de identidades que acabam não sendo representativas do conjunto da sociedade.

Costa defende uma “ordem cosmopolita pós-nacional” (p.36) falando de democracia e direitos humanos, mas que, no contexto aqui analisado, sugere uma saída para a problemática vivida pelo curso de Pedagogia: o preconceito vivido e existente é decorrente de um modelo de curso baseado nos padrões institucionais europeus – a criação primeira dos cursos de Medicina, Direito, e a valorização desses cursos como sendo o padrão desejável de aluno, de instituição, de diplomado.

Vivemos, hoje, a sociedade do desejo, da realização individual que, portanto, preconiza um modelo institucional de universidade diferente, múltiplo. Onde a valorização das tradições arraigadas seja posta em discussão e abra espaço para a valorização das diferentes identidades. Que rompa com esse modelo universitário monocêntrico, que valoriza os cursos e, conseqüentemente, os estudantes, pela tradição histórica universitária. Que promova comunicações e intercâmbios de experiências diversas entre os cursos no sentido de desocultar o diferente, o desconhecido, para dar-lhe espaço e visibilidade pré-requisito no combate ao preconceito e à discriminação. Que promova o descentramento da universidade e o tratamento igualitário e o pleno reconhecimento dos diversos cursos.

As possibilidades cosmopolitas nascem do esforço político e cognitivo de revelar as incompletudes e parcialidades contidas nos discursos universalistas, nesse caso particular, as diferenças de poder regionais, de gênero, étnicas, etc. que marcam o surgimento da política mundial dos direitos humanos. (COSTA, 2006, p. 38)

Esse movimento de valorização das diferenças – no sentido de “revelar as incompletudes e parcialidades” dos discursos generalistas e universais – vai na direção que proponho: mostrar a necessidade de um discurso cambiável na universidade. Que deixe de colocar “a” Medicina como “o” curso e a Pedagogia no seu sentido diametralmente oposto. A questão a se colocar é: poderiam, todos os estudantes, serem médicos? Haveria valorização na suprema igualdade? Ou cada um na sua diferença, mas com seus direitos e valores respeitados? Essa é a ideia de tolerância acadêmica a ser ainda criada e desenvolvida. Nas artes, por exemplo, podemos valorizar mais os pintores, os escultores, tenores, atrizes? É usar da ideia de descentramento e de inclusão em oposição ao domínio tradicionalista.

As condições, as exigências, os pré-requisitos para ingresso aos cursos são diferentes, mas não hierárquicos. Dentro da própria universidade haveria uma opressão colonialista? Há espaço na sociedade cosmopolita pós-nacional para uma vanguarda moral de alguns cursos, uma apologia à tradição? Não é essa uma das características da sociedade pós-moderna, o de rompimento com a tradição histórico colonial e a crescente força das lutas sociais? A resposta a essas questões mostra como se delinea o quadro do preconceito ao curso de Pedagogia e às licenciaturas de modo geral.

Costa mostra, ainda discutindo direitos humanos, mas aplicando ao meu raciocínio, que, ao tentar validar discursos universalistas, surgem novas formas de exclusão, principalmente se as hierarquias são mantidas.

Ao lado da história social, também a história das ideias nos fornece argumentos para sustentar que o descentramento das aspirações de reconhecimento contidas nos direitos humanos não esteve restrito às fronteiras geográficas da Europa. Com efeito, o movimento concreto que caracterizou a recepção dos ideais igualitaristas em muitas sociedades periféricas produziu, na verdade, a reinvenção e a reconstrução desses, à luz das restrições impostas pelo colonialismo e pela escravidão. Nesses contextos, as pretensões de validade universalistas revelam ambiguidades de origem, levando, ora a novas formas de exclusão, ora à produção de corpos doutrinários que buscam conciliar os ideais de igualdade com as hierarquias estamentais efetivamente existentes. (COSTA, 2006, p. 40)

De acordo com ele, “as dificuldades impostas pela modernidade ao conjunto da sociedade mundial são inéditas e a resposta a elas não pode repetir as fórmulas encontradas na Europa do século XVIII”, deve ser adequada ao contexto (p.44). Assim, vejo uma resposta possível para a luta pelo reconhecimento do curso de Pedagogia: valorizar as práticas sociais aí empreendidas, dar forma e voz ao diálogo intercultural que, nesse curso, já se faz presente, diminuindo a assimetria de forças entre os cursos ditos de prestígio e os historicamente desvalorizados.

Defendo aqui a ideia de que é preciso abandonar o colonialismo acadêmico, dar voz e emancipar os sujeitos. “Devemos desprovincializar nossas teorias sociais eurocêntricas e norte-cêntricas” (SANTOS, 2007). É preciso valorizar diferentes pessoas, diferentes ideias, diferentes experiências. As vozes dos estudantes de Pedagogia são vozes que começam a sinalizar como começar a entender e colocar em pauta essa ecologia de saberes, que permitirá a cada um se formar, encontrar seu lugar nessa sociedade, buscar seu desenvolvimento e formas de participar da construção de um amanhã mais justo, humanitário, solidário e equitativo. É preciso reescrever a história, rompendo com a visão eurocêntrica, mostrando outros modos de fazer educação, rompendo com a hierarquização negativa de saberes, com a desqualificação e estigmatização do outro. Para tanto, “vamos precisar de todo mundo, um mais um é sempre mais que dois”.

4.3 Os estudantes de pedagogia

Na intenção de compreender o Programa de Bônus, busquei conhecer @s estudantes³⁵ que ingressaram por ele a partir do primeiro vestibular que concedeu tal benefício, ou seja, o de 2009. Assim, apliquei questionários e entrevistei alun@s dos primeiros, segundos, terceiros e quartos períodos do curso de Pedagogia.

Foram aplicados 99 questionários e gravadas 26 entrevistas.

✓ Quem são ess@s estudantes?

Para compreender melhor o perfil d@s estudantes entrevistados, apresento, a seguir, dados socioeconômicos e culturais obtidos a partir da tabulação dos questionários. @s estudantes do curso de Pedagogia, que participaram da pesquisa, têm idades bastante diversificadas, mas podem ser considerad@s jovens, pois a maioria tem entre 18 e 24 anos, com predominância absoluta do sexo feminino, nascid@s, em sua maioria absoluta, em Minas Gerais, sendo somente quatro estudantes de outros Estados. A maioria dess@s estudantes são solteir@s. O nível de escolarização dos pais bastante semelhante, tanto o nível paterno quanto o materno, indica índices bem baixo de analfabetismo, tendo a maioria estudado, apenas até o ensino fundamental, mas com índices de frequência no ensino médio também muito elevado, em torno de 25%, e o índice de pai e mãe com curso superior também bastante semelhante, algo em torno de 14%. A maioria d@s estudantes têm renda familiar de um a quatro salários mínimos. São estudantes que se mantêm informad@s, em grande parte, pela internet, e, em seguida, pelos telejornais. Também estão bastante envolvid@s com a leitura em suas formas de lazer, estando, novamente, a internet em primeiro lugar. Uma elevada quantidade frequenta cinema, o que lhes confere um grau de acesso cultural alto, principalmente se considerado o fato que filmes hoje são bastante acessíveis, não só pelo cinema, mas também, e principalmente, pela TV, seja aberta, canais pagos e DVD.

³⁵ Os alunos e alunas não serão identificados para proteger suas identidades e, principalmente, porque foram apenas sete homens.

Tabela 2: perfil sócio-econômico cultural dos alunos

SEXO:	%
Masculino: 7	07,1
Feminino: 92	92,9
TOTAL: 99	100

Estado civil	%
Solteir@: 78	78,8
Casad@: 19	19,2
Outro: 2	2
TOTAL: 99	100

Nível de instrução PATERNO	%
Analfabeto/semi-analfabeto: 03	3
Ensino fundamental incompleto: 35	35,4
Fundamental completo: 12	12,1
Ensino médio incompleto: 04	4
Ensino médio completo: 21	21,3
Superior incompleto: 02	2
Superior: 14	14,1
Não respondeu/não sabe: 8	8,1
TOTAL: 99	100

IDADE	QUANTIDADE	%
- anos		
18 / 19	17	17,1
20 a 24	40	40,4
25 a 29	20	20,2
30 a 34	08	8,1
35 a 39	06	6,1
Mais de 40	08	8,1
TOTAL	99	100

Nível de instrução MATERNO	%
Analfabeta - 7	7,1
Ensino fundamental incompleto: 36	36,4
Fundamental completo: 15	15,2
Ensino Médio incompleto: 6	6,1
Ensino Médio completo: 16	16,1
Superior incompleto 2	2
Superior: 12	12,1
pós- graduação 2	2
Não respondeu/não sabe: 3	3
TOTAL: 99	100

Renda familiar

1 a 4 salários mínimos: 60

5 a 9 salários mínimos: 25

10 a 15 salários mínimos: 11

mais de 15 salários mínimos: 02

Não respondeu: 01

TOTAL: 99**Principal fonte de informação**

Jornal escrito: 35

Jornal falado: 25

Telejornal: 65

Revistas: 31

Internet: 82

Outras fontes: 5

Não se mantém informado: 2

Formas de lazer

Teatro: 25

Cinema: 73

Viagens: 35

Internet: 87

Leitura: livros: 78

revistas: 63

outras leituras: jornais; blogs; mangás on line; artigos; textos acadêmicos ; gibis; periódicos; bíblia; emails; sites

*Outros: passeios ecológicos, parques, shoppings; ouvir músicas, rádio, TV(jornais e entretenimento); encontros de otakus; passeios diversos; shows; filmes; eventos de Cosplay; canto; reuniões familiares; museu; eventos com preços populares;***✓ A implantação do Programa de Bônus**

Dos 99 estudantes que participaram da pesquisa, quase 70% entraram pelo Programa de Bônus, sendo que desses 60% se autodeclararam preto ou pardo e, portanto, acresceram 15% em suas notas finais.

Tabela 3: Ingresso pelo Programa de bônus

Sim	67	Autodeclaração*	40
Não	32		
Total	99		

* Autodeclarou-se pardo ou preto e concorreu ao Programa de Bônus de 15% em sua nota final.

@s estudantes não têm conhecimento do que a universidade tem feito para receber aqueles que entram por bônus. Quando questionad@, a grande maioria mostrou desconhecer alguma iniciativa: 66 estudantes responderam que nada foi feito ou que não sabem. Oito citaram, sem maiores explicações: a fundação de amparo ao estudante, que já existia anteriormente; dez disseram o que a universidade tem feito: atender bem; citaram o PAA; palestras e seminários; expandido cursos noturnos; promovido discussões sobre o assunto, bem como pesquisas científicas; tem dado abertura e preferência em seleção de bolsista para projetos e pesquisas; e dez deram respostas outras, não pertinentes à pergunta.

Tabela 4: Percepção dos alunos quanto ao que tem sido feito para receber alunos de bônus

Nada	Muito pouco	Não sei	Fump	Não respondeu	resposta (abaixo)	Outra resposta não pertinente	Total
35	02	31	8	5	10	10	99

Ainda com esse mesmo objetivo de conhecer o que a universidade fez para recebê-los, @s estudantes foram questionados se “foram feitos encontros, seminários, palestras, etc., antes e depois da implantação do Programa de Bônus”. A quantidade de estudantes que afirmou não ter acontecido tais eventos e/ou que não sabe foi ainda maior: 77. Doze estudantes afirmaram que sim, que tiveram tais eventos e, desses, dez afirmaram que participaram, mas somente quatro teceram comentários sobre tais eventos: “*Não sei como era antigamente, hoje a Faculdade promove várias palestras, seminários, porém nos horários que acredito que a maioria dos alunos que ingressaram através do bônus está trabalhando*” (estudante do 4º período); e outra com resposta semelhante: “*Palestras durante a mostra de profissões e debates promovidos pelo diretório acadêmico*” (estudante do 4º período).

“Assisti a uma palestra sobre o assunto, participei e gostei muito” (estudante do 2º período).
E quatro respostas não pertinentes à questão.

Tabela 5: Percepção dos alunos quanto a encontros, seminários, palestras, etc, antes e depois da implantação do programa de Bônus?

Sim	12	
Não	24	
Não sei	53	
Não respondeu	6	
Respondeu o que foi feito	03	Debates em sala; ações afirmativa; muito pouco
Respostas outras (não pertinentes)	01	
TOTAL	99	

Tabela 6: Participação dos alunos

Sim	10	
Não	66	
Não sei	03	
Não respondeu	17	
Respondeu o que foi feito	01	Houve reflexão em sala
Respostas outras (não pertinentes)	02	
TOTAL	99	

Também foi perguntado se houve alguma mudança curricular? Somente nove estudantes citaram a mudança de currículo ocorrida que incluiu uma disciplina sobre diversidade.

Tabela 7: Percepção dos alunos quanto à mudança curricular

Sim	11
Não.	33
Não sei ainda	31
Não respondeu	15
Currículo novo	04

Houve mudança no currículo há 2 anos	5
<i>TOTAL</i>	99

Quando abordad@s na entrevista com essas mesmas perguntas, o panorama não muda. Só em uma entrevista apareceu menção à disciplina que trata da diversidade. Diante disso, podemos depreender que não há visibilidade do acolhimento proporcionado pela universidade a tais estudantes.

Não percebem muita coisa sendo feita para recebê-los. *“Na realidade eu nunca percebi nada, além da Fundação. E do PAA”* (4º período). A Fundação foi citada algumas vezes como sendo o que a universidade fez para receber os estudantes advindos do bônus, mas sua existência remonta, quase, ao surgimento dela. Trata-se de uma estrutura importantíssima, que assegura a permanência desses estudantes e garante a continuidade de seus estudos. Uma estrutura, que por já existir, não precisou ser criada. Ess@ estudante percebe a ausência de uma ação mais especificamente voltada para os estudantes de bônus, mas atesta a importância do apoio dado pela Fundação: *“Na verdade eu não vejo eles fazendo alguma coisa específica para receber os alunos que chegaram com o bônus. Porque a Fundação já existe há muito tempo, né? Mas a Fundação tem sido assim... o que a gente se agarra, a gente que não tem... porque se não fosse a Fundação acho que eu já teria desistido”*.

Mas há quem ache que deve ser assim para não criar divisão: *“Não sei... nós fomos acolhidos de forma natural, é o ideal. Talvez se criasse toda uma situação fosse até criar uma certa divisão... não sei... não sei se compensa”* (do 4º período). Ou ainda: *“De verdade acho que não precisa não. Poderia gerar tipo que... ‘ah ele entrou porque foi por bônus’... meio que dando uma separada. O mais importante não é entrar? Aí na minha cabeça ficou assim: zerou tudo e começa tudo de novo. Lógico que é muito importante para entrar. Entrou acabou”* (3º período).

Alguns estudantes chegam a ser contraditórios: no questionário responderam que sim, a universidade deve fazer alguma coisa para trabalhar com possíveis discriminações *“principalmente a respeito do curso de Pedagogia e vários outros na área de humanas”*; mas, na entrevista, declaram, por exemplo, que *“pra mim não tem que ter essa diferença, tipo receber diferente”* (2º período). Pode-se inferir que, talvez, não tenham claro o que deve ser feito, e imaginem o acolhimento apenas como recepção, apenas como o ato simbólico de chegada no primeiro dia, na primeira semana. E não o “pensar” a universidade e sua estrutura

para a chegada de novas pessoas. Tanto que na sequência @ estudante, na primeira semana de palestras, conta sobre o que se falou (nada sobre ação afirmativa, bônus, etc.) e acrescenta: “*não tivemos uma recepção assim... a ponto do tanto que as pessoas sofrem para poder entrar*”. A ideia de separação, de estigmatização, caso fosse realmente uma recepção diferente, apartada, no primeiro dia, seria então correta.

Um@ estudante chega mesmo a dizer que o que mudou foi só a quantidade de pessoas: “*Tenho visto superlotação das salas de aula*”. O que não pode ser comprovado haja vista que, das salas selecionadas como objeto de estudo dessa pesquisa, nenhuma apresentava superlotação.

Há quem consiga entender a dimensão do acolhimento necessário. Um@ estudante do 4º período contribui para a discussão, ao mostrar que percebe as ausências e o quanto isso impinge sofrimento ao aluno que entra e é carente. Faz certa confusão com cotas, bônus e até mesmo bolsa, mas percebe que não é só criar mecanismo de acesso. Há um custo de manutenção e alto.

Na universidade em si não vi nenhuma mudança, nenhuma preparação para isso. Aliás faltou porque teve um maior número de pessoas entrando, e um maior número mais carentes e a universidade não ofereceu maior número de livros, bolsas, pra estudo. Nesse aspecto não mudou em nada. O que teve foi uma mudança no currículo... incluíram algumas disciplinas que fala mais sobre diversidade, mas muito parcial. Mas pra atender os alunos que entraram com bolsa, a universidade achou assim que fez o papel em colocar as cotas, os bônus e só isso.

Pesquisadora: E o que você acha que poderia ter sido feito mais?

Não sei. Se você está acolhendo maior número de alunos com dificuldade financeira é ajudar nas bolsas... [cita a fundação] o laboratório de informática fica sempre fechado e nem todo mundo tem acesso a computador. Oferecer estrutura para ajudar: maior quantidade de livros, o Xerox é muito caro. Tem a vaga, você consegue, mas consegue continuar o curso? A gente não paga a Universidade, mas é um custo muito grande. Você tem passagem, tem livros, trabalhos [...] não só oferecer a vaga.

Quanto ao tratamento, não vê muita diferenciação, mas cita a ausência de preparação dos professores e de discussão entre eles, para compreender esse aluno que entra e seus limites.

Em questão de tratamento não. Eu acho até que a universidade não diferencia muito. O tratamento em si acho que tem que ser respeitoso para qualquer um. Não tem que diferenciar se é pobre, se não. É claro que os professores tem que ter uma preparação no sentido de que eles estão lidando com um outro público. Eles não podem achar, a gente reclama um pouco, que a gente tem o dia inteiro pela universidade, por conta. Muita gente trabalha, eu tenho que trabalhar, tenho meus custos. Ter uma maior

ligação entre os professores. Acho que não acontece, é muito isolado. (4º período)

A ausência de preparação e sintonia entre os professores para compreender e acolher esses estudantes fica clara em dois exemplos d@s estudantes do 4º período, mas de salas diferentes. @ primeir@ cita sua dificuldade inicial de fazer e entregar trabalhos dentro das normas técnicas da ABNT e digitados, por desconhecimento. E conta como foi prejudicad@, porque @ professor@ não aceitou, e não entendeu sua limitação inicial:

Sim porque eu sai do Ensino Médio da escola pública da periferia [da cidade] e entrei na universidade. Eu não fiz cursinho, não fiz curso técnico, a formação que eu tinha era só da escola. Então quando eu entrei aqui eu nem sabia como faz um trabalho, o que era uma norma bibliográfica.[...] Principalmente no 1º semestre, eu acho que tinha que ter um cuidado maior. Eles [os professores] já chegam achando que você já sabe como é. O primeiro trabalho que eu entreguei, entreguei igual eu entregava um trabalho de escola. Na primeira semana de aula. Inclusive era para uma professora não muito acessível aqui na faculdade. Um pouco conhecida por ser mais rigorosa. Ela não aceitou o meu trabalho. Eu perdi os pontos. Pra ela já era natural que a gente entregasse digitado, com as normas da ABNT e eu não sabia. Aí no primeiro semestre eu quase tranquei a minha matrícula.

@ segund@ já não vê problemas porque, na sua representação, os professores são muito humanos e compreendem as limitações dos estudantes no começo de seus percursos acadêmicos.

No curso de Pedagogia, por exemplo, ainda vejo muito porque vamos dizer assim, os professores em geral são muito humanos. Igual eu quando comecei eu não tinha condição de entregar os trabalhos digitados: primeiro que eu não tinha computador e segundo que eu não sabia mexer naquela parafernália (risos) então eu entregava meus trabalhos a mão. 1º e 2º períodos a maioria dos meus trabalhos foram a mão. E eles não tiravam pontos nada, por causa disso.

Mas, contraditoriamente, na sequência de sua fala, cita uma professora que ofendeu os estudantes:

No 1º período a professora disse alguma coisa na sala que eu tive vontade de sair... não é pra mim. Ela tratou as pessoas... falou de um livro x “mas vocês nunca leram. Só leram livros pra passar no vestibular?” Sabe alguma coisa assim, ela deu a entender “vocês estão aqui por causa do bônus, vocês não sabem nada...” eu penso que é difícil você pensar numa forma de acolher porque de uma forma eles acham que se você der “alguma ajuda” você está fazendo a qualidade da universidade cair. Que você está ajudando demais. “ah eu trabalho, não posso apresentar trabalho, não sei que”. Mas eu acho que tinha que fazer alguma coisa, mas não sei o quê.

E demonstra também que não sabe a diferença entre acolher, ajudar e facilitar. É preciso fazer alguma coisa para ajudar, mas não sabe o quê, já que não pode facilitar. Será realmente necessário sofrer para ter direito ao sucesso acadêmico?

Um@ outra estudante do 4º período conta que, no começo, sofreram discriminação, principalmente por parte dos professores: *“No começo, todos os professores perguntavam quem veio de bônus. E aí você via pela face deles que eles olhavam assim já meio... tipo assim vou ter trabalho com esses aí, vou ter que desenhar para eles entenderem (risos). Eu senti assim um pouco meio discriminada... aí a gente já vai mostrando a que veio”*. Seu depoimento demonstra o preconceito existente quanto ao bônus e a ideia de uma entrada “facilitada”. Não só de professores, mas dos colegas, *“porque eu acho que na mentalidade deles a gente teve alguma regalia para entrar. Privilégio. E não é. Os stress todos que eles passaram nós passamos. Só tive o bônus. Tive que agarrar essa oportunidade que nunca tive. Nunca deram pra gente. A sociedade deve isso para a gente”*. E el@ deixa claro que precisou fazer cursinho para entrar, por isso discorda que seja facilitação. Mostra que talvez se a ideia de bônus fosse mais bem esclarecida, melhor divulgada, não houvesse preconceito e polêmica. Cita que não houve esclarecimentos quando entraram, mas que, depois, quando tiveram acesso à informação, as pessoas foram aceitando melhor:

Do antes não. Do depois. E através dessas palestras os alunos abriram mais a mente para entendimento do que é o bônus. Porque eu acho que as pessoas entraram sem saber o que é o bônus. [Avaliação dos eventos] Gostei muito. Tiveram a preocupação de mostrar a questão do bônus, como foi trabalhado isso, o antes, as reuniões, que fizeram... as pessoas entenderam... agora o tratamento é outro, aceitação.

[Pesquisadora]: *E o que você acha que poderia ter sido feito mais?*

Como já entrei no auge da discriminação na questão do bônus e eu vi que eles trabalharam isso... eu acho que eles deveriam ter trabalhado isso antes. A gente só via a polêmica [...].

O depoimento d@ estudante deixa claro que o tratamento teria sido outro se tivessem tido acesso à informação do bônus, seu histórico, as reuniões, a luta para implantação. Mostra que é preciso mais informação.

✓ **Informação: o bem mais precioso para o acolhimento**

Fica muito claro nas entrevistas que falta informação. Falta muita informação. Sob diversos aspectos, sobre muitos assuntos. Falta informação sobre o que é bônus. Muitos estudantes declararam que só ficaram sabendo quando leram o Edital do Vestibular. Isso fica claro nos depoimentos:

A gente sempre ouve falar bônus... cotas, essa coisas... nunca falam o que é bônus, o que é cotas. Se a gente quiser a gente procura saber. Eu acho que devia ser mais discutido. Porque a gente está num período em que é muito forte essa questão. E a gente mesmo não sabe. Eu fui saber o semestre passado, numa matéria de políticas públicas [noutra unidade]. Não foi nem aqui. (3º período)

E fica claro na confusão que alguns estudantes (assim como alguns professores, conforme mostrado) fazem entre cotas e bônus. “*Eu entrei por cotas, quando eu vim aqui para [esta cidade] me matriculei no cursinho [...] mas esse negócio de cota [...]. E eu coloquei 15% para entrar na faculdade*” (3º período). “*Quando falo que entrei por cotas há olhares de preconceito...*” (4º período).

Outr@ estudante, do 1º período, declara, no momento da entrevista, que ainda não sabia nada, que esse assunto não tinha sido tocado em nenhuma aula, nem sido dado nenhum esclarecimento. Apesar de ter feito um fichamento sobre cotas, que falava sobre bônus, mas não esclarecia.

Eu estava fichando essa parte de cotas. Me alertaram: ‘olha a professora sabe muito sobre isso. Então ela vai querer que você fale pra caramba’. Eu não sabia nada. Inclusive ela não tinha comentado nada. No texto que a gente tinha que fazer o fichamento que tinha escrito sobre o Programa de Bônus. Só que não falava nada sobre ele.

E ess@ foi um@ estudante que entrou por bônus, mas declarou: “*Igual agora eu não sei te falar nada. Eu só sei que eu optei por isso porque era uma chance de eu ingressar na faculdade*”.

Alguns estudantes não compreendem, no próprio sistema de bônus, quem tem direito, quem não tem; alguns citaram o fato de que marcaram a opção, mas não conseguiram e não souberam explicar. Um@ estudante, em sua entrevista, é quem traz o esclarecimento que talvez elucide as dúvidas:

Duas colegas disseram: “ah eu não fui beneficiada pelo programa” pensou: “estranho se você se autodeclara você tem direito” e foi pesquisar e fazer o trabalho e descobriu que você só tem os 5% se você for de escola pública. Se além dos 10% você se autodeclarar aí você ganha mais 5%. Aí todo mundo, eu inclusive, achei que era também se você só se autodeclarar você já ganha 5. Então eu vi que fica uma dúvida nessa questão. Então talvez tivesse que ser mais esclarecido. Eu entrei num site uma vez, muita gente perguntando isso também. Não é uma coisa que fica clara para todo mundo. (2º período)

@ estudante mostra que não fica claro o Programa e as opções de 5%, 10% e 15%. Devo confessar que até mesmo eu pensava de uma forma e só passei a entender depois dessa entrevista. Até então não sabia que só há a possibilidade de 10%, ou 15%. Conseguir a bonificação de 5% é só para quem veio da escola pública. Não são depoimentos de estudantes que acabaram de entrar, que estão no primeiro período. São vozes de estudantes que já estão um pouco mais adiantados e por isso sabem dizer que falta faz a informação.

Um@ aluna lamenta: *“se tivessem feitos seminários, algumas atividades para esclarecer essas coisas não seriam em vão, ia acrescentar. Mas também não sinto falta. [...] Talvez para os professores o mais importante seja o aprendizado do aluno aqui, [...] o que ele vai adquirir de bagagem, não discutir os processos pelos quais ele entrou”* (4º período).

Falta esclarecimento de qualidade, com fundamento. Vári@s estudantes citam a mídia como fonte primeira de informação. *“Através da mídia que eu fiquei sabendo da política de bônus”* (4º período). Outr@, do 3º período, ainda não teve acesso às discussões e aguarda uma disciplina que terá *“mais para frente”*. *“A gente não discutiu esse assunto. Quando fala é muito superficialmente, sabe? [...] Eu acredito que mais para frente a gente vai ter uma matéria dessa questão de diversidade... eu acredito que neste tipo de matéria a gente vai discutir. Mas até agora a gente não fez discussão aprofundada não”*.

Os estudantes entram sem muita informação, com a representação desenhada pela mídia (conforme discutido no Capítulo 2), não são recebidos de maneira adequada, com os esclarecimentos necessários, com as discussões esclarecedoras do que é a política de ação afirmativa, portanto, é de se esperar, em consequência, que o estranhamento seja grande.

A falta de informação sobre ação afirmativa se faz presente nos depoimentos que mostram qual a representação que esses estudantes têm do bônus. É a de algo que facilita a entrada de quem é incapaz, como mostra essa entrevista de um@ estudante do 4º período sobre o que pensava do Programa de Bônus antes de entrar na universidade:

Eu pedi o bônus, mas eu pensava que era como se o aluno não tivesse capacidade, eu ouvi muito (ênfase) esse comentário, então por isso que eu acho que ficou na minha mente. Parece que a gente não tem capacidade de

buscar uma vaga de igual com o outro... ah mas na dúvida não quero ficar pra trás... aí pedi. Só que hoje eu já tenho uma visão diferenciada disso. Porque agora eu acho que se ajudar tanto melhor. [...] Trabalho 8 horas por dia, já chegava na sala do cursinho super cansad@, talvez se não fosse o bônus estaria no cursinho ainda. Facilita, não é porque você não é tão capaz quanto o que entra sem bônus, às vezes é porque você não tem tempo para estudo que ele tem.

Diante da pergunta se achava que precisa ser feita alguma coisa para prevenir discriminações, um@ estudante do 1º período responde que é contra o bônus, que permitirá a entrada de quem não consegue acompanhar a faculdade, demonstrando desconhecimento do programa, da ação afirmativa e até mesmo da concorrência existente no vestibular:

Eu acho que poderia tirar o bônus. É porque é negro nem por isso ele precisa ter bônus pra entrar não. A quantidade de vagas é a mesma para todo mundo. Sendo negro, sendo branco, a cor que for, a capacidade de pensar é a mesma, acho que a chance de entrar é a mesma também. Não precisa só porque estudou em escola pública ter mais chance. Se está querendo colocar mais gente de escola pública na faculdade então melhora a educação lá embaixo a Educação Básica, a Educação Infantil. Aí sim o aumento vai ser significativo, mas por causa de bônus muita gente vai começar a faculdade e vai largar, não vai conseguir acompanhar, porque não tem qualidade no ensino. Então acho que poderia tirar o bônus e começar a investir em outro ponto. Acho que seria o encaminhamento pra essa entrada significativa do pessoal da escola pública.

@ estudante expressa argumentos fortes do conceito de meritocracia de que todos têm a mesma oportunidade, que depende “apenas” de melhorar o ensino básico. Não pondera aspectos socioeconômicos presente na sociedade, que é extremamente desigual. Quando afirma que o que diferencia a entrada é a capacidade “de pensar” e não as condições histórico-estruturais, repete uma parte do discurso que reforça o racismo “à brasileira”, dando, talvez, a entender que lhe falta aprofundar nos conhecimentos acerca da ação afirmativa.

@ estudante provavelmente terá a chance de aprofundar na discussão na medida em que avançar seu caminho acadêmico. É o que deseja esse@ estudante do 2º período: “*Mas eu sempre me interessei muito disso porque eu não consigo ter uma opinião certa a favor ou contra as cotas, então sempre quis estudar a respeito disso, sabe? Para conseguir ter um posicionamento*”. @ estudante do 4º período mostra como a disciplina sobre diversidade, que foi ofertada, é importante, esclarecedora: “*Mas a minha mente está aberta mesmo com essa questão do negro foi com a matéria mesmo [diversidade] ela abriu a mente da gente. Muitos artigos*”.

Outros depoimentos indicam como @s estudantes chegam desinformados sobre a questão do bônus: “*Não. A faculdade que me deu a informação. Não sabia a profundidade*

disso. Se alguém me perguntasse o que era bônus naquela época ‘ah o governo me deu’. Eu não ia saber... Nem pela mídia” (4º período). Se nem pela mídia teve conhecimento, pode-se afirmar que o desconhecimento era total. Mas outr@s estudantes, em seus depoimentos, disseram ter tido a informação na escola em que estudavam e/ou nos cursinhos que incentivavam a que marcassem a opção.

Olha na verdade quando fui para cursinho, de três meses, um professor comentou. E caiu na ficha também: você quer participar do bônus? Aí eu cliquei lá, mas sabe quando você clica assim [...] então vou clicar aqui, não vou perder nada... eu poderia ter classificado e ter 15% de bônus, mas eu não sabia que podia ter os dois, achei que tinha que escolher um “ah vou na escola estadual” depois ninguém vai querer discutir minha cor com a raça. (4º período)

Chegam desinformados, com a opinião formada pela mídia na maioria das vezes, mas vão mudando de pontos de vista na medida em que refletem sobre as questões envolvidas com fundamento científico.

Antes de entrar nada. Só fui saber do programa depois que eu entrei. Pesquisadora: E antes você era contra ou a favor? Olha eu era contra. Hoje eu continuo a favor e contra, mas com muitos pontos a favor. Coisas que antes eu não refletia muito a respeito hoje eu já vejo que tem um lado positivo. Tem muita coisa que tem que ser levada em conta. Antes eu era bem (ênfase) contra mesmo, radicalmente. Mas a minha visão já mudou bastante (risos). (2º período)

Outro exemplo, um@ estudante mostra como que ter tido a sorte de ter uma professora que participou de todo o processo de discussão e implantação do bônus fez toda a diferença para ela e seu conhecimento, que, inclusive, era contra. E imagina como deve ser não ter acesso a essa informação:

Eu lembro que eu entrei por bônus, mas eu mesma era contra o bônus. Eu pensava que primeiro tinha que ter tido a escola pública para todo mundo ter acesso a faculdade sem precisar desse bônus. Mas aí eu lembro que no 1º período a gente teve aula de Sociologia com uma professora que fez parte ao longo desse processo de implantação do bônus. Aí ela defendeu e foi aí que eu comecei a ter mais clareza das coisas, que realmente se você for esperar investir em melhoria... aí ela deixou as coisas mais claras. Mas eu creio que isso não acontece em todos os cursos. Tem muita gente que pode ter entrado por bônus, por exemplo, Farmácia, mas que não tiveram essa reflexão. Então eles entraram por bônus, mas vão continuar achando que é melhor investir na escola pública, lá... lá... lá... Então eu acho que deveria ter umas palestras, alguma coisa que informasse melhor o aluno. [Pesquisadora]: Você não é contra mais? Não. (risos) Completamente a favor. (4º período)

Mas ela imaginou essa desinformação longe do curso de Pedagogia, lá no curso de Farmácia.

Um@ estudante do PAA mostra como foi esse programa como sua fonte de informação. Quando perguntada sobre seu posicionamento antes, responde:

Não tinha parado para refletir muito. Mas eu confesso que antes de eu entrar no PAA eu era uma daquelas pessoas que não acreditavam que o racial teria que ser colocado. Eu acreditava que só os 10% era suficiente. Não entendia, foi o PAA que abriu meus olhos para essa desigualdade racial que existe também. Eu concordava com o bônus da escola pública, que é praticamente econômico. (4º período)

A existência do bônus é tão pouco visível, tão pouco discutida, que um@ estudante que é de outro Estado, e estava naquele momento (mês de outubro) fazendo mobilidade acadêmica no 3º período desde o começo do semestre, declarou que nunca tinha ouvido falar de bônus até eu entrar na sala e anunciar a pesquisa. Tinha conhecimento de cotas, porque sua universidade de origem as tinha.. Mas, “sobre bônus não. Nem tinha ouvido falar. Não. Foi depois que você entrou na sala”.

Um@ estudante do 1º período desabafa: “Só acho que esse negócio desse bônus tinha que ser mais esclarecido mesmo. Eu nunca ouvi falar, de nenhuma palestra de bônus, nada é comentado de bônus, só se você optou ou não. Fora isso nada de bônus. Acho que a maioria das pessoas nem procura saber... entrou, entrou”.

A pesquisa mostrou que também falta informação sobre o que a própria universidade oferece além de ensino, as possibilidades em termos de pesquisa e extensão:

A gente chega aqui muito... intercâmbio, bolsa, a gente não sabe de nada. E o que o professor fala na sala é muito pouco. No primeiro dia eles até fazem uma reunião na reitoria, mas são 4h.

Pesquisadora: Falta informação?

Muita informação. Os colegiados, por exemplo, se colocarem mais a disposição disso, ter mais apoio, saber onde você está, quais as possibilidades que você tem aqui dentro. Para você não só passar por aqui e ficar indo à aula todo dia. (4º período)

Ess@ estudante reclama também da falta de informação inclusive na divulgação do PAA. “E aí fui ver o PAA. E aí tem o programa de ajudar as pessoas aqui dentro. Nunca ouvi nada, nunca foi ninguém lá na sala divulgar, falar como é que funciona. Nunca ouvi nada disso” (2º período).

Não sabem da existência da comissão de avaliação. “Acho que eles nem procuram fazer essa pesquisa para saber quem são, como eles [os estudantes de bônus] estão na

universidade. Acho que não tem. Seria bem legal se tivesse uma pesquisa para saber como que a gente está indo na universidade” (4º período).

Os estudantes do 4º período sinalizam o que é necessário fazer: “*Ampliar a discussão para fora da sala de aula... a sociedade como um todo precisa pensar isso, rever*”. Outr@ fala com a voz da experiência de quem vê a escola por dentro e enxerga a desinformação dos jovens, e clama a universidade a trabalhar mais, divulgar mais.

Eu acho deveria ser feito muito mais trabalho da universidade. Eu trabalho na escola pública, eu vejo aquele jovem está lá, ele não sabe nem como chegar aqui, ele acha que é impossível. Então acho que é esse trabalho que tem que ser feito nas escolas. Alguns alunos que têm a consciência desse direito que eles têm. (4º período)

A ideia de que os jovens veem a universidade como algo distante, inatingível, é corroborada por ess@ estudante do 4º período:

A imagem que eu tinha antes de entrar numa universidade pública é que era uma universidade de elite. Pode ainda ser, mas acho que está começando a equilibrar. Acho que está dando direito de quem vem de uma universidade pequena, direito a quem é negro, classe D, C, fazer um curso superior numa universidade pública. Foi discutido antes, mas quando você entra, você percebe realmente um pouco dessa realidade. Quando você transita pelo refeitório, pelas festas, você vê que o universo começa a se equilibrar, não financeiro, mas cultural. Capital cultural.

Ela vê que esse ambiente começa a mudar, começa a ficar mais “equilibrado” culturalmente. E deixa uma lição: encurtar a distância que separa a sociedade comum da universidade pública. Já outr@ estudante, do 3º período, declara: “*Precisa de informação para aceitar a diferença no outro*”. Essa seria a reivindicação principal: informação.

✓ **Por que bônus?**

Compreender a representação de estudantes sobre o bônus incluiu entender por que os eles fizeram essa opção ou deixaram de fazê-la. Assim, durante as entrevistas, esse questionamento foi posto. E as respostas permitiram caracterizar a fragilidade do conceito da ação afirmativa, poucas vezes usada como argumento. Pouca evidência de consciência dos aspectos perversos da desigualdade da sociedade. Muitas vezes, foi denotada simplicidade,

porque estava lá, porque é um direito. “*Como oriunda da escola pública, eu já tinha muito tempo que eu já tinha parado de estudar, eu achei que não tinha chance. Ia me ajudar*” (4º período).

Outr@ estudante responde que optou “*para ajudar a garantir a vaga. Por saber que é um direito meu, é um direito que está sendo colocado. Disposto para a gente*” (1º período). Dois estudantes declaram o que pensaram no momento de fazer a opção:

Não vou perder nada com isso. Se me ajudar... tanto melhor.” (4º período).
“Eu vi uma possibilidade de ingressar aqui. E também às vezes eu era contra, mas falava assim se tem, muitas outras pessoas que não tem necessidade pode tentar, eu vou tentar. Não pensei muito não. É uma oportunidade tem que agarrar ela”. (4º período)

Alguns mostram um pouco mais de esclarecimento:

Foi uma forma de garantir que estivesse aqui. Talvez ... talvez não porque pela minha nota eu teria passado mesmo sem o bônus, mas foi uma forma de falar mesmo: não! Eu quero entrar. Me considero parda, e sou parda [...] e sempre estudei em escola pública. Eu quero, quero sim, nunca fiz escola particular, nunca pude fazer cursinho, porque nunca tive condição para isso, então eu posso... vou participar desse bônus. (3º período)

O depoimento a seguir mostra a compreensão da desigualdade da concorrência, da trajetória, fazendo diferença no resultado final, apesar de que @ estudante não conseguiu o bônus, embora tenha feito a opção.

Eu pensei: se pode ser pela cor... eu queria. Para mim seria bom se me ajudasse. Ainda bem que passei. Já sabia que era uma espécie de facilitação. [sabia] das notícias, jornal impresso, TV. [posicionamento] A favor, mas eu já tinha uma posição assim: tem que ter bônus porque o pessoal teve uma escola diferente. A minha condição filho de pais analfabetos. Hoje tenho 48 anos de idade meus concorrentes? Tem uns três ou quatro na mesma faixa etária, o resto é tudo gente nova. É claro que eu não teria condições [...] não tem como concorrer com eles.

É @ estudante que mostra compreender um pouco mais a fundo a discussão:

Eu acho que cidadania não é só quando você vota. Cidadania é quando você faz valer seus direitos. Se é um direito que cabia a mim enquanto estudante de EP, parda, que foi como me declarei, eu ia ver meus direitos. Eu passei numa boa posição no vestibular. Independente do bônus eu também passaria. Mas fiz valer. Porque era direito meu.

Aqui, chamo a atenção para a última declaração de que “independente do bônus passaria também” que apareceu em algumas das entrevistas. Ao confirmar a opção do bônus, alguns declararam que passariam de qualquer forma, ou seja, tiveram o mérito. Pode-se

questionar se a necessidade de afirmação do mérito não estaria ligada à visão preconceituosa de que passar por bônus é um desmérito? É o que está forte na representação social.

Há também aquele que entrou pelo bônus, 15% e se arrependeu. A orientação que teve foi do cursinho, “*o professor orientava e ele dizia para todo mundo colocar lá: 15%. E igual eu falei, eu arrependi de ter colocado, se fosse hoje eu não colocaria não. Colocaria escola pública sim, questão de...*” (3º período). O depoimento chama atenção, pois @ estudante utilizou dos 15%, autodeclarando-se preto ou pardo e depois arrependeu. Hoje cursando o 3º período, tendo tido mais acesso à informação, é possível que tenha consciência da identidade negra. O mesmo podemos deduzir do depoimento abaixo, no qual @ estudante admite que não respondeu o que era correto:

Uai se eu falar assim: ah eu respondi o correto, respondi o certo. Eu vou estar mentindo, vou estar sendo hipócrita. Eu escolhi o bônus por ter a bonificação e ter mais ponto e me ajudar na hora de passar. Isso é fundamental. [...] Acho que você tem que fazer de tudo para conseguir chegar no seu objetivo. Assim claro que dentro do limite do responsável.” (4º período)

Mas nem todos lançaram mão da “facilidade” da autodeclaração. Ess@ estudante explica primeiro porque optou e, em seguida, porque não se autodeclarou: “*Já que é um direito que a gente tem, não vejo por que recusar. Possibilita isso. Achei interessante, vamos ver o que dar?* [Pesquisadora: Você chegou a pensar em se autodeclarar?]. *Não. Seria mentira*”.

Ou ainda o exemplo d@ estudante que não optou pelos 5% da autodeclaração pelo medo de existir algum tipo de conferência, e por consequência, perder a vaga. Quando perguntado se chegou a pensar em se autodeclarar respondeu:

Não. Mesmo porque depois você teria que comprovar, né? Porque eu acho que primeiro quando você faz o vestibular esse mundo de vestibular é muito novo. Tudo que vem para você de informação de fora você acaba acolhendo. Nem sei se tem essa comprovação, mas você se escuta você acredita. Aí você vai perder essa chance? Então eu acho que essa verdade aí, você acaba querendo... eu vou ser o que eu sou. Eu não vou colocar outra coisa não, porque depois pode dar errado. Posso perder a vaga.

Este exemplo é de um@ estudante que declarou ser parda justamente porque não tem conferência, mas contraditoriamente acha que deveria existir cobrança, conferência:

Olha inclusive tem aqueles 5% de negro ou pardo aí eu estava para fazer a inscrição um colega (branco) falou “se você não colocar que você é parda não sei o que vou fazer com você” respondi: “mas eu não posso fazer isso...”

“olha lá na hora ninguém olha isso”. Aí eu pensei bem – e eu acho que isso é outra coisa que deveria ser levado mais a sério – é muito fácil eu me declarar parda e por isso ser beneficiada mais que outra pessoa. Eu me declarei pard@! A minha outra amiga não declarou e eu sou da cor dela. Então são coisas que tem que ficar mais bem esclarecidas e ser mais “severas”.

Isso é importante destacar: a discussão da autodeclaração deve vir atrelada à questão da identidade racial, não a conferência, o julgamento, a facilidade ou a dificuldade, mas a identificação, o pertencimento.

Nem mesmo a lógica, que em função da miscigenação todo brasileiro tem a possibilidade de ter um parente negro, assim como um parente europeu, demoveu aqueles que estavam cientes de seu pertencimento:

Se eu fosse pensar pela lógica meu avô era negro e eu saí branc@ por um super acaso. E minha mãe é parda, mas puxou os olhos verdes (...) meu pai é branco e eu saí superbranc@, eu acho que não tenho traços de negro. Se eu fosse olhar, negro você pode declarar porque é uma coisa que está no sangue, mas eu não quis declarar, porque se você olhar para mim você não acha... até eu explicar que meu avô era negro... eu também achava que isso não era cabível. Eu realmente não pensei... não me considero negr@, por minha aparência física não demonstrar isso. Tenho família, mas não tenho traço nenhum que marca. (4º período)

Mas, marcar a opção de bônus teve seu preço também. Alguns estudantes falaram do medo que sentiram de serem discriminados. Só a certeza de estar entre iguais, de “saber” que o curso de Pedagogia “tem caráter” de alunos de escola pública é que trouxe alívio. É a ideia de que “todo mundo” tinha optado.

Eu soube logo que a [universidade] declarou... só que eu fiz cadastro, mas tive medo de quando entrasse na universidade alguém ficasse sabendo porque eu não sabia que o caráter da Pedagogia era de alunos vindos da escola pública. Eu achava que os alunos fossem ficar achando que eu não tinha capacidade de passar, tanto é que eu pensei em não optar pelo bônus. Mas eu optei porque eu fiquei com medo de faltar pouca nota e por isso eu não passar. Só que no momento do vestibular. Todo mundo tinha optado. Aí eu vi que o bônus nesse caso não faria tanta diferença porque eu estava concorrendo com a maioria de alunos da escola pública e tinham muitos que optavam pela questão do pardo, sem se considerar, só para conseguir 5% a mais. Por eu estar concorrendo com os alunos de escola pública não representou vantagem, era minha nota e pronto. Não tive nenhuma vantagem, do bônus. (4º período)

Outr@s nem tiveram coragem de marcar com medo da discriminação:

Eu conheço colegas minhas, elas são morenas claras, e não optaram por bônus, por nada.

[Pesquisadora: Por que?] *Elas acham que ... não falaram abertamente, mas eu senti que elas ficaram com medo de serem discriminadas. Das pessoas olharem elas assim como se fosse menos do que os outros, é muito preconceito com o bônus, entendeu... acham que quem entra por bônus não é bem visto, como no começo não estava sendo. Mas uma das alunas mais inteligentes da sala entrou por bônus. Isso quebrou um pouco... acabou de quebrar, mas aí já era tarde para eles. Mas aí os próximos que virão aí a gente vai tentar ajudar nesse sentido... eu pelo menos falo: o bônus é tudo de bom, pode ir, estuda. (4º período)*

O medo da discriminação não foi sem fundamento. Alguns depoimentos mostram essa face perversa da convivência entre diferentes, conforme mostrado no processo de implantação do Programa de Bônus, anteriormente citado. É do que vou tratar a seguir:

✓ **O preconceito, a discriminação**

Com o objetivo de levantar e discutir conflitos que têm afetado o cotidiano de professores e estudantes, no que tange às políticas de inclusão na universidade, investiguei de onde vêm esses conflitos e como são enfrentados. Para analisar e discutir o impacto dessas políticas sobre estudantes, contribuindo com a discussão sobre como acolher o diverso, como integrá-lo, @s estudantes foram perguntad@s, através do questionário, se acham que precisa ser feita alguma coisa para trabalhar com possíveis preconceitos e discriminações. Das entrevistadas, 81 estudantes acham que sim, que precisa ser feito algo; nove acham que não e nove não responderam.

As respostas positivas vieram acompanhadas de justificativas contundentes e de sugestões: *“Claro, diante de uma sociedade cada vez mais diversa abrir espaço para discutir sobre estes assuntos, e outros, faz com que tomemos posturas mais sensatas e inclusivas em relação às diversidades que nos rodeiam”* (4º período). E ainda: *“Porque se ouve muitos comentários, como por exemplo, que a [universidade] vai piorar com a entrada de alunos advindos de escolas públicas. Há falas do tipo ‘a [universidade] vai ficar burra’* (4º período).

Um@ estudante negra declara: *“Sim, pois mesmo durante o vestibular ouvimos coisas desagradáveis (sou negr@)”* (4º período). E também de comentários tais como: *“Sim, principalmente a respeito do curso de Pedagogia e vários outros na área de humanas”* (2º período), enfatizando a necessidade de se trabalhar a discriminação contra o próprio curso del@s. Outr@ ainda inclui os estudantes do curso noturno. Mas outr@ ainda diz que é preciso

trabalhar esse tema “*principalmente em relação a professor e funcionários de cargos elevados*” (3º período) E ainda: “*Sim. Trabalhar matérias de temas sociais em sala de aula dar maior ênfase na Sociologia e Filosofia*”. Também apareceram sugestões: “*Conscientização através de palestras, cartazes, etc.*” (3º período); “*Acho que deveria ser mais discutido*” (3º período); um@ estudante sugere interligar “*fatos históricos aos fatos que causam atribulações e implicam nos preconceitos*” interligando vivência e história. (4º período). Outr@ sugere que “*o Estado poderia veicular nas mídias informações sobre o assunto*”.

Um@ estudante mostra o problema, mas não diz o que fazer. “*Sim, os índios que estudam aqui não se integram a nós e nós não nos integramos a eles. Há uma separação de grupos*” (3º período). Outra coloca que sim, mas assume que não sabe o que fazer: “*Sim, mas não sei o que poderia ser feito*” (1º período). Outr@ diz com franqueza: “*Sim. Tirar bônus para negros*” (3º período).

Analisando as repostas positivas, percebe-se que os estudantes veem a necessidade de se trabalhar a discriminação que se apresenta a eles de diferentes formas, em diferentes níveis.

As respostas negativas, aqueles que acham que não precisa ser feita alguma coisa para trabalhar com possíveis preconceitos e discriminações, vieram acompanhadas de comentários como: “*Na pedagogia, a maioria dos alunos possuem bônus, talvez, por isso, não sintam discriminação. Acredito que em cursos mais ‘elitizados’ precisem de trabalhos para diminuir o preconceito*” (3º período); acreditando que na Pedagogia não exista discriminação. “*Já são trabalhados*”. Ou negando a existência da discriminação: “*No meu ver não existe discriminação, pois esse assunto de bônus nem é muito falado, depois que se começa a estudar isso nem é lembrado, pois o foco é estudar e quem passou por bônus ou vestibular se iguala no dia a dia. Ninguém nem lembra!*” (3º período). Também obtive respostas que afirmam que “*os alunos que entram pelo Programa de Bônus são como qualquer outro aluno*” (3º período).

Analisando a representação dess@s estudantes, percebe-se que acreditam que se não for dito, ninguém se lembrará e, portanto, não haverá discriminação, que basta manter o foco de estudar que os estudantes se nivelarão, o que é verdade, mas somente isso não garante a não discriminação. Ou que por estarem entre “iguais” (“a maioria entrou por bônus”), a discriminação não se faz presente.

Das entrevistas saem contribuições, como as já mostradas, e a dess@ estudante que afirma que a dificuldade é financeira, que é preciso dar suporte estrutural. “*A dificuldade*

mesmo é financeira, é preciso dar o suporte acadêmico. Eu entrei aqui, passei por mérito, também não é só porque o bônus me colocou aqui dentro, eu fiz a mesma prova que eles fizeram. Eu tenho capacidade, mas não posso negar que eu preciso de mais suporte que eles” (4º período).

Também foi perguntado aos estudantes se percebem a existência de *dificuldade de aceitação* na universidade, ou na sala de aula, principalmente quanto à maneira de ser d@s colegas, de conversar, se portar, a aparência física, o falar, a dicção, sotaque, estilo de linguagem tanto oral como escrita, postura corporal, cultura geral. Das respostas, 72 estudantes disseram que não veem dificuldade de aceitação nem consigo nem com os outros; 26 disseram que sim e somente uma não respondeu.

Algumas respostas negativas vieram acrescidas de esclarecimentos: *“Percebi que apesar de algumas críticas, de modo geral, na [faculdade], algumas pessoas se empenham em aceitar e até mesmo ajudar outras que num primeiro momento provocaram algum estranhamento”*. Outr@ diz: *“Não, aqui tem um trabalho grande contra o preconceito. Nunca presenciei nenhum”*. Ou ainda: *“Não, acho que o curso, a turma é bastante ‘aberto”*. Esses estudantes percebem a instituição como inclusiva.

Dois estudantes acham que não há dificuldade de aceitação *“pelo fato de me identificar muito com a realidade dos mesmos”* (4º período) e porque *“no turno da noite há mais estudantes de classe econômica baixa”*; ou seja, nas suas representações, eles são aceitos por serem igual aos demais colegas, se não fossem, seriam discriminados.

Os estudantes que responderam sim e acrescentaram alguma informação são em número bem maior do que aqueles que responderam não, mas muitos responderam simplesmente sim. Como veem a dificuldade de aceitação: *“Percebo sim. Muito no modo de falar. Você vê que as pessoas criticam muito. Até questão de sotaque”* (2º período). *“Sim. Ainda há rotulações de personalidades pelos professores, eles não preocupam em moldar o aluno, dão preferência para mais adaptados”* (1º período). Ess@ estudante vê que os professores discriminam aqueles que têm maior dificuldade de aprender, de se “adaptar” e demonstram preferência pelos que já vêm mais preparados.

@s estudantes do 3º período não passaram por isso, mas percebem com os outros: *“Minha não, mas às vezes enxergamos uma certa impaciência ou intolerância com as diferenças dos outros. Sinto um certo preconceito, da parte de alguns alunos, para com os estudantes indígenas”*.

Ess@ estudante do 1º período cita que sua irmã foi vítima de preconceito religioso e conta o caso dela e de outra aluna:

Uma recorrente é a discriminação religiosa. Muitas vezes a imagem de Deus é negativa dentro da academia. Não é muito legal você falar de Deus. É Brega até. É bobagem. Pessoas [inclusive irmã] que foram vítimas desse preconceito, inclusive a uma dessas foi dito que enquanto a pessoa tivesse uma religião, nunca construiria uma carreira dentro da universidade. Se você manter seus padrões de moral você não vai construir dentro da universidade. Outra menina dentro da sala, evangélica, daquelas que não se depila e aí o professor estava falando que os humanos vieram do macaco e a menina disse que não, que ela era uma criação de Deus. E o professor riu na cara dela e disse: do jeito que você é peluda é lógico que você veio do macaco. A forma de preconceito religioso ele é camuflado, não é evidente. No caso desse professor foi evidente, mas na grande maioria das vezes ele não é evidente. É tido até como normal.

[Pesquisadora: E você nunca vivenciou?] *Ainda não porque estou há 4 meses aqui (risos), mas muito provavelmente.*

Ela acredita que, por sua opção religiosa, vivenciará o preconceito e a discriminação no ambiente acadêmico.

O preconceito contra quem vem da escola pública também foi citado: “*Sim, com relação a vir de escola pública e ao curso que estou fazendo*” (4º período). E ainda: “*Percebi um pouco de preconceito de alguns alunos com a escola pública. Formação de um conceito de escola marginalizada*” (3º período). Discriminações pichadas nos banheiros: “*Sim. Lembro de ter visto escrito no banheiro que o nível da [universidade] cairia com a entrada dos alunos pelo Enem*” (4º período).

Mais ainda:

Percebo que algumas pessoas permanecem mais distantes, mas não sei se é por timidez ou falta de aceitação do grupo. Algumas ficaram muitos anos sem estudar e tem dificuldades com as matérias com a linguagem e etc., porém existem outras que mesmo com essas dificuldades interagem bastante e são bem aceitas. Digo isso quanto a sala de aula, que me parece, em geral, de um grupo econômico mais baixo, a grande maioria veio de escola pública e algumas do interior. (1º período)

Interessante a percepção dess@ aluna que vê como discriminação, a falta de informação para alunos oriundos da escola pública: “*Sim. A falta de encontros, seminários, palestras, etc. sobre o programa é discriminação com os alunos de escolas públicas*” (4º período).

O preconceito com relação à aparência e modo de vestir: “*Sim, várias vezes. Ligado principalmente a aparência física*” (4º período). Outra aluna também se manifesta: “*Até hoje percebo na minha turma certo tipo de distância. Talvez pelo meu modo de vestir, agir, etc.*” (4º período). “*Sim. Alguns comentários do tipo: ess@ parece favelad@!*” (4º período).

Depoimentos sobre o preconceito ligado à classe social, trabalho desempenhado: “A princípio observei um certo receio de meus colegas e mesmo de professores, por eu ser empregada doméstica e falar em uma linguagem muito coloquial (sou oriunda do meio rural)” (4º período). Outro: “É o que acontece o tempo todo com os colegas de classe. A discriminação pela classe social e pela idade, são as que mais acontecem” (3º período). Outr@ fala que por não ter tanto tempo para dedicar à faculdade e não consegue “atingir uma nota exemplar” não fazem atividades com ela (4º período).

O preconceito contra classe social a que pertencem os estudantes de Pedagogia, além do já exposto, manifesta-se também na refutação de seus gostos e preferências, como o exemplo dado por ess@ estudante do 4º período, que reclama que é tolhida por causa de seus gostos populares. El@ mostra a existência de um *ethos* na universidade, de preferências a serem seguidas, que vão na contramão do acolhimento às diferenças:

Percebo muita coisa. Aqui tem uma formação intelectual, [mas] se você falar que assiste o Faustão, no domingo, sua reputação está acabada. Até coisas mais simples. Se você gostar de Axé, Funk, acabou. Nossa! Você é totalmente desconsiderado. Você vai receber um monte de críticas por isso. Axé, Funk, grafite são manifestações de uma cultura popular aqui no Brasil, periférica, então quando esses alunos começam a entrar aqui com essa cultura e é totalmente abolido “não porque Chico Buarque é bom! Tem que ouvir só Chico Buarque aqui!” E essa cultura começa a ser desconsiderada e menosprezada então eu acho que aqui eles reafirmam a política do preconceito.

Alguns estudantes sofrem o preconceito por causa da idade: “Sim. No meu caso por causa da idade. Sou proveniente de escolas públicas, demorei muito a entrar para a universidade, fiz quatro vestibulares. Além disto, só tentei vestibular depois que minhas filhas estavam grandinhas” (1º período).

Também quis saber se @s estudantes *acreditam* que há discriminação na universidade. Dos pesquisados, 89 estudantes acreditam que sim; seis que não; e quatro não responderam.

As respostas positivas vieram acrescentadas de comentários que demonstram que @s estudantes sabem que o preconceito é cultural, que faz parte da sociedade e, portanto, será encontrado em qualquer lugar. Na universidade não seria diferente. Mas eles também percebem que nem sempre é escancarado, público, e, por isso mesmo, mais difícil de ser combatido. @os estudantes acrescentaram observações às suas confirmações: “Existe, mas é camuflado, velado, mascarado, sutil”. Alguns exemplificaram como são essas discriminações

citando “entre professor e alunos”; “contra negros; homossexuais; índios”; “religioso”; “de classe social”; “de cor”; “de comportamento”; “de vestimentas”; “do lugar onde reside”.

Estão presentes na universidade vários dos preconceitos encontrados na sociedade. Chama atenção que nenhum estudante citou preconceito contra aqueles com necessidades especiais e nem contra mulheres. Será que se pode deduzir que por ser mais antigo, o trabalho de combate a esse tipo de preconceito está mais consolidado e, portanto, já colhe frutos? Assim se espera.

Um@ estudante cita o preconceito contra o negro e dá exemplo: “*Há diversas formas de racismo. Até na maneira de chamar, tratar o negro. A pessoa branca se estiver mal vestida não olha diferente, mas se entrar um negro mal vestido... é mais discriminado quando ele não tem um poder [aquisitivo]*” (4º período).

Mas também está presente na universidade um tipo bem específico: o preconceito contra o curso de Pedagogia, que foi bastante citado. Há também preconceito entre turnos freqüentados no curso e entre outros cursos da universidade. “*Com certeza. Principalmente contra o curso de Pedagogia, isso é afirmado inclusive pelos professores, já que é um curso de entrada mais fácil e geralmente feito por pessoas das classes mais baixas*” (3º período).

@s estudantes se queixam de serem vist@s como menos capazes:

A universidade tem que ter uma estrutura para suportar esses alunos que estão entrando. Existe um preconceito que as pessoas não acreditam que a gente seja capaz de aprender. Medo da qualidade da universidade abaixar. Quando a escola se tornou pública mesmo acabou a qualidade, e tem o medo de acontecer isso com a universidade. Que na verdade nunca foi pública de verdade, agora que [...] a gente tem capacidade, precisa correr mais atrás, mas não vai acabar com a qualidade da universidade. Mas ver a gente como pessoas menos inteligentes é um dos preconceitos que tem. (4º período)

Com certeza. Não apenas da questão de cor/raça, mas principalmente entre os cursos que a universidade oferece. Alunos de cursos como engenharia discrimina, por exemplo, os estudantes do curso de Pedagogia, em faculdades como o IBC tem discriminação interna entre os que irão se especializar como bacharel e os de licenciatura, e assim na universidade inteira, o que é um absurdo. (1º período)

Citam também discriminação contra @s estudantes mais velh@s: “*Sim. Essa discriminação se manifesta quando são realizados trabalhos em grupo e percebe-se a resistência da maioria da sala para juntar-se a essas pessoas. Esse preconceito atinge as pessoas mais velhas*” (4º período).

Quando questionados se vivenciaram alguma situação de discriminação, 76 estudantes disseram que não; 21 disseram que sim e dois não responderam. A discriminação

entre cursos e do curso de Pedagogia foram os mais citados. Além da discriminação sofrida por parte dos professores. “*Por parte de professores que dizem que o curso de Pedagogia é inferior, só tem gente com cara de pobre*” (4º período).

Já ouvi falar que os alunos do Reuni são uns burros, que os pobres e pretos estão nas [licenciaturas] é curso de pobre licenciatura, o povo não pensa muito, faz o mais fácil. Na aula ouvi a própria professora falar que os alunos da Engenharia vêm fazer disciplina aqui porque é mais fácil, que vindo ou não na aula eles irão tirar boa nota mesmo. (4º período)

Um@ estudante questiona, inclusive, a “educação” de quem fez mestrado, doutorado, mas expõe o preconceito dentro da sala de aula:

Teve uma professora que falou pessoal com cara de pobre, favelado, só tem aqui na [faculdade] mesmo. Porque o resto da [universidade] só gente rica, só gente que tem dinheiro. Porque pobre só aqui. Eu não acho, não concordo. [...] Só que tem que ter respeito com o profissional que está aqui dentro. Uma coisa que percebi depois que entrei é que o Mestrado e doutorado não garante uma certa educação. Quando um professor fala isso dentro da sala é uma falta de educação mesmo. Falta de respeito com os alunos.

Alguns poucos comentários sobre situações vivenciadas como a rejeição a estudantes mais velh@s: “*Comigo mesm@, a questão da minha posição social, origem escolar e idade são fatores para ser excluída dos grupos*” (3º período). E também a discriminação sofrida pelos próprios professores: “*Com professoras que já estão acostumadas com um grupo “diferente” de alunos, de escolas particulares*” (estudante do 4º período); ou “*já vi professor destratar aluno em sala*” (3º período); e ainda: “*Uma professora comentou em sala sobre os alunos em geral de um determinado curso que, segundo ela, sempre fazem perguntas idiotas. Eu já tinha medo de fazer perguntas para ela, fiquei ainda mais*” (1º período).

Importante ressaltar a exposição da discriminação, pelo não saber, em um ambiente que é de aprendizagem:

Sou praticamente analfabeta digital e não sei editar textos. No meu tempo de escola não tinha internet e a gente entregava os trabalhos feitos à mão. Além disto, estou muito tempo fora da escola, então ainda não me atualizei. Estou me sentindo um peixe fora d’água. Numa situação em que eu precisava entregar minha parte de um trabalho [...] e uma das meninas me disse que não era possível que eu não sabia tal coisa e que eu precisava saber para entrar para a faculdade, que eu estava muito desatualizada, etc., etc., etc.... me senti um ET. (1º período)

Quando perguntados se *presenciaram* situação de discriminação, 26 estudantes disseram que sim, 66 disseram que não e sete não responderam. Alguns pouco comentários explicaram as situações, quase todas ligadas a professores e muito semelhantes às situações vivenciadas: comparação discriminatória entre o curso de Pedagogia e o de Medicina, colocando-os como dois extremos, por parte de professores. “*Uma professora criticou a posição que um gay estava no teatro, porque essa era uma típica posição máscula*” (4º período); a discriminação pela idade, posição social, origem escolar; e religiosa: “*O professor falou dos evangélicos de forma debochada e grosseira*” (3º período); “*Sim, dos alunos que se vestem de forma não padronizada*” (2º período). “*Uma das minhas amigas tentou fazer parte de um grupo de meninas que são de classe social mais alta e elas disseram que o grupo já estava completo. Então entrou para o meu grupo, pois eu estava atenta a isso e a chamei*” (2º período). A discriminação pelo não saber: “*Uma professora fazia questão de se expressar como se nós fossemos ignorantes*” (4º período). Este próximo exemplo chama atenção por citar a postura do professor que intervém na situação: “*Uma aluna de colégio famoso comentou que a escola pública não ensina nem a pegar no lápis. [...] mas logo chamada a atenção, pois @ professor@ em questão era de Sociologia*” (3º período).

Uma aluna cita como experiência de ter presenciado a discriminação, a menção repetitiva à questão do negro dentro da sala de aula:

A questão do negro, porque toda aula que nossa sala ia assistir, todas as aulas eles tocam na questão do negro. Eu e meu amigo nós somos os negros da sala a gente já... um olha para o outro: “já vai falar de negro”. [...] E assim quando fala de pobreza já fala “ah porque são os negros” colocam o negro ligando a pobreza e a gente já sempre olha assim e já sabe... aí meu colega já fala “já vai começar a sapatear” [...] Eu acho que pejorativo, mas fica velado... [dá um exemplo para eu entender]: Estava falando sobre currículo... quando ele falou assim “não se levou nunca em conta os negros”. Até aí tudo bem. Até hoje não se é levado em conta, porque o negro prefere trabalhar do que estudar. Aí já comecei a ficar chateada com ele. O negro prefere? Prefere trabalhar do que estudar? Estava meio velado, quer dizer, o negro é burro, ele tem que trabalhar mesmo porque ele chamou, veladamente, o negro é burro, porque ele não precisa estudar mesmo tem que trabalhar. Pela feição, pelo jeito de falar entendi isso. (4º período)

A dificuldade de enxergar o preconceito e a discriminação gera dúvidas. Será que todas as pessoas sabem reconhecer? Um exemplo:

Eu não tinha reparado [a amiga] falou que no 1º dia ela se sentiu totalmente inferior porque ela não se veste de modo feminino. Ela não faz a unha, não usa brinco, cabelo curto, calças mais largas, blusa não usa camiseta. E ela achou que todo mundo teve uma visão dela como uma sapatão. Não que isso fosse um preconceito, mas como ela se sente, ela acha que todo mundo vê

ela como uma sapatão, ela não tentou enturmar. Ela se isolou. E ela se sentiu muito isolada. Ela já se sente isolada. Aí eu fiquei pensando se realmente a gente ignorou. Mas eu nem me lembro dela lá no salão. Ela falou: “ dá para contar nos dedos quantas pessoas conversaram comigo”. E hoje ela é o “tchan” da turma, quando ela falta à aula é terrível. Mas eu não notei, mas para ela teve isso. Acho que a gente só nota quando é com a gente. Mesmo porque acho que tem que ter uma cisma...

Pesquisadora: O que poderia ser feito... para acolher

Tinha que ter uma espécie de atividade onde a gente falasse sobre isso e mesmo se enturmasse. Na nossa sala mesmo tem pessoas muito diferentes e nada disso foi comentado hora nenhuma na sala de aula. Nenhum professor perguntou a respeito disso. Nem no primeiro dia de aula. A gente ia aprender muita coisa.... (1º período)

A dificuldade é real porque é velada, “muito subjetivo” como os estudantes dizem. A sugestão d@ estudante é que seja discutido, comentado, abrisse espaço para o debate na sala. Como @ estudante mesmo disse: ia-se aprender muita coisa [...]. Mas, às vezes, é descarado, anunciado e alertado, como ess@ estudante que é discriminada e maltratada pel@s bolsistas seus colegas:

Muito subjetivo, porque tem muita gente que você vai convivendo e você vai descobrindo um racismo muito claro e só depois de um tempo que você nota. Dentro da faculdade eu creio que seja assim. Porque tem pessoas que a gente encontra, entre bolsistas mesmo, mais escuras, mais claras que não te cumprimentam pelo fato de cores diferentes. E eu entrei aqui sabendo disso, me alertaram para isso. [Como assim?] Tem um certo grupo de bolsistas aqui que ignoram a gente por a gente ser clara. Nem olham na nossa cara. Passam de cabeça baixa e pronto.

[E você foi alertada?]

Fui alertada: olha bolsista de tal professora esquece, vão te maltratar, se possível, nem cumprimente. Fui alertada para isso. Lógico que a professora nem sabe. Pessoas que já estão aqui, bolsistas. (1º período)

Quando perguntad@s se no início do curso tiveram algum receio em entrar na sala, se sentiram, de alguma forma, despreparad@s para lidarem com problemas, 41 estudantes disseram que sim, 55 disseram que não e apenas três não responderam. @s estudantes expressaram sentimentos como medo, insegurança, receio, estar perdid@, ansios@, timidez, receio de falar e se expressar, “tudo novo”, medo de não acompanhar, de não dar conta, receio da idade avançada, medo de se sentir fora dos padrões; de ser diferente; de trabalhar em grupo, de fazer seminário, porque não viveram essa experiência na escola.

Alguns depoimentos que exemplificam a questão do medo: “*Sim. Devido ao meu despreparo de quem estuda em escola pública, mesmo sendo uma instituição pública a Federal está voltada para o ensino particular*” (3º período). Outr@ estudante completa: “*A escola pública não prepara a nossa escrita para o nível acadêmico*” (4º período). O medo da

diferença social: *“Fiquei com muito medo de declarar que era empregada doméstica quando fui perguntada (no momento da primeira apresentação na sala de aula) sobre qual profissão exercia”* (4º período). *“Me senti despreparada com todas as situações, não sabia como entender as aulas, como fazer os trabalhos, não sabia como pesquisar, como escrever de forma acadêmica”* (4º período).

O medo da universidade branca que se confirmou “só” em partes:

Receio em entrar em 2009... deslocada fora dos padrões... Porque a gente já vem com aquela carga de informação assim que na faculdade não tem negro. Gente todo mundo branco e só eu negra lá no meio como é que vai ser isso? Já é um padrão. E o padrão da linguagem mesmo, que eu já tenho esse problema. [...] eu vou chegar lá! Na questão da cor, como é que ia ser... O estranhamento só foi com o bônus mesmo, mas cor, só com os professores a gente teve um pouco de problema, mas nada que não foi resolvido. (4º período)

O Programa de Bônus é bem visto pela maioria, que respondeu não *ver conflito*, *“até porque a maioria dos estudantes de pedagogia tem bônus”* (4º período). Imaginam não haver conflito porque a maioria é de bônus. Também demonstram compreender o alcance da iniciativa de inclusão, dada por essa modalidade de ação afirmativa.

Tem muita discussão de quem é contra e a favor. [...] mas acaba que todo mundo concorda que é um mecanismo que faz com que a universidade fique mais aberta e que a gente precisa mesmo abrir a universidade. Então acaba que todo mundo é a favor, de um jeito ou de outro. Acho que a maior parte aceita bem. Nunca vi discriminação por causa disso, do bônus. (3º período)

É bem visto principalmente por quem é pobre: *“É bem visto pelos colegas que vieram também dessa realidade de não ter dinheiro. Mas agora para outros não é bem visto, é algo passivo, tanto faz, para quem não precisou”* (2º período). Com poucas exceções: *“Depende. Para aqueles que são de escola particular não. Mas aqueles que são de escola pública, sim”*. E explica que entre esses estudantes, e até mesmo entre os professores, há uma visão de que estudantes com bônus tomam as vagas, é um facilitador.

@s estudantes acreditam que a não existência do conflito se dê principalmente à invisibilidade do bônus. Porque não é divulgado: *“Não tem como identificar quem são esses alunos. Talvez se tivesse como você identificar, como é o caso do racial, que você olha e já vê que el@ é negra, ou é indígena. Aí o preconceito já vem. Agora quando não tem como identificar...”* (4º período).

Mas alguns, poucos, acreditam que o programa é uma forma de discriminação. *“É uma forma discriminatória, não é democrática não. É como se você colocasse assim: vou*

colocar isso para poder... como se estivesse boicotando alguma coisa... [...] Você vai entrar não por mérito seu. Aí fez essa forma para poder entrar. Por isso que é discriminatório” (2º período).

Poucos foram os que declararam que eles sabem entre si quem entrou por bônus. Alguns disseram saber só entre os círculos próximos de amizade, como o depoimento dess@ estudante que não entrou pelo bônus, mas acredita que todos pensam que entrou: *“Não. Muita gente acha que eu entrei pela minha cor, deve ter certeza que eu entrei pela minha cor, mesmo eu não tendo ganhado. Ou seja, não sabe que eu não ganhei. Eu também não contei, a não ser uma ou outra amiga minha que me conta” (4º período).*

Ess@ estudante mostra que, no começo, eles são contra o Programa de Bônus por desinformação:

No início a maioria era contra. Por conta das discussões que a gente faz aqui dentro sobre a educação é que a gente vai mudando, mas outras pessoas que não têm essa discussão, mesmo tendo entrado aqui com o bônus, sai daqui e acredita que o bônus não tem que existir. É muito mal visto ainda. (4º período)

El@ nos faz um alerta da necessidade de discutir mais, dar visibilidade ao debate. Divulgar, mostrar que a presença é legítima. Fala de uma colega que @ admira por estar na universidade federal e pergunta se entrou por bônus. Ela nega, mesmo tendo usado o bônus, e explica a necessidade de mostrar que suas presenças na universidade, mesmo tendo entrado por bônus são legítimas:

Eu falei que não. Só para dar uma sensaçãozinha. Poxa vida! Será que essa pessoa é tão inferior que ela só entraria lá pelo bônus. E também quando você fala que entrou pelo bônus você tende a ver que você não tem tanta competência para estar aqui dentro. Você não domina tanto o conhecimento, você tira nota ruim, [...] igual um professor uma vez falou comigo que ele pensa que a gente entrou pela porta dos fundos da [universidade]! Você entrou por bônus, mas sua presença aqui não é legítima porque você entrou pela porta dos fundos. É o bônus. Te possibilitou entrar aqui dentro. (4º período)

Os estudantes não veem muita mudança, a maioria respondeu que nada mudou. Alguns poucos acreditam que mudou e explicam que veem nisso a quebra de um tabu:

Quebra de tabu, de preconceito, de muita coisa. Porque eu hoje entro na faculdade não me sinto diferente, como me falavam só tem brancos na faculdade. Hoje não eu vejo brancos, pardos, índios, principalmente aqui na faculdade tem até índio. Eu não sinto deslocada como eu achei que sentiria. Essa abertura da diversidade...

Mas aqueles que veem alguma mudança também acreditam que ainda tem muito a se mudar:

Muita gente de classe mais baixa e às vezes a universidade não estaria preparada para uma quantidade tão grande de gente e pessoas com necessidades diferentes... [...] pelo menos oferecer uma melhoria para esses alunos que entraram. (4º período)

Acho que trouxe mais a discussão não só do bônus, mas o que fazer com esse aluno depois que ele entra... quem entra de escola pública, nem todo mundo teve oportunidade de estudar no Colégio Militar, Cefet, minha sala é mista, gente do interior... (4º período)

Dentre o que precisa mudar – “a gente precisava de uma oportunidade para mostrar que a gente também tem capacidade de ser esse excelente aluno que a universidade quer” (4º período) – está a capacidade de entender essa nova presença na universidade, seu valor, seu potencial, seu direito à diferença e à igualdade.

✓ **O espaço familiar e o espaço acadêmico**

Nas entrevistas, as perguntas começaram, quase sempre, tentando compreender qual a influência da família na escolha do curso ou como incentivo para fazer o curso superior.

Das 26 respostas obtidas, 16 disseram ter-se espelhado em alguém, sendo oito na família extensa (tios e primos) e oito nos pais ou irmãos. Dez não tiveram em quem se espelhar, mas tiveram incentivo dos pais, mesmo que não tenham estudado (quatro); de outras pessoas alheias à família (cinco) e um@ estudante que é adotad@ e contou que trabalhava “em casa de família” e “lá todos eram formados e só foi me dando esperança de onde eu podia chegar”.

Tabela 8: Quantidade de pessoas que fizeram curso superior na família extensa

Familiares
Nenhum: 22
Mãe: 02
Pai: 5
Tio: 45
Primos: 87
Irmãos: 21
Avós: 3
Marido: 2
Não sei/não respondeu/outra resposta: 8

Dos depoimentos sobressaem os exemplos dos pais, dos tios, dos amigos que conseguiram uma vida melhor através do trabalho, e de muita luta, exemplos que, de alguma forma, estimulam a juventude a seguir em frente.

Dois depoimentos merecem ser citados. No primeiro, @ estudante se espelha na irmã que se formou em história e *“no dia da formatura eu vi uma senhora bem de idade, mesmo tendo filho... já tinha onze anos que eu já estava sem estudar”* e a dificuldade alheia, o exemplo de superação serviu de estímulo. E ainda: *“Minha família, por parte de mãe, sempre achei o máximo, meus primos mais velhos viajavam, ‘sou bolsista’ eu achava lindo, é um modo de vida que eu gostava, admirava mesmo. Muitos primos que estudam na Unicamp, eu tenho metas como eles, fazer mestrado e tal. Acho muito bacana”*. É a vida acadêmica estimulando os mais jovens.

O objetivo dessa pergunta está ligado à ideia bourdieusiana de que o cultural familiar tem influências no sucesso escolar, mais até do que a renda. E essa influência vem da “família extensa”, assim chamada por Bourdieu. Dos 99 questionários respondidos, apenas 22 disseram que nenhuma pessoa fez curso superior na família extensa.

Interessante como os próprios estudantes já têm consciência desses conceitos bourdieusianos e falam da presença ou ausência de capital cultural em suas vidas, seja porque frequentaram a escola pública, e foram mal preparados, sejam porque vêm de família que é do meio acadêmico, ou porque leem muito e, por isso, já tem esse capital, mas demonstram que já apreenderam esse conceito.

Foi perguntado aos estudantes se eles têm dificuldade de entender o modo de falar (linguajar) e os termos técnicos e/ou específicos (jargões) que seus professor@s utilizam no

dia a dia da sala de aula. Dos 99 questionários respondidos, 17 disseram sim, 54 disseram não e 28 disseram às vezes³⁶.

Se somarmos as respostas positivas com as ocasionais (às vezes) teremos 54 estudantes que têm ou tiveram alguma dificuldade de compreensão, o que perfaz 45%, ou quase metade, e se torna um número consideravelmente alto para ser ignorado.

Nas respostas positivas e ocasionais, podemos perceber um distanciamento da linguagem utilizada pelos professores com a linguagem dos estudantes, o que ocasiona dificuldades, os deixam “perdidos” e dificulta até mesmo fazer prova, conforme exemplos abaixo:

Sim, percebo que resposta com palavras simples não tem o mesmo valor que com palavras técnicas, mesmo tendo mais sentido. (3º período)

Sim, o maior desafio foi no 1º período, me senti meio “perdid@”. (4º período)

Sim, às vezes, para entender algumas linguagens das provas, é um pouco complicado. (4º período)

Sim, alguns termos pertencem somente à linguagem da academia e dificulta a compreensão.

Sim, faço listas das palavras, verifico no dicionário os significados... (4º período)

Na grande maioria não. Apenas na matéria de Filosofia no 1º período encontrei tais dificuldades. (4º período)

Alguns sim, devido a linguagem ser muito técnica e intelectual, e por não fazer comparações com a prática. (4º período)

Foi perguntado também que tanto que atrapalha. A maioria respondeu que sim, atrapalha.

Que tanto que atrapalha? No desenvolvimento na questão da aprendizagem. Porque às vezes naquela explicação ali, pelo fato de você não ter entendido um jargão ele compromete a compreensão da matéria. Isso dificulta bastante. Aí você tem que voltar no texto, relê, ou procurar o professor ele nem sempre está disponível para explicar matéria de novo. E na hora também eles respondem com outro jargão, então não é muito plausível. (2º período)

³⁶ Incluímos em “às vezes” respostas como no início sim, de vez em quando, na grande maioria, só nos textos, só com termos técnicos, etc.

E ainda se nas provas chega a prejudicar? *“Na prova tem alguns jargões que eles colocam nas perguntas que chega a dar um duplo sentido, uma ambiguidade na compreensão”* (2º período).

Chama atenção que a Filosofia apareceu, tanto em alguns questionários como em algumas entrevistas, como “vilã” do 1º período, mas também apareceu a dificuldade com as normas técnicas (ABNT). Nas entrevistas, a principal dificuldade está relacionada à má preparação do aluno que vem da escola pública. Demonstrando que esse aluno tem consciência das suas limitações, mas seus professores *“chegam falando como se você já tivesse ouvido falar”*, ou seja, não têm essa consciência, ou não têm essa preocupação, e não percebem que *não são coisas cotidianas. “A gente não está acostumado com... a gente estuda a norma culta, mas aqui é muito culta! É mega culta! E eles tratam como se a gente já soubesse”* (4º período).

O depoimento abaixo ilustra bem as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que chegam a pensar em desistir, e @ aluno@ ainda enfatiza que está sendo mostrado isso em um curso considerado fácil e enfatiza as dificuldades enfrentadas:

No primeiro período as leituras... nossa! É muito difícil. Aí começava a ler um artigo de um professor... chegava no final não entendia nada. E aí se eu não entendia o que o professor tinha escrito muito menos Karl Marx, Weber, Gramsci... Filosofia foi a minha maior dificuldade. Porque Filosofia a gente não tem aula, escola pública a gente tem uma enganação de aula de Filosofia. Alguns professores fazem um esforço muito grande em passar aquilo pra você, em fazer que você entenda aquilo de alguma forma, mas outros não estão nem aí para você. Então o que eu tive que fazer foi enfiar a cara, altas madrugada. Então eu penso que muita gente desiste no 1º período “não é para mim, não quero isso”. E considerando que se o curso de Pedagogia é tido como um dos mais fáceis, eu fico pensando qual que é a consciência do curso de Medicina, por exemplo, Odonto, Engenharia que tem muito cálculo... eles ficam completamente desorientados porque o professor meio que coloca o terror, né. Aqui até que tanto não. E a linguagem deles também, é muito difícil. Eu tive dificuldade até com meus próprios colegas, porque embora todo mundo seja oriundo assim de periferia, do interior e tal, mas o meu sotaque ainda é muito do interior, eu falo muito errado, escrever... outra coisa, mas falar... você organizar as coisas para falar... ainda não tinha essa chance. É um desafio muito grande você falar. O professor chega e fala lindo maravilhoso, você não entende nada... você custa a abrir a boca para poder falar.(4º período)

O exemplo nos mostra a situação de inadequação que sente um@ estudante que não domina o *ethos* da universidade e se sente constrangida em falar perante os colegas. Quanto maior a distância entre a língua falada em casa e a língua aprendida e falada na escola maior será a dificuldade sentida pelo aluno dos meios mais desfavorecidos.

@s estudantes também se queixam que a dificuldade de leitura dos textos desencadeia a dificuldade de questionamentos na sala: “*A minha dificuldade é encontrar o que eu não estou entendendo no texto pra perguntar*”. Falam de dificuldade na hora de escrever, de apresentar trabalho, porque “*o nível da universidade é alto. Então para a gente atender esse nível já no primeiro período, deu um choque*” (1º período). Alguns estudantes dizem que chegam a fazer “*caderno de vocabulário*” com as palavras que não entendem.

Utilizo-me aqui dos conceitos de Bourdieu para explicar as situações exemplificadas acima. A cultura escolar está muito mais próxima da cultura elite do que da cultura popular, da qual a apropriação se faz de maneira mais penosa, com mais sacrifício. A linguagem é o *ethos* onde os estudantes são mais desfavorecidos na universidade, já que os professores partem do princípio de que existe uma linguagem única, universal, não abrindo mão de valorizar e perpetuar o saber erudito, desde o princípio, conforme já mostrado e discutido no Capítulo 2.

As respostas negativas vão restringir a dificuldade a aspectos muito pontuais, como nomes desconhecidos ou falar de termos também desconhecidos, mas que os professores esclarecem ou são acessíveis às dúvidas. Os estudantes falaram sobre possuírem “capital cultural” anterior, do hábito de ler como responsável pela maior facilidade que outr@s colegas. “*Não, só quando eles citam muitos nomes de referências não conhecidos, ou estudados por nós* (4º período)” ou “*Não, sempre fui um@ bo@ leitor@*. (4º período). Mas quando questionados sobre a facilidade ser individual ou da sala, grande parte reconhece que é individual, pois o coletivo apresenta a dificuldade citada.

No entanto, os estudantes também falam de um esforço individual grande, de “correr atrás” para não deixar que essas dificuldades atrapalhem. Muitos, quando questionados se a dificuldade é individual, responderam que ela é geral: “*Eu vejo que o pessoal lá na minha sala fica todo mundo assim, assustado, sabe?*” (2º período).

Os estudantes também citam ter receio do que os professores vão pensar de suas dificuldades. Sentem-se “intimidados” com a linguagem utilizada por eles e acham que mostram favoritismo em relação às pessoas que já entendem ou dominam o assunto. Têm medo de parecer que não estão “correndo atrás”. Mas, a maioria relata que, com o passar do tempo, esse aspecto vai melhorando. Vão paulatinamente aprendendo a dominar o *ethos* linguístico necessário.

✓ O sentimento de estar na universidade

Os estudantes que entram na universidade por bônus, mas também os demais investigados estudantes da Pedagogia, não concordam e sofrem com a representação que o curso tem na universidade. Indignam-se com a exposição dessas representações por parte dos professores e outros estudantes. Para esses estudantes, conseguir entrar na universidade foi uma importante conquista. Não diminui o gosto de vitória por frequentar um curso desprestigiado e nem ter entrado por bônus.

Quando perguntados qual o sentimento que tiveram quando entraram na universidade, seus olhos brilharam, às vezes, umedeceram; seus semblantes, quase sempre, resplandeciam, o tom de contentamento, emocionava. Exclamaram: “*Ah, foi deslumbrante*” (4º período). “*Muito feliz. Pra mim... um dos meus sonhos foi realizado* (4º período). “*Nossa! Vontade de gritar. Explodir* (risos). *Demais. Nossa, é uma realização e tanto. Porque, primeiramente, você pensa nos pais. Nossa, é muito bom, melhor sensação que eu já tive*” (1º período). “*Sentimento de 100% de satisfação, nossa, uma alegria imensa, impressionante. Fora do normal. Fiquei muito feliz.* (4º período). “*Tinha me esforçado. Muito, muito mesmo. Eu estudei demais [...], pedi muito a Deus e tinha o bônus, que eu sabia que seria uma ajuda. Mas, mesmo assim, a alegria foi imensa. Na minha família mesmo, de sangue, eu sou a primeira pessoa a fazer curso superior* (4º período). “*É o melhor do mundo. É sentimento de que você conseguiu alcançar um dos níveis mais altos que você poderia ter alcançado na universidade* (1º período).

Ess@ estudante lembra da primeira vez que pisou na universidade, ainda sem ser aluna, sem o sentimento de pertença, e depois quando chega já como aluna:

Oh eu lembro do dia que eu cheguei eu fazia tratamento ortodôntico aqui e eu vim 1º dia que eu entrei na universidade que eu nem sabia o quê que era a universidade então assim... eu não tinha dimensão... primeiro que esse campus é maravilhoso, você chega e fica encantado... e a minha sensação foi “eu quero estar aqui um dia” [... recepção no auditório] é uma sensação assim... inesquecível (ênfase) de ter os professores todos lá, para receber a gente [...] eu trabalhava na casa deles, mas eu também estava na universidade! Eu tenho espaço, mesmo eu trabalhando na casa das pessoas que tem condição melhores que a minha. Foi uma sensação inesquecível. Esse momento no auditório de todas as coisas que eu vivi, essa é uma coisa que eu nunca vou esquecer. Foi o momento que caiu a ficha. Eu estou na [universidade] mesmo! (4º período)

Não importa que desvalorizem seu curso, não importa suas classes sociais, são orgulhosos da conquista e da façanha, estão onde queriam estar como demonstram trechos dessas declarações abaixo:

Para mim o curso de Pedagogia, estar aqui é almejar mais do que já tenho. O curso é relevante para minha vida. Hoje sou diferente, tenho uma maneira de olhar o mundo, a sociedade. (4º período)

Alegria demais. Ah! Fiquei muito feliz. Eu só fiquei um pouco receosa, por causa da fama do curso. Fiz vestibular para outros cursos, mas eu sempre quis Pedagogia. E todo mundo falava “faz outra coisa!” Não me arrependo. (3º período)

Estou numa universidade é uma das melhores do país, estou fazendo o que eu gosto, está bom, está puxado [...] é bom (3º período)

Hoje eu me sinto realizada, um processo de realização. Hoje eu tenho certeza que eu estou fazendo aquilo que eu queria. (1º período)

Demonstram maturidade nos seus argumentos, demonstram consciência do que significa fazer um curso superior, numa excelente universidade, conceituada, que lhes exige muito sacrifício e abnegações. Ao contrário do que o senso comum tem como representação, não é um curso fácil, principalmente quando aos estudantes não são dadas muitas condições de permanência ou se elas são insuficientes. Muita leitura, muitos trabalhos e pouco tempo para se dedicarem a isso, porque trabalham o dia inteiro. E fazem muito sacrifício para conseguirem cumprir com suas obrigações.

Hoje eu tenho mais o pé... deixou aquele encantamento, é mais real... eu sei que eu tenho que sacrificar muito. Quando você entra você não imagina que tem muito sacrifício para você fazer. Largar muito a vida social e trabalho. Às vezes a família. [...] tenho que terminar porque a dificuldade é muito grande. (4º período)

A gente fica doido para entrar, agora fica doido para sair. Porque é um trabalho... a gente perde finais de semana, às vezes eu nem durmo, eu trabalho o dia inteiro. Saio daqui 22h30min, moro longe, se tiver trabalho viro a noite. Final de semana vou ler os textos. Confesso que não dá para ler tudo, a gente faz um sorteio mesmo. Porque não dá para ler todos. Estudar e trabalhar é muito difícil. Hoje eu tenho certeza que vou me formar. Vou largar meu emprego para me dedicar ao meu curso. O meu sentimento é esse: me apropriar do máximo que tiver aqui na universidade para depois sair e trabalhar na minha área. (4º período)

Muitos tiveram que fazer cursinho, porque a concorrência existe, até mesmo no curso dito desvalorizado, que imaginam que ninguém quer.

Eu me dediquei muito pra fazer o vestibular. Cursinho à noite, sábado...Esquece um pouco de família [é de outra cidade] fiquei quase dois meses sem ir ver a minha mãe, sair com os amigos? Não existia não. Vaidade perde um pouco [sem tempo]. Quando entrei, que você vê seu nome, foi uma euforia enorme.[...]. A euforia da família, dos amigos, do trabalho. Uma euforia. Aí você pergunta como que vai ser daqui para frente. (4º período)

Também aos estudantes foi perguntado qual a cor da universidade. Com essa pergunta tive como objetivo captar a representação dos estudantes do universo acadêmico, por meio da simbologia das cores. A maioria a vê ainda como branca: “*Branca, branca, muito branca. Eu vejo pouquíssimos... aqui, você ainda vê mais negros, mas nos outros prédios aí...*”.

É branca. Mesmo com tantos programas já melhorou muito, mas ainda assim a cor que prevalece é a cor branca. Branca e elitista. Realmente tem muitas pessoas por causa de não ter uma boa escolaridade, não usufruir de uma boa escola, uma boa educação, mesmo com o PB não consegue chegar. E mesmo aqueles que chegam, desistem depois. Porque acham que não é para eles. Acham que o espaço é grandioso demais para eles.

Mas @s estudantes não a percebem somente branca, mas clara: “*Variada. Mas predominantemente branca. Ainda. Bem clara. Nesse ponto eu só mais ainda a favor desse Programa de Bônus ser mais rígido. Porque eu acho que isso é uma forma de preconceito e tanto*”.

Saindo do espectro do branco, o resultado é um brinde de poesia de alguns: “*Hum... verde (risos). Não é branca, não é preta*”. Ou: “*Ah, várias cores, devia ser negra, preta né, porque é cor, mas eu acho que é parda. [...] Não tem uma cor definida*”.

Colorida. Todas as cores. As cores do arco íris. Pensando bem (risos)... a cor ainda é branca, mas se você for olhar principalmente no curso da manhã... a universidade ainda é branca. No máximo um moreno claro, um pardo. Ainda é branca. Pouco tempo... são dois anos só, não dá para perceber... agora que fui parar para pensar... ainda é branca.

Azul. Liberal. Aqui a sensação de liberdade que você tem é em todos os sentidos liberdade para vida pessoal e profissional. Ela não te prende, não te sufoca. Você faz o que você quiser. Só que se você fracassar em muita coisa ela vai te expulsar. Ela vai exigir de você o nível que ela é. Se ela é do nível que é, é porque o sistema dela é assim e está dando certo. Ela te dá flexibilidade.

Eu acho que azul imagino algo que não é puxado nem para o claro nem preto. Sabe é uma cor assim que está no meio.

Qual a cor da universidade? Tem a cara do Brasil. Não tem uma cor definida. É pardo, é negro, é branco, é mulato. É esse universo.

Fica difícil porque ela não tem cor. O ensino em universidade no Brasil, das universidades públicas, o nosso curso, é o mais desvalorizado do ensino superior, é o curso que ninguém quer. A cor do curso é essa que parece que estar em Pedagogia, é o único que está acessível para a gente. Representa mais o povo, os menos favorecidos, uma cor mais brasileira.

Arco íris. Depois que eu entrei, que comecei a entender, eu vejo que é tudo misturado. Principalmente esse prédio.

Eu ia falar assim: é um arco-íris. Aí aquela fração de segundos o arco-íris é (riso meu) você já entendeu né... a bandeira do movimento GLBT... Todas as cores... eu penso... o pessoal vem de bermuda, vem de chinelo, vem de Havaianas, vem de gravata, camiseta, social, é muito diferente.

Acho que preta. Muitas coisas que a gente não sabe. Ficam obscuras assim e a gente tem que correr atrás, para descobrir, para saber, para se informar.

Mas no meio da poesia, caminhando para concluir esse Capítulo, é preciso mostrar que @s estudantes também esboçam a decepção com a universidade, com seus professores:

Imaginei que a universidade fosse mais organizada, que os professores fossem mais... humanos, se é assim que pode dizer... porque tem muitos professores que desvalorizam o curso de Pedagogia. Não foi só um que eu tive. Nem completei o 2º período eu já tive experiência assim, de vários, de dois, simplesmente assim desvalorizaram completamente o curso de Pedagogia [...] por mais que os professores tenham problemas com a universidade também, e os alunos também têm, tentar resolver, conciliar, conversar, às vezes a autoridade deles é maior do que o nosso direito.

E o desejo de que a universidade se prepare melhor para recebê-los:

Eu espero que a universidade esteja mais preparada para receber a diversidade. Aqui na [faculdade] a gente estuda tanto a diversidade e na verdade ela não é tão preparada assim, para receber. [...] Com todo mundo que veio da escola pública mesmo, eu acho que não teve uma inclusão imediata. Não teve nada, nem uma palestra, nem nada que te preparasse para as coisas básicas da universidade. (4º período)

Ao discutir inclusão na universidade, é necessário então pensar nisso: as dificuldades enfrentadas por esse aluno real que está sendo incluído.

Eu acho que a dificuldade maior é a financeira. Porque se você tivesse tempo, se virava. Mas quando você não tem tempo, você chega aqui depois de um dia duro de trabalho e aí o professor fala que você não leu... você se sente muito inferiorizado. Então uma coisa leva à outra, mas eu acho que a financeira é a que pesa mais. Porque professor que chega e pergunta do texto, aluno que trabalha a noite dificilmente terá lido o texto a ponto de argumentar com ele. Então assim você vai falar asneira e o professor vai te criticar e aquilo ali vai levando ao ponto que a pessoa desiste mesmo. Vê que aquilo não é para ela. E também no meu caso as pessoas começam a ver

que o curso não é lá essas coisas, que aqui dentro tem um desprestígio grande e aí... [...] Isso dificulta porque aqui na faculdade de pedagogia você é lembrado pelo que você fala e não pelo que você escreve. O professor guarda muito mais aquele aluno que argumenta com ele, pergunta e critica, do que uma pessoa que [só lê] o texto. (4º período)

A universidade passou a ser mais inclusiva a partir da adoção da ação afirmativa, que reconhece que o acesso ao ensino superior é resultado de uma seleção com rigor desigual, ao considerar como iguais pessoas de diferentes classes sociais, possuidoras de diferentes capitais e que, portanto, não podem concorrer em níveis de igualdade, pois isso não é igualdade, é injustiça. Mas, a universidade precisa se atentar ao fato de que o percurso a ser seguido dentro dos seus muros ainda está sendo também desigual. Tratando como iguais pessoas de classes sociais diferentes, com capital diferente, e que, portanto, não têm as mesmas condições. O depoimento abaixo mostra como essa desigualdade opera no caso da seleção para a oportunidade de um intercâmbio, por exemplo:

Porque ela [a universidade] ao mesmo tempo que ela tem esses programas, igual o bônus, ela tem outros programas também que não compete a essas pessoas que vieram de escola pública para estar participando desses outros, tipo bolsa de extensão para qualquer país. Você precisa falar a língua do país, passar maior tempo na universidade, você precisa fazer outros cursos, você precisa ter uma carga horária de palestras, de interatividade... para quem vem de uma escola pública não é simplesmente porque a pessoa entrou que ela vai agora vai poder viver para a universidade. A vida dela continua. Eu continuo trabalhando e continuo estudando. Então tem certos programas na universidade que eles são apenas para uma pessoa e para outras não. Então vejo a universidade meio indecisa, não. Indiferente. Na universidade no curso noturno tem coisas que funcionam até 5h da tarde tem depts e meu curso começa a 7h. Então se eu precisar fazer alguma coisa eu tenho que chegar mais cedo, sair do meu trabalho, ficar devendo hora. Então para essas coisas eles se tornam indiferentes, se você precisa então você que se dobre para fazer. Nós não podemos fazer nada. Então é algo escuro, mas também tem a questão tipo bolsas para ficar mais tempo na universidade, mas também é uma bolsa de R\$ 300,00 ninguém hoje sobrevive com R\$ 300,00. (2º período)

Formar professores para lidar com a diferença significa acolhê-los com suas cores, com suas roupas, com seus cabelos, com suas classes sociais, com suas limitações e não compará-los... E se esse é o objetivo da ação afirmativa, incluir pobres, negros, mulheres, feios, bonitos, cosmopolitas, caipiras, qualquer grupo que historicamente foi discriminado e excluído, como permitir que sejam discriminados? A inclusão acompanhada da representação que se tem do curso de Pedagogia, por exemplo, é um contrassenso. Não se deve incluir hoje e ter saudade do ontem. Não se deve incluir o outro, o diferente, o diverso para apontá-lo, ridicularizá-lo, discriminá-lo. Aí seria melhor não incluir.

O discurso é tudo muito lindo, mas quando você está próximo o outro (ênfase) que é diferente de você tem cheiro, ele tem um jeito diferente de vestir, e isso te incomoda. Então assim o discurso é muito lindo, mas eu vejo professor que não veem à cantina quando tem aula dos indígenas. Porque diz eles que a cantina é muito cheia, não sei que... mas como assim né? Esse professor falando aí na sala de aula sobre a inclusão, sobre a diversidade aqui dentro, mas você não ir a cantina pelo simples fato de ter tumulto e esse tumulto ser dos índios? Eu acho que é uma forma de preconceito. Aqui tem muito preconceito só que ele está muito camuflado. E assim discurso você acha que é tudo flores, mas você vai ver, de pertinho não é bem assim.
(4º período)

O olhar para esse aluno incluído no ambiente acadêmico deve ser o de que ele é um sujeito digno, merecedor de respeito e um cidadão de direitos. Não se pode fazer com eles o que não se espera que façam com seus estudantes. Não se deve ensinar o discurso da inclusão, da tolerância à diversidade e discriminar o curso e seus estudantes: sua cor, sua classe social, sua idade, seu jeito de vestir, sua religião, seu gosto musical, *seu não saber*. Eles estão em busca do saber historicamente acumulado, mas o saber que levarão para suas experiências não é só o saber teórico, objetivo. Suas carreiras serão compostas de um amálgama de saberes ao mesmo tempo objetivos e subjetivos: saberes epistêmicos, mas também experienciais, existenciais, sociais e pragmáticos.

Até quando se repetirão discursos “lindos” dentro dos muros escolares, enquanto os estudantes verdadeiros, não antes considerados apenas em seu intelecto, viverão a experiência da exclusão, da discriminação? É preciso viver a tolerância para ensinar a tolerância.

Para concluir é importante dizer que o acesso, que tive, a documentos fornecidos pela universidade pesquisada permitiu-me sintetizar alguns dados do Programa de Bônus e quantificar seu impacto no vestibular geral:

O concurso vestibular de 2009 aprovou 44,8% de estudantes egressos de escola pública, frente aos 33,1% de 2008 e aos 31% de 2007. Dos 5.911 novos alunos, 2.012 (34,04%) foram beneficiados pelo bônus para alunos de escola pública e, entre eles, aqueles autodeclarados negros. Em Medicina, um dos cursos mais elitizados da universidade seriam aprovados, sem o bônus, apenas 19 alunos (5,8%) com as características dos “bonistas”. Com o bônus foram aprovados 92 candidatos, ou seja 28,75%.

De uma forma geral os dados indicam que os estudantes que concorreram ao Concurso Vestibular 2009 e se beneficiaram com a política do bônus sociorracial, são pessoas que estudaram em escola pública, que são negros, concluíram o ensino médio há mais tempo, tentaram ingressar no ensino superior mais vezes, são de classe social mais baixa, exercem

atividade econômica remunerada, têm pais menos escolarizados e se inscrevem em cursos menos concorridos da universidade. Este é um indicativo de que a política de bônus da universidade pode estar beneficiando justamente aqueles indivíduos mais suscetíveis de estarem vulneráveis a riscos sociais e econômicos.

No vestibular de 2010 foram aprovados 6524 candidatos, sendo que 734 desses estudantes não teriam sido aprovados sem o bônus, o que corresponde a 11,25%. Sem o acréscimo de 15% (autodeclaração) teriam sido aprovados 40,56% de negros – 2646 candidatos. Com o bônus esse percentual subiu para 45,55% - 2972 candidatos.

O curso de Pedagogia configura-se como de fácil aprovação no vestibular, mas de acordo com dados de estatística da COPEVE, no vestibular 2010 existiram outros 24 com percentual candidato/vaga mais baixo do que o curso de Pedagogia diurno.

No quadro abaixo represento o curso mais procurado, e o menos, comparativamente, ao de Pedagogia.

Tabela 9 : Comparação de número de candidatos por vaga/ano

	<u>2008</u>	Nota mínima/ nota máxima	<u>2009</u>	Nota mínima/ nota máxima	<u>2010</u>	Nota mínima/ nota máxima
	Candidato vaga		Candidato vaga		Candidato vaga	
Curso mais procurado	Medicina Veterinária 31,92	128,0/ 147,20	Medicina – 31,50	127,52/ 157,04	Medicina – 34,54	127,92/ 156/18
Pedagogia	11,73 - M 8,20 - N	89,60/129,60 70,40/113,60	6,11 - M 6,98 - N	63,52/105,16 61,56/111,27	3,98 - M 4,33 - N	66,79/109,38 62,16/106,85
Curso menos procurado	Matemática Computacional Diurno 4,60	65,60/ 148,80	Aquacultura 1,36	51,52/ 105,88	Biblioteconomia - diurno 2,10	58,0/ 101,79

Fonte: site COPEVE

A representação dos estudantes do curso de Pedagogia é a de que é um curso onde todos se beneficiaram por bônus, ou pelo menos a maioria. Dado que se confirmou, conforme tabela abaixo.

O que se percebe é que a porcentagem de alunos aprovados por bônus vai aumentando paulatinamente ano a ano, chegando a dobrar no curso diurno e alcançando mais de 70% em 2010. Também se percebe que a porcentagem de alunos com bônus é maior no curso noturno, chegando a quase 90% em 2009.

Pedagogia é um curso que a partir da implantação do Programa de Bônus passa a ter maioria dos alunos autodeclarados como negros e pardos.

Tabela 10: Número de alunos de escolas públicas

ANO	2008		2009		2010	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
CURSO						
Pedagogia	333	34	316	44	212	52
Diurno	(79,2%)	(51,5%)	(78,4%)	(66,7%)	(80,6%)	(78,8%)
Pedagogia	561	45	399	60	251	51
Noturno	(89,2%)	(68,2%)	(86,6%)	(90,9%)	(87,8%)	(73,3%)

FONTE: COPEVE

Tabela 11: Número de alunos negros ou pardos – curso Pedagogia

ANO	2008		2009		2010	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
CURSO						
Pedagogia	260	25 (37,9%)	255	37 (56,1%)	170	42 (63,7%)
Diurno	(47,6%)		(63,3%)		(64,6%)	
Pedagogia	385	28 (42,5%)	302	42 (63,6%)	210	47 (71,2%)
Noturno	(61,3%)		(65,5%)		(73,4%)	

FONTE: COPEVE

Especificando o acesso ao bônus obtive dados do vestibular 2009 do curso de Pedagogia

Tabela 12: Dados do vestibular de 2009 - curso de Pedagogia

Pedagogia	
Matutino: 66 classificados	
28 com bônus 15%	(42,5%)
07 com bônus 10%	(10,6%)
31 sem bônus	(46,9%)
Noturno: 66 classificados	
31 com bônus 15%	(47%)
14 com bônus 10%	(21,2%)
21 sem bônus	(31,8%)

Fonte: site da universidade

Foi mostrado, nesse capítulo, que a implantação do bônus nasce da pressão acadêmica pela implantação de ação afirmativa, inicialmente reivindicada cotas, pressão essa principalmente exercida pela FE e principalmente pelo PAA. O bônus foi uma espécie de acordo entre a reitoria, a comunidade acadêmica e o movimento negro.

Ao discutir bônus com os professores foi possível perceber que as representações que têm do programa implantado trazem muitos dos preconceitos que rondam a política de ação afirmativa. Alguns acreditam em estudantes ingressantes com fraco perfil acadêmico; que o recorte racial estimula o racismo; que o que se tem a fazer é investir na escola básica; que o problema maior é socioeconômico e que, portanto, sendo ele resolvido, os negros estão incluídos, já que são os mais pobres. Discussões, muitas vezes, abordadas no quesito cota e que foram levantadas. Alguns professores (e inclusive estudantes) chegam a usar os termos cota e bônus inadvertidamente como sinônimos.

A autodeclaração é muito questionada, porque é considerada muito fácil de ser burlada em virtude da não comprovação e “fiscalização”. Questiona-se a fragilidade da autodeclaração, mas não se menciona a questão da identidade negra como fator fundante dela.

A questão do mérito esteve muito nas representações de professores. Eles acreditam que a aprovação do bônus, e não de cotas, foi uma forma de garantir o mérito, já que os estudantes aprovados são aqueles que já estavam muito próximos de serem aprovados, os mais preparados.

Alguns professores chegaram a expressar dúvidas se o Programa de Bônus realmente faz diferença ou se os estudantes seriam aprovados de qualquer forma. Aham a porcentagem muito pouca para impactar e atender efetivamente a reivindicação dos movimentos de ação afirmativa. Tais representações, dentre outras, deram a entender que o impacto do Programa de Bônus foi baixo.

Os professores, em sua maioria, são favoráveis ao Programa de Bônus, com algumas restrições ao recorte racial; não percebem nenhuma ação específica tendo sido feita para receber os estudantes advindos do bônus, a não ser aquelas que já existiam antes de ser implantado tal programa; percebem um grande silêncio na universidade, pois foram poucas as discussões sobre o tema, depois de implantado. Por outro lado, são poucos os professores que acham que não precisa ser feito mesmo nada para acolhê-los. Alguns chegaram a citar ações que seriam as mais acertadas, nos seus pontos de vista, ideias muito calcadas no diálogo, no debate, no esclarecimento, na interligação entre a temática diversidade e as disciplinas presentes no currículo.

Os professores não identificam e buscam não identificar quem são seus estudantes de bônus. Acreditam que não é bom que saibam, pois que identificar significaria estigmatizar, discriminar. Representação que é conflitante com a dos estudantes que disseram que foram questionados por seus professores. Sem identificar, não discutem o tema e o silêncio é reinante. Discutem pouco a temática em sala, discutem pouco com seus pares e atribuem tal

fato à intensificação do trabalho docente. Também não há indícios de uma política de preparo para os professores que vão lidar com as diferenças, nem uma prática de discussões coletivas. O que há são individualizações de ações, interesses e iniciativas.

Os professores veem a mídia com parcialidade dentro do seu papel de divulgadora de ação afirmativa, pois é simplificadora e enfatiza o senso comum. Mas tem papel de formadora e informadora, pois divide espaços com a família e a escola.

Os professores acreditam que a discriminação e o preconceito rondam o ambiente acadêmico universitário, até porque estão presentes em todos os lugares. A sociedade é preconceituosa. Nos depoimentos, foi possível perceber a presença de preconceito social, principalmente contra os pobres, preconceito contra o negro, preconceito também com relação à opção de gênero e uma pequena insinuação da preferência acadêmica pelas alunas solteiras.

Não foi objeto dessa pesquisa discutir o preconceito quanto à opção sexual, mas o tema homofobia esteve bastante presente nas representações de professores. A universidade havia vivenciado casos, à época da pesquisa, e vários professor@s mencionaram tal temática. Muitos foram os professores que relataram ter vivido algum caso de preconceito e discriminação em suas aulas e compartilharam o quão difícil é agir nessas horas.

Os professores não têm muita clareza se alguma coisa mudou na universidade com o Programa de Bônus. Pensam que está mudando, ficando mais popular. Mas ainda é uma universidade predominantemente branca, com algumas nuances, com alguns toques de cor.

A representação dos estudantes sobre a implantação do Programa de Bônus é a de que eles não veem nada específico sendo feito para recebê-los, mas têm consciência da contribuição importante que a Fundação de Amparo lhes dá para garantir a permanência no curso. Também têm consciência de que somente o auxílio da fundação é insuficiente, até porque não é para todos.

Sentem falta de maior apoio estrutural, de maior acolhida, mas não sabem precisar muito bem o que lhes falta. Confundem a exigência dos padrões universitários com a ajuda da qual precisam e com “facilitação”. Entendem a acolhida às suas necessidades como uma representação diferenciada apenas, por exemplo, na primeira semana. Falta apoio estrutural – computadores, livros, acesso a conhecimento de informática, falta acesso aos conhecimentos de base, epistêmicos, falta informação para acolhê-los, mas não sabem citar o que deve ser feito para concretizar isso.

Não participaram de discussão sobre bônus nas salas de aula. Não sabem muito bem o que é, mas vivenciam essa política e suas repercussões. Não entendem muito de identidade racial, de autodeclaração, mas clamam por rigor, por justiça. Não sabem, ao certo,

quem entrou pelo bônus, só @s colegas mais próximos. Achrom que a maioria da turma passou por bônus, chegam a arriscar palpites de 80%, 90%. Dos participantes da pesquisa foram 40%.

Sofrem para entrar e enfrentam o preconceito de que entrar é fácil, são menos capazes, tiveram a entrada facilitada pelo bônus. Querem mostrar que são iguais, que têm seu valor, que podem aprender e ter sucesso acadêmico. É só terem oportunidade.

Os estudantes entendem que seus professores os veem como incapazes, indignos de estarem ali, mas como foi mostrado, os professores chegam a afirmar que não.

Esses estudantes acreditam que as bolsas que conseguem fazem a diferença no seu percurso, no seu acolhimento. Sentem-se acolhidos, se sentem parte integrante da universidade, podem se dedicar e aproveitar todo o potencial que a universidade lhes oferece para além do ensino. Não foram muitos @s entrevistad@s que tinham bolsa, mas consegui-las muda muito a convivência acadêmica.

Têm um discurso de que não veem, não viveram e não presenciaram a discriminação porque estão entre iguais, porque entendem que na Pedagogia todo mundo é pobre, todo mundo entrou por bônus. Mas seus depoimentos estão recheados de preconceitos e discriminações vivenciadas e presenciadas. Parece-lhes que a universidade deve ser aquela que cria os obstáculos para que o aluno demonstre as competências necessárias para superá-los.

A falta de informação e oportunidade de acesso ao conhecimento de qualidade e científico sobre a política de ação afirmativa, principalmente nos primeiros períodos, revelaram posicionamento mais frágeis. E, talvez por isso – por desconhecem a questão do ponto de vista científico, apenas senso comum – esquivaram-se de participar. Poucos questionários, poucas entrevistas, e entrevistas mais curtas, pouco aprofundadas.

A maior parte dos estudantes entrevistados foi do 3º e 4º período e se posiciona mais e melhor. Os estudantes entendem os argumentos. Claro que não é unanimidade, nem se pretende que seja. Mostram posicionamentos embasados. Isso me leva a conclusão de que a discussão deve se fazer presente desde a entrada dos estudantes à universidade. O que faz a diferença para suas trajetórias é a informação. E essa informação deve estar permeada o tempo todo, em muitas disciplinas, em todas as discussões possíveis.

Não era objetivo dessa pergunta separar quem é contra ou a favor do bônus, mas, nas entrevistas, isso foi-se mostrando e, em alguns casos, foi até mesmo perguntado. Ficou evidenciado que quanto mais acesso à informação os estudantes têm mais argumentos contundentes a favor da ação afirmativa eles citam e se posicionam, geralmente, a favor. Ou

mesmo aqueles que se declaram contra, oferecem argumentos mais consistentes para sustentar seus posicionamentos. Portanto, o objetivo da informação deve ser esse: não polarizar, mas fornecer elementos para posicionamentos salutares e balizados.

A informação deve estar disponível, desde o primeiro dia de universidade, para todos os envolvidos. Ao se dar asas ao tempo ou deixá-la simplesmente para os que a “pesquisam”, ou para a disciplina que está localizada lá no 4º período, está se desconsiderando a trajetória de sofrimento de quem entrou e permitindo que ela aconteça. Não há um grupo para se envolver na discussão pela tolerância, um período ideal, uma professora ideal. É interdisciplinar, intergrupos, é um “abraçar a causa” por todos para permitir que os futuros professores se formem com professores que discutem a temática, que pensam a temática e suas repercussões e apresentações. É possibilitar viver a tolerância, não apenas discuti-la.

4. CONCLUSÃO

Este trabalho mostrou a ação afirmativa para garantir o direito de fato, buscando a verdadeira igualdade entre as pessoas, por meio do combate à discriminação ou da neutralização de seus efeitos. A discriminação significa sempre desigualdade e combatê-la, acredito, é uma forma de assegurar o direito à igualdade. Entendo, ainda, que a ação afirmativa é um meio de transformar a sociedade – hoje racialmente excludente – em uma sociedade mais pacífica e tolerante.

A proibição da discriminação, embora importante, apresenta-se como insuficiente, já que proibir não promove a inclusão de quem está à margem e nem muda a forma de pensar das pessoas. Aliada à proibição, entendo ser preciso criar políticas compensatórias que promovam a inserção e inclusão dos grupos discriminados, porque a discriminação implica a violenta exclusão e a intolerância à diferença e à diversidade. A discriminação demanda ações de combate em prol da igualdade, do respeito, da aceitação e inserção do negro na sociedade brasileira, que também podem significar estímulos aos grupos que historicamente foram subjugados. Ação afirmativa se configura, a meu ver, como forma de combate ao racismo, preconceito, discriminação. É uma política de reparação.

Suplantar o racismo, entendo, significa fortalecer a identidade, valorizar o diferente, o particular, estabelecer uma política que rompa com a homogeneidade e abra espaço para o respeito, que assegure a igualdade de direitos, mas estabelecendo a política da diferença, atribuindo valor à diferença, reforçando o valor da identidade. Uma política de valorização da cultura negra, que discuta e denuncie o mito da democracia racial e as políticas de embranquecimento como ações que ao longo da história tiveram papel preponderante na exclusão do negro da sociedade.

Essas políticas, presentes em vários países, têm como objetivo combater a *discriminação* (racial, sexual, econômica, de orientação sexual, regionalidade, de idade, etc.) No Brasil, os pobres também sofrem, e muito, com a discriminação. Essa discussão se configura como central para a inclusão dos negros, principalmente levando em conta que essa população negra representa, atualmente, mais da metade da população brasileira e mais da metade em Minas Gerais, estado que é cenário em que se encontra o objeto de estudo desta pesquisa.

As ações afirmativas (e ou ações valorizativas) para os negros, em geral, são propostas de políticas públicas que vêm de baixo para cima. Ou seja, elas surgem dos

Movimentos Sociais Negros e são demandadas ao Estado brasileiro por eles, com o apoio de alguns negros intelectuais. Não vêm do Estado ou das elites como “presente”, algo dado, de cima para baixo. Nesse contexto, esta pesquisa abre espaço para discutir as cotas – e o bônus especificamente – como exemplo de ação afirmativa, o que, no Brasil, foi objeto de muitas críticas desde o começo das discussões e implementação.

A política de cotas, mais radical que a de bônus, é um tipo de ação afirmativa que pretende corrigir desigualdades, injustiças e reparar historicamente práticas de exclusão e discriminação social. As cotas se configuram como um jogo político, pois que o que está em disputa é uma universidade estratificada; lugar que define a sociedade, um campo de poder majoritariamente branco, onde se desenhou, ao longo da história, a formação da elite pensante e dirigente também essencialmente branca. As cotas forçaram a criação de um espaço para que a academia refletisse sobre a necessidade de se abrir à diversidade.

Ao discutir cotas, é importante frisar que essa não é uma iniciativa brasileira, essa discussão surge na Índia, Estados Unidos e se estende por outros países que mantiveram políticas excludentes.

Nessa discussão, insere-se também o Programa de Bônus, outra forma de ação afirmativa utilizada por algumas universidades do país como forma de estimular a inclusão e garantir a entrada pelo mérito.

A discussão de ação afirmativa demanda uma retomada histórica à forma como historicamente o negro foi tratado. Remonta à discussão sobre o etnocentrismo europeu, século 17, onde nações se consideravam civilizadas e superiores e a raça negra como inferior. Suas culturas eram consideradas legítimas e a cultura negra um folclore. A suposta inferioridade serviu como argumento para justificar a escravidão negra que, no Brasil, durou 350 anos, e que quando do seu final substituiu a mão de obra escrava pela estrangeira, ocasionando a diminuição de postos de trabalhos, através da concorrência com os imigrantes. O Brasil foi palco de uma política de incentivo à mestiçagem e embranquecimento da população, com conseqüente destruição da identidade negra. Tal processo se baseou numa forte valorização da cultura europeia e eliminação da cultura negra, subjugada a folclore, como resultado. E, posteriormente, foi palco de uma nova ideologia que substituiu a ideia de embranquecimento, miscigenação, até então defendida e estimulada com a imigração: a identidade nacional que se baseia na democracia racial, mito que foi paulatinamente desconstruído pelos intelectuais das décadas de 1960, 70 e 80.

No período pós-abolição, os negros enfrentaram também os problemas para escolarizarem-se. Quando ainda escravos não podiam ir à escola. Depois de libertos também

não, pois a lei proibia. As leis pós-abolição vão tratar como *iguais* aqueles que historicamente não tiveram condição de sê-lo. O déficit de educação formal dos negros tem, ainda hoje, resultados nefastos: a pouca e difícil entrada dos negros na universidade, seja como estudante seja como docente. A história da trajetória negra mostra que, para alcançar um posto de prestígio, a exigência para os negros é muito maior do que para os brancos.

A retomada da trajetória dos negros ao ensino superior conduz a discussão sobre a implantação das cotas, como ação afirmativa que visa aumentar o coeficiente deles nas universidades brasileiras. Levantou o debate estabelecido, à época, da implantação do sistema buscando as discussões pertinentes que mostram como o negro é discriminado, o mérito acadêmico e a necessidade de afirmar a capacidade cognitiva e intelectual, como se as cotas significassem uma “facilitação” e um desmerecimento. O mérito levando a invisibilidade para não ser discriminado. O debate em torno das cotas vai quebrando resistências, mostrando-se como a única saída possível para o combate à discriminação e ganhando cada vez mais adeptos.

O olhar sobre a produção acadêmica em torno da implantação das cotas na UERJ, pioneira, e na UnB, primeira federal a implantar o sistema, permitiu-me perceber que, no processo de implantação, a UERJ opta por *não tomar atitude nenhuma*. Ao divulgar o vestibular, não torna público quem entrou por cotas, estabelecendo o critério de não publicidade, de invisibilidade dos negros, ausentando-se de discutir a chegada desses estudantes, a existência do racismo, do preconceito e da discriminação. Até os professores se abstêm de discutir o assunto, mesmo o preconceito, a discriminação, *gritando* por isso. É possível perceber que faltou debate na implantação, mas houve bastante preocupação com a permanência, porque, no aspecto financeiro, a UERJ procura se empenhar em dar sustentabilidade material aos estudantes.

A UnB oferece disciplina sobre a temática, admitindo um “conhecimento silenciado” ao promover reflexão sobre o aprendizado de relações raciais mais respeitadas, em todos os espaços, e sobre a função da universidade em fazer jus ao próprio sentido de uno e diverso e promove ações de combate ao racismo, inclusive organizando um fórum de discussão sobre racismo institucional, conflito identitário.

As cotas mostram que esses estudantes que conseguiram a vaga, por mérito, têm que provar o tempo todo que são bons, que têm capacidades; o sentimento é de irritação e frustração. Há hostilidade, mas que nem sempre se traduz em confronto, ficando, às vezes, velada, silenciada, escondida.

Os limites de consciência racial impostos pelo paradoxo identitário contribuem para a fragilização da política afirmativa. Os estudantes ocultam a identidade, se escondem, não se organizam e não participam de eventos relacionados à causa identitária. Esse ocultamento favorece a não-participação e a apoliticidade.

As relações sociais tendem a se manter e se reproduzir. Dada a história cultural e social de cada indivíduo ou grupo de pessoas, essas relações tendem a orientar ações e representações de forma não consciente, segundo o que Bourdieu chamou de *habitus*.

Compreender a força do *habitus* permite perceber porque características da política de cotas e de bônus são tão parecidas. As representações são semelhantes e as estratégias de ação utilizadas na convivência diária são incorporadas e não conscientes.

As cotas e o bônus representam uma forma de desconcentrar o capital social do grupo que historicamente foi unânime na universidade. Mostra a face injusta, que garante a permanência de privilégios do sistema escolar, e pelo fato de mexer no grupo historicamente hegemônico gerou e gera resistências, polêmicas e questionamentos.

As cotas foram defendidas ou rejeitadas, a legalidade, exequibilidade e justeza questionadas, assim como a real existência de racismo no Brasil. Argumentos foram tecidos com veemência e a paixão, mas sem profundidade, sem clarear conceitualmente o que é ação afirmativa, sem conceituar cotas como sendo *uma* dentre várias modalidades de implementação de ação afirmativa e, muitas vezes, com argumentos contraditórios.

Ao discutir o ambiente escolar ou o ambiente acadêmico, é preciso considerar que as relações sociais e práticas ali presentes não são determinantes, nem determinadas. Não se pode esquecer a dialética das relações que confrontará *habitus* e toda experiência anterior, gerando práticas e saberes diferenciados e as significações que o indivíduo vai construindo ao longo de sua existência e de vida acadêmica. Por isso, a necessidade de se falar da existência de saberes gerados da prática (e da resistência).

Na prática cotidiana, o professor lança mão dos conhecimentos que possui, advindos dos seus saberes que provêm de diversos lugares, adquiridos em variadas situações. Segundo Tardif, são saberes da ciência articulados aos saberes da experiência, aos saberes do cotidiano e da reflexão. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Os saberes necessários para lidar com a diversidade são ainda incipientes, porque, na nossa sociedade, os saberes só são integrados à formação quando atingem um certo grau de desenvolvimento e sistematização que essa temática ainda não tem. No exercício da docência, no que se refere a essa temática, os professores se dedicam a situações concretas, que exigem

posicionamento, soluções não prontas, improvisação, habilidades, “macetes”. A grande contribuição, então, é tornar público esses *habitus* que ajuda a antecipar situações, discuti-las, evitando improvisos, possibilitando o aprendizado a partir da experiência de outrem, permitindo aos futuros professores adquirirem algum conhecimento experiencial, através da partilha de saberes.

Adquiridos do meio social, das conversas informais, de reuniões, da televisão, dos jornais, da internet, os saberes docentes derivam e se inscrevem na história de vida, porque circulam em contextos múltiplos, tornando-se fontes de informação. Parte desses saberes formam o *habitus* de professores e estudantes. Diante disso, este trabalho também buscou conhecer o que se publicou sobre ação afirmativa, principalmente sobre cotas que tiveram grande destaque na imprensa à época de sua implantação tanto na UERJ quanto na UnB. O objetivo foi o de compreender o *habitus* imposto pela imprensa e compreender como esses discursos interferem na experiência e também influenciam na formação de um professor preparado para lidar com a diversidade, com a pluralidade. Tais discursos formaram a base da maior parte dos argumentos utilizados por professores e estudantes para discutir o Programa de bônus. Repetindo argumentos e (pré)conceitos já amplamente utilizados pela mídia no amplo debate quando da implantação do sistema de cotas.

Considerando que o trabalho do professor sintetiza saberes, é preciso desenvolver a capacidade de integração do conhecimento e da técnica, o *conhecimento prático*, e isso exige um *diálogo reflexivo*. É preciso mobilizar um saber tácito para enfrentar os problemas que advirão na sua prática; portanto, faz-se necessária a discussão sobre *diferenças, (in)tolerância, preconceito, discriminação*, abordada na formação inicial. Vários professores, mesmo antes de se formarem, já lecionam e, portanto, enfrentam os problemas cotidianos de uma sala de aula, razão porque a formação deve incluir os saberes vividos. A prática docente tanto pode cristalizar-se no cotidiano quanto buscar sua superação; por isso, é preciso considerar os ambientes de aprendizagem, ir às raízes culturais para entender como atuam, por que atuam e como se quer que atuem. A prática do professor encarna uma ou outra teoria, quer tenha consciência ou não. Prática e teoria se diferenciam, por um lado, mas, por outro, unem-se e formam o profissional. Os conhecimentos sistematizados coexistem com saberes com níveis de elaboração variados. A formação deve despertar a disposição para aprender nos livros e na escola, coletiva e individualmente, investindo na compreensão de si próprios enquanto professores e na melhoria do seu ensino. Os futuros professores acreditam na importância do conhecimento sobre tolerância, mas também acreditam na ideologia do dom, no mito da democracia racial, e essas crenças mostram o despreparo dos professores para

lidarem com situações de discriminação. É importante investir no desenvolvimento profissional, comprometendo-se com uma educação condizente com as mudanças da sociedade e voltada para questões urgentes na contemporaneidade como a formação para a tolerância.

É preciso romper com o silêncio longamente vigente na sociedade em torno do tema, entendendo que somos seres múltiplos e diversos, que o preconceito, o racismo, o estigma, a intolerância existem e estão cristalizados. Silenciar não apaga as diferenças, nem faz com que a sociedade avance em direção a uma cultura da tolerância e na construção de uma sociedade mais harmoniosa, mais justa, solidária; menos desigual, menos dominante. É preciso instrumentalizar professores para a construção de uma proposta de educação mais real e próxima de seres humanos também reais, menos idealizados.

Pensar a formação dos futuros professores incluiu conhecer a representação que professores formadores de futuros professores tem acerca da diversidade. O ambiente escolhido foi o curso de Pedagogia de uma universidade mineira. Foram ouvidas as vozes de professores e estudantes sobre a representação que têm do Programa de bônus, modalidade de ação afirmativa implantada nessa universidade. Objetivou conhecer e discutir os conflitos vividos e vivenciados no cotidiano durante o processo de implantação dessa política de inclusão na universidade. Buscou-se entender o impacto dessas políticas sobre professores e estudantes, agregando conhecimentos que contribuam para com a discussão sobre como acolher o diverso, como integrá-lo. Entender como a universidade se preparou para receber esses novos estudantes, o que foi e está sendo feito para enfrentar conflitos, como abordou e aborda a temática do racismo, do preconceito e da discriminação; implica em ampliar o universo de conhecimentos sobre como acolher.

O processo de implantação da política de bônus foi marcado por pressões que se iniciam nos anos 2000 e culminam com a aprovação dela em 2008. O movimento negro, a comunidade acadêmica, especialmente o programa responsável pelas ações afirmativas na universidade (PAA) reivindicavam a implantação de cotas, mas num longo processo de negociação. O que se conseguiu que fosse aprovado pelo Conselho Universitário, no início de 2008, foi o bônus, significando um acréscimo de 10% sobre a pontuação obtida pelo candidato egresso de escolas públicas, em cada uma das etapas do concurso vestibular. Tendo sido fixado um período de permanência do candidato em escola pública, de sete anos, sendo quatro séries do ensino fundamental, a partir da 5ª série (do antigo ensino fundamental de oito anos), e todas as séries do ensino médio. Foi prevista, ainda, a atribuição de bônus extra aos

candidatos que atenderem à exigência de permanência de sete anos em escola pública e se autodeclararem negros, somando um percentual extra de 5% sobre a pontuação obtida.

O bônus se configura, nesse processo de negociação, como “aquilo que foi possível” conseguir naquela rodada, um acordo e uma política “mais amena.” Nesse sentido, não se tem muito impacto.

No universo de professores pesquisados, percebe-se que há o apoio ao Programa de bônus, mas não em sua totalidade: alguns apoiam-no, mas principalmente no seu recorte social, outros acham e questionam se realmente fará diferença. Há aqueles que questionam o recorte racial e esses questionamentos estão muito ligados ao que foi e tem sido discutido ao longo do processo de implantação das políticas de cotas, e àquilo que a mídia tem dado destaque em sua cobertura quanto à temática: incentivo ao racismo, reforço do preconceito, “*o que se precisa é investir na escola pública*”, dentre outros. Professores confirmam que a apresentação de ideias favoráveis ao Programa é muito mais explícita do que aqueles que se mostram contrários.

A representação é um pouco confusa quanto à ideia de cotas e de bônus. Nos dois universos pesquisados os termos são confundidos e usados como sinônimo. Importante ressaltar que esse universo de professores (e estudantes) é restrito àqueles que concordaram em participar da pesquisa, e, portanto, pode não ser representativo de todo o universo tanto da faculdade quanto da universidade.

No universo de estudantes pesquisados, o programa de bônus é bem visto pela maioria. Eles não veem conflitos e acreditam que a maior dos estudantes de Pedagogia têm bônus, dado que se confirmou. O curso de Pedagogia a partir da implantação do Programa de Bônus passa a ter maioria dos alunos autodeclarados como negros e pardos.

A autodeclaração, forma usada para que alunos concorressem ao Programa de Bônus, foi amplamente questionada. Professores e estudantes questionam a falta de rigor, a fragilidade e a possibilidade de fraude. Porém, alguns professores refletem que não dá para ser diferente, não há algo aceitável para substituir. E ninguém apresenta alguma proposta.

A aprovação do bônus, em detrimento das cotas, foi basicamente pautada na ideia de garantia do mérito, ou seja, garantir que os estudantes tivessem condições asseguradas de cursar a universidade. Não que o mérito não esteja presente no sistema de cotas, mas foi essa a ideia abstraída da implantação do bônus. Poucos professores questionam a meritocracia. E o sentimento presente nas representações dos estudantes é de que eles estão sendo postos à prova: devem provar que são capazes, que a entrada não foi facilitada, como pensam, mas que eles têm sim a competência necessária para fazer o percurso acadêmico esperado. Dado que

foi comprovado pela existência da nota de corte e pela nota dos alunos, que não apresenta o curso de Pedagogia como sendo a menor.

A representação do bônus como desmérito está presente tanto nas falas dos estudantes quanto de professores. Alguns estudantes chegam a afirmar que não precisariam dele para entrar. A representação do mérito também é confusa: por um lado, fala-se em quanto a nota de corte é alta, por outro cita-se 15% como algo insignificante perante a exigência do vestibular, e ainda tem-se o temor de que poderiam entrar alunos despreparados e que não tivessem o perfil desejado para a universidade. Confunde-se muito a exigência de mérito da universidade para formar profissionais de excelência, exigência incontestável, com a necessidade de inclusão no ensino superior. A exigência de mérito *na entrada* desses estudantes é incongruente à inclusão, a exigência de mérito *na conclusão* é condição *sine qua non*.

Professores e estudantes não conseguem ver a universidade se preparando explicitamente para receber os alunos de bônus. A universidade já dispunha de condições de acolhimento aos estudantes carentes e de um programa de inclusão dos estudantes negros, e que, portanto, teve papel fundamental nesse acolhimento. Mas tais apoios se mostraram insuficientes, principalmente pelo fato de não englobarem todo o universo de estudantes que precisavam, e nem toda espécie de dificuldades. Percebe-se que houve uma grande ação de movimentação para aprovação do programa, seguida de quietude no processo de implantação, o que gerou problemas percebidos pelos estudantes.

Apesar de não perceberem ações específicas sendo feitas, tanto professores, quanto estudantes citam diferentes iniciativas que contribuiriam para um acolhimento mais eficaz e que ampliam o debate sobre como acolher o diverso no ensino superior.

A identidade do aluno de bônus não é objeto de discussão em sala de aula, nem na faculdade de modo geral. Professores declararam que não identificam esse aluno, como forma de não discriminá-los. Os estudantes, por sua vez, só declaram saber quem é de bônus nos seus ciclos de amizade, mas imaginam que a maioria dos estudantes do curso lançou mão da bonificação para entrar. Dado que se confirmou com os índices de aprovação apresentados. Não se discute muito essa questão, imperando, portanto, mais o silêncio. Não se discute o direito à diferença. A representação sugere que acreditam que silenciando as diferenças deixam de existir.

Professores não discutem entre si a temática do bônus, não trocam experiências, não avaliam-na. Parte desse isolamento do trabalho docente é atribuída à intensificação do trabalho docente. Mas, apesar do isolamento e da individualização do trabalho, alguns poucos professores veem a si próprios como preparados para lidarem com as questões do acolhimento

às diferenças, principalmente apoiados na ideia de diversidade de formações e, portanto, existência de variedade nos saberes. Outros, em maior número, falam na não existência de preparação possível, na ausência de política de formação continuada, na individualização de ações.

Quanto aos saberes necessários para lidar com a diferença, percebe-se uma ausência de reflexividade prévia sobre o assunto, mas que não impediu que fossem sendo elencados passo a passo à reflexão. Conclui-se que grande parte desses saberes está calcada na divulgação de informação, nos debates e discussões, na sensibilização à questão, na problematização, e na interdisciplinaridade necessária entre a questão da diversidade e o diálogo com as disciplinas do currículo formal da graduação.

A ausência de discussão abre espaço na universidade para a prática discursiva da mídia que também tem seu papel de formadora de opiniões, e, assim, é vista pelos professores que ressaltam o discurso midiático como baseado no senso comum, superficial, tendencioso no que se refere ao debate da ação afirmativa. A mídia também é mostrada como responsável pela divulgação e reforçamento do preconceito. Importante ressaltar que a frágil consciência demonstrada pelos estudantes acerca das ações afirmativas, parece não se dever, nem de longe, exclusivamente à universidade, mas sim à sociedade, a ausência do trabalho de conscientização e ampla divulgação. Mas, cabe à universidade realizar trabalho de divulgação e, nesse sentido, superar a mídia como instituição formadora.

O meio acadêmico se mostra preconceituoso, segundo depoimento dos professores, mas, assim como a discriminação, aparece em sua forma velada, fruto da ideologia da democracia racial e sua difusão na sociedade. Os professores percebem isso em todos os segmentos da universidade e citam muitos casos de preconceito e discriminação contra estudantes. São casos de preconceito racial, de gênero, de classe econômica, opção sexual.

Os professores escancaram uma representação de desvalorização e preconceito do curso de Pedagogia e declaram que ele *é de pobre, é de negros* e fazem uma contraposição ao curso de Medicina onde estariam localizados os melhores estudantes. Tal representação tem uma conotação pejorativa que extrapola a simples questão socioeconômica e racial de maioria dos estudantes pertencentes ao curso.

Os estudantes pesquisados percebem o preconceito e a discriminação contra seu curso, por parte dos professores, e mostram muito sofrimento ao lidarem com essas questões que, ao contrário do preconceito e da discriminação acadêmicas, não se encontram veladas e nem camufladas, são explicitamente faladas no ambiente estudantil. São estudantes, em sua

maioria, economicamente desfavorecidos, que aliam estudos e trabalho e optaram, em boa parte, pelo bônus. Trazem consigo muitas dificuldades de adaptação ao curso, dadas suas características econômico-culturais e sofrem com a ausência de uma estrutura mais adequada para recebê-los. Essa ausência de estrutura adequada se configura principalmente na não preparação dos professores para acolherem a diversidade desses estudantes, no explicitamento do preconceito a eles, ao programa de bônus, à ausência de informação sobre o que a faculdade e a universidade lhes oferecem, assim como ausência de informação sobre o Programa de Bônus (e a política de ação afirmativa) para os estudantes que ingressaram por meio dele. Essa falta de informação, e de discussão, sobre ação afirmativa interfere inclusive na motivação que levou alunos a optarem pelo bônus: não se verifica uma representação forte do bônus como algo importante ligado à ideia de justiça, de identidade, mas sim uma questão de oportunismo e de direito ligada simplesmente à ideia de que se existe a opção, é preciso aproveitá-la. Em consequência desse apolitismo e da invisibilidade, a representação forte também é que entrar por bônus mancha a ideia de mérito: torna-se um desmérito. Mas, apesar da opção pelo bônus colocar alguns estudantes inseguros perante a ideia de meritocracia, o Programa de Bônus é bem visto pela maioria dos estudantes pesquisados. A falta de informação também é apontada como um dos motivos deles, no início do curso, serem contra o Programa de bônus.

Também é presente a representação, entre alguns professores e estudantes, de que, por não ser debatido e explicitado quem entrou por bônus, não há discriminação; ou ainda que tal discriminação não existiria por serem todos pobres. Mas, nos depoimentos dos estudantes, também sobressaem relatos de preconceito e discriminação nas mais variadas formas: por classe econômica, racial, religioso, de quem vem da escola pública, cultural, de comportamento, por idade. Representação que também esteve presente nos depoimentos dos professores.

Os estudantes pesquisados do curso de Pedagogia têm forte influência de suas famílias extensas para estarem na universidade e metade sofre com a dificuldade de compreensão do linguajar utilizado por seus professores, *ethos* onde os estudantes são mais desfavorecidos na universidade, porque não possuem, ainda, o capital cultural exigido.

Os estudantes pesquisados são muito orgulhosos do curso escolhido, apesar da representação que ele tem na universidade, de curso para pobre. Conseguir entrar representou a superação de muito sacrifício e uma vitória muito importante, mas ainda significa grandes sacrifícios, principalmente para aqueles que trabalham.

A pesquisa mostrou que Pedagogia não é, necessariamente, um dos cursos menos concorridos, existindo 24 cursos com número de candidatos mais baixo, no vestibular de 2009.

No balanço geral deste trabalho, professores e estudantes pesquisados não percebem amplas mudanças na universidade depois da implantação do Programa de Bônus e chegam mesmo a afirmar que nada mudou. Não houve um grande impacto que significasse uma mudança substancial. E culminando na ideia de que não impactou ainda veem a universidade como essencialmente branca, com nuances de outras tonalidades, sugerindo que há uma ligeira mistura, uma pequena presença de diversidade.

As hipóteses iniciais de que esse curso apresentaria um leque de saberes amadurecidos sobre como lidar com a inclusão do diferente não se sustentaram. A partir das referências pesquisadas, e da experiência que tenho como professora, imaginava uma trajetória de construção coletiva, vivências e reflexões maiores sobre a temática, no trato cotidiano com os estudantes.

A investigação sobre como a universidade tem-se transformado para receber os estudantes advindos do Programa de Bônus, revelou uma universidade que historicamente já vem-se preocupando com as questões do negro, estando mesmo na vanguarda de ações inclusivas, como a criação do programa responsável pelas ações afirmativas na universidade (PAA). Revelou também uma estrutura pensada para apoiar os estudantes carentes, com uma proposta interessantíssima, e criada quase à mesma época da universidade, revelando que historicamente já eram dadas condições de permanência aos estudantes que possuem poucos recursos. Mas já eram estruturas que existiam *anteriormente ao Programa de Bônus* e que não se estendem *a todos* que precisam. Especificamente para acolher esses novos estudantes, não foi possível perceber nenhuma ação. E este trabalho mostra como tais ausências infligem dificuldades e sofrimento a esses estudantes. Revelou também uma dicotomia: de um lado, existe um programa pensando as ações afirmativas para inclusão dos negros e, de outro, os professores que formam os futuros professores; desse grupo poucos se imiscuem na temática.

A pesquisa reforçou a pressuposição de que professores do ensino superior são solitários, discutem pouco entre si a temática, refletem coletivamente pouco sobre suas práticas, criando dificuldades a que se desenvolvam consistentemente tanto o ensino como a si mesmos como profissionais. Falta espaço para o trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas e experiências compartilhadas.

Mesmo os professores afirmando que historicamente o perfil da Pedagogia é o perfil do bônus, foi possível perceber inúmeras práticas discriminatórias, racistas,

preconceituosas. Se já era assim antes, se nada mudou com o bônus, essas práticas antigas estão relacionadas ao *habitus*. Não têm práticas direcionadas ao acolhimento do público “pobre”. Os diversos tipos de preconceito e discriminação presentes mostraram a necessidade de se abordar mais a temática institucionalmente, entre faculdades, dentro da unidade: direção, professores, estudantes, entre pares, enfim, romper o silêncio acadêmico. Também foi possível perceber que quando há conflitos em sala, alguns elegem o silêncio como estratégia, têm pouca ação, mas aparentemente não porque assim o desejam, mas porque a tendência natural é ficar sem ação, paralisados, evidenciando a necessidade de discutir mais, refletir e debater mais entre seus pares.

A revisão bibliográfica abordada em torno das cotas e os dados do Programa de Bônus revelam que a representação de professores contrários à ação afirmativa de ingresso ao ensino superior circunda em torno dos mesmos argumentos, dentre eles, o de que o mérito deve ser critério exclusivo de seleção para a universidade. De que é preciso selecionar os melhores, independente da cor, raça do candidato, porque o que falta é ensino público de qualidade no Brasil, não sendo a discriminação racial fator preponderante para a exclusão do negro do ensino superior.

No momento desta pesquisa sobressaem, nesse ambiente acadêmico, mais dúvidas que respostas. Estão esses docentes e estudantes, assim como outros que se debruçam sobre a temática, buscando caminhos entre acertos e erros de como acolher o diverso, como formar professores para a tolerância.

Não pretendi, neste trabalho, hiper-responsabilizar nem a Faculdade de Educação – que me recebeu de forma tão acolhedora por muitos dos seus docentes – nem a figura do professor culpabilizando-o. Muito menos apontar deficiências como forma de desmerecer o excelente trabalho desempenhado, socialmente reconhecido, daquela universidade. Apresento dados que pretendo que contribuam para a discussão de como acolher o diverso.

É urgente que, por meio da inclusão, estudantes se unam para entrar e permanecer na universidade como sujeitos críticos, produtores de conhecimento e não apenas como presença massiva num espaço de poder. Esse caminho é fundamental também para sua inserção futura nas escolas como sujeitos que lutam em prol da igualdade racial e com boa autoestima.

As experiências, até o momento, são muito poucas e localizadas. Sugere-se o desenvolvimento de mais pesquisas, inclusive de tipo *follow-up* para acompanharem a trajetória em situações diversas. Esta é uma colaboração nesse caminho, com a esperança de um país mais justo no futuro próximo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO Luiz Felipe de. O pecado original da sociedade e da ordem jurídica brasileira. **Novos Estudos** 87. Jul. 2010. Disponível em http://novosestudos.uol.com.br/acervo/acervo_artigo.asp?idMateria=1387 acesso em 4 out. 2010

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo (orgs.) **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173- 187

ANDRADE Cibele Yahn de. Universidades precisam ter autonomia e fazer o acompanhamento dos alunos. **Folha de S. Paulo**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3008201003.htm> acesso em: 02.09.2010. São Paulo, 30 de ago de 2010.

ANDRADE, Marcelo. **Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: DPet Alii: De Petrus; Rio de Janeiro: Novamerica, 2009. 216p.

ASSUNCAO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, ago. 2009 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=pt&nrm=iso acesso em 17 mai. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>.

ARBACHE Ana Paula Ribeiro Bastos. **A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético**. Tese. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. 281p.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 02 Ago 2006.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.35-60.

BELCHIOR, Ernandes Barboza. **Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de sociologia. Universidade de Brasília, 2006. 137p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Racialidade e produção de conhecimento. In: _____. et al., **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p. 45-52

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 203-217.

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. 2 ed. Porto/Pt: Porto Editora, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. E CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.39-64

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice. E CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.65-70

BRASIL. IBGE. **Pnad** **2009**.
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/sintese_de_faultpdf_dados.shtm. acesso em 09.08.2011.

BRASIL. IBGE. **Pnad** **2009**.
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2010/SIS_2010.pdf. acesso em 09.08.2011.

CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira. Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.123, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300013&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 02 Ago 2006.

CAMPOS, Marcela e MILAN, Pollianna. Cotas: alunos de escola pública se beneficiam com nova regra. In: **Gazeta do Povo**, 12 de janeiro de 2008, p. 3.

CANESIN, Maria Tereza. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo (orgs.) **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 85-101.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e seus limites: um olhar latino americano sobre diversidade e desigualdade**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar, 2005. 206p.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira Vilela (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 205-222.

CASEIRO, Luiz Carlos. Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas em educação: algumas considerações. In: SILVA, Jair Militão da. **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 47-66.

CASTRO, Nadya Araujo; BARRETO, Vanda Sampaio de Sá. Os negros que dão certo: mercado de trabalho, mobilidade e desigualdades ocupacionais. **Revista brasileira de estudos populacionais**. Disponível em http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol9_n2_1992/vol9_n2_1992_3artigo_138_154.pdf acesso em 4 out. 2010

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CERQUEIRA, Valdimarina Santos. A construção da auto-estima da criança negra no cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; e PINTO, Regina Pahim. **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação educativa, ANPED, 2005. p. 107-117.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 267p.

Criação de lei federal divide a opinião de especialistas. **Folha de S. Paulo**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3008201002.htm> acesso em: 02.09.2010. São Paulo, 30 de ago de 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto/Pt: Porto Editora, 2001, p. 15-45.

DENZIN, Norman K e LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007. 432p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. (Orgs.) **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 172p.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200013&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 03 Ago 2006.

DULCI, Otavio Soares. Política e economia em Minas Gerais: um balanço dos anos 90. In **Anais do IX Seminário sobre Economia Mineira**. Diamantina 24 a 27 de agosto de 2004. Disponível em <http://ideas.repec.org/s/cdp/diaman.html> acesso em 11.11.2010.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. 224p.

FÁVERO SOBRINHO, Antonio. O aluno não é mais aquele! E agora professor? O ensino de história e os sujeitos do cotidiano na contemporaneidade. In: FÉLIX, Sayara de Brito. **Revista África e Africanidades** - Ano 3 - n. 11, novembro, 2010 - ISSN 1983-2354. Cabelo bom. Cabelo ruim: a construção da identidade afrodescendente na sala de aula. Disponível em: www.africaeaficanidades.com.br acesso em 13/08/2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2005. 312p.

FRY, Peter. Introduzindo o racismo. Disponível em: <http://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=33> Publicado originalmente no jornal **O Globo**, de 21 de março de 2003. Acesso em 31.10.2011

G1. **Número de aprovados da escola pública na USP é o menor desde 2007.** Disponível em: <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/08/numero-de-aprovados-da-escola-publica-na-usp-e-o-menor-desde-2007.html> acesso em 02.09.2010. São Paulo, 10 de agosto de 2010.

G1. **Ações afirmativas estão em 71,4% das universidades públicas, diz estudo.** Disponível em: <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/08/acoes-afirmativas-estao-em-714-das-universidades-publicas-diz-estudo.html> . acesso em 02.09.2010. São Paulo, 30 de agosto de 2010

GOIS, Antonio. 70% das faculdades públicas já adotam cotas ou bônus. **Folha de S. Paulo.** Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3008201001.htm> acesso em: 02.09.2010. São Paulo, 30 de agosto de 2010.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson e LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.** Coleção políticas da cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.15-57.

_____. A recepção do instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. Edição eletrônica. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16225 acesso em 05 de junho de 2010.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação.** Set/Out/Nov/Dez 2002 N° 21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf> acesso em 06.08.2011.

_____. Ações afirmativas para a população negra: a igualdade racial no ensino superior. In: ROMANOWSKI, Joana Pauli; MARTINS, Pura Lúcia Oliver e JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004. p.91-102

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: _____. (Org.) **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 135p.

_____. (Org.) **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 135p.

_____.; MARTINS, Aracy Alves. **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 294p.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa/Pt: Dom Quixote, 1995, p.95-114

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 01 Ago 2006.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Editora McGraw-Hill de Portugal, 1998.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 121p.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997. 120p.

HOLANDA, Maria auxiliadora de Paula Gonçalves. **Trajetórias de vida de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Brasília: 2008. 164p.

JACCOUD, Luciana; THEODORO, Mário. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. Edição eletrônica. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16225 acesso em 05 de junho de 2010.

JESUS, Regina de Fátima de. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.7-19

LEFEBVRE, Henri. Lógica concreta (dialética). In **Lógica formal, lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975, p. 170-241.

_____. **Crítica da vida cotidiana III: da modernidade ao modernismo (por uma metafísica do cotidiano)**. (trad. Nobuko Kawashita). Paris: Arché, 1981. p. 2-30.

_____. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones**. (trad. Oscar Barahona & Uxo Doyhamboure). Colec. Conmemorativa 70 Aniversario. México: Fondo de Cultura Económica, 2006. 305p.

LEWGOY, Bernardo. Cotas raciais na UnB: as lições de um equívoco. In: STEIL, Carlos Alberto. **Cotas raciais na Universidade: um debate**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 57-62.

LIMA, Jorge Ávila de. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdo**. Porto/Pt: Porto Editora, 2002. p. 15-50.

LIMA, Márcia. Ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos 87**. Jul. 2010. Disponível em: http://novosestudios.uol.com.br/acervo/acervo_artigo.asp?idMateria=1391 acesso em 4 out. 2010

MAGGIE, Yvonne. Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas. STEIL, Carlos Alberto. **Cotas raciais na Universidade: um debate**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 131-138

_____. Um ideal de democracia. **Nação mestiça: movimento pardo-mestiço brasileiro**. Rio de Janeiro: 02. fev. 2010. Disponível em: <http://nacaomestica.org/blog4/?p=666> acesso em 31.10.2011.

MARTINS, Andre Ricardo Nunes. Racismo e imprensa: argumentação no discurso sobre as cotas para negros na universidade. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. Edição eletrônica. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16225 acesso em 05 de junho de 2010.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de.; VILELA, Rita Amélia Teixeira Vilela (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 205-222.

MEC. REUNI. **O que é o Reuni.** Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28
Acesso em 02.07.2011.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 01 Ago 2006.

_____. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 03 Ago 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002

MUNANGA, Kabengele. (Org). Superando o racismo na escola. 2ed. Revisada. In: Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2005. 204p. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/MUNANGA%20K%20-%20Superando%20o%20Racismo%20na%20Escola%20\(sem%20capa\).PDF](http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/MUNANGA%20K%20-%20Superando%20o%20Racismo%20na%20Escola%20(sem%20capa).PDF) Acesso em 10.07.2011.

NERY, Maria da Penha. **Afetividade intergrupl, política afirmativa e sistema de cotas para negros.** Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura: Universidade de Brasília, 2008. 243p.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 7-16

Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0. 3 ed, 1ª. impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua Portuguesa, Versão CD room: Editora positivo, 2004.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. IN: _____. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa/Pt: Dom Quixote, 1995, p.13-33.

OKADA, Ana. **USP aprova bônus de até 15% para alunos de escolas públicas na FUVEST.** Disponível em <http://vestibular.uol.com.br:80/ultimas-noticias/2011/03/31/usp-aprova-bonus-de-ate-15-para-alunos-de-escolas-publicas-na-fuvest.jhtm>. Acesso em 02.06.2011.

OLIVEIRA, Newton Ramos de. Formações concorrentes. In: SERBINO, Raquel Volpato e GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues de Lima (orgs.) **A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 15-30.

PATRÃO, Marly Costa. O papel das representações do educador no cotidiano escolar. In: SILVA, Jair Militão da. **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p.67-78.

PAULA, Cláudia Regina. Trajetórias e narrativas de homens negros no magistério. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; e PINTO, Regina Pahim. **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação educativa, ANPEd, 2005. p. 118-132.

PENA, Sérgio D. J. O preocupante caso do vestibular da Universidade de Brasília. STEIL, Carlos Alberto. **Cotas raciais na Universidade: um debate**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 127-130.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989. Série 1. Escola: v.2. p. 1-31.

_____. **A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 92, fev.1995, p. 5-15.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.167p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-34

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 02 Ago 2006.

_____. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. Edição eletrônica. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16225 acesso em 05 de junho de 2010.

POPULAÇÃO, por Raça/Cor Unidades da Federação 2005

<http://www.seade.gov.br/produtos/idr/download/populacao.pdf> acesso em 25/08/2010

POSSOBOM, Waléria Furtado Pereira. Formação docente para uma atuação plural. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2010. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

Projeto de lei 3.627/2004 e exposição de motivos nº 25, de 28 abril de 2004. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/ccivil> (acesso em 20/08/2005).

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O vestibular e as desigualdades raciais. In: OLIVEIRA, Iolanda de e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Negro e educação: identidade negra- Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. São Paulo: Ação educativa, ANPEd, s/d. p. 7-16.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **Docentes negras e negros rompem o silêncio**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2004. 175p.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo (orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 154-172

ROMANOWSKI, Joana Pauli; MARTINS, Pura Lúcia Oliver e JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004. p.91-102

ROSSI, Amanda e BIONDI, Antonio. USP, Unicamp, UFPE e UFRPE adotam ações afirmativas com bônus. **Revista ADUSP**. Jul. 2008. disponível em: 18/08/2010. <http://www.adusp.org.br/revista/43/r43a02.pdf> acesso em 18/08/2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-88.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto/Pt: Porto Editora. 1995, p.63-80

SALZANO, Francisco M. Raça, racismo e direitos humanos. STEIL, Carlos Alberto. **Cotas raciais na Universidade: um debate**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 67-70

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entrevista. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.) **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 135p.

SANTOS, Renato Emerson dos; e LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Coleção políticas da cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 215p.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: OLIVEIRA, Iolanda de e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Negro e educação: identidade negra- Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. São Paulo: Ação educativa, ANPEd, s/d. p.17-36.

_____. **Movimentos negros, educação e ações**. Tese de doutorado. Departamento de Sociologia. UNB: 2007. 554p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de.; VILELA, Rita Amélia Teixeira Vilela (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 205-222.

SCHÜTZER, Kátia. **A questão racial e os cursos de formação de professores**. In: OLIVEIRA, Iolanda de; e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Negro e educação: identidade negra- Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. São Paulo: Ação educativa, ANPEd, 2003(?). p. 131-142

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: _____. et al., **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p. 17-45.

SILVA, Angela Maria; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas e FRANÇA, Maira Nani. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científico: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses**. 5 ed. revista e atualizada. Uberlândia: EDUFU, 2005. 144p.

SILVA, Jair Militão da. Políticas públicas e cotidiano escolar: mudanças que acontecem e perduram. In: SILVA, Jair Militão da. **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 37-46.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Ação afirmativa e cotas para afrodescendentes: algumas considerações sociojurídicas. In: SANTOS, Renato Emerson e LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Coleção políticas da cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.59-73.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Quebrando o silêncio: resistência de professores negros ao racismo. In: SERBINO, Raquel Volpato e GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues de Lima (orgs.) **A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 91-106.

SILVA, Rosângela Souza da. Racismo e discriminação racial no cotidiano de uma escola pública de nível médio. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; e PINTO, Regina Pahim. **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação educativa, ANPEd, 2005. p. 94-106.

SILVA FILHO, José Barbosa da. A questão do negro no curso de serviço social. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; e PINTO, Regina Pahim. **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação educativa, ANPEd, 2005. p. 66-83.

SILVERIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300012&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 01 Ago 2006.

SISS, Ahyas Afro-Brasileiros, políticas de Ação Afirmativa e educação: algumas considerações. **Educação On-Line**, 2002. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br> - [O site da Educação.htm](http://www.educacaoonline.pro.br) Acesso em: 07 Ago 2006.

STEIL, Carlos Alberto. **Cotas raciais na Universidade: um debate**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. 166p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: vozes, 2002. 325p.

TEIVE, Marília Danielli Lopes. **A política de cotas na Universidade de Brasília: desafios para as ações afirmativas e combate às desigualdades raciais**. Dissertação de Mestrado – Departamento de Política Social. Universidade de Brasília, 2006, 124p.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira Vilela (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 205-222

TELLES, Edward; BAILEY, Stan. Políticas contra o racismo e opinião pública: comparações entre Brasil e Estados Unidos. **Opinião pública**, Campinas, Vol.VIII, nº1, 2002, pp.30-39. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762002000100002&lng=pt&nrm=iso acesso em 4 out. 2010.

TESSLER, Leandro R. **Ação afirmativa sem cotas: o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp**. Nov. 2006. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/paais/artigo1.pdf> acesso 18/08/2010.

_____. Cota não é sinônimo de Ação Afirmativa. **Folha de S. Paulo**. ago. 2006a. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/afirme/ARTIGOS/membros/tessler/tes05.pdf> acesso 18/08/2010.

UFMG. **Inclusão Social é tema de seminário na UFMG.** 21.11.2006. Disponível em <http://www.ufmg.br/online/arquivos/004709.shtml> acesso em 26.04.2011

UFMG. **Começa o Seminário de inclusão social da UFMG.** 22.11.2006a. Disponível em <http://www.ufmg.br/online/arquivos/004724.shtml> . acesso em 26.04.2011

UFMG. **Seminário de Inclusão Social discute experiências internacionais.** 22.11.2006b. Disponível em <http://www.ufmg.br/online/arquivos/004728.shtml> acesso em 26.04.2011

UFMG. **Termina seminário Inclusão social: experiência e imaginação.** 24.11.2006. Disponível em <http://www.ufmg.br/online/arquivos/004739.shtml> acesso em 26.04.2011

UFMG. **Inclusão social. Seminário universidade e inclusão social: experiência e imaginação. Programação.** Disponível em <http://www.ufmg.br/inclusaosocial/seminario/programacao.html> acesso em 26.04.2011

UFMG. **UFMG abre discussão sobre mecanismos de inclusão na universidade.** 14.08.2007. Disponível em <http://www.ufmg.br/online/arquivos/006422.shtml> acesso em 26.04.2011

UFMG. **Congresso de Reitores debate inclusão social na universidade.** 17.09.2007. Disponível em <http://www.ufmg.br/online/arquivos/006649.shtml> acesso em 26.04.2011

UFMG. **Ata da reunião extraordinária do Conselho Universitário.** Realizada em 15 de maio de 2008. 34p.

UFMG. Boletim da UFMG. Resoluções. **UFMG altera forma de apurar resultados do Vestibular: Resolução 03/2008, de 15 de maio de 2008.** Disponível em <http://www.ufmg.br/boletim/bol1615/5.shtml> acesso em: 10.07.2011.

UFMG. **Copeve apresenta mudanças no vestibular.** 10.06.2008. Disponível em <http://www.medicina.ufmg.br/noticiasinternas/?p=332> acesso em 22.05.2011.

UFMG. **Mudanças no Vestibular UFMG 2009 foram anunciadas em coletiva.** 08.08.2008. disponível em <http://www.ufmg.br/online/arquivos/009426.shtml> acesso em 22.05.2011.

UFMG. **Bônus sociorracial na UFMG: vitória da inclusão e da democracia.** Boletim. Nº 1639 - Ano 35. 2.2.2009. Disponível em: <http://www.ufmg.br/boletim/bol1639/2.shtml> acesso em 26/07/2011.

UFMG. **Comissão promove conversa sobre ações afirmativas em universidades.** 20.05.2009. Disponível em <http://www.ufmg.br/online/arquivos/011913.shtml> acesso em 27.04.2011.

UFMG. **Comissão que acompanha inclusão e diversidade na UFMG recebe até hoje inscrições de candidatos a bolsas.** 22.05.2009. Disponível em <http://www.ufmg.br/online/arquivos/011929.shtml> acesso em 27.04.2011.

UFMG. **Ata da reunião extraordinária do Conselho Universitário.** Realizada em 07 de julho de 2009. 22p.

UFMG. COPEVE. **Edital do Vestibular 2010.** http://web.cpv.ufmg.br/myPhpFW/arquivos/tb_processosConcurso/Edital_Vestibular_2010.PDF acesso em 06.06.2010.

UFMG. **Boletim nº 1684.** Ano 36. 01.03.2010. Disponível em <http://www.ufmg.br/boletim/bol1684/5.shtml> acesso em 27.04.2011

UFMG. **Programa Ações Afirmativas** <http://www.fae.ufmg.br/acoesafirmativas/> acesso em 18/05/2011.

UFMG. **FUMP.** Disponível em <http://ww2.fump.ufmg.br/> acesso em 20.05.2011.

UFMG. **Pensar a Educação, Pensar o Brasil.** Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/portal/> acesso em 21.05.2011.

UFMG. COPEVE. **Estatísticas: candidato por vaga, mínimos e máximos 2008.** Disponível em: <http://web.cpv.ufmg.br/Arquivos/2008/Estat%edsticas%202008.pdf> acesso em 31.08.2011.

UFMG. COPEVE. **Estatísticas: candidato por vaga, mínimos e máximos 2009.** Disponível em: <http://web.cpv.ufmg.br/Arquivos/2009/Estat%edsticas%202009.pdf> acesso em 31.08.2011

UFMG. COPEVE. **Estatísticas: candidato por vaga, mínimos e máximos 2010.** Disponível em: <http://web.cpv.ufmg.br/Arquivos/2010/Estat%edsticas%202010.pdf> acesso em 31.08.2011

UNESCO. **Declaração de princípios sobre a tolerância.** Paris: 1995. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf> acesso em: 08.08.2011.

VASCONCELOS, Geni A. Nader. Puxando um fio... In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). **Como me fiz professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.7-19

VIEBRANTZ, Rosalir. **O debate em jornais brasileiros sobre: políticas de ação afirmativa.** 03.01.2010. Disponível em: <http://www.soartigos.com/articles/3257/1/O-DEBATE-EM-JORNAIS-BRASILEIROS-SOBRE-POLITICAS-DE-ACAO-AFIRMATIVA/Invalid-Language-Variable1.html> acesso 05.06.2010

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Cultura escolar e espaço social. In: SERBINO, Raquel Volpato e GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues de Lima (orgs.) **A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 53-72.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos estudantes**QUESTIONÁRIO**

1. Qual o seu sexo: () masculino () feminino
2. Qual sua idade?
3. Qual sua naturalidade?
4. Qual o nível de instrução de seu pai:
5. Qual o nível de instrução de sua mãe:
6. A renda familiar é em torno de:
() 1 a 4 salários mínimos
() 5 a 9 salários mínimos
() 10 a 15 salários mínimos
() mais de 15 salários mínimos.
7. Quantas pessoas fizeram curso superior em sua família extensa: (avós tios, etc.)?
8. E qual o grau de parentesco dessas pessoas?
9. Quais das formas de lazer abaixo você faz uso com alguma frequência
() teatro () leitura: () livros
() cinema () revistas
() viagens () outros: _____
() internet
() outros: _____
10. O que a Universidade tem feito para receber os alunos que entram por bônus?
11. Alguma mudança curricular?
12. Foram feitos encontros, seminários, palestras, etc, antes e depois da implantação do programa de Bônus? Comente.

13. Você participou? Comente.
14. Você acha que precisa ser feita alguma coisa para trabalhar com possíveis discriminações, preconceitos, etc.?
15. Você entrou pelo Programa de bônus?
() sim () não
Se sim :
() cursou as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escola pública e, portanto, concorreu ao Programa de Bônus de 10% (dez por cento) em sua nota final?
() se autodeclarou pardo ou preto e concorreu ao Programa de Bônus de 15% (quinze por cento) em sua nota final?
16. Você tem dificuldade de entender o modo de falar (linguajar) e os termos técnicos e/ou específicos (jargões) que seus professor@s³⁷ utilizam no dia a dia da sala de aula? Comente.
17. Você percebeu alguma dificuldade de aceitação aqui na sala ou na Universidade em geral, quanto a maneira de ser, conversar, se portar, a aparência física; o falar, a dicção, sotaque, estilo de linguagem tanto oral como escrita; postura corporal, cultura geral - sua ou de alguém que você conhece?
18. Você acredita que haja discriminação ou preconceito aqui na Universidade? Comente.
19. Você já vivenciou alguma situação de discriminação, preconceito, na sala de aula ou aqui na Universidade?
20. Você já presenciou alguma situação de discriminação, preconceito, na sala de aula ou aqui na Universidade?
21. Se na sala de aula qual disciplina era? Com qual professor?

³⁷ Professor@s: professores e professoras

22. No início do ano, em 2009, você teve algum receio em entrar na sala? De alguma forma se sentiu despreparad@ para lidar com algum problema?

23. Vê alguma diferença entre sua convivência acadêmica em 2009 e hoje em 2010?

24. Poderia conceder entrevista e comentar mais algumas dessas perguntas e outras que possam esclarecer o processo de Implantação do Programa de Bônus?

Se sim qual o seu primeiro nome, para possibilitar o contato para marcar a entrevista?

E qual o codinome que gostaria que fosse usado?

Qual a forma que poderei entrar em contato com você? (Telefone, email?)

APÊNDICE B – Formulário de entrevista para professores

Formulário para entrevista com professores:

1. Qual o seu sexo: () masculino () feminino
2. Qual sua idade?
3. Qual sua formação?
4. Qual sua naturalidade?
5. Onde se formou?
6. E fez mestrado/doutorado?
7. Qual disciplina leciona?
8. Quanto tempo na universidade?
9. Na implantação do sistema de bônus, como você achava que seriam estes novos estudantes que a Universidade receberia?
10. Depois do convívio com eles o que se confirmou e o que não se confirmou, dessas ideias prévias?
11. No início de 2007 você teve algum receio em entrar na sala? De alguma forma se sentiu despreparada para lidar com algum problema?
12. Como tem percebido as relações dos estudantes beneficiários do Programa e os outros?
13. Como foi o Processo de implantação do Programa de Bônus na universidade?
14. O que a Universidade tem feito para receber os alunos que entram por bônus?
15. Alguma mudança curricular? Alguma adaptação?
16. Foram feitos encontros, seminários, palestras, etc., antes e depois da implantação do programa de Bônus?
17. Você participou? Comente.
18. Você já sentiu necessidade de adequar algum conteúdo ou metodologia em função da entrada destes estudantes por bônus? Comente.
19. No seu departamento, ou apenas entre alguns professores, são discutidas questões referentes a estes novos estudantes como: situações de discriminação, preconceito, necessidade de adequação de conteúdo, reprovação deles, repetência, etc... Comente.
20. O que você vê que tem sido feito no trabalho de construção da identidade destes novos estudantes?

21. Você acredita que haja discriminação ou preconceito aqui na Universidade?
22. Você já presenciou alguma situação de discriminação, preconceito à estes estudantes que entraram por bônus, na sala de aula ou aqui na Universidade? Comente
23. O que você pôde fazer?
24. Você já presenciou alguma situação de discriminação, preconceito à outros estudantes que não os que entraram por bônus, na sala de aula ou aqui na Universidade?
25. O que você pôde fazer?
26. Se não presenciou tente descrever como agiria se houvesse.
27. Já passou por alguma “saia-justa” em suas aulas?
28. Você acha que precisa ser feito alguma coisa para trabalhar com possíveis discriminações, preconceitos, etc.?
29. Você era contrário ou favorável ao Sistema de Bônus à época da implantação?
30. E hoje?
31. Vê alguma diferença entre sua prática em 2007 e hoje em 2010?
32. Quais os saberes necessários para lidar com a diversidade e as diferenças?

APÊNDICE C – Formulário de entrevista – pessoas ligadas à administração

1- Como foi o processo de discussão e implantação do Programa de Bônus:

- Chegaram a pensar em cotas?
- Quais os conflitos?
- Também no dia-a-dia de professores e estudantes?
- Como foram enfrentados?
- Como professores e estudantes reagiram às discussões e à implantação - e hoje?
- Manifestações de preconceito – racismo?
- A reitoria (pré e pós 2009) era contra ou a favor?
- Repercussões negativas?
- Mandatos de segurança?

2- Qual análise você faz da cobertura da mídia referente ao processo de implantação?

3- Você acha que de alguma forma professores e estudantes são influenciados pela mídia?

4- Como Universidade se preparou para receber esses estudantes?

5- O que você acha do desempenho desses estudantes?

ANEXO A

Universidades e instituições públicas estaduais que já adotaram ações afirmativas Universidade/ instituição modelo de ação afirmativa / lei ou resolução

ESCS

Escola Superior de Ciência da Saúde – DF

Reserva de 40% das vagas, para os alunos que comprovem ter cursado integralmente os ensinamentos fundamental e médio em escolas públicas do Distrito Federal. (Lei Distrital Nº3.361/04)

FAETEC

Fundação de apoio à Escola Técnica do RJ

Reserva de 20% de vagas para afro-descendentes, 20% para oriundos da rede pública e 5% para deficientes. (Lei Estadual Nº4151/03)

FAMERP

Faculdade Medicina S.J. do Rio Preto

Adição de pontos para alunos oriundos da rede pública (30 pontos) para alunos oriundos e +10 para afrodescendentes). (Deliberação CONSU - A- 12/04)

FATEC

Faculdade de Tecnologia – SP

Adotou sistema de pontuação acrescentando pontos para afro-descendentes e egressos do ensino público. (Decreto Nº49.602, de 13 de maio de 2005).

UEA

Universidade do Estado do Amazonas

Reserva de 80% das vagas para candidatos que comprovem haver cursado as três séries do ensino médio em instituições públicas ou privadas no Estado do Amazonas e não possuam curso superior completo ou não o estejam cursando em instituição pública de ensino; e destes 60% para alunos que tenham cursado o ensino médio na rede pública. (Lei Nº2.894, de 31 de maio de 2004)

UEG

Universidade Estadual de Goiás

Reserva de 20% das vagas para alunos oriundos de escola pública, 20% para negros e 5% para indígenas e portadores de deficiência. (Lei Nº14.832, de 12 de julho de 2004)

UEL

Universidade Estadual de Londrina

Reserva de 20% das vagas para alunos de escolas públicas e 20% para afro-descendentes também oriundos de escolas públicas.

UEL

Universidade Estadual de Londrina

Reserva de 40 % das vagas para estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino, sendo que até metade das vagas deste percentual deverão ser reservadas a candidatos que se autodeclararem negros. (RESOLUÇÃO CU N° 78/2004)

UEMG

Universidade do Estado de Minas Gerais

Reserva de 20% das vagas para afro-descendentes e 20% para egressos de escolas públicas que comprovarem carência e de 5% para indígenas e portadores de deficiência. (Lei Estadual N°15.259 de 27 de julho de 112004)

UEMS

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Reserva de 20% de vagas para negros (Lei N°2605/2003), e 10% de vagas para índios. (Lei N°2589 /2002) (Resolução SEPE 382/2003)

UENF

Universidade Estadual do Norte Fluminense

Reserva de 20% de vagas para afrodescendentes, 20% para estudantes da rede pública e 5% para portadores de necessidades especiais e oriundos de povos indígenas. (Lei nº4151/03)

UEPG

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Reserva de 10% das vagas para candidatos oriundos de escolas públicas e 5% para candidatos negros de escolas públicas que se autodeclararem. (Resolução UNIV N°9, de 26 de abril de 2006)

UERGS

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Reserva de 50% das vagas para candidatos hipossuficientes (carentes) e 10% para portadores de deficiência física. (Lei de Criação da UERGS (Lei 11.646/01)

UERJ

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Reserva de 20% de vagas para afrodescendentes, 20% para estudantes da rede pública e 5% para portadores de necessidades especiais e oriundos de povos indígenas. (Lei nº4151/03)

UERN

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Reserva de 50% das vagas para alunos que comprovarem o ensino médio através de escola pública do Rio Grande do Norte. Reservada esta cota, o restante dos inscritos, incluídos alunos de escolas privadas e de outros Estados, disputarão os 50% de vagas restantes. Existe um sistema de pontuação diferenciado para os candidatos com melhor desempenho nas disciplinas do ensino médio com afinidade para o curso ao qual está concorrendo. Como critério de desempate, o processo prevê a adoção das notas por áreas e persistindo o empate haverá a seleção pela idade do candidato.

UEZO

Universitário da Zona Oeste - Rio de Janeiro

Reserva de 20% de vagas afro-descendentes, 20% para oriundos da rede pública e 5% para deficientes. (Lei Estadual N°4151/03).

UNEB

Universidade do Estado da Bahia

Reserva de 40% de vagas para afro-descendentes, oriundos de escolas públicas, nos cursos de graduação e pós-graduação. (RESOLUÇÃO Nº196/2002)

UNEMAT

Universidade do Mato Grosso

Reserva de 25% das vagas para candidatos que se autodeclararem negros. (Resolução Nº200/2004 – CONEPE (Anexo IV).

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas

Adição de pontos para alunos da rede pública (30 pontos) e de (30 pontos) mais (10 pontos) para afro-descendentes carentes (Deliberação CONSU - A- 12/04).

UNIMONTES

Universidade Estadual de Montes Claros – MG

Reserva de 20% das vagas para afro-descendentes e 20% para egressos de escolas públicas que comprovarem carência e de 5% para indígenas e portadores de deficiência. (Lei Estadual Nº15.259 de 27 de julho de 112004).

UNIOESTE

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reserva vagas para indígenas integrantes das tribos paranaenses com base na Lei Estadual nº 13.134/2001, do artigo 2º dessa Lei.

UPE

Universidade do Estado de Pernambuco

Reserva de 20% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas municipais e estaduais de Pernambuco. (RESOLUÇÃO CONSUN Nº10/2004).

USP

Universidade de São Paulo

Adota o Sistema de Pontuação Acrescida, no qual um fator de acréscimo de 3% será aplicado às notas das 1ª e 2ª fases para alunos da rede pública. INCLUSP – Programa de Inclusão Social da USP (Conselho Universitário, de 23 maio de 2006).

**Universidades e instituições públicas federais que já adotaram ações afirmativas
Universidade/ instituição modelo de ação afirmativa / lei ou resolução**

CEFET

Sergipe

Reserva de 5% das vagas total geral, de cada curso oferecido, aos Portadores de Necessidades Especiais.

(Atendendo ao Decreto Federal N.º.298/99, Art. 40).

CEFET BA

Bahia

Reserva de 50% das vagas para alunos da rede pública e afrodescendentes. Deste percentual 60% destinado para os auto declarados negros, 5% indiodescendentes e 35% para alunos da rede pública. (Resolução nº. 10/06 do Conselho Diretor).

CEFET

Rio Grande do Norte – RN

Reserva de 50% das vagas para candidatos oriundos da rede pública. (Resolução N°04/2005 do Conselho Diretor de 17/02/2005).

UFABC

Universidade Federal do ABC

Reserva de 50% das vagas para alunos da rede pública, afro-descendentes e indígenas. (Resolução N°1, de 7 de abril de 2006).

UFAL

Universidade Federal de Alagoas

Reserva 20% das vagas para afrodescendentes que sempre estudaram em escolas públicas; desse total, 60% para mulheres afrodescendentes, vindas de escolas públicas em ensino médio e 40% para homens afrodescendentes, também vindos de escolas públicas.

UFBA

Universidade Federal da Bahia

Reserva de 45% das vagas, sendo: 36,55% para candidatos de escola pública que se declararam pretos ou pardos; 6,45% para candidatos de escola pública de qualquer etnia ou cor; (2%) candidatos de escola pública que se declararam índio-descendentes. (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE)).

UFES

Universidade Federal do Espírito Santo

Reserva de vagas para negros, indígenas e escolas públicas.

UFF

Universidade Federal Fluminense

Bônus de 10% na nota final do vestibular para candidatos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas das redes municipal e estadual do país.

UFJF

Universidade Federal de Juiz de Fora – MG

Reserva de 50% das vagas para egressos de escolas públicas e dentro deste percentual uma reserva de 25% para autodeclarados negros. (Resolução N°16 de 04/11/2004).

UFMA

Universidade Federal do Maranhão Reserva de 50% das vagas para afrodescendentes.

UFPA

Universidade Federal do Pará

Reserva de 50% das vagas para alunos oriundos da rede pública; sendo 40% destinadas a declarantes pretos ou pardos. (Resolução N°3.361, de 5 de agosto de 2005).

UFPR

Universidade Federal do Paraná Reserva de 20% das vagas para estudantes afro-descendentes, sendo considerados como tais os que se enquadrarem como pretos ou pardos, e 20% para estudantes de escola pública Resolução N°37/04-COUN. Edital específico para indígenas.

UFRAM

Universidade Federal Rural da Amazônia

Reserva vagas conforme a proporção de inscritos do ensino público e privado. Os mais pobres costumam levar dois terços delas.

UFRB

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Reserva de 45% das vagas para alunos a rede pública e afro-descendentes. (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE)).

UFRN

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Adição de pontos fixos sob a nota do aluno (AI) da rede pública que tiver nota igual ou superior a média dos candidatos inscritos (AP). Pontos estes calculados com base no desempenho dos alunos da rede pública e que variam de acordo com o curso. (Argumento de Inclusão).

UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reserva de 30% das vagas destinadas a egressos de escolas públicas, metade das quais destinadas a candidatos negros.

UFSC

Universidade Federal de Santa Catarina

Reserva de 20% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e 10% para negros, também formados em colégios de caráter público

UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

O Sistema de Reserva de Vagas será implantado na UFSCar, a partir de 2008. De **2008 a 2010**, o sistema de reserva de vagas disponibilizará 20% de vagas a egressos do ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas. Deste percentual da reserva de vagas, 35% serão ocupadas por alunos negros (pardos e pretos) e 1% ocupadas por alunos indígenas; de **2011 a 2013**, o sistema disponibilizará 40% das vagas a egressos do ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas. Deste percentual, 35% serão ocupadas por alunos negros (pardos e pretos) e 1% ocupadas por alunos indígenas; de **2014 a 2016**, o sistema disponibilizará 50% das vagas a egressos do ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas. Deste percentual, 35% serão ocupadas por alunos negros (pardos e pretos) e 1% ocupadas por alunos indígenas; em **2017**, quando se completam 10 anos do início da implantação do sistema de reserva de vagas, os colegiados superiores apreciarão, mediante a avaliação, a necessidade de sua continuidade, extensão ou a sua extinção.

UFSM

Universidade Federal de Santa Maria

Reserva de 10% das vagas para estudantes afro-brasileiros, 20% para egressos de escolas públicas e 5% para portadores de necessidades especiais.

UFT

Universidade Federal de Tocantins

Reserva de 5% das vagas destinadas à etnia indígena. (Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE N°3A/2004).

UnB

Universidade de Brasília Reserva de 20% das vagas para negros (RESOLUÇÃO CEPE N. 38/2003)

UNIFESP

Universidade Federal de São Paulo

Aumento de 10% das vagas em cada curso destinadas a afrodescendentes e indígenas oriundos da rede pública. (Resolução N°23/2004 do Conselho Universitário)

Universidades e instituições públicas municipais que já adotaram ações afirmativas Universidade/ instituição modelo de ação afirmativa / lei ou resolução

USJ

Centro Universitário de São José

Reserva de 70% das vagas para alunos das escolas públicas de São José. Para se beneficiar das cotas, o aluno precisa ter realizado o ensino médio em escolas públicas municipais, estaduais ou federais localizadas na cidade. (Lei n° 4.279 de 26 de abril de 2005).

Centro Universitário de Franca

Reserva de 20% de vagas para negros, 5% para estudantes egressos de escola pública e 5% para pessoas deficientes, nos termos da legislação em vigor. Sistema de auto-declaração (Lei Municipal de 6287 de 10/11/2004)

Referência:

Universidades com reserva de vagas. UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
Pró-Reitoria de Graduação Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2006. Disponível em:
http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Reservadevagas/Universidades_com_reserva_de_vagas.pdf acesso 25.06.2010