



AÇÕES AFIRMATIVAS, EDUCAÇÃO SUPERIOR E NEABs: INTERSEÇÕES HISTÓRICAS

DOI: 10.12957/synthesis.2014.19667

*AHYAS Siss*AN*

Resumo: Este artigo está inserido no campo das relações étnico-raciais e educação superior brasileira. Ele centra suas lentes analíticas sobre o estudo das políticas de ação afirmativa étnico-racialmente referenciadas e tensionadas pela categoria classe social, políticas essas em curso em universidades públicas brasileiras. A Lei 10.639/2003 atualizada pela Lei 11.645/2008, ao lado das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, a formação de professores em seus aspectos inicial e continuado, o protagonismo dos NEABs e a Lei 12.711/2012, popularmente conhecida como a Lei de Cotas, ocupam aqui lugares de destaque.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. NEABs. Educação das Relações Étnico-Raciais.

Affirmative actions, higher education and NEABs: historical intersections

Abstract: This article is inserted in the ethnic-racial relations area and Brazilian higher education. It focuses his analytical lens on the study of ethnic and racially referenced affirmative action policies. The Law 10,639/2003 updated by the Law 11,645/2008, the “National Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations and the Teaching of History and Afro-Brazilian Culture and African,” the teacher training in their initial and continued aspects, the role of NEABs and the Law 12,711 / 2012 occupy here centrality of places.

Keywords: Affirmative Action. NEABs. Education of Ethnic-Racial Relations.

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da UFRRJ. Coordenador do Observatório das Políticas de Ações Afirmativas (OPAA). <http://r1.ufrj.br/opaa/pt/>

1 INTRODUÇÃO

Muito embora a dinâmica do racismo e da exclusão dos afro-brasileiros do ensino superior público presente-se modificada contemporaneamente se comparada àquela existente até meados dos anos noventa do século passado, e principalmente após a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida na África do Sul, em Durban, no ano de 2001, a dinâmica dessa

exclusão, ou a inserção precarizada dos afro-brasileiros no ensino superior, ainda é um fato inegável entre nós, quando comparado ao segmento étnico-racial branco brasileiro.

Contra isso vêm se posicionando muitos intelectuais, afro-brasileiros ou não, dentro e fora da academia, o Movimento Negro Nacional e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) que, junto a outras forças sociais progressistas, vêm tentando modificar essa situação. Se for verdade que

os programas de políticas públicas racial ou etnicamente definidos, ou ainda de discriminação positiva, são impopulares onde quer que sejam implementados, mesmo que se demonstre, por meio de argumentos sólidos, a compatibilidade dessas políticas com os ideais universalistas e individualistas, creio que a magnitude dessa impopularidade e das paixões envolvidas no processo não deva se transformar em imobilismo político.

Em uma perspectiva histórica, as discussões sobre as necessidades, constitucionalidade e eficácia, ou não, da implantação, pelo Estado, das políticas de ação afirmativa racialmente definidas, no Brasil, datam das últimas décadas do século XX. Elas vinham ocorrendo, quase sempre, no âmbito das organizações do Movimento Negro Nacional, do movimento operário, de mulheres e outros, bem como em alguns restritos espaços acadêmicos. Essas discussões encontravam seu suporte empírico, quase sempre, em experiências internacionais de políticas de ação afirmativa, bem como naquelas existentes no âmbito da sociedade brasileira, principalmente na modalidade de cotas, beneficiando diferentes segmentos específicos da população nacional, embora nem sempre fossem etnicamente orientados.

Em meados da última década do século passado essa discussão foi ampliada para outros espaços, como por exemplo o espaço midiático, em especial para as imprensas falada, escrita e televisada. No espaço governamental federal, estadual e municipal nesse mesmo período, algumas discussões e iniciativas em relação às políticas de ação afirmativa aconteceram.

Os desdobramentos da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que reuniu milhares de afro-brasileiros na capital da República no mês de novembro do ano de 1995, no tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, e a participação do Brasil na Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida na África do Sul, em Durban, no ano de 2001, potencializaram essas e outras discussões, relacionadas às desigualdades entre brancos e afro-brasileiros, de

forma significativa. O Estado brasileiro, mais uma vez pressionado pelas organizações do Movimento Negro Nacional, é forçado a reconhecer a existência dessas desigualdades.

O reconhecimento, por parte do Estado, da existência dessa discriminação e da rotineira violação dos direitos constitucionalmente declarados dos afro-brasileiros é muito importante: esse Estado que, na maioria das vezes, pautou sua atuação pela ausência de compromissos étnico-raciais, de gênero e de classe, dentre outros, ao reconhecer a existência de desigualdades étnico-raciais no Brasil, vê-se na obrigação de romper com essa “cegueira”, ou miopia étnico-racialmente orientada, cujas bases estão assentadas sobre uma pseudodemocracia racial brasileira, e de comprometer-se a elaborar e a implantar medidas políticas oficiais potentes para eliminar, ou senão reduzir significativamente, essas históricas relações raciais assimétricas. A partir de então, as ações desse Estado oscilarão entre a timidez e algumas pusilânimes intervenções políticas quase sempre ocasionais, principalmente nas áreas da saúde, trabalho e, sobretudo, da educação.

No que diz respeito à democratização do acesso e permanência de afro-brasileiros no ensino superior público, essas discussões e ações podem ser observadas desde meados do século passado, tendo no movimento negro e intelectuais negros, ou não, seus atores históricos privilegiados. Mais contemporaneamente, a produção acadêmica sobre esse tema vem ganhando crescente visibilidade no campo das relações étnico-raciais brasileiras e oferecendo suporte teórico às ações governamentais no campo das ações afirmativas étnico-racialmente orientadas, cujas mais recentes realizações dizem respeito, sem dúvidas, à sanção da Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008, ao lado das suas diretrizes curriculares nacionais, e da Lei 12.711/2012, popularmente conhecida como a Lei de Cotas.

A Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008, alterou a redação do art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tornou

obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da Rede de Ensino da Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que devem ser observadas por instituições voltadas para a formação inicial e continuada de professores, normatizam e orientam essa formação.

Já a Lei 12.711/2012, sancionada no mês de agosto do ano de 2012, regulamentada pelo Decreto 7.824/2012, também conhecida como Lei das Cotas, garante a reserva de 50% das vagas em todos os cursos e em todos os turnos de todas as instituições federais de educação superior e instituições federais de ensino técnico de nível médio a alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em rede pública, que possuam renda “per capita” de até um salário mínimo e meio e também para aqueles cuja renda familiar bruta supere um salário mínimo e meio. Nos dois casos, serão reservadas vagas a pretos, pardos e indígenas (PPI), de acordo com a realidade regional expressa no último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), levando-se em conta a autodeclaração dos candidatos.

2 AÇÃO AFIRMATIVA, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E COTAS ÉTNICO-RACIAIS: O PROTAGONISMO DOS NEABs

As políticas de ação afirmativa constituem-se como políticas públicas, estatais e de caráter compulsório, elaboradas e implementadas pelo Estado. É o Estado em ação. Sua gestão pode estar a cargo do próprio Estado ou ser por ele delegada. Elas estão voltadas para a promoção e afirmação da igualdade daqueles grupos ou minorias políticas, colocadas em posição de subalternização social. A adoção de mecanismos que estimulem as empresas a recrutar, qualificar ou promover a postos elevados os membros das chamadas “minorias” é, sem dúvida, parte importante desse processo. Entretanto, a participação das várias instituições da sociedade na implementação e gestão dessas políticas, há que ocorrer nos termos

determinados pelo Estado; caso contrário, o que teríamos seriam meras práticas assistencialistas, as quais, na maioria das vezes, sofrem solução de continuidade no tempo.

Não obstante, na sua implementação, a política de ação afirmativa não requer, obrigatoriamente, a adoção do critério de cotas numéricas a serem preenchidas pelos diferentes segmentos da população, havendo diversas formas ou mecanismos de sua efetivação. Quanto à sua permanência, não se prevê sua implementação por tempo indefinido ou permanente: elas cessam ao atingir as metas a que se propõem alcançar. Uma definição dessas políticas, que já se tornou clássica no campo das relações étnico-raciais, e que é recorrentemente citada por pesquisadores das relações étnico-raciais, nos é dada por Gomes ao afirmar que

(...) as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (2001, p. 40).

Ações afirmativas, nas suas implantação e efetivação, dispõem de variadas estratégias políticas. Esse é o caso, por exemplo, da Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008, e por suas diretrizes, que se constituem como uma resposta tardia do Estado a demandas antigas dos segmentos étnico-raciais afro-brasileiros e indígenas, na esfera educacional. Os NEABs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros têm desempenhado um papel ativo e fundamental na implementação dessa lei. Entendemos que as universidades, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, se constituem como *locus* privilegiado de formação de professores, nas suas dimensões inicial e continuada e que precisam fazê-lo na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERERs). Essa é uma demanda importantíssima

de várias organizações do movimento negro e do segmento afro-brasileiro que se reconhecem como alocados em posição de subalternidade e que desejam romper com essa assimetria relacional.

Concordamos, também, que

(...) Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalha, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p. 13).

Parcela significativa dos pesquisadores dos NEABs entende que um dos maiores, senão o maior e mais importante desafio colocado para a educação brasileira é o que diz respeito à formação de professores para uma prática pedagógica eficiente no âmbito de uma sociedade tão diversificada culturalmente como o é a nossa. Concordamos com o fato de que, se a formação inicial e continuada dos professores realizada pelas universidades brasileiras se fez em consonância com essas leis, esses professores assim formados estarão aptos a perceber as ideologias e os estereótipos racistas socialmente produzidos e veiculados pelos diversos materiais didáticos colocados à sua disposição e também a poder desmistificar valores particulares que os currículos escolares muitas das vezes tentam tornar gerais ou hegemônicos e que se materializam no cotidiano escolar.

Os NEABs, enquanto atores sócio-históricos, vão demandar fortemente e de dentro das universidades o cumprimento dessa legislação junto às diferentes instâncias acadêmicas, buscando adequar os currículos dos cursos de licenciaturas e de bacharelado à referida lei e intervindo, de forma direta, nos processos de formação de professores nos seus aspectos inicial e continuado, bem como nas modalidades presencial e a distância.

Conscientes do papel da universidade enquanto *locus* e ator privilegiado da produção de conhecimentos, vários NEABs vêm potencializando sua intervenção nos processos de formação inicial e continuada de professores, implementando oficinas, cursos de extensão, de especialização e várias outras iniciativas, nas modalidades presencial e a distância, voltados preferencialmente para professores, com o objetivo de qualificá-los em uma perspectiva étnico-racialmente democratizante.

Os resultados dos papéis desempenhados pelos NEABs, nesse sentido, têm sido positivos. Tendo como alguns de seus objetivos produzir, incentivar e acompanhar as políticas de ação afirmativa étnico-racialmente orientadas implantadas, ou em implantação no âmbito das universidades brasileiras, suas ações vêm favorecendo o ensino da cultura afro-brasileira e africana, atuando nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo, divulgando e apoiando a produção e a difusão de conhecimentos localizados na confluência dos campos das desigualdades e diversidades étnico-raciais e da educação, em consonância com o que é preconizado pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

3 RAÇA, CLASSE, AÇÃO AFIRMATIVA E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE

Dentre as várias questões que a educação brasileira historicamente vem enfrentando, aquela colocada pelas políticas de democratização de acesso, permanência e conclusão na educação superior

certamente ganha elevado destaque. A demanda pelo aumento de vagas e por condições de permanência diferenciadas vem pressionando a política educacional brasileira, principalmente nos últimos quinze anos (NEVES, RAIZER, FACHINETTO, 2007).

Essa demanda vem sendo potencializada, seja pelo expressivo aumento numérico daqueles que vêm concluindo o ensino médio a partir de meados dos anos noventa do século passado, seja pela potencialização da ação dos movimentos sociais em anos recentes ou, ainda, por fenômenos relacionados a transformações ocorridas no mercado de trabalho e por sua dinâmica (IPEA, 2010; PAIXÃO, 2010; ZAGO, 2006).

Considero que o Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado para o decênio 2001-2010, ao não atingir plenamente suas metas no que diz respeito ao ensino superior, constituiu-se, também, como mais um potencializador das demandas por democratização do acesso a esse nível de ensino. Esse plano tinha dentre outros objetivos o de ofertar, até o ano de 2010, “educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; ampliar a oferta de ensino público, de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas” (AGUIAR, 2010). Entretanto, já no ano de 2009, de acordo com dados governamentais (BRASIL, 2009), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontavam na direção de que as metas estabelecidas para aquele PNE, principalmente no que dizia respeito ao ensino superior, não seriam alcançadas, apontando para a persistência de uma demanda represada de acesso a esse nível de ensino.

Entre os anos de 1970 e 2009 houve, de fato, um crescimento quantitativo do número de matrículas no ensino superior, mas com desvantagem numérica para aquelas efetivadas nas Instituições de Ensino Superior públicas. Assim, temos que, no ano de 2009, foram registrados 1.523.864 matrículas nas Instituições de Ensino Superior públicas e 4.430.157 matrículas nas Instituições de Ensino Superior privadas, ou seja, 25,6% das matrículas pertenciam à rede pública de

ensino e 74,4% delas à rede privada desse nível de ensino, conforme estudos desenvolvidos pelo INEP (2009).

Para dar respostas a esta demanda, diferentes soluções vêm sendo apresentadas desde a última década, como por exemplo a criação e implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) no ano de 2003 e voltado para as instituições de ensino superior privadas, do Programa de Expansão e de Reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (REUNI), no ano de 2007, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, e a criação de novas universidades federais e a ampliação e interiorização de outras.

Por outro lado, nas décadas finais do século passado e no início deste, surgiram novas iniciativas de democratização de acesso às universidades brasileiras com acentuado caráter racial ou étnico, mas não racialmente exclusivas, das quais os afro-brasileiros têm se valido frequentemente e com sucesso em seus resultados. Talvez a mais conhecida dessas iniciativas, tanto por sua abrangência nos vários estados brasileiros, quanto por sua durabilidade – posto que existe desde os anos finais do século passado – seja o surgimento dos cursos PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Esteves (1997), afirma que essa iniciativa surgiu no Estado da Bahia, como resultado de reflexões de setores do Movimento Negro Nacional. O PVNC contava “com o apoio financeiro da cooperativa *Steve Biko*”, e era entendido como estratégia ou “instrumento de conscientização, articulação e apoio à juventude negra da periferia de Salvador”.

No Rio de Janeiro, e ainda segundo esse autor, o PVNC foi gestado lentamente nos encontros da chamada Pastoral do Negro, da Igreja Católica no município de São João de Meriti, tendo em Frei David um dos principais gestores e animadores dessa iniciativa. O curso começou a funcionar em meados do ano de 1993, sob a responsabilidade de jovens, membros da comunidade local e da Pastoral do Negro. Esse curso ainda está presente na Baixada Fluminense e outros locais.

Um dos principais mecanismos de acesso ao ensino superior demandado pelos afro-brasileiros, são as políticas de ação afirmativa na sua versão de política de cotas para afrodescendentes, o que se tornou realidade em algumas universidades públicas brasileiras mesmo em período anterior à sanção da Lei 12.711/2003. Ainda que não possam ser caracterizadas como exclusivamente étnico-raciais, elas se constituíam como mecanismo de democratização de acesso ao ensino superior que beneficiavam uma pequena parcela de afro-brasileiros.

Nos casos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), as políticas de cotas para afrodescendentes no ensino superior, na sua gênese, continham caráter étnico-racial e não social, como podemos facilmente depreender da leitura dos termos das leis que instituíram tais políticas nessas universidades. Se pela Lei Estadual 3.524/2000 se reservavam 50% das vagas nos cursos de graduação dessas universidades para os alunos que durante toda a sua vida estudaram em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, a Lei Estadual 3.708/2001, por sua vez, reservava um percentual de 40% das vagas dessas universidades para alunos negros e pardos, ou seja, para alunos afro-brasileiros. Entretanto, a partir da Lei Estadual 4.151/2003, o critério de cotas étnico-raciais sofre deslocamento em favor do critério classe social. Esse deslocamento efetuado parece ter se baseado na ideia de que

Embora a demanda dos afro-brasileiros vinculasse o direito à diferença ao direito de ser tratado como igual na aquisição de direitos, bens materiais e recursos públicos, na prática houve uma resistência da própria sociedade em conceder exequibilidade jurídica e política a essa demanda. Inicialmente, porque se era certo que esse grupo estava legitimado para ter suas diferenças culturais protegidas, por outro lado, tornava-se questionável um tratamento diferenciado para compensar as desigualdades sociais sofridas por motivo de raça, ao mesmo tempo em que a sociedade negava que houvesse qualquer diferença racial. (...).

No entanto, é importante lembrar que enquanto a

diferença de gênero não implica necessariamente noção de classe, a diferença de raça pode fazê-lo.(...)

Se, contudo, os indicadores sociais sobre os afro-brasileiros, que compõem a maioria dos pobres, também definem o corte de classe no país, é possível que as políticas redistributivas de bens e direitos causem algum distúrbio nesses índices. Por esse motivo, tais políticas, como as educacionais, cobram a força coesa de uma legitimidade política e jurídica para serem acreditadas, exigidas e implementadas (CÉSAR, 2007, p. 20-21).

Essa Lei, no seu art. 5º, estabelecia que 45% das vagas dos diferentes cursos de graduação das universidades fluminenses seriam reservadas para alunos “carentes”, assim distribuídas: 20% se destinariam a alunos que tivessem cursado o ensino médio em escolas públicas municipais, estaduais ou federais localizadas no Estado do Rio de Janeiro por acreditar-se que somente os alunos de origem social economicamente desfavorecida, ou seja, os pobres, se utilizem das redes públicas de ensino. Outros 20% estariam reservados para alunos negros e os 5% restantes para alunos portadores de deficiência física, bem como para membros de outras etnias.

O sistema de política de cotas sociais, com alguma dimensão étnico-racial, implementado nas universidades estaduais fluminenses, parece ter caráter de exemplaridade. A partir de então, a quase totalidade dos sistemas de cotas instituídos nas diversas universidades públicas brasileiras passou a instituir, como critério de acesso, a classe social de origem do candidato, a existência de vínculo anterior com escolas públicas, geralmente, quanto ao ensino médio e, por último, considera-se a pertença étnico-racial desse candidato.

Não se pode negar que as desigualdades sociais e étnico-raciais operem como poderosos mecanismos de estratificação social em qualquer sociedade onde elas se manifestem. É certo, também, que a sociedade brasileira possui altos níveis de desigualdades, tanto sociais como étnico-raciais, de gênero e geracionais, por exemplo. Alguns estudiosos das relações étnico-raciais brasileiras acreditam que o preconceito de

classe é mais importante que o preconceito étnico-racial e se opõem, de forma veemente, a qualquer tipo de política de ação afirmativa, ou de cotas étnico-racialmente referenciadas, principalmente na área da educação superior brasileira. Outros tantos pesquisadores, porém, postulam ser o preconceito étnico-racial tão ou mais importante que a condição de classe e que esse preconceito e o racismo concorrem para produzir e reproduzir as condições de subalternização dos afro-brasileiros frente ao grupo étnico-racial branco, político e socialmente dominante. Aqui, compreende-se que

O que torna o reconhecimento de uma questão racial tão problemática é a existência de uma ideologia de igualdade racial com base na miscigenação que não encontra respaldo na vida social. Como em muitas outras sociedades multiétnico-raciais, as diferenças étnico-raciais não são tomadas como simples diferenças, mas como indício de desigualdade e inferioridade; e a condição de classe tão afirmada nesse ideário democrático serve apenas para mascarar uma prática frequente de discriminação, evidenciada nas pesquisas atuais em todos os setores da sociedade (SEYFERTH, 1989, p. 30).

Os resultados de estudos importantes nessa área, desenvolvidos por estudiosos como Azevedo (1953), Fernandes (1965), Harris (1964), Pierson (1945), Telles (2003) e Wagley (1952), por exemplo, apontam na direção de que a maioria da população brasileira, tanto branca como negra, é economicamente empobrecida. Não obstante, segundo esses mesmos estudiosos, as pessoas negras em processo de mobilidade vertical ascendente parecem sofrer menos preconceito do que os demais membros desse grupo étnico-racial. Daí inferirem que o preconceito existente contra os negros está baseado muito mais em distinção de classe, do que em marcadores étnico-raciais, e que a discriminação se dá porque a maioria dos negros brasileiros é pobre e portadora de baixo capital educacional, e não por não pertencer à parcela branca da população brasileira e postulam que, com o aumento do capital educacional dos negros brasileiros e com o desenvolvimento da sociedade de classes no

Brasil, o preconceito e as desigualdades étnico-raciais tenderiam a desaparecer. Aqui, as desigualdades étnico-raciais parecem estar radicalmente subsumidas às desigualdades sociais sendo entendidas “como reflexos dos conflitos de classes e preconceitos étnico-raciais considerados como atitudes sociais propagadas pela classe dominante, visando a divisão dos membros da classe dominada” (MUNANGA, 1996, p. 80).

Por outro lado, os resultados de pesquisas elaboradas mais recentemente por pesquisadores como Hasenbalg (1979), Hasenbalg e Silva (1992), Henriques (2001) e Munanga (1996, 1997, 1998, 2000 e 2005) apontam em sentido diametralmente oposto permitindo facilmente se constatar a existência de barreiras étnico-racialmente seletivas que obstaculizam os processos de implementação da cidadania dos afro-brasileiros, bem como de mobilidade vertical ascendente para os membros desse grupo. Eles permitem, ainda, perceber que, mais do que um legado do passado, a discriminação racial constitui-se na principal característica da sociedade brasileira do período pós-Abolição, produzindo e reproduzindo desiguais oportunidades de realizações sociais para brancos e afro-brasileiros.

Os resultados desses estudos mais recentes permitem, também, perceber a variável raça, enquanto atributo ideologicamente construído, operando como “um princípio racial classificatório”, sobre o qual as desigualdades são produzidas e reproduzidas, de modo ininterrupto.

Na perspectiva dessas pesquisas mais atuais, o papel desempenhado pela variável educação nos processos de implementação da cidadania dos afro-brasileiros reveste-se de fundamental importância, por guardar uma estreita relação com a inserção de membros desse grupo étnico-racial nos vários níveis ocupacionais e de renda no mercado de trabalho, ou seja,

(...) entre os homens com quatro anos de educação ou menos, três quartos de não brancos¹ encontram-se em ocupações manuais não qualificadas, ao passo que o mesmo ocorre com pouco mais da metade dos brancos. Inversamente, uma

proporção considerável de brancos pouco instruídos encontra-se em ocupações manuais qualificadas (37%) e não manuais (11%) ao passo que nenhum não branco de pouca instrução alcança ocupações não manuais e apenas 26% encontram-se em empregos manuais qualificados. (...) Apenas 14% de não brancos com cinco a nove anos de educação alcançam posições não manuais em comparação a 30% dos brancos (HASENBALG 1979, p. 21).

Há uma efetiva subordinação das categorias raça e etnia frente à categoria classe na implantação das políticas de ação afirmativa no campo da educação superior brasileira, com essa última operando a inserção subordinada de afro-brasileiros ao ensino superior público. São cotas sociais, com uma alguma referência étnico-racial. Essa inferência encontra significativo suporte no fato de que as políticas de ação afirmativa e de reserva de cotas em curso em várias universidades públicas destinam-se, em primeiro lugar, a candidatos provenientes de escolas públicas com baixo rendimento econômico. A origem étnico-racial dos candidatos vem se tornando cada vez menos importante no processo de democratização de acesso e de permanência no ensino superior público o que, no mínimo, ofusca a pretensa busca de inclusão e permanência de afro-brasileiros no ensino superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento às demandas por democratização de acesso e permanência no ensino superior, racial ou etnicamente referenciadas, encontra seu suporte teórico no resultado de pesquisas que apontam na direção de que o sistema educacional no Brasil reproduz, com frequência, práticas discriminatórias racializadas e racistas, existindo um círculo vicioso que combina racismo, pobreza, fracasso escolar e marginalização social (SEYFERTH, 1989; MUNANGA, 1998). A soma destas práticas vem impedindo o desenvolvimento dos direitos humanos, o exercício pleno da cidadania e a possibilidade de participação social, econômica, cultural e política do segmento populacional afro-brasileiro aí inserido de forma subalternizada, o que tornou urgente e inadiável

a construção de estratégias de intervenção nos processos e mecanismos produtores e reprodutores de tais práticas, produzindo conhecimentos capazes de interferir e modificar as relações étnico-raciais discriminatórias, instituindo-as em bases ou princípios antirracistas, entendidos como promotoras de cidadania plena.

A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”, também conhecida como a Lei de Cotas, atende, em parte, às demandas dos movimentos negros e dos NEABs, no que diz respeito à democratização de acesso e de permanência dos afro-brasileiros à educação superior. É louvável o fato de que algumas universidades tenham exercido o pioneirismo, dentre as instituições federais de educação superior, ao garantir já para o ano de 2013 uma reserva de 50% de suas vagas nos turnos e cursos de graduação, para alunos e alunas que possuam “renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita, com 50% delas para o(a) autodeclarado(a)s pretos, pretas, pardos, pardas ou indígenas.

Entretanto, para além da reserva legal de vagas, mecanismos de garantia de permanência com sucesso voltados para esses alunos precisam ser implementados, ao lado do necessário acompanhamento e monitoramento dessas políticas, além do necessário cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que ainda não foram implantadas, em toda a educação básica.

Não ignoro que a questão da democratização de acesso e permanência com sucesso no ensino superior público brasileiro é bastante complexa. Se ela certamente passa pela criação de políticas de seleção diversificadas de acesso a esse nível de ensino, que na sua implantação levem em conta as desigualdades sociais, culturais, raciais, étnicas e de gênero, dentre tantas outras. Ela passa ainda pela expansão do quantitativo de vagas oferecidas pelas diferentes universidades. Mas, entendemos que essa democratização de acesso ao ensino superior público necessita se fazer

acompanhar pela criação de políticas institucionais de permanência, apoio, acompanhamento e assistência estudantil que possibilitem aos estudantes concluírem, com sucesso, suas carreiras acadêmicas (PACE, SILVA, SISS, 2010). No caso dos afro-brasileiros, essa complexidade é potencializada pelos racismos interpessoal e institucional, bem como pela condição de classe. O olhar sobre essa democratização não pode ficar circunscrito apenas ao acesso, mas deverá abranger a problemática da permanência com sucesso desse segmento populacional na universidade pública. Se não forem urgentemente implantadas políticas de permanência, com sucesso, de afro-brasileiros no ensino superior público, complementares à Lei 12.711/2012, essa lei será produtora de seu próprio fracasso.

NOTAS EXPLICATIVAS

¹ Expressão empregada por Hasenbalg para referir-se aos afro-brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M.A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. *Educação & Sociedade: Revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) da Unicamp*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010.
- AZEVEDO, T. As Elites de Cor: *Um Estudo de Ascensão Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 de dezembro de 1996. p. 27.833-27.841.
- _____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- _____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Senado, 2008.
- _____. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 27 dez. 2012
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC-SECAD/SEPPPIR/INEP, 2005.
- _____. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Políticas Sociais: acompanhamento e análise*, n. 17, Brasília: IPEA, 2009.
- CÉSAR, R. C. L. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade. In: BRANDÃO, A. A. (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.
- ESTEVES, J. C. R. *Pré-vestibular para negros e carentes: projeto de educação alternativo ou excludente?* 1997. Monografia (Especialização). PENESB, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói. Mimeografado.
- FERNANDES, F. A *Integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus, 1965. 2 v.
- GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- HARRIS, M. *Patterns of race in the Americas*. Nova York: Walker and Company, 1964.
- HASENBALG C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. VALLE SILVA, N. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.
- HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para discussão nº 807).
- MUNANGA, K. O antirracismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996.
- _____. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Tese (Livre Docência em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Mimeografado.
- _____. *Teorias sobre o racismo*. Niterói: EDUFF, 1998. (Série Estudos & Pesquisas, n. 4).
- _____. O Racismo no mundo contemporâneo. In: OLIVEIRA, I. (Org.). *Relações raciais: discussões contemporâneas*. Niterói: Intertexto, 2000.
- _____. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secad, 2005.
- NEVES, C. E. B.; RAIZER L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na Educação Superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, Porto

- Alegre, n. 17, jan./jun. 2007. p.124-157. Dossiê.
- PACE A. F.; LIMA, M. O.; SISS, A. Racismo institucional: apontamentos iniciais. In: SISS, A.; MONTEIRO, A. (Org.). *Educação e debates étnico-raciais*. Rio de Janeiro: EDUR/Quartet, 2010.
- PAIXÃO, M. et al. Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.
- PIERSON, D. *Branços e pretos na Bahia*: estudo de contato racial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945. (Coleção Brasileira, v. 241).
- SEYFERTH, G. As Ciências Sociais no Brasil e a Questão Racial. In: SILVA, J. da; BIRMAN, P.; WANDERLEY, R. (Org.). *Cativeiro e Liberdade*. Rio de Janeiro: UERJ, 1989.
- TELLES, E. *Racismo à Brasileira*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- WAGLEY, C. *Race et classe dans le Brésil rural*. Paris: UNESCO, 1952.
- ZAGO, N. *Do acesso e permanência no Ensino Superior*: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, v. 11, n.32, maio/ago. 2006.