

UNIVERSIDADE, UNIVERSALIDADE E ESPECIFICIDADE DOS AFRODESCENDENTES

Ana Beatriz Sousa Gomes (UFPI- *IFARADÁ*/FACED/UFC)

GT -12. Educação e Políticas de Inclusão Social

Intrrodução

Tomando as estatísticas socioeconômicas e educacionais de órgãos como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros, para a assimilação das políticas sociais e educacionais pelas populações pobres, afrodescendentes¹ e brancas, na educação nos últimos trinta anos, fica patente que estas permitem melhor desempenho das populações brancas, do meio urbano, das cidades médias dos estados do Sul do Brasil. Ocorre que política universalista focaliza todos os atores com cidadanias idênticas e possibilidades sociais equivalentes. A inferioridade cultural de que é alvo a população afrodescendente e as decorrências do racismo levam a uma diferença de oportunidades não considerada nas políticas universalistas.

Ante este contexto, a exclusão social e educacional dos afrodescendentes brasileiros é debatida em diversas análises de trabalhos na área da Educação, História, Antropologia e Sociologia, e é até mesmo verificável a partir da análise de dados estatísticos e alguns resultados e conclusões de relatórios dos trabalhos dos autores(as) e das organizações há pouco citadas, que revelam a situação de inferioridade dos afrodescendentes no mercado de trabalho e na educação. As análises estatísticas das relações étnico/raciais no Brasil demonstram o quanto o escravismo criminoso influenciou na estratificação social, sobretudo na concentração racial da riqueza.

No Brasil, quanto maior a escolaridade, mais aumenta a desigualdade entre brancos e afrodescendentes, como verificamos a seguir:

As maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontram-se nos segmentos mais avançados do ensino formal... A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 15 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros, nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida que 98% deles não ingressaram na universidade. (HENRIQUES, 2001 p.31)

O quadro de exclusão dos afrodescendentes do processo educativo formal impõe ao conjunto da sociedade o grande desafio de buscar estabelecer parâmetros mínimos para superar tal situação. É justamente a partir dessa realidade, todavia, que as políticas de ação afirmativas assumem uma dimensão política e se consubstanciam no debate da ordem do dia no Brasil (VERÍSSIMO, 2003).

¹ “afrodescendente denomina um conjunto amplo de diversas nomeações dadas ao negro, pretendemos eliminar, assim, as desgastantes e não conclusivas discussões em torno do conceito” (CUNHA JÚNIOR, 1996.p.19)

Neste texto, pretendemos refletir sobre a relação da universidade pública brasileira com a sociedade problematizando a discussão da universalidade do ensino e a especificidade dos afrodescendentes. Para isso, trataremos do que é uma universidade e os aspectos legais que a regem como uma instituição autônoma para deliberar critérios de admissão de estudantes. Faremos breve síntese histórica da educação do afrodescendente no Brasil e a importância da formação docente para a diversidade cultural, para discutirmos os problemas atuais da universidade e do professorado brasileiro, principalmente o que envolve a crise de sentido da formação para uma educação inclusiva e prática docente na atual conjuntura de política neoliberal. Trataremos também sobre o acesso à educação superior e acerca das ações afirmativas nas universidades, enfatizando também a atuação dos cursinhos para afrodescendentes e carentes no Brasil, e, por último, nos deteremos no assunto cotas para afrodescendentes.

A universidade pública brasileira e a exclusão dos afrodescendentes

Entendemos a universidade como uma instituição social capaz de estabelecer mecanismos de instrução, produzindo conhecimento, que, por sua vez, podem ajudar na superação de mazelas sociais, entre elas o racismo e o preconceito racial.

Nesse sentido, ao pensarmos no poder que o conhecimento construído pode adquirir, refletimos na composição étnica existente nas universidades públicas brasileiras e verificamos uma parcela muito pequena da população afrodescendente e a sua exclusão das decisões, já que, geralmente, o diploma define a posição social.

A universidade como uma instituição social exprime, de maneira determinada, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo – é uma ação social, uma prática fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, o que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003).

Apesar de a universidade pública brasileira ser considerada sinônimo de *locus* para a reflexão crítica dos problemas da sociedade, se a analisarmos sob a óptica da equidade étnica, percebemos também um total desprezo e desconhecimento relativo à exclusão dos afrodescendentes no ensino superior, o que existe desde sua origem.

As instituições de ensino superior no Brasil foram fundadas no século XIX e desde então, não houve um questionamento frente a elite que a freqüentava. Para Carvalho (2002), a atual composição étnica das universidades públicas brasileiras demonstra que 97% dos atuais universitários brasileiros são brancos, 2% são negros e 1% amarelos. Esse fato é decorrente da história do Brasil após a abolição da escravatura. Como explica Andrews (1998), o Estado brasileiro na virada do século XIX, em vez de investir na qualificação dos ex-escravizados como cidadãos, optou por substituir os poucos espaços de poder e influência que os afrodescendentes haviam conquistado pelo estímulo e apoio à imigração européia.

Quando, no início dos anos 30, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia (mais tarde Universidade do Brasil), a questão racial não foi discutida e

confirmou-se, pela ausência de questionamento, de que estaria destinada a educar a mesma elite branca que a criara, contribuindo assim para sua reprodução enquanto grupo. Analogamente, a Universidade de São Paulo (USP) foi criada na mesma década sem que seus fundadores questionassem a exclusão racial praticada no Brasil e consolidou-se, desde então, como outra instituição de peso destinada a ampliar a elite intelectual branca do país (CARVALHO & SEGATO, 2002, p. 05).

Em razão dessa política racial deliberada de branqueamento, os europeus que chegaram ao Brasil, também com baixa qualificação, em poucas décadas experimentaram uma ascensão social impressionante, enquanto os afrodescendentes foram empurrados sistematicamente para as margens da sociedade.

Segundo Queiroz (2002), hoje, boa parte da elite econômica, política e intelectual do País procede desses grupos de imigrantes pobres, enquanto a situação da maioria da população afrodescendente manteve-se quase inalterada. Assim, atualmente, não há como explicar as precárias condições de existência dos afrodescendentes, a não ser pelo efeito cruel do racismo.

O tema do racismo brasileiro alcançou o máximo de exposição para a sociedade, em toda a nossa história, nos três últimos anos, quando o governo sistematizou os dados estatísticos à sua disposição para preparar a posição brasileira levada à III Reunião Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em agosto de 2001, organizada pela ONU em Durban, África do Sul. Nessa reunião, o Brasil comprometeu-se formalmente a erradicar a discriminação praticada contra cidadãos afrodescendentes.

No momento presente, o governo brasileiro admite abertamente que existe discriminação racial em nossa sociedade e ações afirmativas de vários tipos começam a ser implementadas como resposta às demandas da sociedade e também da comunidade internacional, agora consciente da desigualdade racial existente no País.

Todos os dados disponíveis mostram que a população afrodescendente nas universidades brasileiras, principalmente nas públicas e gratuitas, está muito abaixo da população desses grupos de cor residente nos Estados e cidades onde estão localizadas essas universidades (GUIMARÃES, 2003).

Queiroz (2002) realizou um estudo sistemático sobre o perfil racial e socio-econômico das universidades federais, em âmbito nacional, onde apresenta uma análise comparativa dos questionários aplicados em cinco universidades federais brasileiras: Universidades Federais da Bahia, do Maranhão, do Paraná, do Rio de Janeiro e de Brasília. Em todas as cinco universidades, tão distantes geograficamente, diversas em suas composições étnicas e raciais regionais e com histórias e inserções urbanas tão diferentes, praticamente o mesmo perfil previsível de exclusão racial se repetiu. Esse estudo apontou expressivas desigualdades entre os segmentos étnicos no ensino superior, indicando que a universidade brasileira é um espaço de predomínio de brancos.

Assim, percebemos que a discriminação e exclusão dos afrodescendentes atinge desde a educação básica até a pós-graduação.

Embora a luta dos movimentos de maioria afrodescendente por acesso à educação formal seja histórica, as políticas de corte racial são recentes no País. Os afrodescendentes sempre foram privados do direito à educação formal ou nunca tiveram esse acesso garantido de forma plena. Para evidenciarmos esse fato faremos, a seguir, breve síntese histórica sobre a educação do afrodescendente no Brasil e trataremos também sobre a importância da formação docente para a diversidade cultural.

Síntese histórica da Educação do Afrodescendente no Brasil e importância da formação docente para a diversidade cultural

Tobias (1986, p. 101), quando se refere à educação do afrodescendente no Brasil, destaca o fato de que, se já nos tempos dos jesuítas, os afrodescendentes não recebiam nenhuma espécie de educação formal, pois o argumento geral é de que eles tinham sido trazidos da África para trabalhar e não para estudar, com maior razão, nada poderiam receber de uma filosofia de educação caracterizada por ser eminentemente aristocrática e por ministrar uma educação somente aos que se destinavam a seguir universidade, na maioria das vezes, do outro lado do Atlântico.

É o que explicitamente se constata por meio das autoridades e de seus testemunhos nas diversas províncias, como nas de Alagoas, Rio de Janeiro, e Minas Gerais. Na Província do Rio Grande do Sul, já em 1837, a lei taxativamente prescrevia “São proibidas de freqüentar as escolas públicas: 1º - as pessoas que padecem de moléstias contagiosas, 2º - os escravos e pretos ainda que livres ou libertos”.

No final do Império, com a reforma de 1879, instituiu-se a liberdade de ensino, de freqüência, de credo religioso, a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrículas de escravizados afrodescendentes.

Verificamos que, a partir de 1879, os escravizados afrodescendentes já poderiam ter acesso a escolarização mas, apesar disso, ela aconteceu alheia à sua realidade cultural.

Assim, apesar da grande influência da educação jesuítica até os nossos dias, provocando um ensino excludente e elitizado, o Governo federal, por intermédio da política educacional com várias leis de diretrizes e bases da educação nacional (4.024/1961, 5.692/1971, 9.394/1996) e Parâmetros Curriculares (PCNs, 1997), menciona alguns aspectos que remetem à necessidade do processo de educação escolar contemplar a diversidade étnica, socioeconômica e cultural em nossa sociedade e assim da importância da formação docente para a diversidade cultural.

A recente edição da Lei n.º 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", introduz de forma definitiva os temas indicados pelos movimentos sociais da população afrodescendente.

A promulgação dessa lei é um marco na preocupação do Estado brasileiro, com a exigência do ensino da cultura e história dos afrodescendentes. A ausência de preocupações específicas do Brasil, possivelmente, representa a confluência de duas tendências concomitantes da cultura brasileira, uma aprofundando a visão universalista, disfarçando a presença de conflito étnico no País, outra de fonte eurocêntrica racista, que funciona pela eliminação das culturas africanas e indígenas das representações educacionais. Ambas as vertentes contribuem para o silêncio expressivo sobre os temas de interesse dos afrodescendentes na educação oficial (CUNHA JÚNIOR & GOMES, 2003).

Nesse processo de implementação da Lei 10.639/2003, foi necessária também a formulação das diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio do Parecer CNE/CP003/2004 e Resolução CNE/CP001/2004 que visa à divulgação e produção de conhecimentos e de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos, respeitando igualmente seus direitos valorizando sua identidade e, assim, consolidando a democracia brasileira.

Essas diretrizes curriculares nacionais necessitam subsidiar a consolidação de uma mudança na estrutura curricular que favoreça uma prática pedagógica importante na formação docente para a diversidade cultural. A estrutura curricular que estamos mencionando refere-se

desde a educação básica à pós-graduação. Inclui capacitação de docentes nas universidades em todos os cursos de licenciatura, com a elaboração, divulgação e distribuição de materiais didáticos. Não podemos garantir essa mudança sem que haja novos materiais com essa concepção e com essa proposta.

Todos esses pontos precisam ser discutidos juntamente com os problemas atuais das universidades e do professorado brasileiro, principalmente, o que envolve a crise de sentido da formação para uma educação inclusiva (GOMES, 2002) e reflexiva (RESENDE, 2001) e prática docente na atual conjuntura de política neoliberal (GENTILI, 1998).

Uma das estratégias para implantar e avaliar a execução dessas diretrizes curriculares é a convocação e sensibilização dos administradores dos sistemas de ensino, conselhos de educação, professores, pesquisadores, estudantes, Movimento Negro e sociedade civil.

O desafio dos profissionais da educação é duplo: a diversidade e a realidade neoliberal.

Trabalhar com a diversidade étnica, o que requer conscientização, valorização de saberes e histórias de vida, é também uma forma de lutar contra o neoliberalismo na educação.

Portanto, verificamos o reconhecimento da política educacional brasileira de todo o preconceito racial e o racismo que é perpetuado pelo sistema educacional e de como, por meio das leis, planos e parâmetros encontramos brechas para trabalhar essas questões.

Reconhecer requer a adoção e execução de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino.

Tem sido unânime a insatisfação de gestores, pesquisadores e professores com as formas convencionais de se formar professores em nosso país. Realizada em dois níveis de ensino - médio e superior -, os atuais cursos não dão conta de preparar o professor com a qualidade que se exige hoje desse profissional (LIBÂNEO & PIMENTA, 2002, p.39)

Dessa forma, as universidades também têm um papel fundamental na formação docente para a diversidade cultural.

Até os dias atuais, no entanto, verificamos que esse processo de mudança não se efetiva na prática cotidiana nas escolas da educação básica e superior, e além disso, encontramos ainda uma distância muito grande entre os segmentos étnicos com relação ao acesso à educação formal.

Ações afirmativas nas universidades e o acesso a educação superior

Entendemos por políticas de ação afirmativa o conjunto de

“... políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade” (GOMES, 2001, p.6-7).

As políticas de ação afirmativa surgiram nos Estados Unidos a partir da promulgação das leis dos direitos civis, em 1964, após intensa pressão dos movimentos negros locais” influenciados por líderes como Martin Luther King e Malcon X, ou grupos radicais como os "Panteras Negras", na luta pelos direitos civis dos afro-americanos.

No Brasil, a proposição das políticas de ação afirmativa para a população afrodescendente expandiram-se a partir dos anos de 1980, principalmente, por meio da luta do movimento negro com grandes reivindicações quando das comemorações do centenário da Abolição da Escravatura em 1988, e em razão do tricentenário da morte de *Zumbi* dos Palmares em 1995 e, mais recentemente, pela realização dos seminários e discussões preparatórias à III Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, quando foi possível articular denúncias com apresentação de propostas de ação concreta.

O governo brasileiro assumiu o firme compromisso, no seminário “Universidade: Por que e como reformar?” realizado em Brasília, pela Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESU), nos dias 06 e 07 de agosto de 2003, na conferência com o tema “A Universidade numa Encruzilhada”, proferida pelo ex-ministro da Educação Paulo Renato, de até 2010, possibilitar a conclusão do ensino médio para todos os jovens brasileiros.

O Ministério da Educação enviou dois projetos de lei ao Congresso Nacional que propõem a democratização do acesso ao ensino superior: o "Universidade para Todos" e o que institui sistema de cotas nas universidades públicas. Hoje, apenas 9% dos jovens, entre 18 e 24 anos, têm acesso a estas instituições.

O projeto "Universidade para Todos" permitirá o ingresso de mais de 300 mil jovens de baixa renda e professores da rede pública de ensino em instituições privadas do ensino superior. Nos últimos 10 anos, o número de instituições privadas no Brasil cresceu extraordinariamente e hoje detém 70% das vagas. Entretanto, 37,5% destas vagas estão ociosas. O programa quer utilizar essa ociosidade, transformando-as em vagas públicas. As instituições filantrópicas deverão oferecer os 20% de gratuidade - já previstos em lei - em bolsas integrais e gratuitas de ensino. As faculdades privadas poderão aderir ao programa oferecendo 10% de suas vagas em bolsas de estudo. Em contrapartida, elas também terão as isenções de impostos já previstas para as filantrópicas menos o imposto patronal para o INSS (http://www.brasil.gov.br/em_questão/corpo-htm, maio de 2004).

O projeto de lei n.º 3.627 de 2004, que tramita no Congresso Nacional, institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições federais de educação superior, e dá outras providências, entre elas que, em cada instituição de educação superior, as vagas para estudantes que tenham cursado integralmente ensino médio em escola públicas serão preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à

proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último Censo do IBGE.

As universidades públicas contam com autonomia para regulamentar o processo de acesso de estudantes. É o que verificamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei n.º 9.394/1996, no artigo 51, expressa:

As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Este artigo prevê autonomia nas universidades, no estabelecimento de critérios que regerão o processo de seleção. Nesse sentido, a LDBEN estimula maior integração entre o ensino médio e o ensino superior. Ao estabelecer esses critérios, as instituições não de levar em consideração as características do ensino médio, responsáveis pela preparação dos candidatos para o ingresso na educação pós-secundária. Algumas faculdades têm estimulado essa integração, incorporando os dados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como um dos critérios para a admissão aos cursos de graduação (BATISTA, 2002).

O atual Ministro da Educação, Tarso Genro propõe os princípios e as diretrizes da Reforma da Educação Superior. Um dos pontos refere-se a acesso e permanência e diz que o Governo deverá aprofundar a política de cotas nas IFES, priorizando alunos provenientes do sistema público e, dentre eles, via cotas étnicas, em acordo com os índices regionais do IBGE.

Apesar do processo de reforma universitária em curso, algumas universidades públicas brasileiras já conseguiram a implementação da política de cotas para afrodescendentes. Isto ocorre com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual da Bahia (UEBA) em 2002, e Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 2003. Outras instituições encontram-se em processo de discussão e implementação, como a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Cândido Mendes (UCAM), Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de Roraima.

Esse fato é decorrente também da atuação dos núcleos de estudo afrobrasileiros (NEABs) que existem nessas instituições que se reuniram no I Encontro Nacional sobre Ações Afirmativas nas Universidades Públicas Brasileiras, ocorrido na Universidade de Brasília, em dezembro de 2002.

Esse Encontro formou parte do I Fórum “Diversidade na Universidade”, realizado em Brasília no mesmo período e organizado pelo Programa de idêntico nome, ligado à Secretaria de Ensino Médio do Ministério da Educação. O Encontro congregou dezenove professores (dezessete dos quais são negros) responsáveis pelos NEABs de quatorze universidades públicas brasileiras: UFG, UFPI, UNIFAP, UFMA, UNEB, UFSC, UFF, UFG, USP, UERJ, UFMG, UFAL, UDESC, UNB, e UFSCAR e de duas universidades privadas: UCAM e PUC-Minas (CARVALHO, 2003).

A Universidade de Brasília (UNB) é a primeira academia federal a criar o sistema de cotas para o ingresso de negros no ensino superior. A decisão, tomada em junho de 2003, pelo Conselho Universitário da UNB, reserva 20% das vagas na universidade para alunos negros. Já no caso dos índios, esse limite não ficou definido.

A primeira faculdade do País (“Zumbi dos Palmares”) destinada a negros terá 45% de afrodescendentes. A maioria dos estudantes (55%) será de outras raças. A quantidade de negros da Faculdade Zumbi dos Palmares foi definida com base no Censo 2000, do IBGE, que aponta a proporção de 45% de negros e pardos na população brasileira. A faculdade, que vai começar com um curso de Administração de Empresas, foi lançada oficialmente no dia 13 de maio de 2003. O curso tem autorização para 400 vagas, mas vai iniciar-se experimentalmente com 200. A mantenedora da escola é o Instituto Afro-Brasileiro de Ensino Superior, criado pela ONG Afrobrás (Sociedade Afro-Brasileira de Desenvolvimento Sócio-cultural).

Ao tratarmos do processo de acesso de afrodescendentes ao ensino superior, podemos também verificar que uma das políticas de ação afirmativa, que tem uma linha de intervenção crescente e que apresenta muito resultado positivo é a implementação de cursinhos pré-vestibulares para afrodescendentes e carentes.

Temos como exemplo desses cursinhos: a Cooperativa Beneficente Steve Biko, de Salvador, apoiada pela UEBA, a do curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes do Rio de Janeiro, os cursinhos organizados em vários estados pela ONG EDUCAFRO e o pré-vestibular para estudantes negros e carentes, mantido pelo Núcleo de Consciência Negra na USP, que revelam a grande força de mobilização da sociedade civil.

Apesar do esforço valioso dos cursinhos, percebemos nitidamente, por meio de dados, que existe um diferencial de desvantagem em acesso à educação dos afrodescendentes que é crônico e irredutível desde o início do século XX, o que exige um mecanismo de inserção ainda mais eficaz na sua capacidade de começar a recuperar esse atraso imediatamente. Há um consenso crescente entre os que procuram equacionar esse problema do acesso dos estudantes afrodescendentes ao ensino superior que os cursinhos supracitados não devem substituir o esforço pela implementação de cotas; seria de fato mais adequado unir esses dois tipos de ação afirmativa (CARVALHO & SEGATO, 2002).

Considerações Finais

Para tratarmos sobre universidade, universalidade e especificidade dos afrodescendentes, precisamos também questionar sobre o papel da universidade. É preciso perguntarmo-nos se nossas universidades públicas estão cumprindo bem seu papel social ao contribuir com a exclusão sistemática da população afrodescendente das suas carreiras de mais alto poder, influência social e retorno financeiro.

Precisamos também refletir e sugerir mudanças nos currículos dos cursos de formação docente, para que formem profissionais sensíveis, reflexivos, competentes e conscientes da diversidade cultural existente em nossa sociedade.

A educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito. A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente (CHAUÍ, 2003).

Fernandes (1978), em pesquisa realizada em 1960, detectou que a escola não estava preparada para atender à população afrodescendente. Oliveira (1992, 2001) desenvolveu estudos que focaram o discurso da escola para uma análise sobre a situação educacional dos afrodescendentes e verificou que:

... São duros empecilhos econômicos, políticos e culturais, para se manter na escola, no trabalho e assegurar um bom relacionamento em quaisquer ambientes nos quais esteja atuando. Por essa razão podemos avaliar que os jovens negros estão intelectual e emocionalmente muito mais preparados para ingressar na Universidade e desenvolver quaisquer

atividades, pois conseguem vencer muito mais adversidades. Eles vêm superando todos esses obstáculos conseguindo cumprir a trajetória do Ensino Médio e Fundamental. Quem está despreparada, na verdade, é a Escola. É necessário que ela deixe de ser um obstáculo a mais e prepare-se para superar os preconceitos e conviver com a diversidade humana (OLIVEIRA, 2002, p. 160 e 161)

Se observarmos o tempo decorrente entre o estudo de Florestan Fernandes e os de Rachel de Oliveira, verificamos que se passaram mais de quarenta anos e a situação dos alunos afrodescendentes não mudou muito. Por isso, não podemos apostar somente na melhoria da escola pública. Precisamos unir todos os esforços e políticas de ação afirmativa para afrodescendentes em todos os níveis de ensino e não somente na educação, mas também no mercado de trabalho.

Assim, quando afirmamos que o estudante negro perde para o estudante branco no vestibular porque não pode pagar o mesmo cursinho preparatório, é comum muitas pessoas interpretarem que a diferença entre os dois é puramente econômica (diga-se: social) e não racial. Contudo, é preciso lembrar que o estudante negro não pode pagar o mesmo cursinho, não porque esteja “socialmente” incapacitado a alcançar esse nível de renda, mas porque seus pais negros herdaram a discriminação racial no mercado de trabalho sofrida pelos seus avós e bisavós, os quais sempre foram preteridos pelos brancos nas melhores posições (CARVALHO & SEGATO, 2002 p.44).

Acreditamos que o Governo até que reconhece a problemática dessa situação. O Ministério da Educação criou um programa de implementação de cursinhos preparatórios para o vestibular para jovens carentes, denominado Diversidade na Universidade. Os cursos começaram em março de 2002 e os estados escolhidos para iniciar o programa foram: Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul, Maranhão e Mato Grosso do Sul, por meio de instituições e ONGs ligadas ao movimento negro. Não foram divulgados os critérios de seleção dessas instituições nesses estados.

O Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, por intermédio do Programa Políticas da Cor, lançou o concurso nacional “cor no Ensino Superior” em parceria com a Fundação Ford. Este programa financiou e acompanhou 27 projetos de ação afirmativa desenvolvidos entre 2002 e 2003, em 16 estados do Brasil, a saber: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Maranhão, Goiás, Tocantins, Amapá, Alagoas, Santa Catarina, Pernambuco e Piauí². As iniciativas apresentadas no concurso tiveram o mérito dar publicidade a uma variedade de ações possíveis de desenvolver por distintas agências sociais entre elas as Organizações do Movimento Negro, os NEABs, instâncias governamentais, associações comunitárias, instituições religiosas e ainda os movimentos sociais. Os projetos revelaram papel de destaque dessas iniciativas, não só na promoção do acesso e permanência de estudantes afrodescendentes nas universidades brasileiras, como também na ampliação do debate sobre o tema ou na transformação institucional no sentido da implementação efetiva de ações afirmativas voltadas para afrodescendentes.

² Tivemos oportunidade de coordenar o projeto “Pesquisadores(a) para a igualdade: reforço ao processo de permanência e construção do conhecimento para a afrodescendência na UFPI, desenvolvido pelo NEAB IFARADÁ – núcleo de pesquisa sobre africanidades e afrodescendência da UFPI, contemplado no concurso.

Por isso, as ações afirmativas e as cotas são dois dos principais meios que podem ser utilizados como instrumentos capazes de propiciar mobilidade social ao afrodescendente brasileiro, a fim de integrá-lo econômica e socialmente aos demais membros da sociedade inclusiva, porém não podemos estabelecer somente medidas paliativas. Precisamos exigir do Estado que a educação seja um direito e não um privilégio.

Referências Bibliográficas

- ANDREWS, George Reid. *Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)*. (EdUSC, São Paulo, 1998).
- BATISTA, Bernadete da Silva Ribeiro. A Relação da Educação Superior com a Sociedade IN SOARES, Maria Susana Arroza (org.) *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.
- BRASIL, *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1961
- _____, *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1971.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Congresso Nacional. 1998.
- _____, *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Brasília-DF, 1996.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, José Jorge de. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. IN QUEIROZ, Delcele Mascarenhas de (coord.). *O negro na universidade - publicação do Programa A cor da Bahia*. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. – Salvador: *Novos Toques*, n.5, 2002.
- CARVALHO, José Jorge de & SEGATO, Rita Laura. *Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília*. Brasília: Departamento de Antropologia da UnB, 2002. Série Antropologia n. 314.
- CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. N.º 24. São Paulo: Editora Autores Associados. 1993.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique Africanidades Brasileiras e Pedagogias Interétnicas. *Revista Gibále*. Aracaju, n.º 2, p. 16-19, 1996.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique & GOMES, Ana Beatriz Sousa. Movimentos Sociais de Maioria Afrodescendente e Educação. In MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade* – Fortaleza: Editora UFC, 2003.
- DIAS, Lucimar Rosa. *Diversidade étnico-racial e educação infantil*. Três escolas, uma questão, muitas respostas. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 1997. (Dissertação de Mestrado).
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3ª ed. São Paulo, Ática, 1978, 2 vols.
- GOMES, Ana Beatriz Sousa. Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Escolar Brasileira: o caso dos negros(as). *Linguagens, Educação e Sociedade* – Revista do Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí. N. 7 – Teresina: EDUFPI, 2002.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: O direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso* – Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Ações Afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. IN SANTOS, Renato & LOBATO, Fátima (orgs.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Coleção Políticas da Cor.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro. IPEA, 2001.

<http://www.brasil.gov.br/emquestão/corpo-htm>, Cotas nas universidades para alunos das escolas públicas, negros e índios democratizam a educação e promovem a inclusão social – *Em questão*, n.º 196 - editado pela Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica da Presidência da República – 31 de maio de 2004.

LIBÂNIO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In. PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 11-58.

OLIVEIRA, Rachel. *Relações Raciais: uma experiência de intervenção*. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. *Preconceitos, discriminações e formação de professores* – Do proposto ao alcançado. Tese (Doutorado em Educação) Metodologia do Ensino – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2001.

_____. O despreparo: um argumento que impede o acesso dos jovens negros à universidade. In ANDRADE, Rosa & FONSECA, Eduardo. *Aprovados! Cursinhos pré-vestibulares e população negra*. São Paulo: Selo Negro, 2002.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas de. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo. IN QUEIROZ, Delcele Mascarenhas de (coord.). *O negro na universidade* publicação do Programa A cor da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. – Salvador: Novos Toques, n.5, 2002.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico IN VEIGA, Ilma Passos Alencastro & FONSECA, Marília (orgs.). *As dimensões do projeto político –pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papirus, 2001. – (Coleção Magistério: formação e trabalho Pedagógico).

SILVA, Katia Elenise Oliveira da. *O papel do Direito Penal no enfrentamento da discriminação*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

TOBIAS, José Antônio. *História da Educação Brasileira*. 3ª ed. São Paulo. IBRASA, 1986.

VERÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa. Educação e Desigualdade Racial. políticas de ações afirmativas CD ROM da 25ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação G.E. Educação e os afrobrasileiros – Poços de Caldas – MG, 2003.