

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A COR PRESENTE: PERCEPÇÕES SOBRE ALUNOS COTISTAS NEGROS *THE PRESENT COURSE: PERCEPTIONS ON STUDENTS BLACK STUDENTS*

Raimundo Sérgio de Farias Júnior
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Resumo

O presente artigo teve como objetivo analisar como alunos não cotistas percebem a presença de alunos cotistas negros na universidade em cursos da área de saúde. Realizou-se em dois momentos: um destinado à pesquisa de natureza bibliográfica e o outro à realização de uma pesquisa empírica. O *locus* da pesquisa empírica foi o curso de medicina da Universidade Federal do Pará. A coleta de dados foi feita, inicialmente, após emprego de questionário socioeconômico e, posteriormente, houve a utilização de entrevista semiestruturada efetivada junto a acadêmicos do Curso de Medicina da referida universidade. Os resultados apontam que há grande indício da existência de posturas preconceituosas e racistas em relação a alunos não cotistas presentes no curso supracitado.

Palavras-chave: Sistema de cotas. Racismo. Preconceito. Educação superior.

Abstract

The present article had as objective to analyze how non - quota students perceive the presence of black quota students in the university in courses of the health area. It took place in two moments: one destined to the research of bibliographic nature and the other to the accomplishment of an empirical research. The locus of empirical research was the medical course of the Federal University of Pará. Data collection was done, initially, after the use of a socioeconomic questionnaire and, afterwards, a semi-structured interview was conducted with the medical students of the referred course university. The results indicate that there is a great indication of the existence of biased and racist positions in relation to non - quota students present in the aforementioned course.

Keywords: System of quotas. Racism. Prejudice. Higher education.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Introdução

Primeiramente, parto do princípio de que a educação, enquanto direito humano, constitui um bem público. Por hora, julgo desnecessário apresentar justificativas referentes à sua relevância social. Também considero importante analisar que na condição de direito humano insubstituível, compete ao Estado garantir a realização desse direito a todos, em conformidade com o preceito constitucional (CF 1988) que estabelece em seu artigo 206, inciso 1º “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, algo confirmado posteriormente na LDB (9394/96).

Estamos ainda distantes da garantia da universalização e da democratização do acesso à escolarização formal, com qualidade, em toda a Educação Básica, nem mesmo na sua etapa obrigatória (4 a 17 anos). Na educação superior, as possibilidades de acesso e permanência sempre foram problemáticas. É impossível imaginar a democratização da sociedade brasileira, sem que haja, além da democratização do ingresso à educação superior, a garantia do acesso a extratos sociais, constantemente, excluídos (pobres, negros, mulheres, deficientes, entre outros) dos níveis mais elevados da escolarização formal. Historicamente, além da exclusão, o preconceito, atingiu fortemente esses segmentos populacionais, dentre eles, os mais atingidos foram os negros.

Henriques (2001), analisando a desigualdade racial no Brasil, nos anos 90 do século passado, identificou que 97% dos universitários brasileiros eram brancos e apenas 2% negros. Verificou também que de 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles eram negros. A pobreza representa um forte obstáculo para garantir qualquer direito, em particular, a educação. Por isso, considero indispensável a adoção de políticas públicas que removam parte das condições objetivas que obstaculizam o acesso ao ensino formal.

Para elaborar este artigo, não elegi como interesse maior da investigação, examinar os limites e impactos das políticas de inclusão na educação superior de grupos

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



tradicionalmente excluídos e, sim, a percepção que alunos não cotistas do Curso de Medicina da Universidade Federal do Pará possuem sobre alunos cotistas/negros. Para isso, efetivei, inicialmente, um estudo bibliográfico sobre a temática, em seguida, complementei com uma pesquisa empírica. Meu universo amostral delimitado correspondia a duas turmas em fase de conclusão do referido curso. Realizei com elas uma entrevista semiestruturada com seis discentes de cada turma, sendo seis mulheres e seis homens, escolhidos aleatoriamente entre alunos não cotistas. As entrevistas foram realizadas durante a vigência do primeiro semestre do ano de 2016 na universidade supracitada e os resultados expostos nas linhas que seguem.

A cor ausente

O acesso à educação é geralmente apresentado pelos estudiosos como um dos principais fatores associados ao alcance de melhores oportunidades no mercado de trabalho e, conseqüentemente, um melhor rendimento. Para um grande contingente da população, o aumento da escolaridade é visto como o principal caminho de mobilidade social ascendente dos indivíduos. Diante deste quadro, ganha ainda mais importância a análise das oportunidades educacionais de brancos e negros no Brasil, e, principalmente, sobre a relação entre este desempenho e a alocação dos dois grupos no mercado de trabalho [...] (HERINGER, 2002, p. 60).

De imediato, parto de uma premissa fundamental: há uma relação muito íntima entre o pertencimento racial e as desigualdades sociais e econômicas no Brasil. Então, de fato, a abolição da escravidão no Brasil, de modo algum, representou a garantia da liberdade e da igualdade em nosso país. E, diga-se de passagem, o Brasil, uma das maiores nações escravistas até 1971, foi o último a aderir à abolição. No dia 13 de maio de 1988, coube a Joaquim Nabuco anunciar à multidão, em frente à sacada do Palácio Imperial, que “Não há mais escravos no Brasil”. A assinatura da Lei Áurea, longe de representar a emancipação da população negra, pode ser considerada como o início de uma longa luta por igualdade.

Ainda que no aspecto legal fossem “livres”, os negros passaram a ser vistos

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



como figuras indesejadas, uma vez que eram discriminados pela cor e por serem, em geral, pobres. E cada vez mais representariam a maioria dos “desocupados”, que, normalmente, viviam como mendigos, marginalizados e segregados, tendo em vista a manutenção do regime oligárquico, extremamente elitista e excludente. Braick e Mota (2007) registram poucas mudanças com a assinatura da Lei Áurea, visto que não houve uma preocupação política em integrar o negro à sociedade. Situação que se agravava em razão da manutenção da estrutura social que condenava a nova população “liberta” ao desemprego, sem acesso à educação ou a qualquer outro direito elementar.

De acordo com Carvalho (2005), ainda travamos uma grande batalha pelo fim das discriminações raciais. Discriminações essas, muitas vezes, incubadas e disfarçadas de preconceito e violência simbólica e física. Segundo Costa (1998), nossa elite branca forjou os elementos ideológicos necessários para justificar a inferioridade dos negros, aliás, tinham aprendido desde o período colonial a vê-los como inferiores, ao mesmo tempo, em que abriam exceções para alguns indivíduos negros ou mulatos.

Os elementos ideológicos utilizados pelas elites foram fundamentais para a forma como o negro seria integrado na sociedade de classes. Fernandes (1978), já apontava o drama vivido pelos negros após a abolição, em função, especialmente, da difícil adaptação ao trabalho “livre”. No Brasil, a integração do negro na sociedade de classes, influenciada pelo predomínio de uma mentalidade mercantil e burguesa, produziu um novo modelo de relações sociais, no qual o lugar reservado aos negros eram as ocupações mais inferiores e rebaixadas, uma vez que os empregos de melhor qualificação seriam, naquele contexto, ocupados pelos imigrantes europeus. Ainda segundo Fernandes (1978), restou para a maioria dos negros que resistiram à marginalidade, enquadrar-se em ocupações mais precárias, pois, de algum modo, as ocupações de melhor prestígio social não lhes foram reservadas. Em meio a essas mudanças na sociedade brasileira, percebe-se a emersão de um novo mito: a democracia

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



racial¹. Excelente justificativa ideológica para ocultar uma realidade que se lastra em práticas discriminatórias, fundadas no sistema de reprodução desigual. Dessa forma, concordo com Hasenbalg (1979, p. 241) quando este entende que

Se o ideal do branqueamento transformou-se na sanção ideológica do contínuo de cor desenvolvido durante a escravidão, o mito da “democracia racial” brasileira é indubitavelmente o símbolo integrador mais poderoso criado para desmobilizar os negros e legitimar as desigualdades raciais vigentes desde o fim do escravismo.

Trava-se, assim, uma disputa desigual pela “inclusão” na nascente (mas tardia) sociedade capitalista brasileira. O negro, carecendo de uma política estatal que visasse à sua integração na sociedade, teria que encarar uma acirrada disputa por posições, quase sempre, em desvantagem. E essa “desvantagem”, de algum modo, foi favorável para que boa parte dos estrangeiros ocupassem mais espaços no comércio, na arquitetura, no artesanato, entre outras atividades (FERNANDES, 1978), restando aos recém-libertos incorporarem-se ao restolho do operariado urbano ou procurarem no [...] “ócio dissimulado”, na ‘vagabundagem sistemática’ ou na ‘criminalidade fortuita’ meios para salvarem as aparências e a dignidade de homem livre” (FERNANDES, 1978, p. 28).

R. Heringer, analisando essa conjuntura, verifica que, mesmo imposta nenhuma forma de segregação após a abolição, percebe-se, claramente, que os outrora escravizados tornaram-se, de maneira geral, figuras marginalizadas no nascente sistema econômico brasileiro, sem esquecer que o governo brasileiro facilitou, na segunda metade do século XIX, a imigração europeia; uma eschachada tentativa de “branquear” a população nacional. Isso foi levado em consideração no ato de contratação dos

¹ Cabe aqui introduzir a reflexão de Reis (2007, p. 50): “A democracia racial trouxe a crença de que a raça não tem importância para a definição de oportunidades. O antirracismo que se desenvolveu no Brasil, por sua vez, consistia em não falar em raça para evitar qualquer problema racial. Sendo assim, denunciar o racismo e propor políticas sensíveis à raça é um grande desafio posto neste país”.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



imigrantes para trabalharem tanto na agricultura como na indústria que estava sendo implantada nas principais cidades (HERINGER, 2002).

De um modo geral, tendo em vista a tessitura apresentada, é pertinente a colocação de Hasenbalg (1979), quando analisa que os trezentos anos de escravidão tiveram como consequência a concentração dos brasileiros não brancos nas áreas mais atrasadas do país, geralmente, em condições subalternas. Assim, diferentemente com o que ocorreu com parte dos outros extratos sociais, os libertos não tiveram nem mesmo direito à fantasia de um passado ou mundo tradicional em que os homens fossem tratados com justiça.

Ao analisar as desigualdades raciais no Brasil, Heringer elabora uma síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. Em seus estudos, pondera ainda que o Brasil se encontre entre as maiores economias do mundo, sendo até mesmo considerado o país da democracia racial, que “Entretanto, embora nunca tenha se consolidado no país um regime de segregação racial legal e formal, a realidade brasileira é outra”, uma vez que “As distinções e desigualdades raciais são contundentes, facilmente visíveis e de graves consequências para a população afro-brasileira e para o país como um todo” (HERINGER, 2002, p. 58). O referido autor ainda demonstra que, de um modo geral, a população negra habita em moradias mais precárias que a maioria dos brancos e que o acesso à educação e ao mercado de trabalho é, normalmente, mais difícil para esse segmento populacional.

Desse modo, a pobreza e a falta de oportunidade atingem uma parcela significativa da população brasileira, em particular, a maioria negra. Então, o combate às desigualdades sociais deve ser realizado concomitante ao enfrentamento das desigualdades raciais. Para além do “mito”, há em curso um processo, algumas vezes, bastante explícito, de discriminação racial, pois, conforme Santos (2003, p. 86),

Discriminamos os negros, mas resistimos a reconhecer a discriminação racial

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



que praticamos contra esse grupo racial. [...] o racismo está no outro bairro, na outra empresa, na outra universidade, na outra cidade, no outro estado, em outro país, entre outros, menos em nós mesmos. Nós, por mais que os dados estatísticos oficiais e não oficiais nos indiquem abismais desigualdades entre negros e brancos, achamos que não temos nada a ver com isso, pois a maioria absoluta dos brasileiros só vê o racismo dos outros e nos outros, nunca neles mesmos.

Está presente aí uma importante questão referente à exclusão dos negros do acesso à escolarização formal: a discriminação e o preconceito. De acordo com Cunha (1999), durante o período imperial, o Estado brasileiro criou mecanismos legislativos que dificultavam o acesso do negro à instrução pública. Os negros percorreriam um longo caminho das senzalas até a escola. A abolição, longe de representar uma possibilidade concreta de emancipação, deslocou os negros para um “não lugar”, no qual, o mesmo, além de estigmatizado, será alvo de uma grande carga de estereótipos negativos, colaborando para a reprodução da discriminação e o preconceito.

E, ainda que posteriormente, alguns estorvos legais fossem superados, mesmo garantindo o direito dos “livres” de estudar, não houve condições materiais para o usufruto desse direito. De algum modo, estava sendo forjada uma imagem estereotipada do negro e dos africanos, pois, segundo Cunha Jr. (1997, p. 58),

A imagem do africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria. Imagem construída pela persistência das representações africanas como a terra dos macacos, dos leões, dos homens nus e dos escravos. Quanto aos povos asiáticos e europeus as plateias imaginam castelos, guerreiros e contextos históricos, sociais e culturais. [...]. Há um bloqueio sistemático em pensar a África diferente das caricaturas presentes no imaginário social brasileiro.

A imagem que se tem do negro em nossa sociedade ainda é marcada pela presença do racismo, mesmo que, muitas vezes, tenta-se amenizar esse fato. E a prática do racismo, com frequência, é seguida de algum tipo de violência. Além disso, “[...] o racismo pode atingir diferentes graus de intensidade: vai de um simples pensamento até

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



os casos mais extremos, de agressão física, por exemplo [...]” (CARNEIRO, 2003, p. 62).

Recentemente, os noticiários destacaram, com muita evidência, situações de racismo em estádios de futebol (e, certamente, não se trata do único espaço de tais ocorrências). Embora práticas como essas sejam corriqueiras em boa parte das relações humanas, elas evidenciam a forte presença do preconceito contra os negros, sobrevivendo situações de violência física e simbólica. Situações como essas, além de revelarem um dado lamentavelmente irracional, expõem o retrato de uma sociedade intolerante e que ainda tem enorme dificuldade em conviver com respeito e cordialidade com qualquer diferença. Uma situação antiga, mas muito presente, é o papel dos negros, por exemplo, em telenovelas e jornais. Raramente, o negro assume o papel de âncora em algum telejornal e, ainda mais raro, exerce o protagonismo em alguma novela ou filme, em especial, nos canais abertos. Geralmente, o negro aparece ocupando papéis subalternos².

Não desconsidero também o racismo enquanto “ideologia” irracional, a qual acaba se encaixando perfeitamente na reprodução do *ethos* da sociedade liberal, que procura estimular a competição, o individualismo e o consumismo. Estando os “libertos” em condição de disputar espaços sociais no sistema capitalista, o racismo seria um “excelente” argumento para justificar a inferioridade e a exclusão dos negros, pois, segundo Valente (1987), há uma relação muito próxima do “problema negro” com as formações sociais capitalistas, visto que, durante a escravidão, o negro, percebido

² Araújo (2001) abordando a questão do negro na telenovela brasileira, percebe que há um processo de exclusão desse segmento populacional das tramas do horário nobre. Para ele, os negros fazem parte da teledramaturgia brasileira desde o seu início, mas sua imagem sempre foi estereotipada. Nesse sentido, é comum nem notarmos a ausência do negro na TV, assim como os índios que permanecem vivendo as mesmas compulsões desagregadoras de uma autoimagem depreciativa reforçada por uma identidade racial negativa e reforçada pela indústria cultural brasileira, que demonstra enorme interesse pelo “branqueamento” de nossa sociedade.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



como não-humano, era concebido como uma mercadoria e, naquela situação, não competia por posições sociais com o restante da população.

Na condição de “livres”, passam a disputar posições com os imigrantes e com outros brancos, emergindo, assim, o preconceito e a discriminação raciais, as quais se tornaram justificativas utilizadas como armas da competição estabelecida por melhores posições na estratificação social (VALENTE, 1987).

Preconceito e discriminação são ingredientes indispensáveis para justificar e legitimar a exclusão de determinados segmentos populacionais. Diante disso, historicamente, a exclusão do acesso da população mais pobre à educação formal sempre foi uma tendência da educação brasileira, em especial, relacionada aos negros mais pobres.

No que tange especificamente ao acesso à educação básica, em particular, o ensino fundamental, presenciamos nos últimos anos a elevação do acesso a esse nível de ensino, inclusive, dos negros. De acordo com Barreto et al. (2012, p. 13)³, entre 2001 e 2009 “[...] observa-se uma diminuição na taxa dos que estão fora da escola, em todos os segmentos étnico-raciais”. Informam ainda que, no ensino fundamental, “[...] o percentual de negros excluídos da escola perfazia 5,8%, o que os distanciava 2,3 pontos percentuais do contingente de excluídos brancos; em 2009, essa distância se reduziu para 0,6 ponto percentual”. Os autores também informam que, “[...] em todas as faixas etárias, os negros encontram-se super-representados no conjunto dos que estão fora da escola. Essa situação é mais evidente nas faixas etárias dos 06 aos 14 anos e dos 15 aos 17 anos” (BARRETO et al., 2012, p. 12). Nesse sentido, embora a exclusão atinja particularmente os pobres, ela é ainda mais perceptível com aqueles que, além de pobres, são negros. Por essa razão, as oportunidades sociais e educacionais entre negros

³ As informações de Barreto et al. (2012) foram realizadas com base nos microdados da PNAD/IBGE, processados pela UNESCO.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



e brancos não se efetivaram de forma igualitária. Se, por um lado, a extensão da oferta da escolarização obrigatória no Brasil colaborou para facilitar o acesso (não necessariamente a permanência, com sucesso) do negro à educação básica, por outro, na educação superior, em especial, em cursos considerados elitizados, o ingresso do negro era muito mais uma exceção do que uma regra.

Por essa razão, fez-se premente a necessidade de se criarem mecanismos sociais que buscassem reverter o quadro desfavorável no tocante ao acesso e permanência na educação superior. Tendo em vista essa situação, é que o Estado brasileiro tem instituído ações afirmativas. Nas palavras de Reis (2007, p. 50-1),

As ações afirmativas constituem-se como medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais. Assim sendo, pode-se afirmar com segurança que as ações afirmativas constituem-se como medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Vale salientar ainda que o princípio da ação afirmativa encontra seu fundamento, ao contrário do que se pensa ou prega, na reiteração do mérito individual e da igualdade de oportunidades como valores supremos. A desigualdade no acesso e tratamento justifica-se como forma de restituir a igualdade de oportunidades, daí deve ser temporária em sua utilização.

Essas ações afirmativas, que não podem ser entendidas como a panaceia da inclusão do negro na educação superior, são necessárias para a condição de políticas temporárias, enquanto os maiores entraves não forem removidos, em especial, a pobreza. Henriques (2001) verificou que entre a população negra na faixa etária de 18 a 25 anos, que ainda não ingressaram no ensino superior, entre os anos de 1992 e 1999, nem 3% desse extrato da população havia alcançado esse nível de ensino⁴. Gisi (2006,

⁴ Sem esquecer que, segundo R. Henriques, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais historicamente sempre foi maior entre negros do que a média registrada entre brancos. Mas observa Henriques (2001, p. 31) que “A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



p. 11), ao realizar estudos referentes ao caráter desigual do acesso e permanência na educação superior no Brasil, identificou que “[...] a maioria dos alunos (77,7%) é de cor branca, o que demonstra uma acentuada desigualdade de acesso para estudantes negros”.

Quando apenas o ensino fundamental constituía direito público subjetivo, era perceptível a exclusão do negro no ensino médio. Atualmente, com a extensão da obrigatoriedade até a faixa etária de 17 (dezesete) anos, observa-se que o problema permanece na educação superior. Segundo informações de Gisi (2006, p. 11), a presença de negros na educação superior é bem inferior a dos brancos: “A representação percentual da população branca na sociedade, segundo o IBGE/2003, é de 52% dos brasileiros, mas na educação superior somam 72,9%, são de 25,7% a 35,5% acima da média na sociedade”.

O acesso aos cursos de educação superior também são distintos, pois os brancos ocupam majoritariamente as vagas nos cursos de Arquitetura, Odontologia, Medicina Veterinária, Engenharia Mecânica, Farmácia, Direito, Jornalismo, Administração e Psicologia e Medicina (GISI, 2006). Por outro lado, os cursos os quais a presença do negro é mais visível são os de História, Geografia, Letras, Matemática, Física, Pedagogia, Enfermagem, Biologia, Química e Ciências Contábeis. Essas discrepâncias no que concerne ao acesso à educação superior (e não apenas a esse nível de ensino), considerando o período obscuro de nossa história em que uma parte expressiva da população brasileira sofreu com a escravidão, é uma justificativa plausível para a adoção de ações afirmativas⁵ tendo em vista a criação igualitária de oportunidades para

universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade”.

⁵ Sobre as ações afirmativas, Santos (2012, p. 402) traz a seguinte informação: “Como visto na literatura, a institucionalização das ações afirmativas, inicialmente, ocorreu na Índia: em um contexto marcado pela descolonização, um intelectual indiano, Bhimrao Ramji Ambedkar, foi o mentor de um sistema de cotas

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



grupos e populações socialmente excluídas. O sistema de cotas é uma dessas ações afirmativas e, segundo Menin et al. (2008) tem uma história recente, tendo sido implementada primeiramente, em 2001, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e na Universidade Nacional de Brasília (UnB), estando em franca expansão por outras instituições de educação superior.

Ainda que existam posições divergentes a respeito da adoção do regime de cotas, pois verificamos concepções que oscilam entre aceitação, o ceticismo e o repúdio, constitui dever do Estado garantir a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Mesmo assim, muitos argumentos contrários ao regime de cotas estão, em sua essência, revestidos de preconceito e discriminação. Parte desses argumentos contrários, segundo Menin (2008), baseiam-se na ideia de conceder privilégio restrito aos negros; outros enfatizam que seria mais justo privilegiar alunos de escolas públicas, pois justificam que o problema da pouca representação de alunos negros nas universidades estaria ligado à pobreza e à má qualidade do ensino público (MENIN, 2008). Há também os que entendem que “[...] as cotas estimulariam o preconceito racial por meio da estigmatização dos alunos beneficiados”, além disso, “[...] produziriam uma perda de qualidade do ensino” (MENIN, 2008, p. 257).

De um modo geral, são argumentos inconsistentes sem nenhum tipo de fundamento teórico ou empírico. Na verdade, são mais reveladores de formas veladas de preconceito, tão frágeis quanto o calcanhar de Aquiles. Por isso, concordo com Menin (2008, p. 257) quando este defende que

para as castas. A reserva de vagas foi aplicada aos intocáveis (dalits), minorias religiosas, tribos e castas que estavam entre os intocáveis e os djiva. O argumento foi que um “tratamento especial” deveria ser dado para os dalits e determinados grupos, já que não havia representação proporcional ao seu percentual na população da Índia. Os dalits eram 17% da população e, em 1950, ocupavam 1% dos postos graduados do país. Durante o processo de colonização, esses grupos foram marginalizados nas estruturas de poder e no acesso à educação. Desde 1948, o sistema de cotas consta na Constituição do país e se estende aos órgãos legislativos, ao serviço público e às instituições de ensino. É diferenciado em relação a cada grupo, pois isso implica o seu reconhecimento oficial, não se tratando, portanto, de um direito individual”.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Esses argumentos contrários às cotas apoiam-se no valor da igualdade da capacidade e de direitos entre negros e brancos, resultando na defesa da igualdade de ofertas e condições de entrada na universidade e rejeitando qualquer medida de favorecimento aos negros. Além disso, os valores ligados ao mérito e esforço pessoal também são ressaltados, de forma a se defender a ideia de que aquele que se dedica consegue vencer barreiras e não precisa de “proteções adicionais”. Por outro lado, alguns estudos mostram o apoio de certos segmentos da população brasileira a essa iniciativa, inclusive por parte de docentes que ministram aulas em instituições que já adotaram a política de cotas, os quais declaram que não houve mudanças na qualidade de ensino e que as relações raciais na universidade permaneceram iguais ou, até mesmo, melhoraram.

Esclareço que parto da premissa que ações afirmativas, em especial, o regime de cotas, são políticas condicionadas pelo regime de acumulação capitalista. São importantes dentro de determinada conjuntura histórica, mas limitadas pelo horizonte histórico do capital que, no interior de seu processo sociometabólico de reprodução, torna incompatível a eliminação de determinadas contradições que inviabilizam o desenvolvimento humano, igual e fraterno, sem nenhum tipo de distinção, discriminação ou preconceito. Pelo contrário, a necessidade da reprodução do regime de acumulação imposto pelo sistema hegemônico, enseja mecanismos de exclusão irracionais, que fazem perdurar preconceitos, discriminações e, por tabela, também o racismo.

A cor presente: o sistema de cotas da UFPA

A Lei 12.711/12 – conhecida como Lei das Cotas, versa sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio – estabelece que as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, devem reservar em seus processos seletivos, visando ao ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012). No que tange, especificamente, às vagas destinadas à cota racial, esta

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



é consubstanciada mediante proporção de índios, negros e pardos do Estado a qual está situada a IES, baseado nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), podendo ocorrer que um Estado com um número maior de negros deverá ter mais vagas destinadas a esse grupo racial, prevalecendo como documento comprobatório a autodeclaração (BRASIL, 2012).

Na UFPA, desde agosto de 2005, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão começou a regulamentar o sistema de cotas desta instituição de ensino superior, tendo iniciado, de fato, a partir do processo seletivo em 2008. De acordo com a Resolução 3.361/05 dessa IES, 50% dos postos de cada curso, tanto da capital quanto do interior do Pará, seriam destinados a candidatos oriundos da rede pública de ensino, sendo que 40% deles são reservados para cotistas autodeclarados negros ou pardos⁶. O processo seletivo, realizado em 2016, possui poucas alterações, adotando o ENEM como único mecanismo avaliativo⁷.

Para o Sistema de Cotas, a UFPA reserva 50%, no mínimo, das vagas de cada curso e turno destinadas a candidatos que comprovarem ter cursado todo o ensino médio em escola pública, divididas igualmente entre candidatos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* e com renda superior a 1,5 salário mínimo *per capita*. Em cada um desses dois grupos, 78% das vagas estão destinadas a autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (UFPA, 2016, s/p).

Como se percebe, tendo em vista atender dispositivos legais nacionais, a UFPA já tem consolidado um sistema de cotas visando ao ingresso de seu quadro discente. Isso, certamente, favoreceu que frequentasse a IES uma cor quase ausente em seus

⁶ A Resolução n.º 3.361, de 5 de agosto de 2005 da UFPA, estabelece as normas para o acesso de estudantes egressos da escola pública, contemplando cota para negros, aos cursos de graduação dessa IES. Em seu artigo 1º esclarece que: “Fica aprovada a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), oferecidas no Processo Seletivo Seriado (PSS) a estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública”.

⁷ Cumpre informar que, já em seu processo seletivo de 2010, a UFPA passou a criar duas vagas em cada curso para candidatos índios descendentes e, em 2013, duas vagas em cada curso para quilombolas.



bancos, em especial, nos cursos historicamente mais elitizados, como é o Curso de Medicina.

3 O cotista visto pelo não cotista

A parte empírica desta pesquisa teve um recorte amostral delimitado a três turmas em fase de conclusão do Curso de Medicina da UFPA. Inicialmente, fiz um breve levantamento socioeconômico e, posteriormente, realizei uma entrevista semiestruturada. Participaram da entrevista doze discentes de três turmas, sendo seis mulheres e seis homens, escolhidos aleatoriamente entre alunos não cotistas. (identificarei os partícipes da pesquisa de forma simples: entrevistado I, entrevistado II, entrevistado III, entrevistado IV, entrevistado V, entrevistado VI, entrevistado VII, entrevistado VIII, entrevistado IX, entrevistado X, entrevistado XI, entrevistado XII). O período de coleta de dados ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2016. A cada vestibular, ingressam na UFPA 150 acadêmicos de medicina, divididos, até o quarto ano, em três turmas de 50 alunos cada. Nos dois anos finais do curso, os discentes são divididos em grupos menores (25 alunos) e direcionados para o internato médico (período do curso em que o acadêmico dedica-se, especificamente, à parte mais prática do curso e a carga horária de aulas e de provas reduz sensivelmente).

A condição socioeconômica da maioria dos discentes entrevistados é boa, considerando a realidade econômica brasileira. Todos pertencem a famílias com renda mensal superior a 10 (dez) salários mínimos. Os entrevistados têm em comum o fato de terem concluído a educação básica em escolas da rede particular de ensino. Apenas 03 (três) dos entrevistados não possuem veículo próprio para locomoção até a universidade. A maioria (sete discentes) optaram por cursar medicina em função de ser a profissão exercida pelos pais. Enquanto 04 (quatro) tentaram o vestibular mais de uma vez para serem aprovados, 08 (oito) conseguiram esse êxito na primeira tentativa.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Por meio das entrevistas realizadas, obtive informações referentes à impressão deles sobre o sistema de cotas da UFPA. Dos doze entrevistados, 10 (dez) informaram que se trata de um privilégio e que a instituição precisa rever essa forma de selecionar seus futuros acadêmicos. Vejamos alguns fragmentos:

Vejo isso, sem querer desmerecer ninguém, que se trata, sim, de um privilégio. Não aceito como correto, pois eu me empenhei para estar aqui, me esforcei como todo mundo. Não quero ofender ninguém, mas não acho isso justo. Tem que ser repensado isso (Entrevistado V).

Não gosto de tocar no assunto, mas não acho justo esse regime, pois prejudica a uns e privilegia a outros. Demorei a ingressar aqui, pois fiz escola particular e não sou negro, mas vejo que ele tem as mesmas condições que eu de estudar e passar sem depender disso, basta estudar e se dedicar (Entrevistado III).

Se eu fosse negro não gostaria de ter esse tipo de benefício. Eles, de algum modo, foram privilegiados, conheço gente que se esforçou muito e não conseguiu entrar. Se não tivesse cotas, eles teriam entrado com certeza. Isso que eu não acho justo. Todo mundo tem condições. Basta se esforçar que consegue (Entrevistado VIII).

Não é justo. É isso que penso. Mas respeito quem chegou aqui por essa via. Do ponto de vista jurídico, é legal. Mas não acho justo, pois eles são privilegiados e nós não (Entrevistado IX).

A tônica da fala dos informantes, primeiramente, indica que o regime de cotas trata-se de um “privilégio” e é também “injusto”. No depoimento de todos os entrevistados, expressões relativas à “injustiça” e à “privilégio” apareceram. Se a impressão em relação aos alunos cotistas é que o ingresso deles na universidade ocorre por essas razões, a consequência imediata dessa compreensão minimamente enseja a possibilidade de um olhar preconceituoso a respeito dos cotistas. Como consequência, 05 (cinco) alunos apontaram que isso resulta no rebaixamento da qualidade do ensino:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



“Não gosto de desmerecer ninguém, mas me parece que alguns deles têm dificuldade em acompanhar o ritmo da turma, infelizmente, essa é a verdade” (Entrevistado XI). Com diferentes termos, outros entrevistados possuem essa compreensão também.

Assim, na percepção dos entrevistados, os alunos cotistas, em especial, os negros, são privilegiados na forma de ingresso no curso de medicina, em sintonia com princípios meritocráticos. Ignoram o processo histórico que excluiu e marginalizou os negros no acesso à educação superior. Nas palavras de Silva (2017, p. 1211),

No contexto que nos interessa aqui, a tese na qual a meritocracia se apoia é, em princípio, simples: todos os cidadãos são, a rigor, iguais perante a lei e, portanto, adotar ações afirmativas voltadas à comunidade afrodescendente sugere, implicitamente, que, além de se instituir uma distorção no plano dos direitos universais, considera essa mesma comunidade inatamente incapaz, necessitando de ajuda para se “desenvolver”, perpetuando assim o preconceito. Em resumo, a adoção de ações afirmativas, nesse sentido, subverteria o princípio do mérito, prejudicando o desenvolvimento do próprio país e provocando uma discriminação às avessas.

Pablo Gentili, analisando as dinâmicas de exclusão na América Latina, destaca que em nosso continente sempre houve um tratamento desigual em relação às oportunidades educacionais, algo que pode ser associado ao tratamento dado a todas as oportunidades sociais. Essa dinâmica de exclusão, evidencia claramente uma desigualdade perversa que torna explícita, além da desigualdade educacional, a persistência do racismo dentro do sistema escolar que, mesmo diante do aumento das oportunidades para o acesso e permanência, não foram suficientes para diminuir o Apartheid Educacional (GENTILI, 2009).

O Apartheid Educacional tem relação direta com a presença, quase indesejada, de determinados segmentos sociais em espaços ocupados majoritariamente por certos extratos da população. Essa análise é confirmada quando dez dos doze discentes partícipes deste estudo se mostraram favoráveis ao fim do regime de cotas, e afirmaram que as condições de ingresso deveriam ser *iguais*, pois todos têm *capacidade* de serem

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



aprovados em medicina, já que a aprovação (ou não) depende muito mais do *esforço* e do *mérito* de cada um.⁸ Então, pode-se presumir que, na ótica dos entrevistados, os que são aprovados em medicina são os mais capacitados e os mais esforçados, tudo em sintonia com a ideologia da meritocracia, uma das premissas fundamentais do pensamento liberal, muitas vezes, usada como justificativa moderna para legitimar formas de exclusão subjacentes ao regime de acumulação em voga.

Gentili (2009), por sua vez, oferece uma explicação diferente a esse processo, pois os mecanismos de universalização das oportunidades de acesso à educação foram interferidos por intensos processos de diferenciação e segmentação dos sistemas escolares, em que as condições e oportunidades educacionais são profundamente heterogêneas e desiguais. Nesse caso, é mais fácil alegar que não houve esforço pessoal para realizar seus sonhos a considerar o peso de determinadas estruturas sociais enquanto obstáculos para a realização dos mesmos. Desse modo, é oportuno pensar:

Primeiramente, é necessário lembrar a distância que existe entre a igualdade formal e a concreta, pois, embora em nossa Constituição a igualdade de direitos esteja formalmente garantida, na prática ela não se concretiza plenamente. A igualdade, no sentido abstrato, pode possuir um sentido universalista inquestionável, mas, concretamente falando, significa também igualdade de oportunidades: por isso, na realidade, verifica-se que, embora todos tenham o direito à Educação, na prática, apenas alguns têm esse direito garantido (SILVA, 2017, p. 1213).

Gonçalves (2003), ao investigar a relação entre o negro e a educação, evidencia a precariedade da situação educacional do negro no Brasil, o que ajudou na reprodução de um sistema social que conduziu os afrodescendentes a uma drástica situação de desamparo legal, o que colaborou para um baixo índice de participação no ensino básico e superior. Dessa forma, a ideologia da meritocracia está intimamente relacionada à

⁸ As expressões em itálico nesse parágrafo foram retiradas dos fragmentos dos depoimentos dos partícipes deste estudo.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



produção de determinados estereótipos sociais cuja premissa reside em justificar a exclusão social da parcela cada vez mais expressiva de indivíduos pobres e negros, que, por sinal, representam quase a totalidade da população carcerária brasileira.⁹ Por outro lado, os negros representam a parcela da população com menos acesso à educação superior. Segundo Silva (2006, p. 137),

No Brasil, embora o sistema universitário nunca tenha excluído oficialmente os negros, o acesso geral à educação superior sempre foi extremamente seletivo, com os brancos tendo chances muito maiores de admissão nas universidades mais concorridas. Na última década, o sistema educacional superior expandiu-se no segmento privado e as universidades públicas de maior prestígio permanecem extremamente seletivas (instituições federais e estaduais com acesso gratuito aos estudantes). Ironicamente, a falta de um sistema segregado (ou a inexistência de universidades historicamente negras) torna a baixa representatividade de estudantes de graduação negros nas universidades brasileiras ainda mais intensa que em países com políticas segregacionistas, como os Estados Unidos e a África do Sul.

No Brasil, os processos de exclusão dos negros na educação superior não são oficiais, mas, considerando o perfil da população que ocupa os bancos escolares dos cursos mais seletivos, verificamos um claro processo de segregação educacional. Por isso, há a necessidade de políticas de ações afirmativas que beneficiem grupos historicamente desfavorecidos do acesso e permanência na educação superior. A

⁹ De acordo com informações do *Mapa do encarceramento*: “Em relação à informação cor/raça dos presos adultos no Brasil, verifica-se que, em todo o período analisado, existiram mais negros presos do que brancos. Em números absolutos: em 2005 havia 92.052 negros presos e 62.569 brancos; considerando-se a parcela da população carcerária para a qual havia informação sobre cor disponível, 58,4% era negra. Já em 2012, havia 292.242 negros presos e 175.536 brancos, ou seja, 60,8% da população prisional era negra. Constatou-se assim que quanto mais cresce a população prisional no país, mais cresce a proporção de negros encarcerados. Não foi possível a mesma análise para os adolescentes que cumprem medida de internação, pois no sistema socioeducativo não existia a coleta da informação cor/raça até 2013. Em relação à população prisional adulta, a seletividade racial do sistema prisional se torna ainda mais evidente quando se calculam as taxas de encarceramento segundo grupos de cor/raça. Em 2012, para cada grupo de 100 mil habitantes brancos havia 191 brancos encarcerados, enquanto para cada grupo de 100 mil habitantes negros havia 292 negros encarcerados. Portanto, no diagnóstico de perfil da população encarcerada brasileira de 2012, verificou-se que foi encarcerada 1,5 vez mais negros do que brancos” (BRASIL, 2015, p. 91).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



maioria, ao considerar como *injusto* o ingresso no Curso de Medicina na Universidade Federal por meio do sistema de cotas raciais, e também de alegar certo *privilegio* dos discentes contemplados pelo sistema, parece gerar certa barreira entre cotistas e não cotistas. Inicialmente, percebi que os não cotistas não priorizam relações amistosas com os cotistas.

Entre as seis entrevistadas, apenas uma elencou entre seus melhores amigos um cotista negro. Já entre os homens, verifiquei maior aproximação entre cotistas negros e não cotistas, pois três deles indicaram que entre seus melhores amigos há discentes cotistas negros e os demais demonstraram não terem tanta proximidade. De modo geral, observamos que a maioria dos discentes participantes desse estudo não possui entre seus melhores amigos cotistas negros. Entre as falas mais significativas exponho estas:

Aqui cada um já tem um grupo formado desde o início do curso. São os com quem tenho mais afinidade (Entrevistado I).¹⁰

Já tenho meu grupo aqui desde quando entrei na UFPA. [...]. O critério de escolha é a afinidade, questão de empatia mesmo. [...]. Muito raramente faço trabalho com pessoas que não fazem parte do meu círculo de amizade (Entrevistado II).¹¹

Tem pessoas na sala com quem acho que nunca falei. E nunca me preocupei com isso. Deve ser questão de empatia mesmo. Nada além disso. Tenho meus amigos e geralmente é com esses com quem tenho relações aqui e fora da universidade (Entrevistado XI).¹²

Cada qual escolhe seus vínculos de amizade por simpatia mesmo. Relações humanas são assim. Ou a gente gosta ou não gosta. Elas ocorrem naturalmente por afinidade ou a falta dela (Entrevistado XII).¹³

¹⁰ Entre os estudantes com os quais esse informante revelou ter mais “afinidade” não constava nenhum cotista negro.

¹¹ Entre os amigos que ela escolheu por “afinidade” não constava nenhum cotista negro.

¹² Entre as pessoas com as quais ela nunca havia falado na sala dela, a maioria era cotista negro.

¹³ Entre os que ela escolheu por “simpatia” nenhum era cotista negro.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Nos fragmentos selecionados, verifiquei que o principal elemento destacado pelos informantes refere-se aos aspectos fundamentais para escolher seus amigos: a *afinidade* e a *empatia*. Observo, porém, que esses elementos, realmente fundamentais na escolha de nossos vínculos, eram nutridos, principalmente, por pessoas com condições econômicas e étnicas semelhantes. Geralmente, os cotistas negros não estavam entre aqueles cujos laços afetivos seriam mais presentes. Se analisarmos a empatia como o sentimento importante para nos identificarmos com pessoas, como se desenvolverá esse sentimento entre indivíduos que, mesmo cursando o mesmo curso e na mesma universidade, possuem trajetórias sociais bastantes distintas? Ainda mais se considerarmos que na ótica de alguns, mediante o sistema de cotas, alguns foram privilegiados no ingresso do curso, historicamente elitizado.

Assim, os dados evidenciam que a presença negra, em cursos historicamente elitizados, restritos e seletivos, de algum modo, incomoda, em especial, aqueles que consideram essa presença como um injusto privilégio. Isso precisa ser combatido pela via do esclarecimento, da conscientização e da sensibilização, fatores que ajudam a combater determinadas posturas preconceituosas enrustidas em nossas personalidades. Algo evidenciado nos fragmentos abaixo:

Sou contra privilégios. A sociedade tem que ser justa. E não é justo que alguns tenham mais facilidade para entrar aqui (Entrevistado X).

Nada contra ninguém. Nem contra negros. Mas ninguém deveria ter nenhum tipo de ajuda especial do Estado para estar aqui (Entrevistado V).

Acho que na vida sempre vai ter seleção. Tem ENEM, tem concurso. Vai ser sempre assim. Não concordo que haja favorecimento para ninguém. Não se corrige uma injustiça promovendo outra (Entrevistado VI).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Os fragmentos anteriores revela, claramente, o sentimento de meritocracia. Esse sentimento tem relação próxima com a crença generalizada de que as oportunidades sociais e educacionais são recompensas que o sistema oferece para aqueles que os merecem. Pelo visto, permanece atual a crítica que N. Bisseret tece em relação à “ideologia das aptidões”, que tem relação com a falaciosa tese da igualdade por meio de mérito individual, que acaba legitimando a desigualdade no acesso ao ensino, já que exprime um fato “hereditário” e “irreversível” que compele ao entendimento insidioso da suposta superioridade natural e cultural de determinadas classes sociais (BISSERET, 1974). Vemos, portanto, que “[...] na maioria dos países os fatores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso [à universidade] uma mistura de mérito e privilégio” (SANTOS, 2010, p. 67).

Por outro lado, foi possível identificar falas que se contrapõem ao pensamento da maioria: “Não creio que eles (os cotistas) sejam inferiores ou incapazes. Não creio que foram privilegiados em nada. Temos que ver que a sociedade tem uma dívida histórica com esses segmentos e que jamais será paga” (Entrevistado IV). Algo que também concorda o entrevistado VII: “Percebo, sim, um certo distanciamento deles (cotistas). Isso fica evidente na hora de se elaborar trabalhos coletivos, em grupos. Errado é o sistema, a sociedade que sempre colaborou para sermos racistas e preconceituosos”. No entanto, destaco que a totalidade das falas não está em consonância com essa perspectiva.

Ainda que possamos considerar as dificuldades em se opor a posições discriminatórias, racistas e preconceituosas no interior da sociedade capitalista, a educação, em especial, a superior, deve ser espaço fecundo de construção de um *ethos* sustentado por laços de afeto e solidariedade humana. É necessário, pois, conforme indica Carvalho (2003), que se compreendam determinadas ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico, pois a resistência que existe hoje às ações afirmativas se

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



deve à ignorância e à desinformação, produzidos pelo silêncio que a academia branca impôs a si mesma e à sociedade. Por isso, é importante, considerando que o racismo está disseminado por todo o sistema-mundo, “fazer do anti-racismo a medida definidora da democracia” (WALLERSTEIN, 2004, p. 262).

Considerações finais

Florestan Fernandes, já nos anos 70 do século passado, realizou importante estudo sobre a integração do negro na sociedade de classes. Fernandes examinou com cuidado o verdadeiro drama que o negro enfrentava para se adaptar aos padrões da sociedade de trabalho livre (particularmente nos anos que sucederam à abolição). Esse drama, de algum modo, está sendo vivenciado hoje por alunos oriundos do sistema de cotas, especialmente, os negros, sobretudo, quando obtém o direito de ingressar em cursos superiores profundamente elitistas. Esta pesquisa objetivou analisar como os alunos não cotistas percebem a presença de alunos cotistas negros no Curso de Medicina da Universidade Federal do Pará. Percebi, mesmo que negado pelos entrevistados, indícios que supõem a presença de comportamentos e atitudes racistas.

Admitir uma posição sociopolítica contrária ao regime de cotas não é suficiente para caracterizar uma postura racista. No entanto, é muito mais o conteúdo, a forma e os fundamentos dos argumentos utilizados por quem se opõe ao regime de cotas que caracterizam uma conduta racista. O negro, ainda que timidamente presente no Curso de Medicina da UFPA, enfrenta um duro obstáculo na luta pela sua diplomação: o olhar estereotipado da maioria dos que, de alguma forma, sempre gozaram de determinados direitos e privilégios socioeducacionais.

O dia 13 de maio de 1888 marca apenas o início do processo de uma difícil luta pela emancipação dos negros. E que impõe esta tarefa imperiosa a todos: o combate ao racismo. Nesse contexto, deveria emergir uma tarefa pedagógica imbuída do propósito

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



de educarmos as futuras gerações para o respeito à diversidade e à abolição de estereótipos que ensejam e fortalecem posturas preconceituosas e racistas. A criação de leis representa um marco importante para a resistência negra, porém requer um longo processo de conscientização, um antídoto fulcral para a construção de uma mentalidade esclarecida e emancipada. Entendo que a política de cotas, tal como configurada no ordenamento jurídico brasileiro referente ao tema, representa uma ação afirmativa dentro do horizonte histórico do capitalismo, por isso, possui limitações inerentes ao *ethos* excludente desse sistema.

Por outro, a política de cotas para negros visando ao ingresso na educação superior constitui instrumento para favorecer a inclusão na branqueada universidade brasileira. Trata-se de uma ação afirmativa que possui limites, mas também, oferece oportunidades, especialmente, por ensejar a presença do negro no ambiente universitário. A presença negra na universidade poderá germinar em um ato pedagógico que ajude na educação para o convívio e o respeito à diferença. Nesse sentido, importante ensinamento nos deixou Ernesto “Che” Guevara ao dizer que “A Universidade deve pintar-se de negro, mulato, operário e camponês, ou o povo a invadirá e pintará com as cores que quiser”.

Referências

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Senac, 2001.

BARRETO et al. **Alcançar os excluídos da educação básica**: crianças e jovens fora da escola no Brasil Educação. UNESCO: SÉRIE Debates ED N° 03 – abril de 2012.

BISSERET, N. **Les inégaux ou la sélection universitaire**. Paris, Presses Universitaires de France, 1974.

BRAICK, R. P.; MOTA, M. B. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Moderna, 2007, p. 488-489.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. PRESIDÊNCIA da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 17 set. 2012.

_____. Presidência da República. Secretaria Geral. **Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil / Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude**. – Brasília: Presidência da República, 2015. 112 p. (Série Juventude Viva)

CARNEIRO, L.T. Maria. **O racismo na História do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CARVALHO, J. J. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, São Paulo, v. 1, n. 42 e 43, p. 303-340, jan./jul. 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados: Escritos de História e Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos Decisivos**. São Paulo. Editora UNESP, 1998.

CUNHA JR., Henrique. A história africana. Florianópolis. **Cadernos NEN**, nº 2, 1997.

CUNHA, P. M. C. C. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, L. (coord.) **Relações raciais no Brasil: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto/UFF: 1999.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Educação e sociedade. 2009, vol.30, n.109, pp.1059-1079.

GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.

GONÇALVES, L. A. O. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003, p. 325-346.

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

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. 2001, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão-IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, (2001).

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. In: **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 18 (Suplemento):57-65, 2002.

MENIN, Maria Suzana De Stefano et al. Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. **Educação e Pesquisa**. 2008, vol.34, n.2, p. 255-272.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. INEP. **Informativos/INEP/ 2005**. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 30 mai. 2005.

REIS, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros (as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Lúcia de Santana (orgs.) **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipação da Universidade. São Paulo, Cortez, 2010.

SANTOS, J. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 234, [número

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



especial], p. 401-422, maio/ago. 2012.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: LOBATO, Fátima; SANTOS, Renato Emerson dos (Orgs.) **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. **Tempo soc.** 2006, vol.18, n.2, pp.131-165. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702006000200007>

SILVA, M. Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1207-1221, jul./set. 2017.

UFPA. Edital do processo seletivo 2016 já está disponível. www.ufpa.br, 2016. Disponível em <https://ww2.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=10868>. Acessado em 16 out. 2018.

VALENTE, Ana Lucia E.F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1987.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O declínio do poder americano**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

Sobre o autor

Raimundo Sérgio de Farias Júnior

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professor Adjunto I da Universidade do Estado do Pará. E-mail: jrbarcafarias@yahoo.com.br

Recebido em: 13/04/2018

Aceito para publicação em: 01/05/2018