

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL

SIMONE LIMA AZEVEDO

**QUANDO PRETOS PINTAM NA UFES, A UNIVERSIDADE SE PINTA DE
PRETO? REFLEXÕES SOBRE RACISMOS E ANTIRRACISMOS
INSTITUCIONALIZADOS**

VITÓRIA

2019

SIMONE LIMA AZEVEDO

**QUANDO PRETOS PINTAM NA UFES, A UNIVERSIDADE SE PINTA DE
PRETO? REFLEXÕES SOBRE RACISMOS E ANTIRRACISMOS
INSTITUCIONALIZADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito pra obtenção do título de Mestre em Política Social, na linha de pesquisa Políticas sociais, subjetividade e movimentos sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Elpidio Abreu

Vitória

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A994q Azevedo, Simone Lima, 1985-
Quando pretos pintam na UFES, a universidade se pinta de preto? : Reflexões sobre racismos e antirracismos institucionalizados / Simone Lima Azevedo. - 2019.
238 f. : il.

Orientadora: Maria Helena Elpidio Abreu.
Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

I. Abreu, Maria Helena Elpidio. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 32

SIMONE LIMA AZEVEDO

**QUANDO PRETOS PINTAM NA UFES, A UNIVERSIDADE SE
PINTA DE PRETO? REFLEXÕES SOBRE RACISMOS E
ANTIRRACISMOS INSTITUCIONALIZADOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Política Social.

Aprovada em 18 de julho de 2019.

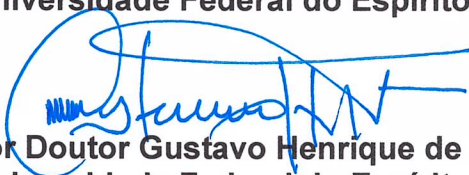
COMISSÃO EXAMINADORA



**Professora Doutora Maria Helena Elpidio Abreu
Orientadora/Universidade Federal do Espírito Santo**



**Professora Doutora Jeane Andréia Ferraz Silva
Universidade Federal do Espírito Santo**



**Professor Doutor Gustavo Henrique de Araújo Forde
Universidade Federal do Espírito Santo**



**Professora Doutora Marcia Campos Eurico
Faculdade Paulista de Serviço Social**



Programa de Pós-Graduação

**POLÍTICA
SOCIAL**

UFES

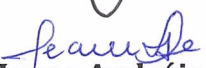
2ª Via

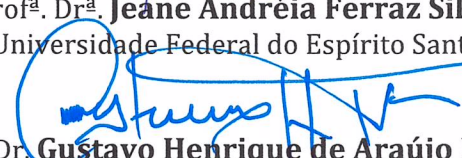


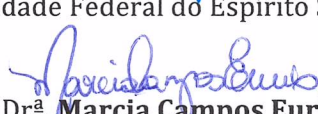
ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA ALUNA SIMONE LIMA AZEVEDO

Às 14 horas e 30 minutos do dia 18 do mês de julho do ano de 2019, na Sala 806/ED VIII/CCJE/UFES, campus de Goiabeiras, em Vitória (ES), reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos Professores Doutores Maria Helena Elpidio Abreu (orientadora – presidente da banca), Jeane Andréia Ferraz Silva (membro interno), Gustavo Henrique de Araújo Forde (membro externo) e Marcia Campos Eurico (membro externo), para a sessão pública de defesa de dissertação da aluna **Simone Lima Azevedo**, com o tema: “QUANDO PRETOS PINTAM NA UFES, A UNIVERSIDADE SE PINTA DE PRETO? REFLEXÕES SOBRE RACISMOS E ANTIRRACISMOS INSTITUCIONALIZADOS”. A presidente deu início à sessão e passou a palavra à aluna, que fez sua exposição em 30 minutos. Os examinadores formularam as suas arguições, as quais foram respondidas pela candidata. Em seguida, a presidente da sessão solicitou que os presentes deixassem a sala para que a banca fizesse as deliberações de julgamento. Feitas, convocou a aluna e os convidados para ingressarem novamente na sala. A presidente leu a decisão da banca, que foi pela *Aprovada* da mestranda. Por fim, a presidente da sessão alertou que a aluna somente poderá requerer o título de Mestre após o cumprimento de todos os requisitos para a conclusão do curso previstos no regimento do programa, a saber: entrega da versão final da dissertação, em meio digital e impresso, com os ajustes indicados pela banca. Nada mais havendo, foi encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora e pela candidata.


Prof^ª. Dr^ª **Maria Helena Elpidio Abreu**
Orientadora/Universidade Federal do Espírito Santo


Prof^ª. Dr^ª **Jeane Andréia Ferraz Silva**
Universidade Federal do Espírito Santo


Prof. Dr. **Gustavo Henrique de Araújo Forde**
Universidade Federal do Espírito Santo


Prof^ª. Dr^ª. **Marcia Campos Eurico**
Faculdade Paulista de Serviço Social


Simone Lima Azevedo

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho à memória da minha avó Mariah, que ficou muito feliz quando eu fui aprovada no processo seletivo do mestrado, mas que hoje está no céu acompanhando e abençoando o encerramento deste ciclo.

Agradeço à minha mãe, Rita, que me apoiou incondicionalmente durante estes dois anos intensos de trabalho, muita dedicação e muitos desafios. Agradeço ainda ao meu tio José Moura, ao meu avô José, aos amigos de longa data, em especial Alessandra Tonini, Roberta Duarte, Gabriela Zorzal, Shamylye Alves, Natália Honorato, Graci Rangel Kock e Érica Vaz, e aos amigos construídos ao longo destes últimos dois anos, de quem eu recebi as mais variadas palavras de apoio e compreensão, além da contribuição inestimável das queridas Arelys Esquenazi e Letícia Tonini.

Todos os colegas de turma foram especiais e importantes, por isso, ainda que não haja espaço para citar o nome de todos eles, o agradecimento a toda a turma é sincero e verdadeiro. Mas sem os sorrisos, as conversas e o carinho de Suellen Cruz, Henrique Lacerda, Marina Queiroz e Agustina Estevez, presentes que o mestrado me deu, o sucesso desta trajetória sequer seria possível. Foram esses os ombros amigos que, em especial, estiveram sempre presentes para dar conselhos, ouvir desabafos, chorar, sorrir, abraçar, apoiar e, principalmente, construir e compartilhar conhecimento com muita generosidade e amor. Além disso, eu não poderia deixar de agradecer aos amigos Jônatas Nery, Arthur Coutinho e Meyrieli Carvalho por toda a parceria, carinho e conhecimento compartilhado sobre nosso tema de pesquisa em comum: a questão racial.

Agradeço também aos professores do curso, pelas aulas estimulantes e ensinamentos preciosos. E, em especial, aos professores que acompanharam esta trajetória: a professora Maria Helena, por sua estimada orientação e confiança depositada em mim e em minha pesquisa; aos professores Jeane, Gustavo e Marcia, por aceitarem avaliar este trabalho; e à professora Patrícia Rufino, que contribuiu grandemente durante o processo de qualificação para que esta pesquisa fosse completa.

E, por fim, agradeço aos movimentos sociais de luta antirracista de ontem, de hoje e de sempre, por seu exemplo de força e resistência que serviu de inspiração para a realização deste trabalho.

RESUMO

A pesquisa desta dissertação investiga as mudanças institucionais realizadas a partir da implantação das cotas raciais na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2013, tendo como lócus de análise as três funções precípua da universidade – o tripé ensino, pesquisa e extensão –, para identificar de que modo é realizada a articulação da adoção das cotas com as demais políticas acadêmicas e, desse modo, problematizar a importância da política de cotas raciais para além de seus dados quantitativos, comumente abordados institucionalmente, acerca do ingresso e da diplomação de alunos cotistas, e pensar as cotas raciais como um importante mecanismo transformador dos processos formativos e políticos da universidade que se somam às políticas de enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira. Neste estudo, destacam-se as determinações sociais, históricas, econômicas e políticas na constituição do racismo como expressão e elemento amplificador da “questão social”, bem como as mesmas determinações na constituição da questão racial e do racismo como elemento estruturante da formação social brasileira no bojo da sociedade de classes. Além disso, destaca-se o processo social, histórico, econômico e político de criação e transformação da universidade pública no Brasil, o lugar conferido à população negra e à questão racial nesse modelo educacional construído historicamente no país, bem como os aspectos gerais e os desafios da universidade pública no contexto neoliberal.

Palavras-chaves: universidade; cotas raciais; racismo; ações afirmativas; desigualdades raciais.

RESUMEN

La presente tesis de maestría investiga los cambios institucionales realizados a partir de la implantación de las cuotas raciales en la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) en 2013, teniendo como foco de análisis las tres funciones previas de la universidad - enseñanza, investigación y extensión -, para identificar de qué modo se realiza la articulación de la adopción de las cuotas con las demás políticas académicas y, de este modo, problematizar sobre la importancia de la política de cuotas raciales más allá de sus datos cuantitativos, comúnmente abordados institucionalmente, sobre el ingreso y graduación de los alumnos adscritos al programa de cuotas, y de esta forma pensar las cuotas raciales como un importante mecanismo transformador de los procesos formativos y políticos de la universidad que se suman a las políticas de enfrentamiento al racismo en la sociedad brasileña. En este estudio se destacan las determinaciones sociales, históricas, económicas y políticas en la constitución del racismo como expresión y elemento amplificador de la "cuestión social"; así como, las mismas determinaciones en la constitución de la cuestión racial y del racismo como elemento estructurante de la formación social brasileña en el seno de la sociedad de clases. Además, se destaca el proceso social, histórico, económico y político de creación y transformación de la universidad pública en Brasil, el lugar conferido a la población negra y a la cuestión racial en ese modelo educativo construido históricamente en el país; así como, los aspectos generales y los desafíos de la universidad pública en el contexto neoliberal.

Palabras clave: universidad; cuotas raciales; racismo; acciones afirmativas; desigualdades raciales.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: EXPLORAÇÃO, LUTA DE CLASSES, IDEOLOGIA E RESISTÊNCIA	31
1.1 DEPOIS DA RELIGIÃO, A CIÊNCIA.....	39
1.2 COR, RAÇA E RACISMO NO BRASIL.....	42
1.3 SÍMBOLOS, ESTEREÓTIPOS E IDEOLOGIAS.....	53
1.4 UM MITO FUNCIONAL.....	63
1.5 CLASSE, RAÇA E CAPITALISMO.....	70
1.6 CONTRADIÇÕES PERENES, NOVOS DESAFIOS.....	80
2 DETERMINAÇÕES GERAIS, CONFLITOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL	83
2.1 A UNIVERSIDADE MODERNA: DEMOCRÁTICA E AUTÔNOMA?.....	91
2.2 ESTADO, AUTONOMIA E LUTA DE CLASSES.....	98
2.3 UNIVERSIDADE, PRESTÍGIO E PODER.....	103
2.4 A DÉCADA DE 1990 E O MARCO NEOLIBERAL.....	113
2.5 TENDÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO NOVO MILÊNIO.....	123
3 COTAS, DEBATE RACIAL, RACISMO E ANTIRRACISMO NA UNIVERSIDADE	129
3.1 COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE – UM BREVE PANORAMA.....	133
3.2 UM OLHAR SOBRE A REALIDADE CAPIXABA.....	141
4 UFES EM FOCO – ONDE ESTÁ O DEBATE RACIAL NA UNIVERSIDADE CAPIXABA?	156
4.1 CONSELHOS SUPERIORES.....	159
4.2 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO.....	182
4.3 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO.....	188
4.4 PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO.....	199
4.5 PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E CIDADANIA.....	204
4.6 PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL.....	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS	229

INTRODUÇÃO

Nosso problema de pesquisa trata-se do desafio de investigar, com respaldo teórico e metodológico, as mudanças institucionais realizadas a partir da implantação das cotas raciais na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2013, tendo como lócus de análise as três funções precípuas da universidade – o tripé ensino, pesquisa e extensão –, para identificar de que modo é realizada a articulação da adoção das cotas com as demais políticas acadêmicas e, desse modo, problematizar a importância da política de cotas raciais para além de seus dados quantitativos, comumente abordados institucionalmente, acerca do ingresso e da diplomação de alunos cotistas, e pensar as cotas raciais como um importante mecanismo transformador dos processos formativos e políticos da universidade que se somam às políticas de enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira.

Em outras palavras, o problema de pesquisa busca responder à seguinte questão: além das cotas raciais, como a UFES tem promovido o debate da questão racial e as ações de combate ao racismo e às desigualdades raciais na universidade por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão?

Neste percurso de investigação, partimos da hipótese de que apenas a implantação das cotas raciais a partir da obrigatoriedade da Lei nº 12.711/ 2012¹ (Lei de Cotas) não realiza por si só a inserção do debate da questão racial na estrutura institucional da universidade de modo a transformar os processos formativos e políticos da instituição, embora a dinamize. Isso porque, como elemento isolado da totalidade de fatores e das múltiplas determinações que compõem a estrutura universitária, a política de cotas raciais sozinha não garante que os processos formativos sejam capazes de transformar alunos em profissionais com consciência crítica da realidade racial no Brasil e, conseqüentemente, em agentes transformadores da realidade social da população negra, embora as cotas sejam o elemento disparador deste processo.

Em nossa avaliação, as cotas, a despeito de todos os conflitos e contradições que as atravessam, são o primeiro passo institucional para ampliar e fortalecer o acesso da população negra às universidades, por isso sua importância histórica e política enquanto conquista dos movimentos sociais de luta antirracista nas últimas décadas. Porém,

¹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em maio de 2019.

implantar as cotas raciais como política fragmentada e meramente quantitativa enfraquece seu potencial como ação transformadora da realidade social.

Isso porque sem as transformações institucionais necessárias à incorporação do debate da questão racial no centro da estrutura acadêmica, pedagógica e política da universidade, as cotas podem apenas reproduzir as políticas seletivas, focalizadas e individualizantes pretendidas pelo receituário neoliberal, já que se trata de uma política de ação afirmativa, portanto de caráter paliativo e temporário.

Neste estudo, destacam-se as determinações sociais, históricas, econômicas e políticas na constituição do racismo como expressão e elemento amplificador da “questão social”, bem como as mesmas determinações na constituição da questão racial e do racismo como elemento estruturante da formação social brasileira no bojo da sociedade de classes. Isso porque partimos da compreensão de Munanga (2010) de que o racismo, além de ser dinâmico no tempo e no espaço, múltiplo e diversificado, é produzido pela sociedade para a qual ele exerce uma função.

Além disso, destaca-se o processo social, histórico, econômico e político de criação e transformação da universidade pública no Brasil, o lugar conferido à população negra e à questão racial nesse modelo educacional construído historicamente no país, bem como os aspectos gerais e os desafios da universidade pública no contexto neoliberal-operacional, nos termos de Chauí (2001), que reforça a instrumentalização dos processos formativos.

Martineli (2009) faz uma análise sobre as implicações do neoliberalismo para a política educacional brasileira tendo a década de 1990 como referência histórica e aponta que a principal implicação do pensamento neoliberal, sobretudo para o ensino superior no país, é o processo homogeneizador que os organismos multilaterais impõem para a educação em todo o mundo, sem considerar as especificidades econômicas, políticas, sociais ou culturais de cada país. Logo, desconsiderando e invisibilizando também as particularidades das relações sócio-raciais.

Para a autora, as políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) direcionam a educação nos países periféricos aos interesses do capital internacional, transformam a educação em mercadoria e a força de trabalho em capital

humano², deslocando para o âmbito individual os problemas de inserção social e desligando a educação da noção de direito social universal, como se capital e trabalho estivessem no mesmo patamar como fatores de produção (MARTINELLI, 2009).

O racismo, enquanto produto de relações raciais assimétricas que atravessaram os séculos no Brasil, não encontra lugar nessa equação proposta pela lógica do capital para a educação, pois, na medida em que direitos sociais são transformados em mercadorias, as lutas sociais pela superação das desigualdades raciais no âmbito educacional perdem força política e até mesmo a razão de existirem. Por isso, justifica-se a relevância de reunir elementos da totalidade que possam subsidiar caminhos institucionais em defesa da universidade pública, gratuita, universalista, de qualidade e, acima de tudo, transformadora da realidade sócio-racial brasileira.

Pensar a relevância das cotas raciais neste contexto de mudanças – e por que não dizer de desmonte – da universidade pública pela lógica neoliberal exige investigar, primeiramente, o modelo de universidade existente no Brasil, numa perspectiva histórica, e o impacto das diretrizes neoliberais sobre a educação no país, à luz das categorias totalidade e contradição. Sabemos que o processo de conquistas de direitos sociais na sociedade capitalista apresenta contradições e mediações fundamentais em torno da luta de classes, e que a formação das classes sociais no Brasil é atravessada pela questão racial e pelo racismo. Por isso, no atual contexto histórico, no qual se evidencia um desmonte acelerado de direitos sociais sob a hegemonia econômica, política e ideológica do neoliberalismo, defender o direito social à educação e à universidade pública, gratuita, universalista e de qualidade passa, indissociavelmente, pela necessidade da inserção do debate da questão racial para além dos dados quantitativos acerca do número de matrículas efetuadas ou de diplomas concedidos – embora esse quantitativo seja fundamental como elemento disparador desse processo.

Assim, o objeto, o problema de pesquisa e a hipótese de trabalho se inter-relacionam com as seguintes questões norteadoras: a UFES se transformou institucionalmente para introduzir o debate da questão racial como parte da política

² Teoria do Capital Humano foi desenvolvida na década de 1960, teve como principais formuladores Gary Becker e Theodore W. Schultz, e prega o investimento na educação como a forma de provocar uma modificação social. Os fundamentos essenciais da teoria consideraram que as habilidades humanas devem ser aperfeiçoadas por meio do enriquecimento do capital intelectual. Desta forma, cada pessoa seria capaz de aumentar seu conhecimento através de investimentos na formação educacional e profissional e dessa forma aumentar suas taxas de produtividade, favorecendo o desenvolvimento do país. Para uma melhor compreensão da teoria, consultar SANTOS, Rudney Aminadab. **Teoria do capital humano: uma análise do caso brasileiro**. Revista Análise, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 18-30, jul./dez. 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/face/article/view/2457>.

universitária e acadêmica após a implantação das cotas raciais? Como e onde se compõe o debate da questão racial nos processos formativos e político da UFES? Quais as possibilidades de a universidade atender em suas três funções precípuas – ensino, pesquisa e extensão – as necessidades do debate da questão racial para além de seu nível meramente quantitativo e na perspectiva da totalidade?

A escolha do objeto de pesquisa não foi aleatória. Ela decorre, em primeiro lugar, da importância social e política de sua problematização no atual contexto histórico. Estando as universidades públicas no Brasil submetidas ao contexto econômico, político e ideológico de dominância da doutrina neoliberal, nada mais justificável do que investigar o papel das cotas raciais e do debate da questão racial para o fortalecimento da universidade enquanto locus de construção democrática do conhecimento e de fortalecimento da luta antirracista, com vista a subsidiar políticas e ações de enfrentamento e tensionamento da questão racial no país.

Mas, mais do que isso, é urgente e necessária a problematização da importância das cotas raciais e da luta antirracista no ensino superior para o processo de transformação e fortalecimento da universidade pública em virtude do cenário político que vive atualmente o país. Cortes de verbas, desmonte, privatismo e sucateamento se unem aos ataques e perseguições políticas e ideológicas contra o livre pensamento, a liberdade e a pluralidade de ideias nas universidades públicas. A presença negra, pauperizada e periférica nas universidades, mais do que nunca, é alvo de ataques conservadores e racistas. E esta é a principal razão pela qual justificamos a relevância científica e social desta pesquisa.

No campo das afinidades, o interesse em pesquisar a questão racial surgiu ainda na graduação de Comunicação Social, entre 2006 e 2010. A curta e produtiva experiência da pesquisadora como bolsista do Programa Conexões de Saberes na UFES marcou o início da construção de um autoconhecimento enquanto estudante pobre e negra na universidade. Em virtude das dificuldades financeiras para permanecer na universidade desde o ingresso na graduação e do racismo institucional segregando os espaços acadêmicos, não havia uma identificação imediata entre a estudante e a universidade. Mas os motivos desse estranhamento não são facilmente identificados.

E o Conexões de Saberes foi uma janela inspiradora, que ajudou a identificar o racismo existente na universidade, por meio de uma leitura de mundo mais humana e menos meritocrática. Embora o ingresso no curso de graduação em uma universidade federal represente um universo inspirador de descobertas, realizações e possibilidades,

todo esse encantamento se revela frágil quando percebemos que, enquanto estudantes pobres e negros, ocupamos um não lugar nesta universidade dos sonhos. Não tivemos as mesmas experiências sociais que a maioria dos estudantes e não tivemos as mesmas referências culturais e identitárias. Não temos a mesma cor da pele, nem a mesma textura dos cabelos. E somos discriminados por isso.

Esse estranhamento e esse não lugar criam dúvidas, angústias e incertezas. São questionamentos que a universidade não tinha preparo e tampouco interesse em responder. E foram esses sentimentos conflituosos que atravessaram os primeiros anos da graduação até que, após a passagem pelo Conexões de Saberes em 2008, foi possível conviver com pessoas semelhantes, compartilhando as mesmas dificuldades e angústias, e, a partir dessa convivência, fortalecer uma identidade própria de mulher pobre e negra.

As atividades desenvolvidas com oficinas nas escolas públicas de bairros periféricos da Grande Vitória e as discussões que aconteciam no espaço do Conexões de Saberes trouxeram à tona o tema das cotas raciais. Porém, por mais amplo que fosse o debate no âmbito do programa, a compreensão da importância de serem criadas cotas raciais na UFES surgiu da experiência como estudante em uma universidade onde não havia programas de inclusão social ou racial, ações de permanência, grades curriculares adaptadas para alunos trabalhadores, disciplinas, ações de extensão ou cursos de formação que debatiam a questão racial de forma ampla e totalizante, bolsas de estágio ou de pesquisa com recorte racial ou de renda e nem moradia estudantil. Algumas dessas deficiências persistem ainda hoje. Mas, principalmente, onde a cor da pele preta ou parda era vista como exótica em muitos espaços e invisibilizada em muitos outros.

Isso porque pretos, pardos, indígenas e pobres naquela época representavam um número não representativo no quadro discente da universidade, conforme revelam os dados fornecidos pela extinta Comissão Coordenadora de Vestibular (CCV). No processo seletivo de 2005, das 80 vagas de Medicina, apenas 22 candidatos aprovados declararam-se pardos e somente um candidato se declarou preto. Das 40 vagas de Farmácia, 12 candidatos aprovados declararam-se pardos e nenhum preto. No curso de Oceanografia, das 25 vagas, apenas seis candidatos aprovados declararam-se pardos e nenhum preto. Em Medicina Veterinária o perfil se mantém: das 25 vagas, somente seis candidatos aprovados declararam-se pardos e nenhum preto (AZEVEDO, 2010).

Até 2008, apenas 4% dos estudantes da UFES eram negros e estavam fora dos cursos mais disputados e que representam maior possibilidade de ganhos salariais. Em Medicina, dos 79 alunos matriculados, os mesmos 79 não eram de famílias de baixa

renda. Ou seja, 100% dos estudantes de Medicina eram das classes financeiramente privilegiadas da sociedade. O mesmo percentual se repete nos cursos de Engenharia Ambiental, Medicina Veterinária e Zootecnia. Nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Engenharia Florestal, Estatística, Farmácia, Oceanografia, Administração e Odontologia, menos de 2% dos estudantes são de famílias de baixa renda. Em 2010, 50,6% dos alunos que ingressaram naquele ano eram brancos, 36,3% pardos, 8,3% pretos, 2,06% amarelos e 0,3% indígenas (AZEVEDO, 2010).

Esse cenário de desigualdade e as circunstâncias vivenciadas naquele período, sobretudo em relação às dificuldades de permanência no curso, fizeram com que a pesquisadora descobrisse a sua negritude por meio desta universidade. E, dessa descoberta, surgiu a necessidade de compreender a questão racial. Na graduação, a pesquisa que agora adquire uma nova amplitude e uma nova perspectiva nesta dissertação começou com o livro-reportagem³ *“Ação só se for afirmativa: a história da implantação da reserva de vagas na UFES sob a ótica étnico-socioeconômica”*.

Foi uma pesquisa acadêmica, mas principalmente jornalística e investigativa de fôlego, por meio da qual foi possível conhecer os espaços de poder em disputa na universidade, os principais atores sociais que fizeram parte desse processo e, principalmente, a luta de classes travada entre uma elite relutante em perder o controle sob um espaço garantidor de privilégios e uma população negra unida em luta para romper a barreira racial no acesso ao ensino superior público.

Essa investigação permitiu desvendar a cultura acrítica, conservadora, racista e elitista enraizada na universidade que, embora seja uma instituição promotora do saber e do conhecimento, contraditoriamente, reproduz os elementos ideológicos basilares de uma estrutura acadêmica que expressa o modo de organização hegemônico burguês.

Contudo, desde o ano de 2013, a UFES reserva vagas para estudantes negros, em cumprimento à obrigatoriedade da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Este novo cenário nos impulsiona a fazer novas investigações, novas descobertas e novos conhecimentos da questão racial brasileira por meio de um novo olhar sobre a problemática do racismo. Até porque, de acordo com a pesquisa realizada por Coutinho (2018), entre 2013 e 2017, ingressaram 24.036 alunos em 64 cursos de graduação na UFES. Deste total,

³ O livro-reportagem é um instrumento aperiódico de difusão de informações de caráter jornalístico. Por suas características, não substitui nenhum meio de comunicação, mas serve como complemento a todos. É o veículo no qual se pode reunir a maior massa de informação organizada e contextualizada sobre um assunto e representa, também, a mídia mais rica – com a exceção possível do documentário audiovisual – em possibilidade para a experimentação, uso da técnica jornalística, aprofundamento da abordagem e construção da narrativa. Sobre isso ler BELO, Eduardo. **Livro-reportagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

50,56% se autodeclararam negros (39,96% pardos e 10,60% negros). Em números absolutos, separando o total de ingressantes negros por grupo de cotistas e não cotistas, somadas as faixas de renda, Coutinho (2018) observou que, entre 2013 e 2017, ingressou um total de 4.674 estudantes negros na UFES. No grupo de cotistas, ingressou na universidade, entre 2013 e 2017, um total de 6.608 estudantes pretos e pardos.

A partir desses dados, inferimos que, impulsionada nos últimos seis anos pelas cotas raciais, a presença negra na UFES tem transformado o quadro discente da universidade. E essa transformação quantitativa é capaz de impulsionar outras transformações de cunho político, estético, cultural e epistemológico no âmbito da universidade, ainda que a UFES enquanto universidade pública brasileira esteja inserida no modelo de organização social que é característico da sociedade de classes desenvolvida no país e ainda que ela seja expressão de um processo histórico-social de construção e de transformação do ensino superior no Brasil.

É sobre essas transformações e essas determinações históricas, econômicas, sociais e políticas que discutiremos nesta dissertação, por meio de uma perspectiva crítica, historicista, dialética e classista da realidade social que atravessa as cotas na UFES. Assim, levantamos a questão que norteia esta pesquisa: quando pretos pintam na UFES, a universidade se pinta de preto?

O objeto desta pesquisa são as cotas raciais na universidade, na qualidade de legítima política de ação afirmativa. De acordo com Santos (2003), ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, por meio do princípio da equidade, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

Para além desta conceituação, partimos da compreensão de Piovesan (2008) de que as ações afirmativas surgem da insuficiência de tratar o indivíduo de forma genérica, sem considerar as peculiaridades e particularidades inerentes ao sujeito que é produto de uma construção social e histórica. Nesta perspectiva, as ações afirmativas são necessárias sempre que há violações de direitos, o que exige uma medida diferenciada e particularizada de proteção ou incentivo para esses sujeitos ou grupos violados. A partir deste entendimento, as ações afirmativas para negros são necessárias para garantir o respeito às especificidades de sua condição histórica e sócio-racial.

A autora ressalta que as ações afirmativas, além de compensar um passado discriminatório e desigual, devem ser compreendidas como mecanismo impulsionador de transformação social. São medidas concretas que viabilizam o direito à diversidade. Para Piovesan (2008), as ações afirmativas, tomadas como ação de discriminação positiva a favor de grupos ou indivíduos socialmente vulneráveis, estão previstas na *Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial*, aprovada pelas Nações Unidas em 1965 e ratificada por 170 países, entre os quais o Brasil.

Desse modo, a primeira razão de esta pesquisa sobre ações afirmativas ser desenvolvida no âmbito da política social deve-se ao fato de envolver a política educacional como mediação fundamental do nosso objeto. Além disso, trata-se de uma política social atualmente ameaçada pelo novo estágio de acumulação do capital e pelo avanço neoliberal. Isso porque, em nossa compreensão, embora as cotas raciais caracterizem-se, por um lado, como políticas focalizadas para garantir os direitos de um seguimento social vulnerável em virtude do racismo estrutural na sociedade brasileira, por outro lado, sua existência não fragiliza a universalidade da política educacional, pois as cotas não impedem que a educação continue sendo pública, gratuita, universalista e de qualidade e ainda podem assegurar o princípio da equidade, diante de um sistema desigual de acesso aos direitos sociais.

Assim, acreditamos que as cotas fortalecem o vínculo da educação com o universalismo. Primeiro porque, como discutiremos no segundo capítulo desta dissertação, a gratuidade da educação por si só não é capaz de superar as desigualdades raciais no acesso ao ensino superior, do mesmo modo que a suposta universalidade, dentro do sistema capitalista pautado na meritocracia, não mantém a educação pública a salvo do privatismo e do desmonte social em curso.

Além disso, as ações afirmativas para negros só existem porque existem o racismo e a desigualdade racial decorrente dele. Assim, partimos da compreensão de que o racismo é uma das múltiplas expressões da “questão social” e, ao mesmo tempo, um elemento amplificador dela, cujo fundamento encontra-se na exploração sobre o trabalho nas sociedades capitalistas. Conforme nos ensina Iamamoto (2001, p. 10), “a análise da questão social é indissociável das configurações assumidas pelo trabalho e encontra-se necessariamente situada em uma arena de disputas entre projetos societários, informados por distintos interesses de classes”. No bojo da teoria crítica, a “questão social” é compreendida como “parte constitutiva das relações sociais

capitalistas, [...] expressão ampliada das desigualdades sociais: o anverso do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social” (IAMAMOTO, 2001, p. 10).

No marco da teoria crítica, o regime capitalista produz economicamente as condições materiais da vida humana e, ao mesmo tempo, produz os processos de produção e reprodução das relações sociais. Desse modo, à guisa de conceituação, a “questão social” diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista, pois expressa disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características raciais e diferenças regionais (IAMAMOTO, 2001).

Na perspectiva de que a política social trabalha nas contradições e distorções geradas pelo modo de produção capitalista que, por sua vez, gesta as expressões da “questão social”, avaliamos que a política educacional necessita das cotas raciais como mecanismo de enfrentamento ao racismo. Isso porque, para ser enfrentado e superado, o racismo precisa ser compreendido como estruturante das múltiplas expressões da “questão social”. Desse modo, a análise da totalidade é fundamental para que não se elimine a dimensão social do racismo e a responsabilidade da sociedade de classes por sua produção e reprodução. Afinal, a “questão social”, conforme nos ensina Iamamoto (2001), possui particularidades originadas do próprio movimento da vida social. Portanto, sua análise não pode ser aprisionada em um discurso genérico e indiferenciado, sem considerar as antigas e as novas mediações históricas.

Tendo como referência a análise marxiana da lei geral da acumulação capitalista e o caráter necessário da pauperização e do exército industrial de reserva para o desenvolvimento capitalista em todos os seus estágios, Netto (2001) ressalta que a “questão social” está determinada pela exploração do trabalho pelo capital, pois

O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a “questão social” – diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da “questão social”; esta não é uma seqüela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante (NETTO, 2001, p. 45).

Embora Max não tenha tratado da categoria “questão social” em seus escritos sobre a lei geral da acumulação capitalista, da qual trataremos nos próximos capítulos, Netto (2011) que dizer que a “questão social” diz respeito à sociabilidade erguida sob o

domínio do capital porque, na ordem burguesa constituída, as desigualdades entre as classes não decorrem do baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, como acontecia com as sociedades pré-capitalistas. Pelo contrário, as desigualdades resultam da contradição entre o alto grau de desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção alicerçadas na apropriação privada do produto do trabalho social. Em outras palavras, nas sociedades capitalistas há muita riqueza sendo produzida, mas como ela é apropriada por uma pequena classe, a miséria se dissemina entre a maioria.

Assim, pela ótica marxista, a política social é “processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e lutas de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 36). Nesta perspectiva, a eficácia da política social para solucionar problemas sociais esbarra na impossibilidade de assegurar igualdade no capitalismo. Aí reside sua natureza contraditória.

Desse modo, a gratuidade da educação superior no país não garante que todos tenham acesso às universidades, bem como o acesso ao ensino superior não garante que todos tenham as mesmas condições de ascensão econômica, porque o sistema capitalista alimenta-se da desigualdade e da exploração. Mas, em virtude do racismo, a desigualdade de classe é atravessada pela desigualdade de raça, e as condições de pertencimento dos negros são atravessadas por uma realidade social de violência, criminalização, extermínio e miséria. Por isso, em nossa avaliação, sem as cotas raciais, a educação, enquanto política social, “esvazia-se” da relativa eficácia que possui.

Se a política social é uma conquista civilizatória e a luta em sua defesa permanece fundamental, ela não a via de solução da desigualdade que intrínseca a este mundo, baseado na exploração do capital sobre o trabalho, no fetichismo da mercadoria, na escassez e na miséria em meio à abundância (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 46).

Desse modo, constata-se que a política social possui inúmeras possibilidades, mas também muitos limites na produção do bem-estar nas sociedades de classes, razão pela qual defendemos que a educação, enquanto política social, precisa das cotas raciais como elemento impulsionador de transformação social. Isso porque, conforme pondera Behring e Boschetti (2011), devido às contradições inerentes aos processos sociais e às relações entre suas manifestações e dimensões, as políticas sociais, entre as quais a educação, podem ser decisivas para a luta dos trabalhadores. Mas elas não são

suficientes por si mesmas, enquanto elementos isolados. Por isso defendemos a importância das ações afirmativas como políticas focalizadas que podem e precisam ser aliadas à educação para fortalecer, inclusive, seu vínculo com a universalidade.

O CAMINHO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo principal identificar as mudanças institucionais realizadas a partir da implantação das cotas raciais na UFES em 2013 para a inserção do debate da questão racial na política universitária e acadêmica da universidade, por meio de suas três funções precípuas – o tripé ensino, pesquisa e extensão. Deste objetivo principal, três específicos se desdobram.

Primeiramente, investigar e trazer luz sobre as determinações sociais, históricas, econômicas e políticas na constituição do racismo como expressão da “questão social”, bem como as mesmas determinações na constituição da questão racial como elemento estruturante da formação social brasileira no bojo da sociedade de classes. E, desse modo, discutir as implicações dessas determinações para a inserção do debate da questão racial na academia, para a constituição do lugar conferido à população negra e à questão racial no modelo educacional de ensino superior desenvolvido no país.

Esta discussão é realizada no primeiro capítulo desta dissertação. Trata-se de um objetivo específico, pois este debate é estratégico e fundamental para a compreensão do racismo institucional e da luta antirracista. Este é o debate preliminar necessário à compreensão da perspectiva que adotamos sobre a questão racial enquanto racismo no Brasil e toda e qualquer forma de desigualdade, discriminação e segregação da população negra em função da cor da sua pele e do seu fenótipo.

Além disso, é por meio desta discussão que respaldamos nossa compreensão da questão racial brasileira a partir do entendimento sobre a centralidade ocupada pela escravização da população negra na formação da sociedade de classes no Brasil e do tipo de capitalismo, dependente e periférico, constituído no país, que teve como origem o excedente de riquezas produzidas pelo trabalhador negro escravizado.

Partimos, portanto, da compreensão de Florestan Fernandes (2017) de que o racismo e a desigualdade racial funcionam como mecanismos de dominação política e ideológica e como elemento estrutural das relações sociais capitalistas desenvolvidas no Brasil, pois o capitalismo da periferia do capital não possui uma dinâmica capaz de

neutralizar as diferenças entre raça e classe. Daí a sua funcionalidade estruturante na sociedade de classes no sistema capitalista.

O segundo objetivo específico trata-se de resgatar o processo social, histórico, econômico e político de criação e de transformação da universidade no Brasil, para identificar o modelo educacional de ensino superior desenvolvido no país e detectar os aspectos gerais e os desafios da universidade pública no atual contexto de dominância neoliberal. Realizamos esta discussão no segundo capítulo, pois é por meio dela que reunimos os elementos necessários à compreensão do modelo de universidade pública que existe atualmente no país, a partir de quais determinações sociais, culturais, econômicas, políticas e ideológicas esse modelo foi construído historicamente, quais processos transformadores desta universidade estão em curso, bem como as funções que ela exerce e a quem ela serve. Não obstante a esta lógica se encontra a UFES.

Em outras palavras, no segundo capítulo, buscamos compreender a natureza das contradições que atravessam a universidade pública no Brasil, na perspectiva de uma totalidade social e histórica, e os desafios que elas engendram para a continuidade do processo de ampliação do acesso do povo negro ao ensino superior. E, a partir dessa compreensão, reunir os elementos fundamentais acerca do terceiro objetivo específico desta pesquisa: pensar a importância das cotas raciais, enquanto importante diretriz na política social de educação e estratégia de luta antirracista dos movimentos negros, para impulsionar transformações institucionais que contribuam com a redução das desigualdades raciais na educação superior. Esta discussão é realizada no terceiro e no quarto capítulos desta dissertação.

Afinal, para serem apreendidas em sua totalidade de significados e em suas múltiplas determinações, as cotas raciais não podem ser consideradas isoladamente, descoladas da realidade social e das contradições que as atravessam. Ao mesmo tempo em que as cotas se constituem como ações destinadas a combater as desigualdades raciais, elas estão inseridas em uma política educacional que segue a cartilha neoliberal, cujas diretrizes têm como impacto em médio e longo prazo um resultado contrário à ampliação de direitos sociais universais e democratizantes.

Por isso, nossa reflexão nesta dissertação propõe pensar as cotas raciais para além dos dados quantitativos acerca do ingresso e da diplomação de alunos negros cotistas – embora, reforçamos que seja fundamental o crescimento desse quantitativo – e sim observando em que medida as cotas podem atuar como elemento impulsionador no processo de transformação institucional da universidade.

Para isso, traçamos uma linha de raciocínio que começa com a compreensão das múltiplas determinações que envolvem a questão racial no Brasil e segue com o debate sobre o modelo de universidade que recebe cada vez mais alunos negros por meio das cotas, a que determinações esta universidade está sujeita e quais as atuais tendências em curso para a educação superior no Brasil.

Em relação ao método, Miotto (2007) pontua que essa escolha é o primeiro passo pelo qual o pesquisador escolhe a narrativa teórica que abriga a concepção de mundo por meio da qual irá apreender os múltiplos processos que atravessam a realidade. Desse modo, em atendimento às duas principais exigências de toda investigação científica (a escolha do método e a definição dos procedimentos metodológicos), a opção metodológica desta pesquisa consiste em adotar como caminho para a captação e a elucidação da realidade o método materialista histórico dialético.

Como destaca Netto (2009), a crítica do conhecimento a partir de Marx “consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (p.6).

Afinal, o método tem como objetivo desvendar e expor os diversos aspectos do real da forma mais simples possível, para que toda a classe trabalhadora possa compreender. Como no ensina Netto (2009), Marx foi um pensador que colocou, na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista acima de motivações científicas ou ideológicas.

Por isso, assumimos neste trabalho o desafio de pensar a realidade concreta a partir de determinadas categorias dadas pelo método – a historicidade, a totalidade e a contradição – considerando que a dialética engendra o compromisso de fomentar a transformação social. E este é o objetivo último desta pesquisa: contribuir em alguma medida para o enfrentamento cotidiano e a superação do racismo.

A opção pelo método materialista histórico dialético é, antes de tudo, uma escolha política que pressupõe valores e princípios éticos que compõem a nossa visão de mundo. Entendemos que a produção científica não é neutra e que seus objetivos e resultados representam visões de mundo e interesses. Minayo (2012) observa que a pesquisa nas ciências sociais é “intrínseca e extrinsecamente ideológica, [...], embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seus próprios autores” (p. 13). Neste caso, nosso interesse ao optar por esse referencial

epistemológico é o de defender a importância do debate racial na universidade, tendo a superação do racismo e das desigualdades raciais como finalidade última.

A despeito dos limites apontados, seguimos a trilha do método materialista histórico dialético para conduzir esta pesquisa, pois temos como escolha política os interesses da classe trabalhadora e, em especial, dos trabalhadores negros. Partimos da compreensão de Marx (2011) de que a população é uma abstração quando desconsiderada as classes sociais das quais é constituída, e essas classes, por sua vez, não podem ser esvaziadas dos elementos nos quais se baseiam. O autor afirma que

Se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado chegaria a conceitos abstratos cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (MARX, 2011, p. 54).

Nesta perspectiva, pesquisadores que compõem nosso referencial teórico e discutem a questão racial pelo prisma marxista, como Florestan Fernandes (1972; 1978; 2017) e Octavio Ianni (1972; 1978; 1992; 2000), por exemplo, já demonstraram que falar de classes sociais no Brasil sem considerar as diferenças raciais como elementos nos quais elas se baseiam é insuficiente para a compreensão das determinações e das particularidades que compõem a totalidade da sociedade constituída no país.

Como nos ensina Marx (2011), “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (p. 54). Assim, apreendemos desta concepção que a sociedade brasileira em sua concretude não pode ser compreendida sem a análise das múltiplas determinações que compõem as classes sociais. Logo, sem a compreensão da diversidade racial que compreende essas classes.

Em relação à compreensão sobre a universidade pública no país e a presença negra neste espaço, pela ótica marxista, buscamos neste trabalho articular o universal (as determinações gerais e os desafios da universidade pública no país) e o particular (as particularidades da política universitária e acadêmica da UFES), como unidades dialéticas de uma totalidade que deve ser pensada como síntese de determinações sociais, econômicas, históricas e culturais.

Como destaca Netto (2009), o método marxista entende o conhecimento teórico como o “conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (p. 7). Isso porque, para Marx, a sociedade burguesa

tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto (NETTO, 2009, p. 7).

É, portanto, por meio deste percurso de apreensão e de exposição da realidade, ainda que em caráter de aproximação metodológica, que nos propusemos a realizar esta pesquisa e a dissertação que é produto dela. Contudo, ressaltamos mais uma vez o caráter introdutório da nossa relação com o método materialista histórico dialético considerando a importância e a legitimidade científica dessa aproximação, pois concordamos com Minayo (2012) quando ela diz que “a cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos” (p.11). A autora nos ensina que “a pesquisa social se faz por aproximação, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos” (MINAYO, 2012, p. 12).

Também concordamos com Prates (2003) quando ela avalia que o método materialista histórico dialético, em função da indissociabilidade entre teoria e prática e da centralidade atribuída à práxis (prática com direção social definida, orientada pela teoria), permite ao pesquisador se colocar criticamente diante de uma realidade da qual faz parte e superar estudos contemplativos dando lugar a investigações comprometidas com a transformação social. Desse modo, ao optarmos pelo método em questão a partir de determinadas categorias, consideramos nesta pesquisa a historicidade dos processos e das relações humanas; o materialismo da atividade concreta do cotidiano; a dialética do movimento como processo em constante mutabilidade e como interconexão de múltiplas determinações dinâmicas que constituem a totalidade; as contradições dos processos; a totalidade como unidade entre particularidade e universalidade e entre

quantidade e qualidade; a luta de classes como referência valorativa; e o peso da mediação da resistência da classe trabalhadora e do povo negro.

Afinal, Marx (2011) nos ensina que as categorias abstratas são válidas para todas as épocas exatamente porque são abstratas. Mas, ainda assim, elas são produto de relações históricas e têm sua plena validade somente no interior dessas relações. Logo, em nossa avaliação, compreender o racismo estrutural da sociedade de classes no Brasil e as desigualdades sócio-raciais decorrentes dele pela ótica marxista significa pensar a historicidade, a totalidade e a contradição que envolvem a realidade concreta da negritude brasileira no interior das relações históricas por meio das quais esse racismo e essa desigualdade foram constituídos no país.

Em relação às contradições, conforme destaca Netto (2009), sabemos que o método não busca somente explicá-las, mas reconhecer seu fundamento, para compreender os múltiplos sentidos antagônicos do real. Neste aspecto consiste o significado de estabelecer mediações com a totalidade. Para Netto (2009), em Marx

a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é “simples” – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos). E se há totalidades mais determinantes que outras (já vimos, por exemplo, que, na produção das condições materiais da vida social, a produção determina o consumo), elas se distinguem pela legalidade que as rege: as tendências operantes numa totalidade lhe são peculiares e não podem ser trasladadas diretamente a outras totalidades. Se assim fosse, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade amorfa – e o seu estudo nos revela que se trata de uma totalidade estruturada e articulada (Netto, 2009, p. 27).

Assim, as “categorias não se constituem apenas em elementos para realizar a análise do real, mas são parte do próprio real” (PRATES, 2003, p. 203). Ao aclarar a essência das categorias dadas pelo método, a autora pontua que a totalidade, mais do que a junção de múltiplos fatores, é sua interconexão e dinamismo; a historicidade é ter a história, vista a partir de fatos significativos, como chave para o desvendamento do real, e reconhecer o movimento dos processos; a contradição, como motor desse movimento, é o que permite a sua negação e a sua superação.

A partir dessa concepção em relação às categorias, a relação que pretendemos investigar entre as cotas raciais e a universidade, a partir da lente da crítica marxista, tem como tratamento metodológico seu aspecto histórico, na qualidade de produto de relações construídas por sujeitos históricos, num determinado tempo e espaço, e dotado de intencionalidade e de significação; seu aspecto totalizante, uma vez que essa relação é atravessada por um contexto político e estrutural e por um conjunto variado de determinantes; e seu aspecto contraditório, uma vez que, ao mesmo tempo em que as cotas ampliam o acesso da população negra ao ensino superior, se implantadas somente como política fragmentada e meramente quantitativa, reféns do receituário neoliberal, as cotas podem perder seu potencial para funcionar como elemento disparador do processo de transformação social. Justifica-se, assim, a opção por adotar um método pautado pela relação dialética que perpassa esse objeto.

Para Miotto (2007), realizar uma pesquisa entendendo a realidade social em seu aspecto dinâmico, contraditório e histórico implica na utilização de procedimentos metodológicos que consigam abarcar todos esses pressupostos e a relação entre eles. Desse modo, antes de iniciar a pesquisa sobre as particularidades da UFES no que tange a questão racial no terceiro e no quarto capítulos desta dissertação, começamos os dois primeiros capítulos, respectivamente, com o debate sobre a questão racial, o racismo e as desigualdades raciais como processo de uma construção histórica da sociedade de classes constituída no país e com o resgate histórico de criação e de transformação da universidade pública no Brasil, enquanto perspectiva universal, por meio da análise das determinações gerais, dos desafios e das contradições que atravessam a universidade.

Esta opção metodológica é também uma escolha política que se alinha a um objetivo central: identificar o contexto e os determinantes que atravessam a universidade pública enquanto elemento universal para relacionar a importância das cotas raciais na UFES para a superação do racismo.

Conforme pontua Miotto (2007), “o conhecimento da realidade [...] consiste na reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado e que irá gerar uma síntese” (p. 40). Por isso, precede a análise documental realizada na UFES o resgate do conhecimento produzido sobre universidade no segundo capítulo desta dissertação, por meio de uma revisão bibliográfica, tendo como referencial teórico autores como Florestan Fernandes, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, Lilia Moritz Schwarcz, Afrânio Catani, Dermeval Saviani, Marilena Chauí, Héglio Trindade, Valdemar Sguissardi, Kátia Lima, Roberto Leher, Pablo Gentili, Deise Mancebo, entre outras

referências de igual relevância, e sobre questão racial no primeiro capítulo, tendo como referencial teórico autores como José Jorge de Carvalho, Maria Aparecida Silva Bento, Antonio Sergio Guimarães, Kabengele Munanga, Marcelo Paixão, Octavio Ianni, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, entre outras referências, cujas contribuições são essenciais para a fundamentação teórica do estudo e para subsidiar a análise dos dados obtidos.

Para buscar respostas às questões norteadoras desta investigação, realizamos uma pesquisa documental através de fontes primárias: os documentos oficiais da UFES detalhados no quarto capítulo, com o objetivo de identificar e analisar as discussões, ações, projetos e políticas que tratam da questão racial e do racismo na universidade.

Partimos da compreensão de Moreira (2005) de que a pesquisa documental, uma vez que expõe mensagens implícitas nos documentos, realiza uma extração científica de informações que se propõem a uma reflexão crítica sobre a fonte original, seus objetivos, resultados e limites. Para Moreira (2005), a importância da pesquisa documental está na sua capacidade de “introduzir novas perspectivas em outros ambientes, sem deixar de respeitar a substância original dos documentos” (p. 276).

A pesquisa documento é, portanto, uma técnica e, ao mesmo tempo, um método eficaz para desvendar intencionalidades, posicionamentos, ideologias e discursos. Já o estudo em questão trata-se de uma pesquisa qualitativa que se debruça sobre um aspecto da realidade referente à universidade federal capixaba – neste caso, o debate racial – que não pode ser quantificado, uma vez que busca desvendar valores institucionais que ultrapassam os dados quantitativos de ingresso ou diplomação de alunos negros.

Conforme nos ensina Minayo (2012, p. 21), “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números”.

Como técnica complementar à pesquisa documental, optamos pela análise de conteúdo. De acordo com Krippendorf (1990, apud, JUNIOR, 2005), a análise de conteúdo referencia-se nos dados tais como eles se apresentam ao pesquisador, no contexto dos dados, nos pressupostos do pesquisador, nos objetivos da análise, na inferência como premissa básica, ou seja, na relação entre os dados com o seu contexto, e nos critérios de cientificidade. Desse modo, sabemos que a apreensão dos valores, discursos e posicionamentos contidos nos documentos institucionais da UFES precisa ser relacionada com o contexto social, político, histórico, cultural, ideológico e racial da universidade pública no Brasil – e, em especial, da universidade no contexto capixaba – e também com as múltiplas determinações da questão racial brasileira.

Ao passo que o *corpus* da pesquisa é composto por documentos institucionais e, por este motivo, trata-se de uma pesquisa essencialmente teórica e documental, a análise de conteúdo é uma ferramenta importante por permitir ao pesquisador ultrapassar as evidências imediatas das mensagens contidas nestes documentos e, assim, contribuir para aferir seu conteúdo e sua expressão. Referência no desenvolvimento da técnica, Bardin (1977) reforça que a inferência, uma das principais etapas do percurso da análise de conteúdo, é o momento mais fértil da análise, pois investiga e revela os aspectos implícitos nas mensagens contidas nos documentos analisados. Ou seja, é o momento em que o pesquisador, a partir de seu referencial teórico e categorial, de seu conhecimento prévio e da associação com as múltiplas determinações do contexto, busca revelar as intencionalidades que estão implícitas no documento analisado.

Entre as possibilidades de caminhos a serem seguidos pela análise de conteúdo – observação categorial, estrutural, de enunciação, discursiva, de expressão, de avaliação e de contingência – elencadas por Bardin (1977), optamos pela análise de conteúdo avaliativa, com a finalidade de identificar e avaliar os reais objetivos, limitações e potencialidades das ações, políticas e projetos institucionais no que se refere ao debate racial e ao racismo na universidade e as intencionalidades implícitas, contidas no discurso institucional que estes documentos transmitem.

Em outras palavras, por meio da análise de conteúdo avaliativa, buscamos desvendar quais as atitudes e posturas da universidade federal capixaba, enquanto instituição de ensino relativamente autônoma, diante do racismo e do debate racial. Desse modo, nada impede que lancemos mão, ainda que parcialmente, em algum momento da pesquisa, de mais de um desses caminhos dados pela técnica, na medida em que for necessário e pertinente para a análise. Como diz Bardin (1977, p. 36), “a leitura efetuada pelo analista de conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano”. Ou seja, a análise de conteúdo busca atingir significados de natureza psicológica, sociológica, política, ideológica, cultural, etc., e é deste objetivo que buscamos nos aproximar com as reflexões propostas por esta pesquisa.

Portanto, partindo desta metodologia, no quarto capítulo desta dissertação, os documentos arrolados são apresentados, interpretados e analisados à luz do referencial teórico desenvolvido nos capítulos anteriores e das categorias analíticas de compreensão do real dadas pelo método dialético marxista que conduzem esta pesquisa: a historicidade, a totalidade e a contradição. Nesta trajetória de investigação,

identificamos as discussões, políticas, ações e projetos institucionais no âmbito do Conselho Universitário, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), e das pró-reitorias de Graduação (PROGRAD); Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG); Extensão (PROEX); Assuntos Estudantis e Cidadania (PROAECI); e Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan), promovidos entre os anos de 2013 e 2018.

A seleção dos documentos destes setores foi feita a partir da pesquisa pelas palavras-chaves: **afro, África, africano, africana, africanidades, negro, negra, negritude, preto, pardo, raça, racial, raciais, racialidade, racismo, cotas, ações afirmativas**. Desse modo, selecionamos para compor o *corpus* desta pesquisa, no âmbito de cada um dos setores supracitados, os documentos que continham pelo menos uma dessas palavras-chaves, para a identificação das discussões, ações, projetos e políticas que tratam de questões raciais e do racismo, tendo como recorte temporal o ano de início das cotas raciais na UFES.

Considerando a estrutura da universidade, a escolha destes setores justifica-se pelo seu caráter deliberativo, bem como por sua conexão direta com a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das principais políticas e ações de ensino, pesquisa, extensão, permanência e desenvolvimento institucional da universidade.

São setores viscerais na UFES, pois são responsáveis por definir, conduzir e avaliar as diretrizes político-pedagógicas da instituição, bem como acompanhar a vida acadêmica dos estudantes. Desse modo, nossa compreensão de ação, projeto ou política institucional relaciona-se com os setores da administração direta da universidade.

Em atendimento ao rigor metodológico necessário a todo trabalho científico, consideramos nesta pesquisa a importância da contextualização dos dados, fatos e discursos, o respeito às fontes e o cuidado no trato das informações, que fazem parte do arcabouço ético da pesquisa científica, o qual precisa ser respeitado e protegido. Entretanto, ponderamos e ressaltamos aqui algumas dificuldades encontradas no percurso desta pesquisa em relação às exigências do Comitê de Ética da UFES.

Apesar do limite temporal imposto a uma pesquisa de mestrado que dispõe de apenas 24 meses para sua realização, fazia parte dos objetivos desta pesquisa entrevistar os sujeitos contemplados pela política de cotas, bem como os gestores das ações e políticas institucionais. Isso porque, pensar o fortalecimento dos sujeitos coletivos no enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais inclui ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre o contexto acadêmico, social, político, cultural e econômico que os

cerca e as políticas e ações institucionais que os atingem. Contudo, não obtivemos autorização do Comitê de Ética em tempo hábil para a realização das entrevistas.

Compreendemos que muitas das exigências éticas têm como finalidade proteger a integridade física e emocional dos indivíduos participantes e, assim, viabilizar a realização das pesquisas e garantir sua legitimidade e fidedignidade. Porém, a UFES, enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão, carece de uma estrutura institucional capaz de garantir, viabilizar e de dar celeridade a essas demandas. Enviamos o projeto ao Comitê de Ética em outubro de 2018 e, até maio de 2019, não obtivemos a autorização para a realização das entrevistas. Foram mais de seis meses de espera para a liberação dos pareceres indicando as inconsistências e solicitando ajustes e mudanças no projeto. E esse atraso inviabilizou a realização das entrevistas.

Assim, em virtude desta dificuldade, a pesquisa tornou-se essencialmente teórica e documental, mas de modo algum menos importante ou de menor contribuição. Na falta das entrevistas com os sujeitos atingidos pelas cotas raciais e políticas antirracistas na universidade, esta pesquisa, amparada pelo respaldo teórico e metodológico necessário, mergulha nos documentos institucionais para lançar luz às limitações e potencialidades das várias instâncias da UFES no combate ao racismo e à desigualdade racial no ensino superior. Por isso, convidamos o leitor a fazer parte destas reflexões sobre racismos e antirracismos institucionalizados na Universidade Federal do Espírito Santo e a se questionar: quando pretos pintam na UFES, a universidade se pinta de preto?

CAPÍTULO I – QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: EXPLORAÇÃO, LUTA DE CLASSES, IDEOLOGIA E RESISTÊNCIA

*“O racismo é um dos muitos filhos do capital, com a peculiaridade de ter crescido junto com ele. [...] Há nele uma dose de irracionalismo que nenhum sistema social, até hoje, foi capaz de liquidar”,
Joel Rufino dos Santos (2005, p. 35).*

A obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira nas escolas, por meio da Lei 10.639/03⁴, completou 15 anos em 2018. Mas a vigência da lei não garante que este conhecimento chegue às salas de aula. No dia 21 de março de 2018, Dia Internacional Contra a Discriminação Racial, reportagem⁵ do G1 revelou que um quarto das escolas públicas no Brasil não aborda o racismo na sala de aula.

Discutir o racismo não faz parte de projetos temáticos em 24% das escolas públicas do país, segundo dados do questionário Censo Escolar de 2015, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com 52 mil diretores de escolas, conforme apuração da reportagem.

O estatuto da igualdade racial, instituído pela Lei nº 12.288/10⁶, em julho de 2010, reúne um conjunto de regras e princípios que visam coibir a discriminação⁷ racial e estabelecer políticas para reduzir a desigualdade racial no Brasil. O estatuto prevê, inclusive, a implantação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades raciais no tocante a educação, cultura, esporte e lazer.

Além disso, a lei determina, entre os direitos fundamentais, o desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação para contribuir com a redução das vulnerabilidades da população negra. No capítulo sobre educação, o documento afirma que é dever dos governos federal, municipais e estaduais promoverem políticas públicas para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito.

Mas a existência do Estatuto da Igualdade Racial não impede que o racismo continue determinando quem ocupa os assentos das instituições de educação no país. De

⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em junho de 2019.

⁵ Reportagem disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/um-quarto-das-escolas-publicas-nao-aborda-o-racismo-em-atividades-extras-na-sala-de-aula.ghtml>. Acesso em outubro de 2018.

⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em maio de 2019.

⁷ Os preconceitos, que são apenas atitudes pessoais ou coletivas de uma determinada sociedade, podem levar à discriminação. Esta, por sua vez, tem diversas formas de se manifestar: evitação, rejeição, agressão, violência, tratamento desigual e segregação. A passagem da discriminação para a segregação é quando são criadas fronteiras espaciais para aumentar a desvantagem do grupo discriminado. Em outras palavras, a discriminação significa a “passagem de uma simples atitude preconceituosa a uma ação observável e às vezes mensurável” (MUNANGA, 2010, p. 179).

acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁸, a taxa de analfabetismo para as pessoas pretas ou pardas (9,9%) foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (4,2%). Em relação ao número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, a média é de 9,0 anos de estudo para as pessoas brancas e 7,1 anos para as pretas ou pardas (IBGE, 2016).

A taxa de escolarização das pessoas brancas com idade entre 18 e 24 anos (37,4%) foi superior à das pessoas pretas ou pardas (29,4%). Considerando as diferenças no nível de instrução, enquanto 7,3% das pessoas brancas não tinham instrução, 14,7% das pessoas pretas ou pardas estavam nesse grupo. Quanto ao ensino médio completo, enquanto 27,2% da população branca possui esse nível de formação, o percentual cai para 25,6% da população preta e parda. No nível superior completo, enquanto 22,2% das pessoas brancas passaram pelas universidades, entre pretos ou pardos a proporção é de 8,8% (IBGE, 2016).

Racismo é crime no país desde 1989. O crime de racismo está presente na Lei nº 7.716/1989⁹, que completou 30 anos em 2019, e se dá quando a integridade de alguém é lesada por motivos de discriminação de raça ou de cor. É um crime inafiançável e imprescritível, que prevê como pena reclusão de até cinco anos.

Mas a lei que criminaliza o racismo não impediu que, em março de 2018, um aluno da Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo, fosse chamado de escravo¹⁰, ou que, em 2017, duas professoras do interior de Minas Gerais tenham sido ofendidas por pais de alunos em conversas em redes sociais¹¹, e também não impediu que, em junho de 2017, em Belo Horizonte, uma criança de 10 anos tivesse os cabelos presos à força pela diretora da escola porque seu penteado afro foi considerado fora dos padrões¹².

Na Universidade Federal do Espírito Santo, a lei que criminaliza o racismo não impediu que, em 2014, o professor do Departamento de Economia Luiz Manoel Malaguti Pancinha afirmasse, em sala de aula no curso de Ciências Sociais, que não gostaria de ser atendido por profissionais negros porque alunos negros cotistas teriam

⁸ Informações disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em março de 2017.

⁹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em maio de 2019.

¹⁰ Reportagem disponível em <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/aluno-da-fgv-e-acusado-de-racismo-apos-dizer-que-encontrou-escravo-no-fumodromo.ghtml>. Acesso em outubro de 2018.

¹¹ Reportagem disponível em <https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/mulher-que-ofendeu-professoras-responde-por-racismo-e-injuria-racial-em-mg.ghtml>. Acesso em outubro de 2018.

¹² Reportagem disponível em www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/06/23/interna_gerais,878712/mae-acusa-escola-de-racismo-por-forcar-filha-a-prender-cabelo.shtml. Acesso em outubro de 2018.

mais dificuldades de aprendizado que alunos brancos. Nem impediu que este mesmo professor, demitido da universidade por incontinência pública e conduta escandalosa, fosse inocentado da acusação de racismo na Justiça, mesmo tendo confirmado as afirmações racistas feitas em sala de aula em vídeo divulgado pela imprensa¹³.

Nesta mesma universidade, a lei que criminaliza o racismo não impediu que, em março de 2019, o pró-reitor de Assuntos Estudantis e Cidadania da UFES, professor Gustavo Forde, fosse alvo de ataques racistas nas redes sociais após dar entrevista a um veículo de imprensa do Estado¹⁴ sobre o protagonismo do movimento negro na luta contra o racismo e a desigualdade racial na educação. A aparência física e o título de doutor do referido professor, que também é militante do movimento negro, foram alvos dos ataques racistas na internet.

Esses são somente alguns casos de racismo que chegam à imprensa, dentre muitos episódios que não se limitam ao âmbito educacional. São situações que estão ocorrendo em vários lugares do país, todos os dias, em várias esferas da vida, ainda que haja lei que criminaliza o racismo, ainda que o estatuto da igualdade racial pretenda garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa de direitos e o combate à discriminação racial, e mesmo sob a vigência da lei que obriga a inclusão do ensino sobre cultura e história afro-brasileira nas escolas.

E é por casos assim ocorrerem de forma tão rotineira e sistemática que, neste primeiro capítulo da dissertação, nos desafiamos a discutir aspectos centrais da questão racial¹⁵ no Brasil, devido a sua relevância para o debate sobre a legitimidade e a necessidade das cotas raciais na universidade. Mas, primeiramente, convêm delimitar que entendemos por questão racial, no escopo deste estudo, o racismo no Brasil e toda e qualquer forma de desigualdade, discriminação e segregação impingida à população negra em função da cor da sua pele e do seu fenótipo.

¹³ Reportagem disponível em <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2019/02/ex-professor-da-ufes-acusado-de-racismo-e-inocentado-pela-justica-1014170340.html>. Acesso em março de 2019.

¹⁴ Reportagem disponível em <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2019/05/professor-e-alvo-de-ataques-racistas-apos-dar-entrevista-no-es-1014179171.html>. Acesso em junho de 2019.

¹⁵ Não trataremos de desigualdades ou preconceitos étnicos neste trabalho, uma vez que compreendemos etnia como um conjunto de indivíduos que possuem em comum um ancestral, um território geográfico, uma língua, uma história, uma religião e uma cultura (MUNANGA, 2010). Desse modo, em nosso entendimento, a história e a realidade social da população negra brasileira, cujos ancestrais, pertencentes às mais variadas etnias, foram traficados de diferentes regiões da África para serem escravizados no Brasil durante o período de acumulação primitiva do capitalismo europeu, não podem ser compreendidas com base na concepção de etnia. Munanga (2006), inclusive, alerta para a atual manipulação ideológica existente em torno do conceito de etnia, que, travestido da noção de “politicamente correto”, pode ocultar ou mistificar as verdadeiras origens e funcionalidades do racismo.

Essa delimitação respalda-se no entendimento sobre a centralidade ocupada pela escravização da população negra na formação da sociedade de classes no Brasil e do tipo de capitalismo, dependente e periférico, constituído no país, que teve como origem o excedente de riquezas produzidas pelo trabalhador negro escravizado. Esta estrutura socioeconômica, fundada sobre a escravização, a exploração e a discriminação do trabalhador negro, tem como sustentáculo o mito da democracia racial e suas manifestações, construído para impedir o desvendamento das inúmeras violências e da exploração sofridas pela população negra e, sobretudo, para manter inalteradas as desigualdades sócio-raciais que sustentam este modelo de sociedade.

Conforme pontua Ianni (1978), “a interpretação das relações raciais precisa começar por concentrar-se na análise das relações de produção, compreendidas como relações de apropriação econômica e dominação política” (p. 125).

Por isso, em virtude da impossibilidade de contemplar nas poucas páginas de uma dissertação todos os aspectos importantes que envolvem a amplitude da questão racial no Brasil, as reflexões propostas por este capítulo trilham sobre dois eixos centrais de análise: em primeiro lugar, a relação estrutural entre raça, classe social e capitalismo na formação da sociedade de classes no Brasil; e em segundo lugar, a funcionalidade do mito da democracia racial na formação e na sustentação da superestrutura – utilizando uma expressão gramsciana – desta sociedade.

Assim, sem nos descuidar da totalidade da vida social e de suas múltiplas determinações, buscamos compreender a realidade sobre a questão racial no Brasil, em uma perspectiva materialista histórico-dialética, a partir de elementos fundamentais de sua historicidade, das contradições e dos antagonismos que a atravessam e da dimensão social, econômica e política que envolve as desigualdades raciais no país, com o objetivo de pensar a importância, os impactos, os limites e os desafios da política de cotas raciais na universidade pública para o processo de superação do racismo.

Como nos ensina Ianni (1978), para captar a historicidade de uma dada realidade é preciso, antes de tudo, compreender o modo como ela se reproduz e se transforma, através das estruturas político-econômicas que lhe conferem concretude e movimento. Desse modo, a cronologia e os dados quantitativos apresentados objetivam expressar e ilustrar as múltiplas dimensões da realidade em questão.

Desse modo, para avançar na compreensão da realidade sócio-racial brasileira, é importante entender, antes de tudo, por que o negro foi escolhido para ser escravizado no período de formação do capitalismo europeu. Não há dúvidas de que, neste período

de acumulação primitiva do capital, a escravatura nas Américas se revelou como a forma mais produtiva de organização social do trabalho e de acumulação de riquezas. Mas por que motivos a escravidão recaiu justamente sobre o povo negro africano?

Para Paixão (2013), os processos de formação de identidades e, desse modo, de reconhecimento das diferenças, nem sempre se relacionaram com aspectos físicos visíveis, tanto que na Grécia antiga, os bárbaros, que eram os escravos naturais para os gregos, eram pessoas de pele clara, habitantes do próprio continente europeu, considerados incapazes para a vida em sociedades políticas, portanto “inferiores”.

Sobre essas antigas formas de racismo¹⁶, Joel Rufino dos Santos (2005) detalha que, para os gregos antigos, a única língua capaz de expressar idéias e sentimentos articulados era a grega. Assim, todos os povos que não falavam este idioma eram considerados bárbaros. Já para os romanos, que tinham a conquista de outros povos como uma tradição, os bárbaros eram todos aqueles que não tivessem um conjunto de leis para regular a vida em coletividade, independentemente da cor de sua pele.

Guimarães (2012) afirma que o preconceito relacionado à cor da pele preta surge dos primeiros encontros entre os europeus e os africanos subsaarianos, pois, segundo o simbolismo ocidental cristão das cores, o negro significa a derrota, a morte e o pecado. Bastide (1996, apud GUIMARÃES, 2012) explica que a polaridade entre o branco, que expressa a pureza, e o preto, que representa o demoníaco, trata-se de uma herança da cultura grega antiga e do cristianismo. Para o autor, inconscientemente, a associação da negritude com a morte, as trevas e o pecado influenciou a visão que os europeus tiveram dos africanos, como se uma maldição tivesse sido lançada sobre sua pele.

Paixão (2013) também observa que foi a partir das Grandes Navegações que os europeus passaram a subjugar outros povos como inferiores com base nas diferenças físicas relacionada à cor da pele, aos tipos de cabelo e a outros traços fenotípicos.

Guimarães (2012) explica que, em contato com outros povos, especialmente os árabes, os europeus passaram a se reconhecer como brancos e, no jogo das relações sociais, prevaleceu, por parte dos europeus, a repulsa a todos os povos não brancos, considerados diferentes de seus padrões estéticos e dos valores morais de sua

¹⁶ É necessário ressaltar que nas antigas formas de escravidão, tanto a grega quanto a escravidão interna em África, estabeleceram-se relações sociais distintas entre escravizadores e escravizados das relações estabelecidas no bojo da escravidão negra capitalista. Em nenhum outro modo de escravidão anterior ao capitalismo os escravos foram destituídos de sua humanidade. Esse tipo de relação coisificada é produto do modo de acumulação do capital.

civilização. Produto desse etnocentrismo europeu, o peso da hierarquização dos seres humanos pelo clima, pela geografia e pela cultura recai sobre os povos negros africanos.

O autor nos ensina que, quando a Europa, uma sociedade hierárquica que já praticava a escravidão de povos conquistados nas guerras e que já teorizava sobre a inferioridade dos não brancos – considerados incivilizados por serem diferentes de seus padrões estéticos e valores sociais –, deparou-se com os negros da África, os europeus, apoiados pela Igreja católica que via todos os não católicos como inimigos de Deus, lançaram mão da maldição bíblica de Cam¹⁷, filho de Noé, para justificar a inferioridade dos povos negros e legitimar sua escravização, ainda que em muitas outras passagens da Bíblia prevaleça a noção de igualdade de todos os homens diante de Deus.

Para Munanga (2010), uma vez que a Igreja mantinha, entre os séculos 15 e 17, o monopólio do conhecimento sobre a origem da humanidade, foi no âmbito da religião que se instalou o debate em torno da humanidade dos povos africanos e ameríndios. Assim, comprovada através da Bíblia a descendência desses povos de Adão, a conversão ao cristianismo foi considerada a única solução para esses povos serem salvos do pecado. Por isso, a escravidão foi abençoada pela Igreja.

A escravidão de povos conquistados nas guerras, todavia, não era uma novidade para os europeus. Na África subsaariana, praticava-se a escravidão interna, decorrente de disputas e guerras tribais, assim como o tráfico de escravos, sobretudo para o Oriente Médio. Silva (2012) observa que, apesar de a escravidão na história da humanidade não ter sido invenção dos europeus na fase da acumulação primitiva do capital, a interação entre o capitalismo comercial e o tráfico de escravos para as colônias imprimiu um novo significado para a captura de escravos na África, e esse processo “não foi um modo de produção particular nem uma forma de trabalho secundária: foi exatamente um paradoxo e uma anomalia dentro do sistema de capital comercial” (p. 35).

Silva (2012) apresenta contribuições interessantes para desmontar o mito da aleatoriedade na escravidão africana. O autor defende que a violência praticada contra os negros africanos fazia parte da lógica interna do capital como alavanca para a acumulação primitiva. Como o desenvolvimento das forças produtivas na África era

¹⁷ Segundo a lenda que consta no nono capítulo do livro de Gênesis da Bíblia, Noé, que era agricultor, muito tempo depois de conduzir sua arca nas águas do dilúvio, plantou uma vinha. Depois de beber vinho, Noé embriagou-se e apareceu nu no meio de sua tenda. Cam, ao encontrar o pai nu, fez comentários desrespeitosos sobre Noé junto aos irmãos Jafé e Sem. Ao contrário de Cam, que agiu com maldade, os outros dois filhos de Noé, respeitosamente, cobriram a nudez de seu pai. Quando Noé despertou de sua embriaguez, ao ser informado da zombaria de seu filho mais novo, amaldiçoou Cam dizendo que seus filhos seriam escravos de seus irmãos.

mais baixo que na Europa, o continente se revelou uma fonte lucrativa de mão de obra escrava, uma vez que a escravidão já era uma forma antiga de dominação humana.

“As colônias produziam em grande escala para alimentar o mercado internacional em formação. Todo o tesouro apesado fora da Europa diretamente por pilhagem, escravização e assassinato refluía à metrópole e transformava-se em capital” (SILVA, 2012, p. 24). Assim, a exploração nas colônias com base na escravidão, totalmente integrada ao mercantilismo, criava um “exclusivo monopólio que pudesse garantir ao capitalista comercial a compra de produtos a baixo custo nas colônias, para repassar no mercado interno europeu, nas próprias colônias ou no mercado internacional, a preços altíssimos” (SILVA, 2012, p. 25).

Isso demonstra que o processo de acumulação primitiva do capitalismo europeu já começa alicerçado sobre um evidente paradoxo, conforme pontuado por Ianni (1978). Justamente na época em que a revolução burguesa e o declínio dos Estados absolutistas europeus lançavam as bases para o nascimento do trabalho livre e da transformação da força de trabalho em mercadoria, nas colônias americanas consolidava-se o trabalho escravo. Nas palavras do autor surgem as primeiras pistas para compreendermos a relação estrutural entre raça, classes sociais e capitalismo:

Foi o capital comercial que comandou a consolidação e a generalização do trabalho compulsório no Novo Mundo. Toda formação social escravista dessa área estava vinculada, de maneira determinante, ao comércio de prata, ouro, fumo, açúcar, algodão e outros produtos coloniais. Esses fenômenos, protegidos pela ação do Estado e combinados com os progressos da divisão do trabalho social e da tecnologia, constituíram, em conjunto, as condições da transição para o modo capitalista de produção (IANNI, 1978, p. 6).

O próprio Marx (1985) já teorizava sobre o paradoxo anticapitalista que o capitalismo criou nas colônias. Se nas metrópoles a sociedade produtora de mercadorias se desenvolvia plenamente, baseada na exploração do trabalho assalariado, nas colônias o surgimento de produtores independentes tornou-se uma contradição que precisava ser superada para permitir a continuidade do processo de acumulação do capital. Isso porque, devido à grande quantidade de terras disponíveis, os trabalhadores assalariados podiam comprá-las por um preço baixo e tornarem-se proprietários dos meios de produção. Diante desse paradoxo chamado por Marx (1985) de “câncer anticapitalista

nas colônias” (p. 300), o capital, em seu processo de acumulação primitiva, precisava desenvolver mecanismos para cercear a liberdade dos trabalhadores.

Ianni (1978) descreve no trecho a seguir o papel determinante da escravidão para o processo de acumulação primitiva:

À medida que se expandia o capital comercial, amplamente dinamizado com os resultados dos grandes descobrimentos marítimos, isto é, devido à colonização de novas terras e à formação de *plantations*, engenhos, fazendas, *encomiendas*, *repartimientos* e *haciendas*, corria na Europa, e principalmente na Inglaterra, a acumulação primitiva. Nesse país, de forma mais acentuada e ampla que em outros, verificava-se intensa acumulação de capital comercial, ao mesmo tempo que ocorria o divórcio entre o trabalhador e a propriedade dos meios de produção, surgindo assim o trabalhador livre. Em síntese, foi o capital comercial que gerou as formações sociais construídas nas colônias do Novo Mundo, provocando dessa maneira uma intensa acumulação de capital nos países metropolitanos (IANNI, 1978, p. 3, grifo do autor).

Em outras palavras, a escravidão e sua vinculação com o capital comercial europeu, conforme as exigências do mercantilismo, constituíram as bases da formação social nas colônias européias do Novo Mundo, entre elas o Brasil. Isso porque, para o capital comercial absorver quantidades crescentes de mercadorias produzidas nas colônias, a escravidão torna-se praticamente uma exigência do sistema.

Ianni (1978) cita, inclusive, a análise de Marx sobre a centralidade da escravidão para a acumulação primitiva do capital a partir de dois aspectos determinantes: a grande disponibilidade de terras devolutas que dispersaria o trabalhador livre e a escassez de mão de obra nas metrópoles européias que pudessem ser enviadas às colônias.

Além disso, é fundamental reconhecer que o próprio comércio de escravos foi lucrativo para o processo de acumulação primitiva, conforme destaca Silva (2012).

Diante dessas contribuições teóricas, constata-se que a escravatura não é uma formação social capitalista e que as relações sociais que a estabelecem não são de classes e sim de castas. Por outro lado, constata-se também que a escravatura foi funcional à formação e ao desenvolvimento do capitalismo. Na qualidade de sistema político-econômico de características específicas, tanto nos processos de produção econômica quanto nos padrões de organização social do trabalho, a escravatura deu um perfil singular às relações de produção e à organização social capitalista.

Para Ianni (1978), a escravatura deve ser vista como uma “estrutura peculiar de apropriação econômica e dominação política” (p. 98) que se forma e se desenvolve no interior do mercantilismo, primeiramente, e depois no interior do capitalismo e, desse modo, só se explica através da compreensão de suas relações internas e externas.

Conforme nos ensina o autor, a essência do funcionamento do escravismo e de seu caráter abertamente repressivo e violento alicerça-se na produção de mais-valia absoluta, pois o escravo é obrigado a produzir muito além do que recebe para viver e se reproduzir. Assim, a mercadoria aparece explicitamente como produto expropriado de uma força de trabalho que é duplamente alienada, uma vez que o escravo é alienado de si mesmo como pessoa, por ser propriedade de outro ser humano, e em sua força de trabalho, por não ter poder de decisão sobre ela (IANNI, 1978).

Desse modo, a própria lógica interna do capitalismo em sua fase de acumulação primitiva converte a escravidão de guerra em uma escravização pela cor da pele. Para Silva (2012), essa nova qualidade da escravidão é tão significativa que “o escravo negro foi perdendo sua história, sua cultura e sua condição de ser humano, fundamentando a elaboração de teorias justificadoras da necessidade de perpetuação dessa escravidão pela inferioridade racial do negro” (p. 36).

1.1 DEPOIS DA RELIGIÃO, A CIÊNCIA

O preconceito relacionado à cor da pele negra, arraigado no pensamento europeu desde os primeiros contatos entre os diferentes povos e solidificado com a experiência da escravidão negra africana nas colônias, fundamentou as teorias racialistas formuladas a partir do século 19 no Brasil e no mundo, que defendiam, pelo prisma da ciência moderna, a existência de diferentes raças humanas e a superioridade biológica, moral e intelectual da raça branca sobre as outras. Surge, assim, na cena história brasileira o racismo científico, inspirado nos pensamentos darwinista e evolucionista europeus.

De acordo com essas teorias, as raças¹⁸ representavam subdivisões da espécie humana, identificadas com particularidades morfológicas como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo e formato craniano. Junto com essas particularidades físicas,

¹⁸ Munanga (2010) explica que a palavra raça tem como origem no latim *ratio*, que significa sorte, categoria espécie. Em latim medieval, a palavra tornou-se sinônimo de descendência, linhagem. Foi nesse sentido que a raça foi usada nos séculos XVI e XVII para distinguir classes sociais ou castas.

características morais, psicológicas e intelectuais definiam o potencial das raças para a civilização e o progresso (GUIMARÃES, 1999).

Schwarcz (1993) afirma que a segunda metade do século 19 foi um período de recrudescimento de uma linha de pensamento que se afastava do humanismo do século anterior. O darwinismo e seus conceitos de seleção do mais forte, evolução e hereditariedade foram aplicados aos mais variados ramos do conhecimento. No âmbito político, legitimou práticas conservadoras e influenciou o pensamento social da época.

A nova realidade social que se apresentava com a mestiçagem, pelas lentes da seleção natural e da hereditariedade, foi interpretada como a degeneração social que poderia surgir do cruzamento de espécies diferentes, ao prevalecer características negativas das raças. Disciplinas como a antropologia cultural – ou etnologia social – que surgem nesta época, ainda que tivessem como foco a cultura, orientam-se pela ótica evolucionista para pensar modelos de civilização e progresso (SCHWARCZ, 1993).

Mas é de fato com o darwinismo social, também conhecido como teoria das raças, que a ideia de hierarquização ganha força ao defender a imutabilidade das raças, ao enaltecer as raças puras e ao compreender a mestiçagem como degeneração racial e social. Além disso, as teorias racialistas afirmavam a existência de uma rígida correlação entre características físicas, morais e culturais. Segundos os darwinistas sociais, existiriam três grandes raças – a branca, a negra e a amarela –, sendo que negros, amarelos e miscigenados seriam os povos inferiores por não serem suscetíveis ao progresso e, portanto, incivilizáveis (SCHWARCZ, 1993).

A autora observa que essas teorias fundamentaram uma visão política e ideológica sobre a submissão ou mesmo a eliminação das raças inferiores. Com isso, a eugenia, prática avançada do darwinismo social transformada em movimento científico e social nos anos 1880, propunha uma intervenção na reprodução das populações através de proibições de casamentos inter-raciais, por exemplo, entre outras medidas racialistas, para evitar uniões consideradas nocivas à sociedade.

O darwinismo social defendia que “o progresso estaria restrito às sociedades ‘puras’, livres de um processo de miscigenação, deixando a evolução de ser entendida como obrigatória” (SCHWARCZ, 1993, p. 61). A autora pontua que, apesar de não serem as únicas doutrinas que explicavam as diferenças sociais e humanas naquele período, as teorias raciais foram muito populares no Brasil e utilizadas para hierarquizar as diferenças sem, todavia, descartar a viabilidade de uma nação mestiça.

Munanga (2010) afirma que o determinismo biológico que abriu caminho para o racismo científico – ou racialismo – tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico e funcionou para justificar e legitimar a escravidão e depois a colonização oficial do continente africano. Por isso, as teorias racialistas estavam mais interessadas em justificar a dominação do que conhecer a diversidade genética humana.

Assim, manifestações de preconceito, práticas discriminatórias e segregacionistas e estereótipos¹⁹ raciais criados com essas teorias se difundiram no tecido social, sobrevivem, ainda hoje, no imaginário coletivo e contribuem para perpetuar desigualdades sócio-raciais e privilégios.

Para Guimarães (2012), o racismo surge na cena política brasileira como doutrina científica com a abolição da escravatura. Além de funcionar como reação à igualdade legal entre brancos e negros, foi um mecanismo usado pelas elites dominantes para legitimar as políticas de imigração europeia no processo de substituição da mão de obra escrava e manter as barreiras de ascensão dos negros.

Giralda Seyferth (1995) compartilha desse entendimento e situa o surgimento do conceito de racismo, na condição de ciência, no século 19, no âmbito da “ciência das raças” produzida por antropólogos, sociólogos, psicólogos, etc., “cujo dogma afirmava a desigualdade das raças humanas e a superioridade absoluta da raça branca sobre as outras” (p. 178). Encampado pela ciência, esse dogma foi incorporado ao discurso político e conduziu o projeto de desenvolvimento da nação por meio de políticas como a de incentivo à imigração europeia com vistas ao branqueamento da população.

Seguindo a mesma tendência adotada na maior parte do país, sobretudo no Sul e Sudeste brasileiros, no Espírito Santo, enquanto os imigrantes europeus recebiam incentivos do governo para se instalarem no Estado, sobretudo nas regiões serranas, os negros foram preteridos e postos à margem da nova dinâmica social. Daí a existência de particularidades e singularidades nas desigualdades raciais no cenário capixaba e a importância das cotas raciais na universidade federal do Estado.

Desse modo, nosso entendimento é de que, ainda que o conceito científico, sociológico, antropológico ou filosófico do racismo seja datado como uma invenção das doutrinas racialistas do século 19 ou como uma reação à igualdade formal aberta pela abolição da escravatura, o racismo, enquanto realidade concreta de desigualdade nas

¹⁹ Nas Ciências Sociais, o termo estereótipo designa convicções ou opiniões preconcebidas acerca de indivíduos ou grupos, que implicam na escolha de características físicas, mentais ou de comportamento para qualificar ou desqualificar com avaliações negativas esses indivíduos ou grupos.

condições de vida, de exploração e de violência praticada contra a população negra, surge desde os primeiros contatos entre os europeus e os povos negros africanos e se desenvolve com a subjugação, a exploração e a escravização dos negros, como mecanismo impulsionador da acumulação primitiva do capitalismo europeu. Para analisar esse processo em perspectiva histórica, abordaremos na seção seguinte como a compreensão do racismo se desenvolve no pensamento social brasileiro.

1.2 COR, RAÇA E RACISMO NO BRASIL

Nos anos 1930, com o início da institucionalização das ciências sociais no Brasil, Gilberto Freyre desqualifica a concepção biológica de raça, substituindo-a pela noção de cultura. A história social do negro, desenvolvida por Freyre, fez da miscigenação e das possibilidades de ascensão social dos mestiços as bases de sua compreensão da sociedade brasileira. Fortalece-se, a partir das idéias de Freyre, a crença de que o Brasil nunca conheceu o ódio entre as raças, que a mobilidade social dos mestiços seria uma prova de que as classes não eram rigidamente definidas pela cor e que, com a miscigenação, os africanismos desapareceriam com o tempo, dando lugar a uma cultura e a um padrão estético tipicamente brasileiro (GUIMARÃES, 2012).

Em “*Casa-grande e Senzala*”, sua obra mais consagrada, Freyre descreve as experiências das elites nordestinas como modelo de convivência harmoniosa no âmbito das relações raciais e a mestiçagem como ideal social brasileiro, sem se desfazer, contudo, da ideia de inferioridade e superioridade entre as raças e suas contribuições na formação social brasileira. Nesta obra, autor, que materializa e expressa o pensamento social de seu tempo histórico, exalta a predisposição dos portugueses para a colonização, sua aptidão para se aclimatar em regiões tropicais e seu esforço civilizador, enquanto do lado africano o autor destaca a sexualidade, a culinária e a religião como contribuições à formação da cultura nacional. Nas palavras do próprio Freyre (2006):

O sistema patriarcal de colonização portuguesa do Brasil, representado pela casa-grande, foi um sistema de plástica contemporização entre as duas tendências. Ao mesmo tempo em que exprimiu uma imposição imperialista da *raça adiantada à atrasada*, uma imposição de formas européias (já modificadas pela experiência asiática e africana do colonizador) ao meio tropical, representou uma contemporização com as novas condições de vida e de ambiente (FREYRE, 2006, p. 35, grifo nosso).

A singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata dos trópicos, explica-a em grande o seu passado étnico, ou antes, cultural, de povo indefinido entre a Europa e a África. A influência africana fervendo sob a européia e dando um acre requieime à vida sexual, à alimentação, à religião (FREYRE, 2006, p. 66, grifo nosso).

Ainda que descreva a violência praticada contra os negros no período escravista, Freyre faz parecer que a miscigenação é produto de uma convivência harmoniosa e de hábitos sexuais singulares desenvolvidos através da experiência *sui generis* de interação entre as três raças formadoras do povo brasileiro. Além de não tratar das desigualdades econômicas, o autor banaliza a dominação, a colonização e o estupro praticados contra a mulher negra e indígena, conforme depreendemos dos trechos a seguir:

Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto os portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras e competir com povos grandes e numerosos na extensão de domínio colonial e na eficácia de ação colonizadora. [...] A mulher morena tem sido a preferida dos portugueses para o amor, pelo menos para o amor físico. A moda de mulher loura, limitada, aliás, às classes altas, terá sido antes a repercussão de influências exteriores do que a expressão de genuíno gosto nacional. Com relação ao Brasil, que o diga o ditado: ‘Branca para casar, mulata para f... (sic), negra para trabalhar’; ditado em que se sente, ao lado do convencionalismo social da superioridade da mulher branca e da inferioridade da preta, a preferência sexual pela mulata (FREYRE, 2006, p. 70-72, grifo nosso).

O intercuro sexual entre o conquistador europeu e a mulher índia não foi apenas perturbado pela sífilis e por doenças européias de fácil contágio venéreo: verificou-se – o que depois se tornaria extensivo às relações dos senhores com as escravas negras – em circunstâncias desfavoráveis à mulher. Uma espécie de sadismo do branco e de masoquismo da índia ou da negra terá predominado nas relações sexuais como nas sociais do europeu com as mulheres das raças submetidas ao seu domínio (FREYRE, 2006, p. 113, grifo nosso).

Embora a obra de Freyre tenha a perspectiva do senhor patriarcal, um aspecto positivo pode ser destacado na mudança de compreensão em relação à herança genética e à hierarquia das raças consideradas determinantes das degenerações físicas e mentais atribuídas à miscigenação pelas teorias racialistas que ainda vigorava em sua época.

Freyre chama a atenção para a deficiência alimentar, os efeitos da monocultura nos hábitos alimentares e a disseminação de doenças como a sífilis, entre outras características do sistema patriarcal e escravocrata de colonização, como os verdadeiros elementos determinantes na formação social brasileira.

Para Nilma Lino Gomes (2005), a visão de Freyre sobre as relações raciais no Brasil, além de irrealista, foi funcional ao autoritarismo das elites no poder, sobretudo para divulgar internacionalmente uma imagem romântica da natureza miscigenada do povo brasileiro e camuflar a desigualdade. Na avaliação de Schwarcz (1999), se a miscigenação, nos termos de Freyre, foi sinal de amolecimento social, significou, por outro lado, o endurecimento do sistema de dominação que invadiu, inclusive, o âmbito da intimidade. Neste aspecto, foi conveniente, segundo a autora, a reversão de sentido atribuída à mestiçagem. A mistura de raças, considerada a origem das mazelas sociais pelas teorias racialistas, passa a ser exaltada como elemento unificador da sociedade.

A autora chama a atenção para a “desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados” (SCHWARCZ, 1999, p. 277), como a capoeira, o samba, o candomblé e até mesmo a escolha de Nossa Senhora da Conceição Aparecida – uma santa mestiça – como padroeira do Brasil, que passa a ocorrer a partir dessa leitura culturalista das relações raciais. À medida que manifestações culturais negras e africanas transformam-se em símbolos da nacionalidade mestiça brasileira, a ideia de sociabilidade miscigenada torna-se modelo de democracia racial.

Para Guimarães (1999; 2001; 2012), as idéias de Freyre sobre mestiçagem foram funcionais para que o modelo de integração racial pelo embranquecimento das elites negras se firmasse como hegemônico e restringisse a mobilização coletiva. O autor observa que, embora pareça que Freyre lança um ideário anti-racista ao desfazer a noção de raças biológicas e de irreversibilidade da inferioridade intelectual, moral e psicológica dos negros, em oposição às teorias racialistas, o que ocorre na verdade é a negação do racismo enquanto construção social, dando lugar à superficialidade do preconceito tomado enquanto mera atitude individual.

Nesta perspectiva, a negação da discriminação e das desigualdades raciais torna-se a ideologia racista em si, uma vez que substitui a ideia de inferioridade imutável da biologia pela noção de inferioridade reversível no plano da cultura. Até porque essa mudança de pensamento não extinguiu os estereótipos negativos que atingiam a população negra, ao contrário, manteve-os intactos e novos estigmas foram criados.

Schwarz (1999) ressalta que a leitura culturalista das relações raciais inaugurada por Freyre e seguida por muitos outros teóricos de sua época exalta o branqueamento social – que além de biológico é cultural – como caráter benigno da sociedade brasileira, uma vez que garante a mobilidade social dos mestiços.

Já Ianni (1978) define a obra de Freyre como uma mescla de duas ilusões: a ideologia da classe dominante da época do sociólogo pernambucano e a ideologia dos senhores de escravos, da qual ele busca as memórias para sua obra. Por outro lado, o autor pontua que a interpretação da sociedade por Freyre e seus contemporâneos:

Privilegia as formas de sociabilidade e supera os equívocos que associam raça e cultura. Concentra-se na análise de instituições e formas sociais, tais como a família patriarcal, as etiquetas sociais, os tipos sociais. Lida com interstícios ou poros da sociedade civil, tomando-os como expressões suficientes desta. Focaliza a família patriarcal como se fosse a miniatura da sociedade, de tal modo que o patriarca aparece como se fosse um metáfora do governo, e o patriarcalismo, do poder estatal (IANNI, 1992, p. 41).

Paixão (2013) também faz uma ponderação ao apontar uma determinada complexidade nas idéias de Freyre, que, para ele, vai além da interpretação da convivência harmoniosa. Para o autor, o sociólogo pernambucano descreve as zonas de intimidade entre as raças, consideradas como produto da miscibilidade dos portugueses e de seu gosto em dominar em vez de repudiar, sem, contudo, ocultar a violência, a depravação sexual e o sadismo praticado pelos senhores contra os escravos.

Para Paixão (2013), esse é o diferencial brasileiro exaltado por Freyre em comparação com países de colonização anglo-saxônica, cujas zonas de aproximação entre senhores e escravos, ao serem rigidamente segregadas, criaram sociedades abertamente racistas. Neste sentido, o modelo brasileiro de relações raciais estaria em vantagem, na visão de Freyre e de seus contemporâneos, apesar da estrutura hierárquica e conservadora da sociedade, uma vez que a mobilidade social, ao ser permitido aos mestiços que comprovem mérito, cria uma estrutura racialmente democrática. Por isso, conforme conclui o autor, valorizando a mestiçagem e a especificidade cultural brasileira, a visão de Freyre sobre a democracia racial brasileira somente pode ser compreendida quando comparada a modelos de países abertamente segregacionistas.

Neste aspecto, residiria a especificidade destacada por Freyre sobre a importância da estrutura social criada com a casa-grande e a senzala na formação social.

No âmbito político, ainda sobre a década de 1930, a ampliação do mercado de trabalho na Era Vargas absorveu grandes contingentes de trabalhadores pretos e pardos, incorporando-os às classes operárias. Duas leis foram fundamentais nesse processo: a lei de Amparo ao Trabalhador Nato, assinada por Getúlio Vargas, em 1931, que determinava que dois terços dos empregados nas indústrias fossem brasileiros natos; e a lei Afonso Arinos, de 1951, que tipifica o preconceito racial como contravenção.

Para Guimarães (2012), isso significou que, “simbolicamente, o ideal modernista de uma nação mestiça foi absorvido como ideal nacional, e as manifestações artísticas, folclóricas e simbólicas dos negros brasileiros reconhecidas como cultura afro-brasileira” (p. 106). Também Schwarcz (1999) observa que é na década de 1930 que intelectuais ligados ao poder público resgatam o folclore, a arte e a história nacionais através de projetos culturais, para valorizar uma autêntica identidade brasileira e reconhecer a mestiçagem como verdadeira nacionalidade.

Guimarães (2001) pontua que, entre 1930 e 1964, período durante o qual vigeu no país o pacto nacional-desenvolvimentista, a integração dos negros brasileiros avançou tanto cultural quanto economicamente, através da adoção da cultura nacional e da regulamentação do mercado de trabalho e da seguridade social para os trabalhadores urbanos. Foi também um importante período de atuação dos movimentos negros rumo ao ideal da democracia racial, considerado como compromisso político a ser atingido.

Também Ianni (2000) ressalta que foi neste período, entre 1930 e 1964, marcado por um intenso florescimento cultural, pelo debate em torno do projeto de capitalismo nacional, de criação e de desenvolvimento da economia brasileira apoiada na industrialização e na urbanização, que a categoria povo, no sentido de coletividade dos cidadãos, começou a se formar, e as classes e os grupos sociais se desenvolveram. Esse projeto, portanto, beneficiou as mobilizações, os debates e os setores sociopolíticos e culturais da esquerda, arregimentando o operariado urbano.

Paixão (2013) observa que, para o pensamento desenvolvimentista, a modernização do país, por si só, poderia superar as mazelas sociais. Por outro lado, esse modelo foi forjado ideologicamente pelo mito da democracia racial, no sentido de que o ideal de mestiçagem acabou sendo funcional à mobilização das elites brasileiras para preservar as hierarquias raciais e sociais. Sobre este aspecto, Santos (2005) ressalta que a ideia de preconceito, discriminação e segregação racial somente começa a aparecer nos jornais e nas organizações de luta negra do país, a partir da década de 1930, porque

os negros passaram a disputar abertamente posições de destaque e de prestígio social com os brancos. O capitalismo em desenvolvimento acirrou as competições.

Com o golpe militar de 1964, que destrói o pacto populista, esse compromisso político em torno da democracia racial morre junto com a democracia representativa. E com a participação política restringida pelo regime militar, cresce entre as lideranças negras a percepção de que a democracia racial também não passa de um mito. Os principais líderes negros são exilados nesse período (GUIMARÃES, 2012).

O renascimento do protesto negro ressurgiu somente junto com a luta pela redemocratização a partir de 1978. O ativismo negro reaparece articulado com partidos políticos, movimentos sociais e organizações não governamentais, que avançaram, a partir da década de 1980, no atendimento às populações negras, sobretudo no que tange ao acesso à educação, saúde, lazer e direitos humanos (GUIMARÃES, 2001; 2012).

Guimarães (2012) ressalta que os estudos das relações raciais no Brasil permaneceram por muitos anos presos à agenda de pesquisa formulada pelos Estados Unidos, nos anos 1910, em torno da questão racial norte-americana. Por isso, a discussão no país girava basicamente em torno da existência ou não do preconceito racial e das diferenças específicas do Brasil em relação ao contexto norte-americano.

Somente a partir da década de 1950, com a publicação dos primeiros trabalhos patrocinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e com o funcionamento regular de universidades e centros de pesquisa no Brasil, o estudo das relações raciais no Brasil assume uma nova agenda de investigação, não mais restrita ao campo da cultura, mas que buscaria entender o preconceito racial “de um modo inovador, a partir das transformações estruturais da sociedade brasileira em sua transição da sociedade de castas para a de classes” (GUIMARÃES, 2012, p. 74), e as raças, a partir do que elas são de fato, isto é, constructos sociais e categorias político-ideológicas.

Schwarcz (1999) ressalta que essas novas pesquisas surgem da impossibilidade de explicar a coexistência entre um suposto padrão harmonioso de convivência racial e as crescentes desigualdades raciais, além de fatores externos, como o pós-guerra, o nazismo e o processo de descolonização de países africanos. Compreender o holocausto judaico realizado em nome da raça era, inclusive, uma demanda internacional. E devido à ideia de convivência harmoniosa entre as raças, difundida pelo mundo, o Brasil se mostrava como um bom laboratório de pesquisa, sobretudo em comparação aos contextos abertamente segregacionistas dos Estados Unidos e da África do Sul.

Entram, então, em cena Florestan Fernandes, René Ribeiro, Roger Bastide, Darcy Ribeiro, Guerreiro Ramos, Thales de Azevedo, Costa Pinto, Oracy Nogueira, Sergio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, entre outros estudiosos das relações raciais no Brasil, que passam a investigar, cada um a seu modo e sob perspectivas mais ou menos diferenciadas, o preconceito racial sob o prisma das desigualdades e, assim, paulatinamente, desmontam o mito da democracia racial de Freyre²⁰.

A partir desses estudos, o mito da democracia racial vai se revelar como instrumento de manutenção de privilégios econômicos e políticos das classes dominantes e, ao mesmo tempo, transformar-se, na voz de ativistas negros e intelectuais da esquerda, em instrumento de luta e de conquista de direitos civis, políticos e sociais. São essas investigações, inclusive, que começam a consolidar um verdadeiro campo de estudo antropológico no Brasil (GUIMARÃES, 2012; SCHWARCZ, 1999).

Para Florestan Fernandes (1965, apud GUIMARÃES, 2012), um dos precursores desse novo entendimento e principal intelectual a dialogar criticamente com as obras e as idéias de Freyre, o preconceito racial seria produto da incompletude da revolução burguesa no Brasil e da persistência do passado escravista, uma vez que os negros, mantidos à margem da estrutura de classes, seriam “metamorfoses do escravo” (p. 74), além da incapacidade das classes dominantes de reconhecerem a persistência das estruturas arcaicas da sociedade, absorvidas e redefinidas sob a égide do trabalho livre.

Florestan Fernandes (1978; 2017) nos ensina que, com o fim do regime escravista, não houve qualquer preocupação com a recolocação social do ex-escravo diante da implantação do trabalho livre, por isso a abolição não foi revolucionária no sentido de realizar uma verdadeira libertação e emancipação do agente do trabalho escravo, visou, porém, apenas a substituição de um modo de produção em crise por outro mais adequado às novas exigências da produção de lucro.

Assim, símbolos e padrões de comportamentos do período escravista, criados em torno das diferenças raciais, perpetuaram-se na nova dinâmica social, e o estereótipo da inferioridade do negro funcionou como um cobertor ideológico para manter as desigualdades e, deliberadamente, colocar os negros em desvantagem com os brancos na disputa pelo mercado de trabalho em formação (FERNANDES, 1978; 2017).

²⁰ Embora a expressão “democracia racial” não tenha sido encontrada nas obras mais importantes de Gilberto Freyre, muitos estudiosos das relações raciais no Brasil atribuem a construção e a defesa desse mito ao autor, pois suas obras, em oposição ao racismo de cunho biológico que vigorava na época, inauguram no cenário político e nas ciências sociais a crença de que no Brasil as relações raciais são harmoniosas, livres de ódio declarado entre as raças e de que as classes sociais são multirraciais. Por isso, ainda que Freyre não a tenha nomeado, ele é considerado o principal defensor dessa ideia.

Para o autor, as raízes históricas da degradação social do negro no seio do novo sistema sócio-econômico não estão fincadas no preconceito e na discriminação racial, enquanto atitudes tomadas no âmbito da subjetividade e descoladas de uma conjuntura histórica e social. Elas estão arraigadas na “perpetuação indefinida de padrões de ajustamento racial que pressupunham a vigência de critérios anacrônicos de atribuição de status e papéis sociais” (FERNANDES, 1978, p. 249), com o objetivo de defender privilégios já estabelecidos e a própria posição de dominação do branco.

A compreensão de Fernandes sobre as relações raciais no Brasil era, portanto, oposta às idéias de Freyre. Enquanto este último identificava o preconceito racial como algo estranho à especificidade da cultura miscigenada do país, Florestan Fernandes, ao contrário, entendia o preconceito como produto dessa cultura e funcional a ela. Na obra “*A integração do negro na sociedade de classes*”, lançada em 1964 e considerada um clássico das ciências sociais no Brasil, o autor analisa criticamente a situação do negro nesse processo de transição entre um regime de produção e outro:

Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivesse por objeto prepará-lo para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza (FERNANDES, 1978, p. 15).

A posição do negro na emergência do regime de trabalho livre, analisada em sua dimensão histórica e em sentido amplo, é apreendida pelo autor a partir do entendimento de que a questão racial não se reduz às problemáticas em torno da organização da sociedade em classes, embora as atravesse, pois as evidências históricas demonstram que os negros saíram da escravidão, espoliados material e moralmente e desprovidos de meios, planos ou diretrizes que lhes possibilitassem uma integração social plena, ficando condenados a posições sociais subalternas.

O estado de pauperização e de desorganização social do negro diante do trabalho livre é analisado por Fernandes (1978) a partir de uma evidência história fundamental: a dificuldade do negro de se classificar como operário nos centros urbanos, porque, em meio à dinâmica de imigração e industrialização, o negro disputava em posição de desvantagem as melhores oportunidades de trabalho com o trabalhador estrangeiro,

considerado mais competente. “O fato da urbanização e da industrialização se darem, em grande parte, como consequência da imigração, concedia ao imigrante uma posição altamente vantajosa em relação ao elemento nacional” (FERNANDES, 1978, p. 139).

Estrutura-se, assim, a tendência, que persiste hoje, de manter as posições sociais e econômicas mais cobiçadas inacessíveis aos negros. “Estabeleceu-se um verdadeiro e insuperável círculo vicioso entre a herança sócio-cultural, transplantada da senzala e do antigo regime, e a exclusão permanente do negro e do mulato das formas de ‘ganhar a vida’, nascidas da revolução urbana e industrial” (FERNANDES, 1978, p. 146).

Em outras palavras, a tese central defendida por Fernandes (1978)²¹ nesta obra é de que a manutenção dos padrões conservadores e arcaicos de conduta do regime escravista no bojo da sociedade de classes, encobertos pelo mito da democracia racial, são elementos estruturais e funcionais à perpetuação das desigualdades e, por isso, torna-se impossível que as transformações no interior das classes sociais possam, por si só, superar as desigualdades raciais, conforme depreendemos do trecho a seguir:

Delineia-se claramente, assim, o dilema racial brasileiro. Visto em termos de uma das comunidades industriais em que o regime de classes sociais se desenvolveu de modo mais intenso e homogêneo no Brasil, ele se caracteriza pela forma fragmentária, unilateral e incompleta com que esse regime consegue abranger, coordenar e regulamentar as relações raciais. Estas não são totalmente absorvidas e neutralizadas, desaparecendo atrás das relações de classes. Mas sobrepõe-se a elas, mesmo onde e quando as contrariam, como se o sistema de ajustamentos e de controles sociais da sociedade de classes não contivesse recursos para absorvê-las e regulá-las socialmente. Caracterizando-se o dilema racial brasileiro deste ângulo, ele aparece como um fenômeno estrutural de natureza dinâmica (FERNANDES, 1978, p. 459).

As reflexões propostas por Florestan Fernandes e seus contemporâneos, nas décadas de 1950 e 1960, sepultaram o debate em torno das teorias racialistas de cunho biológico dos anos 1930. Porém, segundo considera Guimarães (2012), a maior parte dos estudos das relações raciais no Brasil nessas duas décadas trata do preconceito racial, mas não do racismo, uma vez que se acreditava que o preconceito seria superado com as transformações da sociedade de classes em formação.

²¹ Como repercussão dos trabalhos iniciados pela UNESCO, quarenta anos depois desse projeto, já nos anos 1990, Florestan Fernandes foi quem apresentou proposta ao Congresso Nacional para incluir na Constituição um capítulo denominado “Dos negros”, integrando a “Ordem Social”.

O racismo, segundo Guimarães (2012), só entrou na agenda das ciências sociais no Brasil como objeto de investigação científica através da denúncia de intelectuais e ativistas negros em favor da mobilização política e da valorização da identidade racial. Movimentos sociais como a Frente Negra Brasileira (1931), o Teatro Experimental do Negro (1944-1964) e o Movimento Negro Unificado (a partir de 1978) são alguns exemplos do surgimento desse novo modo de pensar a questão racial no Brasil.

A partir dos anos 1970, os estudos sobre racismo no Brasil avançaram, e tem início um novo movimento de redescoberta teórica e empírica do racismo, tanto acadêmica quanto politicamente. Em 1972, Florestan Fernandes publicou a obra “*O negro no mundo dos brancos*”, abordando, entre outras questões, a resistência da sociedade ao reconhecimento das “barreiras de cor” e afirmando que a perpetuação das desigualdades raciais está assentada, de um lado, na resistência dos brancos e, de outro, no branqueamento social do negro para participar do mundo dos brancos.

A perpetuação indefinida do *status quo* racial brasileiro possui dois pólos. Os efeitos estáticos das orientações de comportamento dos ‘brancos’; e uma modalidade de acomodação racial, por parte dos ‘negros’ e dos ‘mulatos’, que já descrevi como capitulação passiva. A substância do equilíbrio racial da sociedade brasileira procede do modo pelo qual os dois pólos se articulam com um mínimo de fricção (uma fricção que pode, inclusive, ser identificada, condenada e absorvida, sem nenhuma alteração da ordem racial existente). Ora, enquanto persistir esse padrão de equilíbrio, persistirá a desigualdade racial, pois a ascensão do ‘negro’ e do ‘mulato’ se dará dentro de um processo de acumulação de vantagens que privilegia ao ‘branco’ (FERNANDES, 1972, p. 10).

Utilizando como exemplo as relações raciais na cidade de São Paulo, o autor fala de como o dilema racial brasileiro se conecta ao fato de que as transformações econômicas, políticas, históricas e sociais com a expansão do trabalho livre somente beneficiaram a população branca.

Tudo se passou, historicamente, como se existisse dois mundos humanos contínuos, mas estantes e com destinos opostos. O *mundo dos brancos* foi profundamente alterado pelo surto econômico e pelo desenvolvimento social, ligados à produção e à exportação do café, no início, e à urbanização acelerada e à industrialização, em seguida. O *mundo dos negros* ficou praticamente à margem desses processos socioeconômicos, como se ele estivesse dentro dos muros da cidade, mas não participasse coletivamente de sua vida econômica, social e

política. Portanto, a desagregação e a extinção do regime servil não significaram, de imediato a curto prazo, modificação das posições relativas dos estoques raciais em presença na estrutura social da comunidade. O sistema de castas foi abolido legalmente. Na prática, porém, a população negra e mulata continuou reduzida a uma condição análoga à preexistente (FERNANDES, 1972, p. 85).

Ao diferenciar o mundo dos brancos e o mundo dos negros quanto à desigualdade racial e a estratificação social, Florestan (1972) destaca que a população negra, em vez de ser projetada às classes sociais em formação e diferenciação, viu-se incorporada a uma “plebe”, isto é, uma situação de casta disfarçada.

Também na década de 1970, estudiosos como Clóvis Moura e Abdias do Nascimento entram em cena para desvendar a discriminação racial em espaços como a história, a mídia, o acesso à educação, à saúde, ao lazer e as diferenças de distribuição de renda, ao passo que o Movimento Negro Unificado surge para fazer coro junto aos intelectuais que já desmascaravam as falácias em torno da democracia racial. Mas a denúncia da democracia racial como mito adquire amplo relevo de fato nos anos 1980 e 1990, no contexto das críticas à falsa democracia política, e ganha força como arma ideológica dos movimentos negros na luta pela ampliação de direitos civis, sociais, econômicos e políticos (GUIMARÃES, 2001; SCHWARCZ, 1999).

Schwarcz (1999) observa que, nos anos 1980 e 1990, uma série de pesquisas sobre a questão racial demonstram que o racismo não está atrelado apenas ao determinante econômico ou social e que as desigualdades apresentam um componente racial inequívoco. Surgem, assim, investigações que tomam como indicadores do racismo e de seus efeitos as desigualdades regionais, as disparidades no mercado de trabalho, as diferenças nas taxas de alfabetização e anos médios de estudos, o acesso diferenciado a direitos e serviços como saneamento básico, por exemplo, o tratamento diferenciado nas práticas penais e até mesmo os padrões de casamentos.

O que difere, portanto, as pesquisas financiadas pela UNESCO das investigações contemporâneas é que os primeiros estudos viam o perfil hierárquico da sociedade como “uma persistência do passado, que tenderia a desaparecer com a industrialização ou com a tomada de consciência da classe trabalhadora” (SCHWARCZ 1999, p. 293), enquanto a geração dos anos 1980 inclui a categoria raça como um componente estrutural das desigualdades. Em síntese, as pesquisas que nascem do projeto UNESCO vão comprovar a inexistência da relação entre raça, cultura, atributos intelectuais e morais.

Isto é, vão desmentir as doutrinas que criaram o racismo científico, mas é a partir dos anos 1980 que a perspectiva de compreensão verdadeiramente se amplia.

Em uma fase diferente de desenvolvimento intelectual em relação às pesquisas iniciadas pelo projeto UNESCO e mesmo em relação às perspectivas da década anterior, Florestan Fernandes publicou, em 1989, o livro “*Significado do protesto negro*”, obra na qual o sociólogo, militante socialista e deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), a partir de sua vivência acadêmica, intelectual e política, atualiza e sintetiza sua compreensão da questão racial no Brasil. “O bombardeio da identidade racial é o prelúdio ou o requisito da formação de uma população excedente destinada, em massa, ao trabalho sujo e mal pago” (FERNANDES, 2017, p. 46).

Nesta obra, Florestan Fernandes (2017) enfatiza a importância do protagonismo negro no processo de enfrentamento, luta e resistência e chama a atenção para a relação recíproca entre luta de classe e enfrentamento da questão racial. Nas palavras do autor:

A sociedade que precisa ser transformada é uma sociedade de classes, que absorveu funções racistas e discriminatórias que já poderiam ter sido eliminadas historicamente. O negro precisa organizar o seu protesto nessa escala, para combinar todo o seu potencial racial do protesto negro ao conteúdo de classe que ele precisa adquirir para que se torne revolucionário numa amplitude universal (FERNANDES, 2017, p. 71).

Além disso, um aspecto importante para a compreensão da realidade sócio-racial brasileira diz respeito ao modo como desigualdades simbólicas e estéticas contribuem para a reprodução de desigualdades materiais. Por isso, na próxima seção, trataremos das implicações de símbolos, estereótipos e ideologias para a reprodução do racismo e das desigualdades raciais, começando por analisar como a simbologia em torno das palavras se transformou durante a trajetória de debate sobre a questão racial no Brasil.

1.3 SÍMBOLOS, ESTEREÓTIPOS E IDEOLOGIAS

A partir dos anos 1920, a autodenominação de negros e a ideia de raça começam a se dissipar da carga pejorativa e ganham um sentido positivo, ao passo que o termo “homem de cor” cai em desuso. Guimarães (2012) avalia que essas palavras fizeram um completo percurso histórico de reversão de sentido, impulsionado pela ressignificação

do conceito biológico de raça. Assim, intelectuais e ativistas negros se apropriaram desses termos para designar positivamente a raça como a identidade social de um povo.

Schwarcz (1999), por sua vez, avalia que a raça, apesar de desmontada cientificamente e redefinida como uma categoria que varia social e historicamente, ainda carrega um sentido biológico. Já Munanga (2010) ressalta que a persistência do uso da palavra raça e do pensamento racial para explicar o racismo ou mesmo discutir políticas afirmativas é herança do racismo científico construído no século 19. Afinal, a noção de raça persiste no imaginário coletivo e continua a fazer vítimas do racismo.

O fato é que diferentes tipos humanos, em diferentes contextos geográficos e sociais, geraram modos de existência diferenciados e diversas formas culturais no que se refere à religião, ao idioma, à culinária, à organização familiar, etc. sendo, portanto, o contexto social, e não a raça, o fator determinante dessas formações culturais diversas, conforme nos ensina Paixão (2013). Neste sentido, a raça, ainda que não seja uma categoria biológica, é uma construção social e político-ideológica e representa uma realidade histórica, política e social. É, portanto, uma categoria de dominação. Para Ianni (1978), o significado sociológico de raça negra contempla a seguinte questão:

As diferenças raciais, socialmente reelaboradas, engendradas ou codificadas, são continuamente recriadas e reproduzidas, preservando, alterando, reduzindo ou mesmo acentuando os característicos físicos, fenotípicos, psicológicos ou culturais que distinguiram o branco do negro (IANNI, 1978, p. 51).

É o caso do *apartheid* na África do Sul. Implantado como projeto político de desenvolvimento separado entre 1948 e 1994, consistia em um regime de segregação racial que tinha como justificativa proteger as diferenças étnicas e culturais dos povos sul-africanos. O regime se fundamentava no multiculturalismo e na defesa da diversidade cultural, mas se consistiu como uma manipulação político-ideológica para manter 80% da população sem direitos políticos e a terra (MUNANGA, 2010).

O racismo praticado com o nome de xenofobia na Europa é outro exemplo apontado pelo autor. Os imigrantes estrangeiros indesejados não são os europeus de outros países, são os africanos, os latino-americanos, os árabes, os asiáticos, todos estes racialmente diferentes dos europeus. Para Munanga (2010), “o que continuará a justificar os preconceitos e as práticas discriminatórias são as diferenças, que são realidades naturais; quando elas não existem naturalmente, elas são inventadas, como se inventou a raça judia” (p. 194) pelo nazismo. Este também é o caso da raça ariana, que

não existe historicamente, mas que é produto de especulações no campo da lingüística no século 18, criada para se tornar realidade e para inferiorizar outras raças.

Para os racistas, conforme ressalta Munanga (2010), a existência de raças significa que há indivíduos que, além de biologicamente (ou morfolologicamente) diferentes, têm a cultura, os costumes, a língua ou a religião inferiores. Neste sentido, relaciona-se raça e cultura. O racismo defende que raças específicas produzem determinadas culturas que podem ser hierarquizadas, assim como as características morais e intelectuais dessas raças. Logo, a raça é uma construção mítica, destinada a funcionar como realidade. Utilizando uma categoria marxiana para efeito de aproximação metodológica, a raça pode ser compreendida como um fetiche²².

Quando se fala da cultura negra no Brasil, não se deve fazer a correlação entre essa cultura e a herança genética do negro. A correlação deve ser colocada entre a condição social, histórica e cultural que levou esse negro, enquanto grupo, a produzir, por exemplo, certo tipo de música, de culinária ou de literatura, comparativamente aos eurodescendentes do sul do Brasil que produziram outras culturas (MUNANGA, 2010, p. 202).

Neste sentido, o racismo contra negros dispensa a palavra raça, pois a diferença morfológica, ou estética, é um dado natural, visível e facilmente identificada. Schwarcz (1999) observa que o resultado da indeterminação das distinções raciais no Brasil, em virtude do ideal de mestiçagem propalado pela leitura culturalista dos anos 1930, faz com que o fenótipo, ou seja, traços físicos como o tipo de cabelo, a cor da pele e o formato do nariz, por exemplo, transformem-se nas principais variáveis do racismo.

Oracy Nogueira (2006), já na década de 1950, chamou a atenção para a distinção do racismo à brasileira em relação à discriminação praticada em países declaradamente segregacionistas, como os Estados Unidos. Enquanto aqui a discriminação é de marca, isto é, tem como elemento disparador a aparência, ou seja, características físicas, gestos, fisionomia, no país norte-americano o preconceito é de origem, ou seja, a ascendência é que determina se alguém é negro ou não. Por este motivo, uma pessoa de pele branca no país norte-americano pode ser discriminada simplesmente por ter ascendência negra.

²² Fetiche é uma construção humana, que pode ser um objeto inanimado ou uma criação no nível das idéias, sem nenhum poder em si mesmo. Mas a este objeto ou a esta ideia o ser humano atribui poderes naturais ou sobrenaturais. Ou seja, os poderes do fetiche não derivam diretamente de sua natureza, eles são atribuídos pela mente humana ou pela formação social. Carcanholo (2011) explica que a magia do fetiche está justamente no fato de que ele parece ter seus poderes derivados da sua própria natureza e não da mente humana ou da sociedade, de onde realmente são originados. Em outras palavras, “a dimensão mágica reside no fato de que o que é social aparece como natural” (CARCANHOLO, 2011, p. 88).

O sociólogo também pontua que o preconceito racial, em qualquer das duas modalidades²³, relaciona-se com a cultura no sentido de fazer parte do *ethos* social, ou seja, de um modo de ser culturalmente condicionado, que se manifesta nas relações sociais. Sobre a relação raça e classe social, Nogueira (2006) observa que onde o preconceito é de marca, como o Brasil, as possibilidades de ascensão social reduzem-se na medida em que os traços de negritude aumentam, “ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir” (p. 303). Assim, o movimento político do grupo discriminado tende a se misturar com a luta de classes.

Também Munanga (2010) ressalta o peso da diferença – real ou inventada – em países onde o racismo é de origem. Para que pessoas de pele branca com ascendência negra sejam discriminadas como negros nos Estados Unidos, basta que essa informação seja dada, já que ela não é visível. Essa divergência entre os dois exemplos reforça o entendimento de que o conteúdo da raça é político-ideológico, além de biológico.

Seyferth (1995) pondera que, mesmo em países como o Brasil, onde o racismo tem como elemento disparador o fenótipo, não é somente a marca visível que serve ao discurso racista. A própria ideia de raça como herança genética, isto é, como origem, surge como marca racial, como, por exemplo, nos ataques de neonazistas a nordestinos. Na falta de características físicas visíveis, o discurso racista inventa outros atributos associados à inferioridade para justificar o componente racial da discriminação.

Paixão (2013) recupera o conceito de Lívio Sansone (1996) sobre “zonas duras” e “zonas moles”,²⁴ das relações raciais para observar em que medida as possibilidades de sucesso são determinadas pela intensidade das marcas raciais nas agências de emprego, nas escolas e universidades, no contato com a polícia e com a Justiça, na mídia e no processo eleitoral, sendo estas, portanto, as “zonas duras” das relações raciais.

²³ Essa tipologia refere-se a tipos ideais, isto é, conceitos abstratos para os quais tendem as situações reais (NOGUEIRA, 2006).

²⁴ Lívio Sansone (1996) diz que no Brasil há contextos de interações nos quais a cor da pele não interfere como elemento regulador das relações sociais. A estes casos, em que a integração entre indivíduos racialmente diferentes é horizontal, ele denomina “áreas moles” das relações raciais. São as áreas que abrangem o domínio do lazer, como por exemplo, o Carnaval, o bate-papo com os vizinhos, o botequim, etc. Porém, há outros contextos onde há desigualdades nas relações sociais devido à cor da pele, como por exemplo, o contato com a polícia, o mercado de trabalho e as relações afetivo-matrimoniais. A estes casos, o autor denomina “áreas duras” das relações raciais. Todavia, esses contextos se misturam no cotidiano do tecido social. Sobre isso ver SANSSONE, Lívio. “**Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda**”. Salvador: Afro-Ásia, n. 18, 1996.

Segundo os dados da Síntese de Indicadores Sociais 2017 do IBGE²⁵, mesmo quando a qualificação é semelhante, o mercado de trabalho paga menos aos negros. O racismo continua determinando os salários e a pobreza. Prova disso é que o Brasil tem 52 milhões de pessoas na pobreza, o equivalente a um quarto da população brasileira. Na pobreza extrema são 13,4 milhões de brasileiros.

Segundo a classificação do Bando Mundial, é considerado vivendo em situação de pobreza quem recebe rendimento de até R\$ 387 por mês ou US\$ 5,5 ao dia. Na pobreza extrema, é considerado o rendimento domiciliar per capita mensal de R\$ 133,72 ou US\$ 1,9 por dia. E a cor de quem vive na pobreza é preta e parda.

De acordo com o IBGE (2017), 42% das crianças de 0 a 14 anos – ou 17,8 milhões – vivem na pobreza, assim como 33% dos homens pretos ou pardos e 34% das mulheres pretas ou pardas, enquanto que para a população branca, o percentual é de 15%. Essas pessoas também vivem em piores condições de moradia e com menor acesso a serviços de saneamento básico. Apenas 40% das pessoas em situação de pobreza têm acesso simultâneo à coleta de lixo, tratamento de esgoto e abastecimento de água, enquanto que para o total da população chega a 62%.

O rendimento salarial dos brancos é 82% maior que o dos pretos e pardos, segundo o IBGE (2017). Um trabalhador branco tem um rendimento médio real de R\$ 2.660, considerando todas as ocupações, enquanto brasileiros pretos empregados ganham R\$ 1.461 — uma diferença de R\$ 1.199. Os pardos ganham, em média, R\$ 1.480. O desemprego também atinge mais os pretos e pardos. A taxa média de desocupação no País ficou em 12% em 2016, porém entre as pessoas pretas alcançou 14,4% e, no caso dos pardos, foi de 14,1%. Por outro lado, a taxa de desocupação dos brancos foi de 9,5%. O Brasil terminou o ano de 2016 com 12,3 milhões de pessoas desempregadas, sendo que a participação dos pardos nesse total foi de 52,7% (mais da metade), dos brancos de 35,6% e a dos pretos de 11% (IBGE, 2017).

Esses dados fazem sentido quando compreendemos a explicação de Ianni (1978) e as pistas que o autor apresenta para desvendar a conexão entre racismo e capitalismo:

No mercado capitalista de força de trabalho, a demanda é sempre seletiva, ou estratificada, segundo critérios econômicos, políticos e sócio-culturais. [...] Isto é, quando as condições são favoráveis para a demanda de força de trabalho, o trabalhador

²⁵ Dados disponíveis em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em março de 2018.

pode ser selecionado em função da sua qualificação profissional, nível de instrução, idade, sexo, etnia, raça, religião, filiação sindical, filiação a partido político, capacidade de articulação política de suas idéias e outros característicos (IANNI, 1978, p. 126).

Comprova-se, desse modo, que negros de pele mais clara podem ter mais possibilidades de ascensão social e de serem aceitos como pessoas brancas, ao passo que pretos e pardos de pele mais escura têm possibilidades menores, mesmo que não exista no Brasil uma rígida linha de cor. Por esses motivos, muitos negros não se reconhecem como tal, ao passo que os brancos não apresentam nenhuma dificuldade para assumirem sua identidade²⁶ racial, conforme ressalta Paixão (2013): “o peso da opressão que se abate sobre os negros é tão grande que muitos destes preferem não se reconhecer e enquanto tais, preferindo identificar-se com denominações mais suaves e que, pretensamente, poderiam lhe abrir caminhos de mobilidade social” (p. 142).

Schwarcz (1999) cita outra face da dinâmica de relações raciais e do branqueamento social: a existência da “raça social”, isto é, um efeito do embranquecimento social que faz com que negros que tenham ascendido socialmente e que não queiram se identificar como negros se autodefinam como escuros, morenos ou pardos, e que pardos, nesta mesma situação, tendam a se autodefinir como brancos.

Sobre este aspecto, Paixão (2013) observa que, ainda que haja uma negação de mestiços de pele mais clara em relação à sua identidade negra, isso não altera fundamentalmente sua situação de vida que, em grande medida, tende a se aproximar das condições em que vivem pretos e pardos de pele mais escura.

Um episódio emblemático de agressão à filha do então governador do Espírito Santo Albuíno Azeredo, em 1993, exemplifica, conforme lembrado por Seyferth (1995), tanto a raridade da ascensão social de negros quanto o fato de que nem mesmo a riqueza tem o poder para anular o racismo enraizado no tecido social. Na época, Ana Flavia Peçanha de Azeredo, estudante negra de 19 anos, foi agredida por uma empresária branca e seu filho em um elevador de um prédio residencial de classe média de Vitória.

²⁶ Compreendemos o processo de reconhecimento identitário e de autodeclaração racial como uma questão complexa que perpassa a dimensão subjetiva da individualidade do sujeito, porém, conforme nos ensina Tomaz Tadeu da Silva (2014), a identidade, assim como a diferença, é um constructo social, ou seja, constrói-se a partir das relações sociais, e os mecanismos de sua definição não podem ser separados das relações mais amplas de poder. Sobre isso ver SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: _____. *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

Um caso semelhante envolvendo uma escola particular do Rio de Janeiro veio a público recentemente. Durante um ano, uma menina de oito anos foi vítima de ofensas racistas por parte de colegas na Escola Dinâmica de Ensino Moderno (Edem), que fica na Zona Sul do Rio. Após queixas dos pais da aluna à direção da escola e aos professores, em vez de cessarem, as agressões se intensificaram. Em uma carta aberta²⁷ divulgada em abril de 2019, os pais da menina relataram que, por não conseguirem dialogar com a escola sobre a necessidade de discutir racismo em sala de aula e devido à inércia da instituição diante das agressões, eles tiveram de retirar a filha da escola.

Como diz Seyferth (1995), “nenhum indicador da posição de classe é capaz de suprimir o estigma da raça numa sociedade onde os lugares atribuídos aos não brancos são o elevador de serviço, a cozinha ou, de forma simbólica, a senzala” (p. 194). Pela lógica racista, mesmo o negro rico está fora de lugar. E a pesquisa feita por Guimarães (1996) comprova essa lógica. O autor reuniu 101 matérias dos três jornais diários mais importantes do país, editados no Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador, e matérias da revista *Veja*, no ano de 1988, para identificar o racismo que chega à imprensa.

Guimarães (1996) observou que quase metade (46%) das matérias publicadas é de relatos sobre casos concretos de discriminação racial, sendo as situações mais frequentes: discriminação em prédios residenciais; pessoas presas ou humilhadas pela polícia em função da cor da pele; pessoas discriminadas racialmente na disputa por emprego ou no exercício profissional; pessoas maltratadas em restaurantes, bares, hotéis, clínicas, lojas e clubes devido à cor da pele; pessoas negras suspeitas de furto em lojas; pessoas negras preteridas em concursos de beleza; insultos raciais e pessoas discriminadas por práticas religiosas ou culturais de origem africana.

Entre outras coisas, a pesquisa demonstra que: 1) a motivação para todos os episódios de discriminação publicados na imprensa é a cor da pele; 2) mesmo quando ascendem socialmente, os negros são tratados com reserva; 3) os costumes e manifestações culturais dos negros são alvo de intolerância; 4) esses casos concretos são tão comuns e corriqueiros que só aparecem na imprensa quando uma das partes envolvidas tem alguma posição social de destaque (GUIMARÃES, 1996).

Levando em conta que a imprensa não dá conta de divulgar nem um décimo dos acontecimentos e que há critérios editoriais de noticiabilidade para definir o que deve ou não ocupar as enxutas páginas dos jornais, a pesquisa somente reforça o quanto são

²⁷ Disponível em <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/entretenimento/pais-de-crianca-negra-de-8-anos-denunciam-racismo-em-escola-particular-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em abril de 2019.

rotineiras e sistemáticas as práticas discriminatórias no Brasil. Casos como de empregadas domésticas negras – ou mesmo moradores e visitantes – impedidas de usar o elevador social ou as áreas de lazer de prédios residenciais de classe média e de pessoas humilhadas em bares, restaurantes, hotéis e lojas só comprovam que o discurso racista insiste em afirmar que esses espaços de privilégio não estão abertos para negros.

Ainda neste debate, Paixão (2013) chama a atenção para o racismo institucional determinando a produção e a execução das políticas sociais, ainda que não haja uma estratégia declaradamente racista ou oficialmente segregacionista por parte do poder público. Esse racismo institucional apontado pelo autor se manifesta, por exemplo, na escolha desigual de áreas habitadas majoritariamente por brancos e negros para a oferta de serviço hospitalar, escolar, de coleta de lixo e rede de esgoto e na ação seletiva da Justiça e da polícia junto à população negra, seja pela oferta precária dos serviços de policiamento, iluminação pública e atendimento jurídico, seja pela via violenta da criminalização, da repressão, do encarceramento e do extermínio.

Segundo o último levantamento nacional de informações penitenciárias²⁸, de junho de 2016, do Departamento Penitenciário Nacional, órgão do Ministério da Justiça e Segurança Pública, 64% dos presos no sistema penitenciário nacional são negros. O maior percentual de negros é verificado no Acre (95%), Amapá (91%) e Bahia (89%). Dados sobre o perfil da população prisional revelam que 95% da população carcerária brasileira são de homens, 55% são de jovens entre 18 e 29 anos e 75% não acessaram o ensino médio, tendo concluído, no máximo, o ensino fundamental. Isto é, são os jovens negros de baixa escolaridade que estão encarcerados no país.

No Brasil, assim como a cultura, a criminalidade também foi racializada. O principal expoente das doutrinas racialistas dos séculos 19 que relacionavam a criminalidade a determinadas características morfológicas como o formato do crânio, por exemplo, foi o médico psiquiatra Raimundo Nina Rodrigues. Ele relacionou as estatísticas que apontavam uma maior presença do negro na criminalidade no país não com as questões socioeconômicas ou históricas do povo negro, mas com sua herança genética (MUNANGA, 2010; SCHWARCZ, 1993).

Dialogando criticamente com essa perspectiva racialista da criminalização do negro, Florestan Fernandes (1978) analisa em que medida diferentes níveis da desorganização social da população negra – a desestruturação das famílias, o

²⁸ Dados disponíveis em http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf. Acesso em março de 2019.

alcoolismo, a prostituição, a exploração sexual e econômica de mulheres negras por seus companheiros e a criminalidade em geral – precisam ser compreendidos, não como herança genética ou como padrão de comportamento racial, mas como herança da escravidão e produto de uma debilidade que é econômica, social e histórica.

Seyferth (1995) pontua que a ciência do século 19 não dependia de comprovação científica, pois, enquanto ideologia, o branqueamento se sustentava pelos estereótipos e pelas crenças populares nas idéias de herança genética das raças. Assim, cientistas como Nina Rodrigues qualificavam os índios como selvagens não afeitos ao trabalho, os negros como trabalhadores braçais brutais com reduzido desenvolvimento mental, atrasados, feios, violentos, incivilizáveis e sexualmente impulsivos, e os mestiços como fracos, degradados física e moralmente, imprevisíveis, trapaceiros e indolentes, entre outros atributos, associados à degeneração causada pelo cruzamento de raças desiguais.

A imagem do negro que aparece nas representações racistas é a do negro pobre ou do negro escravo, submisso, quase sempre comparada com a do branco de classes média alta. Mas tais representações falam do negro enquanto categoria geral, não do negro pobre – neste caso, a pobreza associada à sujeira, à doença, à marginalidade, emerge como signo de raça que justifica/explica a concentração de pessoas de cor mais escura nas classes mais baixas. Enfim, o negro é pobre, marginal, atrasado, analfabeto, porque é negro. Esta é a lógica perversa dos estereótipos (SEYFERTH, 1995, p. 201).

Somam-se aos estereótipos as anedotas, os provérbios e os ditos populares que exprimem estigmas raciais e sobrevivem como manifestações populares sem serem considerados como expressão do racismo (SEYFERTH, 1995), e assim invadem a literatura, as artes, a música, o cinema, as telenovelas, a publicidade, o jornalismo, etc.

Desse modo, a criminalização, o encarceramento e o extermínio da população negra, ainda hoje, são práticas legitimadas por um discurso racista e pelo uso sistemático de estereótipos que fincaram raízes no imaginário coletivo e que se reiteram na dialética do modo de produção capitalista. Afinal, as desigualdades simbólicas são marcas do racismo como elemento estruturante das relações sociais capitalistas.

Mas a política de criminalização e encarceramento da população negra não nasce agora. Considerando o racismo institucional por parte do Estado, ela remonta o período da abolição. Bento (2002) cita os asilos, as instituições psiquiátricas e as casas de detenções criados, não por coincidência neste período, para conter a enorme massa de

negros libertos que tomaram as ruas. Nestes lugares, as mulheres, quase todas negras, eram internadas tendo como motivação suas degenerações em função da raça.

Ainda hoje, na mídia em geral, o estereótipo do criminoso perigoso é do negro. Em sua pesquisa sobre o racismo que chega à imprensa, Guimarães (1996) observa que a violência policial contra pessoas suspeitas por sua cor, aparência física ou postura é uma das situações concretas de discriminação racial mais freqüente na imprensa. As vítimas são, em geral, homens negros, na maioria das vezes, trabalhadores braçais.

No outro extremo, Seyferth (1995) observa que o ideal do embranquecimento se reforça ideologicamente através da valorização da “mulata de traços finos”, considerada como produto da democracia racial. “O que pode parecer uma contradição na verdade não é, pois a moderna identidade da mulata antes reforça os preconceitos na medida em que se torna sinônimo de uma profissão específica” (SEYFERTH, 1995, p. 199).

Joel Rufino dos Santos (2005) observa que, nos últimos 50 anos, a sociedade brasileira estabeleceu para os negros dois papéis sociais: o de sambista e o de jogador de futebol. Com esses estereótipos, muitos negros ganharam destaque na sociedade, considerados “diferentes do resto” e exibidos como troféus da democracia racial.

Em seus estudos sobre o padrão estético audiovisual no Brasil, Joel Zito Araújo (2006) apresenta importantes contribuições para demonstrar como a estética do branqueamento se tornou o padrão de referência para a produção da telenovela brasileira, seguindo o mesmo projeto de branquitude comum a todas as mídias.

Pelo menos 10 estereótipos clássicos que reforçam situações de inferioridade social e cultural dos negros foram identificados pelo autor: a empregada doméstica subserviente, a criada cômica fofqueira, a mãe preta bondosa, a “mamy” (empregada gorda de personalidade autoritária, orgulhosa e maternal), o jagunço, o fiel capataz, o moleque cômico, entre outros. São estereótipos que demarcam espaços sociais de acordo com a cor da pele e reforçam mitos, a começar pela ideia de democracia racial, de subserviência dos negros e de superioridade estética, intelectual e moral dos brancos.

Araújo (2006) observa que até mesmo a escolha dos protagonistas das novelas segue modelos ideais de beleza européia. Assim, quanto mais nórdicos os traços físicos, maior será o destaque dado ao ator ou atriz. No lado oposto, atores e atrizes negras são escalados para papéis que reforçam os estereótipos de feiúra, de subalternidade e de inferioridade, a depender da intensidade de suas características fenotípicas.

1.4 UM MITO FUNCIONAL

Como o racismo se apresenta de forma concreta e, ao mesmo tempo, naturalizada no conjunto das relações sociais, isto é, apresenta-se como uma prática arraigada na sociedade de classes, estereótipos, estigmas, mitos, desigualdades e práticas discriminatórias aparecem como fenômenos provenientes de diferenças culturais, políticas, econômicas, religiosas, étnicas ou como produtos de meras subjetividades individuais ou de singularidades regionais, sem conexões explícitas com as relações sociais e com a formação social capitalista.

Ultrapassando o nível aparential da realidade, existe, de um lado, um país miscigenado racial, cultural e simbolicamente, e de outro, um racismo mistificado que hierarquiza a sociedade, reproduz desigualdades e perpetua privilégios, violências e exploração. A ideia de convivência racial harmoniosa sobrevive a toda e qualquer prova teórica ou empírica da falácia que é o mito da democracia racial e permanece impregnada no imaginário coletivo. Mas por que isso acontece?

Munanga (2010) nos ensina que o fenômeno do racismo é dinâmico no tempo e no espaço, múltiplo e diversificado, ainda que seja único em sua essência. Para o autor, preconceitos são universais, pois não existe sociedade sem preconceito. Porém, eles não são dados naturais, “são fenômenos culturais produzidos pela sociedade na qual eles têm uma função” (p. 176). A função dos preconceitos nas sociedades, segundo o antropólogo, é valorizar a cultura, a língua, a religião, a visão do mundo e os valores de um grupo, comunidade, etnia ou nação, para criar, a partir dessa valorização, adesão, unidade e identidade. Nesta perspectiva, qual é a função da persistente ideia de democracia e harmonia nas relações raciais brasileiras, uma vez que ela já fora comprovadamente negada, tanto teórica quanto empiricamente?

De acordo com a perspectiva sociológica, um mito é um sentido ideológico, ou seja, uma narrativa construída com a intenção de mascarar uma determinada realidade e produzir uma ilusão (GOMES, 2005). Assim,

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidades e de tratamento (GOMES, 2005, p. 57).

Para Munanga (2010), o mito da democracia racial é como uma voz que ecoa dentro de muitos brasileiros dizendo: “não somos racistas, racistas são os outros”. Para negar os fatos da discriminação racial, a voz do mito também ecoa, segundo o autor, dizendo que o preconceito racial no Brasil é provocado somente pela diferença econômica e não pela crença na superioridade do branco e na inferioridade do negro.

Paixão (2013) observa que a importância do mito da democracia racial reside no fato de ele sinalizar uma espécie de desejo coletivo, específico de uma sociedade que faz questão de manifestar a discriminação de forma velada. Por isso, seu valor deixa de ser mensurado pela (inexistente) igualdade nas condições de vida entre negros e brancos em termos concretos, dando lugar ao sonho de um mundo livre de racismo.

Sobre este aspecto, Schwarcz (1999) avalia que mitos parecem presentificar contradições. E a contradição fundamental em torno do mito da democracia racial reside no fato de que, para além da sua desconstrução racional, a ideia de harmonia racial se impõe aos dados sobre o preconceito e as desigualdades raciais no Brasil e ao próprio reconhecimento oficial da existência do racismo. Por isso, para a autora, as pistas para a compreensão da especificidade do racismo brasileiro, que já não se esconde na imagem da democracia racial, embora a reitere, só podem ser encontradas no próprio mito que, apesar de ter deixado de ser oficial, permanece internalizado no imaginário social.

A tese de Paixão (2013) é de que o mito da democracia racial, pela perspectiva culturalista, atravessa o que o autor chama de “lenda da modernidade encantada”, segundo a qual o padrão brasileiro de relações raciais permitiu um processo de modernização com base em um sentimento coletivo de desejo de paz inter-racial e de repulsa às manifestações declaradas de racismo.

O modelo brasileiro de relações raciais combina diálogo e intimidade entre pessoas diferentes, contudo desde a constante preservação de abissais desigualdades entre os grupos portadores das distintas marcas sociais. Assim, desde que as assimetrias não sejam postas em questão, as relações entre as pessoas de raça diferentes podem ser dar de forma amigável, amistosa, íntima e, dentro de certos espaços e momentos, mesmo anárquica. No instante em que as assimetrias são postas em questão a aparente paz se esvai (PAIXÃO, 2013, p. 132).

O autor observa que as regras de etiquetas raciais funcionam como mecanismos para impedir que os conflitos latentes eclodam. Essas etiquetas mantêm os negros no lugar que lhes é determinado pelas estruturas raciais vigentes, isto é, fora dos postos de

trabalho mais bem remunerados ou prestigiados e fora das funções públicas de maior destaque, permitindo, contudo, algumas raras exceções, se o mérito assim o justificar. Desse modo, pela perspectiva culturalista contemporânea, “as desigualdades não podem ser combatidas porque são partes intrínsecas e necessárias do próprio modelo” (PAIXÃO, 2013, p. 133) de relações raciais no Brasil. Assim,

Na medida em que esses grupos não reivindicassem igualdade, mais uma vez em termos econômicos, poder e prestígio social, as relações entre ambos os grupos poderiam transcorrer de forma amistosa nos momentos específicos das festividades, do lazer e da religião [as áreas moles do contato social] (PAIXÃO, 2013, p. 134).

Observada em perspectiva histórica, a funcionalidade do mito da democracia racial remonta a abolição. Ianni (1972) pontua que a libertação dos escravos produziu uma casta de trabalhadores disponíveis em um sistema econômico-social que dispõe de trabalhadores livres brancos. Uma vez que esse sistema divide hierarquicamente as pessoas, a cor da pele é reificada para encobrir as diferenças da estrutura social classista. Assim, segundo a ideologia racial dominante do branco, “a cor é uma abstração reificada, definindo a totalidade da pessoa à qual é atribuída” (IANNI, 1972, p. 234).

Conforme nos ensina Ianni (1978), o escravo é propriedade, mas o trabalhador livre é classe operária, portanto, categoria econômica e política com poder para contestar a classe burguesa. E é na classe operária que a população negra se concentrou.

A partir do momento que o negro é concebido como classe assalariada pela ideologia racial do branco, criam-se as condições ideológicas do comportamento social específico da sociedade de classes, de modo que o próprio negro, em virtude das condições histórico-sociais em que está inserido, é levado a se conformar e a se comportar em consonância com as expectativas dos brancos. Assim, a naturalização desse comportamento social assimétrico justifica as possibilidades de ascensão de negros em espaços dominados por brancos como exceções (IANNI, 1972; 1978).

Fazem parte da ideologia racial do branco, segundo Ianni (1972), a polarização que opõe, de um lado, a supervalorização do branco e, de outro, a desvalorização do negro; a construção de estereótipos negativos sobre o negro, geralmente associados à inferioridade moral, intelectual, genética ou estética; e a valorização sexual da mulher negra, com a sua conseqüente inferiorização como ser humano. Além disso, o próprio negro é culpabilizado pelas fraquezas e inferioridades atribuídas a ele.

Por outro lado, Ianni (1972; 1978) chama de ideologia racial do negro a crença do próprio negro na existência de uma relação de inferioridade em face do branco, o que exprime uma consciência coletiva de submissão, em decorrência do tratamento recebido, uma vez que a escravatura se deu pela aculturação forçada e subalterna dos negros segundo os interesses de dominação dos brancos.

O ideal de branqueamento para ascender socialmente é um termômetro disso na visão do autor. “A alienação do negro é mais acentuada, pois ele se vê a partir das abstrações falsas engendradas na mente do branco” (IANNI, 1972, p. 236).

Neste debate, é importante ponderar que, em que pesem aspectos hegemônicos de dominação e exploração, o negro não interiorizou a ideologia racial do branco de forma totalmente passiva e determinista. A resistência negra e os processos de contra-hegemonia ideológica são elementos que compõem o movimento da luta de classes.

Até mesmo Florestan Fernandes (1978), em um primeiro momento de seus estudos sobre a questão racial no Brasil, quando lançou a obra “*A integração do negro na sociedade de classes*”, chega a considerar que o negro, em virtude das suas limitações políticas e histórico-sociais, posicionou-se de forma apática diante do processo de transição para a sociedade de classes e colaborou, de modo inconsciente, com o branco para manter e reproduzir a ordem racial absorvida pelo regime de classes.

Porém, em um momento mais amadurecido de sua produção intelectual, em “*O Significado do Protesto Negro*”, o autor enfatiza que os negros não foram espectadores meramente passivos de uma revolução social espontânea, embora, de imediato, tenham sido postos à margem do processo de redefinição do trabalho livre.

O autor ressalta, inclusive, que, no que se refere ao processo histórico-social de longa duração, o negro protagonizou o primeiro movimento social contestador da ordem existente, cujo clímax data das décadas de 1930 e 1940, forjando uma contraideologia racial rumo à conquista de uma “Segunda Abolição”.

Uma segunda vaga de ebulições conduz o negro ao protesto coletivo, em certos momentos da década de 1960 e a partir do fim da década de 1970. Então, o negro ativista chega à consciência de um racismo institucional e, aproveitando estratégias vinculadas à luta de classes, combate as mistificações da ‘democracia racial’, as versões da ‘história oficial’ sobre a fraternidade das raças ou da democracia racial, correntes entre os brancos e mesmo entre grupos negros (FERNANDES, 2017, p. 52-53).

Diante das contribuições teóricas, constata-se que a hegemonia ideológica da classe dominante, embora lance mão de estratégias para silenciar, não elimina totalmente a resistência que nasce com ela e pode, contraditoriamente, fortalecê-la.

Guimarães (2012) pontua, inclusive, que a ideia determinista de embranquecimento, entendida como o processo pelo qual indivíduos negros, principalmente intelectuais e artistas, são absorvidos pelas elites brancas para reproduzirem os padrões estéticos e os valores morais dominantes, está, em parte, equivocada, pois, ao contrário dessa perspectiva passiva, esses negros, considerados embranquecidos, foram responsáveis por modificar a vida cultural brasileira introduzindo valores estéticos e culturais negros. Assim, uma completa alienação não poderia ser bem-sucedida. Mas, uma vez que a sociedade global se apresenta hegemonicamente conforme a concepção da classe dominante, na medida em que a preservação das estruturas de poder do capitalismo exige isso,

[...] discriminando-se racialmente, os membros dos grupos sociais, hierarquizados ou não, não tomam consciência dos verdadeiros fundamentos das tensões que os opõem. Objetivadas na cor, ou outros atributos ideologicamente constituídos, essas tensões não alcançam a consciência social dos membros da sociedade, enquanto membros das classes (IANNI, 1972, p. 245).

Em outras palavras, o preconceito racial se manifesta em situações de competição por privilégios sociais, econômicos ou políticos, mistificada como expressão de uma disputa racial. Ianni (1972) ressalta que em épocas de crise econômica, por exemplo, quando o desemprego cresce, os trabalhadores tendem a discriminar-se mais por diferenças raciais, de gênero, religiosas, etc., como se o desemprego ou a crise fossem consequência dessas diferenças. Ao passo que quando as disputas estão mais equilibradas, reduzem-se, assim, as manifestações discriminatórias.

Além disso, em que pese o envolvimento de outros elementos da consciência de classe nesse processo, “como as técnicas de dominação não operam senão com os próprios elementos sociais do sistema, elas incorporam os componentes das ideologias raciais, simplificando as tarefas destinadas a preservar o equilíbrio do poder” (IANNI, 1972, p. 246-247). Desse modo, os conflitos que se expressam entre as raças são uma expressão parcial das tensões entre as classes. E as ideologias raciais, uma vez que são componentes da consciência social, embora possuam dinâmica própria e relativa

autonomia no âmbito da simbologia, não podem ser explicadas isoladamente, deslocadas da totalidade de elementos que compõem a consciência de classe.

A discriminação, as barreiras, os estereótipos organizados em ideologias raciais, operam como componentes ativos recorrentes num sistema societário que, de conformidade com a estrutura de dominação vigente, deve ser preservado. Muitas vezes, as distinções entre grupos que se definem como racialmente diversos e desiguais exprimem, em geral de modo mistificado, relações reais de dominação-subordinação (IANNI, 1972, p. 248).

Para Fernandes (1978), uma vez que não se institucionalizou no Brasil um sistema declaradamente segregacionista que colocasse negros e brancos em posições antagônicas após a abolição, foi a omissão que perpetuou na sociedade de classes os padrões arcaicos da escravatura. E assim, uma vez que o padrão desigual nas relações raciais não aparece explicitado no nível da consciência, engendrou-se no tecido social o mito da democracia racial como mecanismo da ideologia racial brasileira, que permitiu às classes dominantes “fecharem os olhos” diante de uma realidade racial cruel.

Para o autor, a funcionalidade do mito da democracia racial assenta-se sobre três pontos fundamentais: culpar o próprio negro por sua condição desigual; isentar o branco de qualquer responsabilidade ou obrigação; e forjar uma falsa consciência da realidade racial brasileira. Atuando como mecanismo para perpetuar relações de dominação herdadas do passado escravista, o mito inviabiliza uma verdadeira democratização nas relações raciais. “Negando uma realidade racial pungente, ladeava-se a dificuldade maior, de ter de enfrentá-la ou superá-la” (FERNANDES, 1978, p. 257).

O fato é que as relações de poder e as estruturas de dominação da sociedade criam e se retroalimentam de representações ideológicas para preservar interesses e privilégios. A crença na inferioridade genética, estética, moral ou intelectual do negro, os estereótipos, a defesa do branqueamento da sociedade, o projeto médico-eugênico do século 19 que pretendia eliminar a raça negra por considerá-la como a parte apodrecida e degenerada da sociedade (SCHWARCZ, 1993) e o mito da democracia racial tiveram um papel determinante na preservação das estruturas de dominação.

Para Ianni (1972), nas primeiras décadas do século 20, as estratégias da ideologia racial do branco se uniam em torno de duas bases: a revalorização ideológica do trabalho humano e a estruturação do mito da democracia racial. Sobre a primeira, o autor ressalta que esse movimento remonta o período abolicionista e a entrada dos

imigrantes europeus no processo produtivo e nasce das exigências de um sistema econômico que se baseia na compra e venda de força de trabalho.

O autor nos ensina que em uma sociedade que perpetuou a escravidão por 400 anos e que, por conta dessa cultura escravista, o trabalho é visto como atividade de uma raça inferior, quando a abolição ocorre, entra em cena o desafio de redefinir a ética do trabalho, conferindo-lhe um caráter de atividade indispensável, através do qual o indivíduo torna-se digno de viver em sociedade. Para isso, desenvolveu-se um complexo processo sociocultural e ideológico para conferir dignidade ao trabalho e ao trabalhador e, assim, desfazer o estigma criado pela escravidão (IANNI, 2000).

Com isso, Ianni (1972) ressalta que muitos ex-escravos, para quem o trabalho significava servidão, ajustaram-se a uma vida de miséria para sobreviver desfrutando de uma liberdade ilusória. A ideologia racial do branco, por sua vez, estigmatizou esse comportamento associando o negro ao estereótipo da vadiagem e da preguiça.

Esse movimento também faz parte de um processo mais amplo de ressocialização do próprio negro, na compreensão de Ianni (1972), uma vez que o ex-escravo precisava ajusta-se à sociedade de classes. Mas isso não se dá sem contradições.

“O mesmo processo, destinado a incorporar produtivamente o trabalhador negro, provoca a retenção e avaliações negativas destinadas a discriminar o trabalhador negro como trabalhador e como negro” (IANNI, 1972, p. 75).

Sobre este aspecto, Fernandes (1978) destaca que a associação do negro à vadiagem e à criminalidade resulta da dificuldade de o negro sobreviver como trabalhador assalariado e, conseqüentemente, uma vez condicionado a posições subalternas e marginalizadas, da impossibilidade de aderir ao estilo de vida das cidades e de participar da vida econômica, social e cultural dos centros urbanos em desenvolvimento. “A exploração permanente da companheira, o trabalho remunerado ocasional e a preferência pela comercialização do crime desapontavam, via de regra, como os ajustamentos viáveis de êxito mais fácil” (FERNANDES, 1978, p. 157).

Assim, em face da totalidade da vida social e das contradições e antagonismos que atravessam os fatos sociais, além de mito, a ideia de democracia racial também se constitui como a própria ideologia racista em si, que oculta um racismo opressor e violento, mistifica desigualdades, privilégios e perpetua um sistema de dominação.

1.5 CLASSE, RAÇA E CAPITALISMO

Partimos da compreensão marxista de que, nas sociedades de classes, as relações sociais baseiam-se na propriedade privada dos meios de produção e nas relações de dominação e subordinação que, por sua vez, determinam o tipo de apropriação do produto do trabalho coletivo. São esses os princípios basilares das relações sociais em sociedades de classes, ainda que essas relações apareçam sob formas diversas.

Em uma abordagem materialista histórica, o trabalho ocupa uma posição central em qualquer sociedade. Porém, sob o modo de produção capitalista, que divide a sociedade em classes, o trabalhador encontra-se alienado do trabalho porque ele não produz para si, mas para os donos dos meios de produção, e porque ele não tem nenhum poder sobre a forma de produzir. Por isso, o enriquecimento privado capitalista origina-se da exploração sobre o trabalho (CARCANHOLO, 2011).

Marx (2011) nos ensina que em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas correspondentes relações que estabelecem a posição e a influência das demais. A partir dos principais aspectos da lei geral da acumulação capitalista, Marx (2013) demonstra que a demanda por força de trabalho tende a aumentar à medida que também se amplia a acumulação, desde que mantida a composição orgânica do capital, isto é, a relação de equilíbrio entre a massa dos meios de produção – capital constante – e a quantidade de trabalho humano – capital variável – exigida para seu emprego.

Porém, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o próprio mecanismo do processo de acumulação faz com que a massa dos meios de produção aumente em detrimento do aumento da força de trabalho.

Nas palavras de Marx (2013), com a produtividade crescente do trabalho, representada pelo volume crescente dos meios de produção em comparação com a força de trabalho neles incorporada, ocorre a “diminuição relativa da parte variável do capital à medida que avançam a acumulação e a concentração que a acompanha” (p. 698).

Assim, o capital novo, criado no decorrer da acumulação, atrai cada vez menos trabalhadores, ao passo que o capital original, reproduzido periodicamente, repele cada vez mais trabalhadores que ele ocupava anteriormente (MARX, 2013).

Essa é, portanto, a origem da superpopulação de proletariados, isto é, o exército industrial de reserva, conforme exposto por Marx (2013): “a acumulação capitalista produz constantemente, e na proporção de sua energia e volume, uma população

trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua” (p. 705).

Em outras palavras, acumular capital significa aumentar o proletariado. A população trabalhadora excedente, além de produto, é também condição de existência da acumulação capitalista, pois fornece “o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional” (MARX, 2013, p. 707). Ou seja, mesmo que a população não cresça ou decresça, o exército de reserva precisa existir para o sistema funcionar, uma vez que a existência de uma parte excedente da classe trabalhadora exerce pressões sobre a parte empregada, puxando os salários para baixo e permitindo todo tipo de superexploração.

Carcanholo (2008) apresenta importantes contribuições para demonstrar como a existência dessa superpopulação excedente, na qualidade de consequência imediata do funcionamento da lei geral da acumulação capitalista, contribui com as formas de superexploração do trabalho, sobretudo nos países periféricos como o Brasil.

O autor ressalta que, uma vez que a oferta de trabalho é maior que a demanda e, por isso, há trabalhadores desempregados (ou subempregados) vivendo em condições de pobreza inferiores às dos empregados, fica clara a funcionalidade do exército industrial de reserva para a acumulação capitalista, sustentada na atuação isolada ou combinada dos três principais mecanismos de superexploração que possibilitam a continuidade do processo de acumulação na periferia: 1) o aumento da intensidade do trabalho, 2) a prolongação da jornada e 3) a apropriação, por parte do capitalista, de parcela do fundo de consumo do trabalhador, então convertido em fundo de acumulação capitalista.

É possível estabelecer ainda uma relação entre o EIR (exército industrial de reserva) e a taxa de lucro, ou seja, é possível estabelecer até que ponto a ampliação da superpopulação relativa contribui para que haja elevação da taxa de lucro – contrariando sua tendência à queda –, de modo que este objetivo final justifica, do ponto de vista capitalista, os próprios mecanismos de superexploração fortalecedores do EIR (CARCANHOLO, 2008, p. 179).

Para o autor, essa relação se percebe no impacto do exército de reserva sobre as formas de superexploração, especialmente nos salários, para conter a tendência natural do sistema capitalista à queda da taxa de lucro. Assim, “a ampliação da taxa de lucro aparece como consequência da existência do exército de reserva e dos mecanismos de exploração do trabalho” (CARCANHOLO, 2008, p. 179). Ou seja, além da relação

imediate entre a superexploração do trabalho e o exército de reserva, o autor ressalta a relação existente entre a superpopulação excedente e a taxa de lucro, uma vez que ao permitir a superexploração do trabalho, a existência do exército de reserva paralisa, ainda que temporariamente, a tendência natural do sistema à queda da taxa de lucro.

Todavia, a razão de recuperarmos os aspectos principais da lei geral da acumulação capitalista e da categoria superexploração para discutir alguns apontamentos gerais da relação existente entre capitalismo, classe e raça, como propõe o título desta seção, deve-se às seguintes problemáticas que são fundamentais para a compreensão da questão racial no Brasil: qual a raça e a cor do exército industrial de reserva no Brasil? Quem são os trabalhadores superexplorados?

Como já afirmamos no início deste capítulo, partimos do entendimento sobre a centralidade ocupada pela escravização da população negra na formação da sociedade de classes no Brasil e do tipo de capitalismo dependente e periférico constituído no país. Nesta perspectiva, consideramos a reciprocidade e a interdependência entre escravidão e capitalismo e, por conseguinte, entre raça e classe social. Por isso, apesar da importância de múltiplas determinações no âmbito da cultura, da etnicidade, do regionalismo, das subjetividades, etc., concordamos com Ianni (1972) quando ele diz que “antes de ser um fenômeno étnico ou racial, demográfico ou cultural, a ‘questão racial’ é uma expressão das tendências de acomodação, reajustamento ou expressão dos mercados de força de trabalho, em escala regional ou nacional” (p. 227).

Neste aspecto, fundamentamos nosso entendimento recuperando o pensamento de Fernandes (2017), para quem o trabalho no Brasil tem raízes na escravidão negra, e a acumulação capitalista interna, como processo histórico específico, ganha impulso graças ao excedente econômico gerado pelo trabalho escravo. Nas palavras do autor, “isso quer dizer que o ‘mundo moderno’ iria aparecer, aqui, de uma acumulação originária de capital sustentada sobre a espoliação do negro pelo branco” (p. 108).

O autor ressalta que a proletarização tem origem no mundo que o escravo produziu, cujas origens e limites contêm a marca colonial e neocolonial, mas são determinadas pelo modo escravista de produção.

Porém, além da acumulação primitiva, do mercantilismo e da colonização, há outros fatores determinantes da configuração paradoxal entre capitalismo e escravismo que perpassam as estruturas de poder político e econômico no âmbito da organização social interna das próprias colônias. Independentemente das relações externas, cada

colônia organizou-se política, cultural e economicamente de acordo com as suas particularidades. E foi justamente essa articulação interna que permitiu sua sustentação.

Sobre as especificidades da organização interna das colônias, no Brasil, Clóvis Moura (1989) observa que, além de ser o grande povoador e dinamizador demográfico do país, através da ocupação de cidades e da formação de núcleos quilombolas de Norte a Sul, o povo negro foi quem produziu toda a riqueza acumulada ou exportada pelo país, desde a produção açucareira, a mineração, a produtos tropicais até chegar à cafeicultura.

Na condição de escravo, o negro produziu toda a riqueza do país, pois atuava em todos os níveis da divisão social do trabalho. O trabalhador fundamental de todo um sistema econômico vivia sem direitos sociais ou políticos, sob castigos cruéis e em condições de subalimentação e desnutrição (MOURA, 1989).

Até mesmo as leis pré-abolicionistas criadas para, supostamente, proteger os negros foram feitas para proteger o escravo na qualidade de capital investido em fator de produção e não na qualidade de ser humano, conforme destaca o autor. Quando o preço do escravo aumentava no mercado em função da extinção do tráfico negreiro, a Lei dos Sexagenários, a Lei do Ventre Livre, a extinção da pena de açoite e a proibição da separação das famílias nas transações de compra e venda de escravos surgem como mecanismos para proteger a propriedade do senhor de escravos. Moura (1989) ressalta, inclusive, que a Lei dos Sexagenários serviu para descartar a população escrava não produtiva, enquanto que a Lei do Ventre Livre mantinha uma escravidão disfarçada.

Porém, essa relação não está isenta de contradições. Para Ianni (1972; 1978), quando o capitalismo alcança certo grau de desenvolvimento das suas forças produtivas, essas contradições se tornam insustentáveis e crises começam a aparecer, pois se torna uma exigência de sobrevivência do próprio sistema alterar ou destruir as formas de organização social e de produção que não mais se adequem às novas necessidades do capital. Assim, a necessidade de transformar o trabalho escravo em trabalho livre apresenta-se como uma das mais importantes crises que o sistema precisa superar.

O autor explica que a exigência de superar a escravidão surge porque, a partir das últimas décadas do século 19, o Brasil, seguindo uma tendência do capitalismo mundial, ingressava em um novo ciclo de desenvolvimento econômico-social, com a expansão da cafeicultura e com o aumento da dependência em relação a centros comerciais, financeiros e culturais externos. Assim, torna-se mais evidente a incongruência ideológica em torno dos princípios liberais em defesa da independência e da cidadania dos brancos, mas da escravatura dos negros.

Além disso, outros fatores históricos prévios, apontados por Clóvis Moura (1989), contribuíram para a crise do sistema escravista: a extinção do tráfico de escravos; a decadência do açúcar no mercado mundial; as lutas dos escravos e as constantes fugas que oneravam os custos da produção; o decréscimo no número da população negra em função de envelhecimento e mortes; entre outros fatores. Até mesmo o envio de negros para a Guerra do Paraguai foi funcional à racionalidade do sistema capitalista. Moura (1989) ressalta que enviar negros à guerra, além de branquear a população, serviu para justificar a política de imigração do governo de Don Pedro II.

Apoiada numa economia produtora de mercadorias para o mercado internacional, com fundamento no trabalho escravo, a sociedade brasileira vivenciou com um enorme atraso as possibilidades de superação da contradição entre escravidão e capitalismo. O Brasil foi o último país a abolir a escravidão nas Américas.

Esse atraso é expressivo das particularidades brasileiras no tocante às relações de poder e dominação. Ianni (1972) observa que as transformações da estrutura econômica, que se diversificava e se expandia no país, impuseram a libertação dos escravos somente porque essa contradição se tornou insuportável. Com a diversificação do sistema econômico e a expansão do capitalismo industrial no mundo, o capital encontrava novas aplicações lucrativas, e o escravo simplesmente se tornava um investimento oneroso.

A transformação do escravo em trabalhador livre acontece para libertar o empresário capitalista do ônus da propriedade de um fator de produção do qual só interessava a capacidade de produzir. Ou seja, as transformações da estrutura econômica impuseram a libertação do escravo porque as novas exigências da criação de lucro impuseram a reordenação dos fatores de produção (IANNI, 1972; 1978).

A abolição da escravatura torna possível a mudança da composição orgânica do capital. Isto significa que o proprietário dos meios de produção pode investir maiores quantidades de capital constante – ou diversificar as aplicações em capital variável (salários) – segundo as exigências do ciclo do capital produtivo. Assim ele se livra da inversão ociosa, ou arriscada, em escravaria (IANNI, 1978, p. 49).

Além disso, com o desenvolvimento e a diversificação da economia de mercado por meio da industrialização, da expansão do setor de serviços e da urbanização – transformações na estrutura econômico-social do país que ocorrem de forma acelerada na segunda metade do século 19 –, difundem-se de fato os valores da cultura capitalista,

como a propriedade privada, o lucro, a dignificação social e moral do trabalho, o salário como forma de remuneração ao trabalhador livre e o status jurídico do trabalhador. A própria vida urbana surge da formação social escravista, uma vez que a riqueza produzida pelo trabalho dos escravos viabilizou o surgimento e a diversificação de atividades artesanais, fabris, comerciais e financeiras nas cidades (IANNI, 1972).

Além disso, a escravidão se torna moralmente condenada em decorrência da formação de uma cultura urbana no Brasil, com o florescimento dos primeiros ideais libertários e democráticos, sob a influência do pensamento europeu. A contradição entre a mercadoria e o escravo, que se torna insuportável no nível da economia, aparece no plano ideológico como contradição entre liberdade e escravidão (IANNI, 1972).

Porém, apesar do florescimento de idéias liberais nos cenários urbanos em torno da emancipação dos escravos, conforme pontuam Ianni (1972) e Moura (1989), é a crise estrutural do sistema, que começa com o fim do tráfico negreiro, que, de fato, sepulta a escravatura no Brasil e transforma a abolição em uma estratégia política.

Todavia, as transformações do trabalho escravo em trabalho livre não afetaram a estrutura econômico-social de uma forma totalizante, pois não transformaram a estrutura racista, autoritária, hierárquica e desigual da sociedade.

Florestan Fernandes (1978; 2017) destaca que a revolução social que ocorreu com a desagregação da produção escravista e da ordem social que esse sistema constituiu foi historicamente limitada, pois foi feita pelas elites brancas para as elites brancas, em função de questões essencialmente econômicas, dado o esgotamento do modo de produção escravista para o desenvolvimento capitalista naquele momento histórico. Os negros foram postos à margem dessa transformação social. E, assim, privilégios de castas criados no período escravista permaneceram enraizados na sociedade de classes. Nas palavras do autor:

A degradação pela escravidão, a anomia social, a pauperização e a integração deficiente combinam-se entre si para engendrar um padrão de isolamento econômico e sócio-cultural do negro e do mulato que é aberrante em uma sociedade *competitiva, aberta e democrática* (FERNANDES, 1978, p. 248, grifo do autor).

Sobre este aspecto, Ianni (1972; 1978) também pontua que as transformações realizadas no mundo do trabalho com a abolição da escravidão não foram

revolucionárias, pois não afetaram o sistema social de forma radical nem alteraram a identificação do branco com o grupo dominante e do negro com o servo.

O preconceito contra o negro se reconfigura de modo a solidificar a hierarquização das classes sociais. E a experiência histórica dos negros que viveram sob a escravidão impede uma adaptação ao novo sistema econômico-social.

Não é a casta dos escravos que destrói o trabalho escravizado; e muito menos vence a casta dos senhores. Acontece que a condição econômica, jurídico-política e sócio-cultural do escravo não lhe abriria qualquer possibilidade de elaborar como coletividade, uma compreensão articulada e crítica da própria situação (IANNI, 1978, p. 35).

Apesar dos atos de resistência dos escravos através das revoltas nas senzalas e da quilombagem, sua condição de vida duplamente alienada (IANNI, 1972; 1978), não permitiu que eles desenvolvessem uma compreensão política de sua própria alienação e, assim, protagonizassem uma postura de luta revolucionária enquanto coletividade.

Nas palavras de Clóvis Moura (1989), o negro é jogado na periferia do sistema de trabalho livre, o racismo é manipulado para barrar a ascensão do negro e o modelo de capitalismo dependente é implantado no país.

O problema de mão de obra já estava praticamente resolvido com a importação de imigrantes. O trabalhador nacional descendente de africanos seria marginalizado e estigmatizado. O ideal de branqueamento das elites seria satisfeito, e as estruturas arcaicas de propriedade continuariam intocadas (MOURA, 1989, p. 62).

Neste debate, é importante ponderar que, quando Florestan Fernandes (1978; 2017) afirma que os negros foram postos à margem dessa revolução social, o autor não está desconsiderando a importância das revoltas nas senzalas e nos quilombos, nem a força e o poder da resistência negra. O autor faz essa ressalva, inclusive, considerando que, embora os processos hegemônicos que atravessaram o fim da escravidão tenham sido conduzidos por uma elite branca em prol de seus interesses e privilégios, se não fosse pela força da resistência e das revoltas do povo negro, a escravidão no Brasil talvez tivesse demorado mais algumas décadas para ser abolida.

Também Moura (1987; 1989) ressalta a importância da quilombagem e das revoltas nas senzalas, como formas genuínas de resistência negra, para a dinâmica que

culmina na abolição da escravidão. Exatamente para conter a força dessa resistência, o racismo e a discriminação racial, além de aprofundarem a miséria e a pauperização do povo negro e reduzirem as potencialidades de superação da estrutura autoritária da sociedade, produzem o que Fernandes (2017) chama de “escravidão por outros meios”, pois, em que pese a abolição da escravidão enquanto instituição e modo de produção no Brasil, a exploração e a dominação baseadas nas diferenças raciais não foram superadas.

A falsa liberdade e a falsa igualdade, por sua vez, fizeram com que aquilo que se poderia descrever como escravidão por outros meios agisse de maneira ultradestrutiva, impedindo que o negro e o mulato forjassem ativamente o seu próprio nicho psico-cultural e histórico-social (FERNANDES, 2017, p. 70).

Na compreensão de Ianni (1972), o “processo de ruptura entre o trabalhador e os meios de produção” – quando o trabalhador deixa de ser ele mesmo meio de produção na figura da mercadoria escravo para tornar-se homem livre e vendedor de uma mercadoria especial: sua força de trabalho – foi, ao mesmo tempo, preliminar e inerente à formação do capitalismo industrial no Brasil, à constituição de uma nova fase da acumulação capitalista no âmbito da sociedade brasileira e, sobretudo, ao início de um novo ciclo de acomodação do Brasil no bojo do capitalismo mundial.

Florestan Fernandes (2017) analisa como a formação da sociedade de classes no Brasil absorveu e redefiniu, respaldada pelo trabalho livre e pelas novas condições histórico-sociais a partir do final do século 19, as contradições, as assimetrias sociais e raciais e os privilégios da organização social escravista. Como consequência, a permanência de padrões estamentais de conduta social arcaicos, conservadores e autoritários, após a abolição da escravidão, mais do que herança do passado, funcionou como elemento estrutural de formação do sistema de dominação que se constituiu nas relações sociais capitalistas e do tipo de capitalismo dependente implantado no Brasil.

Devido às condições históricas pelas quais se formou o capitalismo no Brasil após a abolição da escravatura, o negro não pode ser absorvido de forma ampla e imediata pelo processo de constituição do trabalho livre. Mesmo depois da abolição, em 1888, as empresas continuaram a empregar preferencialmente os imigrantes brancos. Muito tempo se passou até que o negro fosse integrado como trabalhador livre. Soma-se a isso o fato de o processo de industrialização no país ter contado com amplas reservas de trabalhadores disponíveis, como mecanismo para reduzir o valor da força de trabalho. E devido aos valores e à cultura preservada da escravatura, o negro foi

preterido em benefício do imigrante branco, trazido ao Brasil por meio de uma política oficial de formação do trabalhador livre nacional (IANNI, 1972).

Ianni (1972) ressalta que a experiência social e a cor da pele colocaram os negros em desvantagem em relação aos imigrantes. Como consequência, enquanto o operariado no Brasil se constituía permeado pelo racismo e pelo etnocentrismo, é o negro que formava o exército dos desempregados e dos marginalizados que vegetaria nas grandes cidades do país e que formaria os bolsões de miséria.

Clóvis Moura (1989) pontua que, antes mesmo da abolição, em função da fome de braços na produção nacional devido à alta demanda do café no mercado internacional e ao encarecimento do escravo após a extinção do tráfico negreiro, a mão de obra do trabalhador negro já havia sido preterida pelo trabalhador branco imigrante. Com vistas ao aumento do lucro, cria-se “o mito da superioridade do trabalhador branco importado, que traria, consigo, os elementos culturais capazes de civilizar o Brasil” (p. 56).

O autor ressalta que, em função de uma ideologia elitista predominante no Brasil, a passagem para um novo tipo de organização do trabalho nas bases no sistema capitalista em formação representou também a mudança para outro tipo de trabalhador, e esse pensamento aliou o racismo das elites brasileiras com os interesses mercantis da burguesia que lucrava com a imigração. De acordo com Florestan Fernandes (2017, p. 39), “o trabalho livre não contou com uma fonte de libertação do homem e da mulher negros: ele os coloca em competição com imigrantes em condições desiguais”.

Sobre a política oficial de imigração européia, Fernandes (1978) explica que, com a chegada dos imigrantes ao país, os negros foram eliminados das posições que ocupavam no artesanato urbano ou nos pequenos comércios e serviços e confinado a tarefas ou ocupações brutas, mal remuneradas ou degradantes. Assim, o processo de transição entre um modo de produção e outro não visava converter o ex-escravo em trabalhador livre, mas sim de substituir o trabalhador negro pelo trabalhador branco.

O impacto da competição com o ‘estrangeiro’ foi aniquilador para o negro e o mulato, porque eles não contavam com elementos: seja para resguardar as posições relativamente vantajosas, já adquiridas; seja para concorrer nas sucessivas redistribuições das oportunidades econômicas entre os grupos étnicos concorrentes (FERNANDES, 1978, p. 26).

Por isso, uma vez que, numa fase importante da formação do capitalismo no Brasil, a conversão do negro em cidadão não foi realizada de forma plena com a

condição de liberdade e igualdade com os cidadãos brancos, a análise das manifestações e determinações das estruturas globais da sociedade de classes é indissociável do estudo da questão racial. O racismo e a desigualdade racial funcionam como instrumentos facilitadores de uma rede de exploração dos negros e da formação de uma população excedente numa sociedade que absorveu funções racistas, arcaicas, conservadoras e autoritárias para exercer a dominação de classe (FERNANDES, 2017).

A constituição do trabalho livre como categoria histórica no Brasil deliberadamente colocou a população negra à margem desse processo, como descreve Florestan Fernandes (2017):

Os trabalhadores brancos (imigrantes e nacionais) forjaram, dentro de pouco mais de um quarto de século, o trabalho livre como categoria histórica. Os demais foram aliados naturalmente desse processo e das vantagens dele decorrentes. Ficaram segregados. Só que os negros vivam dentro da cidade e não participavam de seus dinamismos, a não ser como exceção que confirma a regra. Em consequência, o negro engolfa-se em uma terrível tragédia. Ele apenas estava presente, sem ser participante ou sendo participante de maneira ocasional. Essas condições histórico-sociais alimentaram a preservação de velhas estruturas sociais e mentais. Elas criaram o refugio social, os rejeitados (FERNANDES, 2017, p. 81).

Neste debate, é importante ressaltar que o tipo de organização social que se estabelece dentro dos limites do sistema capitalista, criado com a estrutura de classes, é por si só incompatível com os ideais plenos de igualdade da democracia e, por esse motivo, todos os trabalhadores possuem as mesmas demandas diante da exploração do capital. O trabalhador livre tem possibilidades reduzidas de se beneficiar do próprio trabalho. O domínio dos meios de produção continua nas mãos de um pequeno grupo. A sociedade continua dividida em classes sociais hierarquicamente distribuídas.

Porém, enquanto produto de relações sociais específicas, o racismo, que funciona como mecanismo de preservação de interesses e privilégios, complexifica ainda mais a possibilidade de existência de relações e normas democráticas no Brasil, pois, de modo mistificado, potencializa e aprofunda relações reais de dominação e subordinação. Ao cristalizar os produtos de relações sociais assimétricas,

As manifestações discriminatórias, expressas em estereótipos, atitudes, opiniões, doutrinas, normas e padrões de comportamento, restringem as possibilidades de expansão dos benefícios da democracia, na medida em que ela abre a

contingentes cada vez maiores a escola, as especializações profissionais, as atividades intelectuais, as ocupações de mando (IANNI, 1972, p. 244).

Todas essas determinações que envolvem o processo histórico de constituição do negro brasileiro complexificam ainda mais o debate sobre cidadania e democracia. Ianni (1972) pontua que o negro cidadão é o negro que ganhou a liberdade de não ter segurança econômica, social ou psíquica, posto na condição de trabalhador livre, mas não aceito plenamente ao lado dos trabalhadores livres brancos.

“Livre, ele estará só e escoteiro dos meios de subsistência, dos instrumentos de produção. E tomará consciência de que não tem meios de consegui-los, salvo pela venda de sua força de trabalho, operação para a qual não foi preparado” (IANNI, 1972, p. 50).

Moura (1989) pontua que a cidadania dada ao negro liberto da escravidão funcionou como um símbolo elaborado pelas classes dominantes para, através de seus mecanismos repressivos, prendê-lo em um imobilismo social que persiste até hoje.

Por todas essas questões aqui problematizadas, a democratização do acesso e da permanência na universidade pública, além de esbarrar nos obstáculos criados pelo capitalismo no que tange aos entraves das desigualdades entre as classes, também esbarra nas assimetrias das relações raciais que dificultam e complexificam ainda mais o funcionamento da democracia no país.

1.6 CONTRADIÇÕES PERENES, NOVOS DESAFIOS

A distância entre o modelo de relações raciais democráticas, difundido no imaginário coletivo, e a realidade das desigualdades entre brancos e negros persiste como problemática, tanto para a academia quanto para as estratégias de ação dos movimentos sociais negros e outros movimentos antirracistas. As desigualdades raciais se reproduzem de forma ampliada na sociedade atual, ainda que o conhecimento científico negue a existência biológica das raças e ainda que os estudos sobre relações raciais tenham saído da esfera do preconceito enquanto atitude individual no âmbito das subjetividades, para investigar o racismo no âmbito da construção social coletiva.

A contribuição de Ianni (1978) é clara ao dizer que esse paradoxo não pode ser compreendido sem a análise das raízes econômicas e políticas das desigualdades raciais, ainda que as condições históricas e culturais também sejam fundamentais. Nas palavras

do autor, “são as relações político-econômicas, no entanto, que em última instância podem explicar a persistência e as transformações das situações de antagonismo e conflito que se repetem em muitos países” (IANNI, 1978, p. 132).

Quando observamos a realidade concreta das desigualdades raciais, é inequívoca a associação entre raça e classe social, como demonstrado teoricamente pelos autores que compõem o referencial teórico deste capítulo e empiricamente pelos dados apresentados sobre as inúmeras formas de desigualdades nas condições de vida entre brancos negros, ainda que outros elementos como a cultura, a etnicidade, a identidade, a religião e a própria dimensão subjetiva do sujeito componham essa realidade, como múltiplas determinações de uma mesma totalidade.

Todos os casos de pessoas vítimas de racismo que citamos neste capítulo, especialmente os episódios envolvendo o professor Gustavo Forde, a filha do ex-governador capixaba agredida e a criança negra agredida por estudar em uma escola particular de classe média no Rio de Janeiro, ilustram como a lógica racista determina a que classe social o negro deve pertencer. Quando ele ascende economicamente e sai da esfera de subalternidade que lhe é predeterminada, ele é hostilizado e agredido. Como razão e consequência dessa dinâmica, a discriminação racial se insere na lógica das relações de produção e reprodução da vida nas sociedades de classes.

Por isso, a problemática que nos desafia hoje é a mesma que desafiou Ianni (1978) há quatro décadas: compreender a persistente coexistência de dois fatores aparentemente contraditórios – o fato inegável de que as desigualdades raciais no Brasil se reproduzem de forma ampliada, ao passo que o ativismo negro na luta pela ampliação de direitos e liberdades e no combate ao racismo e às práticas discriminatórias também se amplia. Dessa persistente contradição, ressurge um questionamento fundamental: apesar de desmontado, o mito da democracia racial, enquanto ideologia que perpetua privilégios e desigualdades, em vez de superado, estaria sendo reconfigurado com base nas necessidades do novo estágio de acumulação do capital?

Esse questionamento surge da necessidade de decifrar a realidade atual com base no desenrolar das dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais do presente, sem, todavia, perder de vista a historicidade por trás desses processos e as contradições que os atravessam, para então podermos pensar estratégias reais de superação do racismo e da desigualdade racial na universidade pública eficazes aos desafios da sociedade atual.

Isso porque, diante das contribuições teóricas, constata-se que as contradições são perenes, mas os desafios em torno da questão racial mudam constantemente em

função da dinâmica da reprodução da vida social. As cotas raciais nas universidades ilustram isso. Elas representam o ingresso de alunos negros no ambiente universitário, um espaço tradicional de poder e privilégio, e com a entrada desses alunos, as cotas também representam a inserção de novas subjetividades, novas estéticas, novas demandas, novos interesses e novas epistemologias nesse ambiente de produção de conhecimento. Mas, por outro lado, novos desafios se colocam a partir desse ingresso, pois ingressar é fundamental, mas entrar não significa necessariamente pertencer e transformar. A superação do racismo e das desigualdades raciais no ensino superior exige ações que começam com as cotas, mas que precisam ir além delas.

A partir da contribuição de Ianni (1978) de que “a história dos antagonismos e conflitos raciais, em dado país, parece acompanhar a história das relações político-econômicas das classes sociais e grupos raciais nelas distribuídos e concentrados” (p. 133), temos as pistas para compreender em que medida o capitalismo reelabora valores e padrões raciais, cria novas possibilidades de organização e de expressão dos seus interesses e, com isso, desenvolve novas configurações sociais de vida e novas perspectivas ideológicas e políticas e, com elas, novas funcionalidades – ou novas máscaras para a velha funcionalidade – do racismo.

Todavia, para pensar em como ir além das cotas raciais com vistas à superação do racismo e das desigualdades raciais no ensino superior, se faz necessário um percurso teórico sobre as determinações gerais, os conflitos, as contradições e os desafios da universidade pública no Brasil. Trataremos disso no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – DETERMINAÇÕES GERAIS, CONFLITOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL

Em novembro de 2017, o Banco Mundial recomendou o fim da gratuidade nas universidades públicas no Brasil, em um relatório que defende mais eficiência dos gastos públicos no país. O relatório afirma que uma reforma do sistema universitário poderia economizar até 0,5% do Produto Interno Bruto (PIB) do orçamento federal²⁹.

A partir das orientações do relatório, constata-se que privatizar o ensino superior é a atual recomendação dada pelos organismos multilaterais ao Brasil, assim como aos demais países da América Latina, como receita para a estabilidade econômica, o ajuste fiscal e o corte do déficit público. Em abril de 2019, o Ministério da Educação anunciou³⁰ a retenção de 30% do orçamento para verbas de custeio e investimento das instituições federais de ensino, dando início ao estrangulamento financeiro das universidades federais no país e ao desmonte da ciência nacional. A medida do governo bloqueou dinheiro de pesquisas e, com isso, várias instituições prevêem faltar verba para contas básicas como água, luz, limpeza e segurança. Além disso, programas de assistência estudantil para alunos pobres também estão ameaçados.

Dias antes de anunciar esta medida para todas as instituições federais de ensino, o ministro da Educação do governo Bolsonaro afirmou³¹ que o governo pretendia cortar recursos de universidades que não apresentassem desempenho acadêmico esperado e que estivessem promovendo “balbúrdia” em seus campi, citando a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal Fluminense (UFF). Sobre a suposta “balbúrdia”, o ministro disse que as universidades têm permitido a realização de eventos políticos, manifestações partidárias e festas inadequadas em suas instalações, além da presença de sem-terras e pessoas nuas. Tal pronunciamento evidencia o ataque do atual governo à liberdade de pensamento e de expressão e à pluralidade de ideias nas instituições de ensino.

Esse cenário demanda reflexões acerca da natureza, das atribuições, das contradições e, sobretudo, dos desafios da universidade pública na atualidade. Para

²⁹ Disponível em <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em junho de 2019.

³⁰ Reportagem disponível https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/02/politica/1556819618_348570.html. Acesso em junho de 2019.

³¹ Reportagem disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em junho de 2019.

contribuir com essas reflexões, o objetivo deste capítulo é identificar, numa perspectiva totalizante, as determinações essenciais que perpassam a universidade pública no Brasil, tendo a opção metodológica de historicizar o processo de constituição da universidade no país, para discutir os dilemas da educação superior na era neoliberal.

As reflexões propostas neste capítulo buscam elucidar que modelo de universidade pública existe atualmente, a partir de quais determinações sociais, culturais, econômicas, políticas e ideológicas esse modelo foi construído historicamente, quais processos transformadores desta universidade estão em curso, bem como as funções que ela exerce e a quem ela serve.

Devido à complexidade da existência social e das múltiplas determinações que envolvem a universidade, buscamos, neste segundo capítulo, compreender a natureza das contradições que atravessam a universidade pública no Brasil, na perspectiva de uma totalidade social e histórica, e os desafios que elas engendram para a continuidade do processo de ampliação do acesso do povo negro ao ensino superior.

E, a partir dessa compreensão, reunir elementos para pensar a importância das cotas raciais, enquanto importante diretriz na política social de educação e estratégia de resistência dos movimentos sociais negros, para impulsionar transformações institucionais que contribuam com a redução das desigualdades raciais na educação superior. Mas, para isso, é preciso compreender, antes de tudo, que universidade é essa que recebe cada vez mais alunos negros por meio das cotas.

Primeiramente, convém delimitarmos nossa compreensão de universidade como concepção histórica, construída por processos atravessados por mediações complexas e contradições. Sua essência se revela a partir de sua criação e de seu desenvolvimento, como parte de um constructo dentro de uma realidade concreta, historicamente constituída e que possui estreita relação com as demais instituições sociais. Portanto, para compreender a universidade enquanto instituição social é preciso analisá-la em sua dimensão histórica, social e política, como parte de uma totalidade (FAVERO, 2000).

De acordo com a perspectiva sociológica, segundo Florestan Fernandes (1975), uma instituição possui estrutura, pessoal, cultura e sistemas de organização próprios que são responsáveis por orientar sua capacidade de atender às demandas sociais que tornam sua existência necessária. Essas características dão à instituição um ritmo próprio que a permite conservar uma relativa autonomia intelectual.

A instituição compõe a sociedade na qual está inserida, mas é o meio societário que determina, ainda que conservada relativa autonomia intelectual, as potencialidades e

os ritmos das instituições. Por isso, a universidade, na qualidade de instituição social, deve ser concebida como uma realidade histórico-social, ao mesmo tempo complexa e contraditória (FERNANDES, 1975). Histórica porque constituída concretamente dentro de um espaço-temporal; social porque produzida por sujeitos históricos; e contraditória porque atravessada pelas mesmas contradições da sociedade que a produz.

Trindade (2001) observa que a universidade se preservou como instituição social porque ela respondeu às demandas da sociedade nas diferentes fases de sua história, adquirindo sucessivos padrões: o medieval, o renascentista, o da reforma e da contra-reforma e o estatal, que, segundo o autor, a partir do século 20 estabelece os fundamentos dos modelos contemporâneos. Mas, em que pese esses diferentes padrões, o autor pondera que a universidade enquanto instituição guardou sua identidade através dos séculos, apesar das diferenças geográficas e das transformações históricas, mantendo sua relativa autonomia intelectual e sua capacidade de crítica, para cumprir sua função maior de produzir e transmitir cultura e conhecimento.

Posicionada em um nível de análise mais concreto, a universidade moderna, na qualidade de produto historicamente determinado, pode ser concebida, de acordo com Chauí (2001), como uma instituição social autônoma, regida por normas e valores internos que legitimam publicamente suas atribuições: promover a formação profissional e intelectual e fomentar a reflexão, a criação e o pensamento crítico.

A partir da compreensão de Chauí (2001), a educação e a cultura são concebidas, pela perspectiva das sociedades modernas, como direitos sociais constitutivos da noção de cidadania³², conquistados pelas revoluções sociais e políticas ao longo dos últimos séculos, e pela instituição do Estado republicano; e a universidade como uma ação social que é parte integrante da democracia³³ e da democratização do conhecimento, tendo a sociedade como referência.

Ao relacionar essa concepção de realidade histórico-social das instituições à dinâmica da sociedade de classes, torna-se necessário refletir sobre a natureza contraditória e conflituosa da universidade que, na qualidade de instituição social,

³² A cidadania é constituída pela criação de espaços sociais de lutas (movimentos sociais, movimentos populares e movimentos sindicais) e pela instituição de formas políticas estáveis e de caráter permanente (partidos políticos, Estado de Direito, políticas econômicas e sociais) que reconheçam e garantam a liberdade e a igualdade de direitos dos cidadãos (CHAUÍ, 2001).

³³ Democracia compreendida não somente como regime político identificado com a forma de governo, mas como existência social, ou seja, forma geral de uma sociedade, determinada por relações e valores sociais pautados pelos princípios da liberdade, da justiça, da legalidade, da legitimidade, da isonomia e da mediação de conflitos, e fundada na noção dos direitos e da cidadania e no caráter popular do poder. (CHAUÍ, 2001).

exprime o modo de funcionamento da sociedade na qual está inserida e acompanha as transformações históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas dessa sociedade.

Assim, a primeira contradição fundamental desse entrelaçamento entre universidade e sociedade reside no fato de a universidade moderna, enquanto instituição social fundamentada no ideal democrático de igualdade, estar inserida numa sociedade desigual dividida em classes sociais (CHAUÍ, 2001).

Soma-se a isso o fato de o caráter democrático da universidade relacionar-se com as feições do Estado que a rege enquanto instituição. Em função disso, uma segunda contradição fundamental reside na dificuldade de uma universidade democrática e autônoma existir em um Estado antidemocrático, antirrepublicano e racista. Por outro lado, um Estado democrático pleno parece ser inconciliável com a desigualdade inerente à estrutura classista da sociedade capitalista (CHAUÍ, 2001).

O movimento “Escola Sem Partido”, que deu origem a vários projetos de lei em tramitação em câmaras municipais, assembleias legislativas e no Congresso Nacional desde 2014, ilustra como o pensamento crítico, a democratização do conhecimento, a liberdade e a autonomia universitária estão sob o ataque das camadas conservadoras da sociedade, justamente em função do conflito latente entre os ideais de democracia, autonomia e universalidade, que devem nortear o ensino, e o conservadorismo das classes dominantes no país.

Com o slogan “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”, o movimento defende combater “doutrinações ideológicas” de professores sobre alunos em relação às discussões de gênero, política, moral e religião. E, para isso, os projetos de lei baseados no lema deste movimento estabelecem deveres que o professor deve cumprir para não se aproveitar da “audiência cativa dos estudantes” sobre tais temas; asseguram aos estudantes o direito de gravar as aulas; e determinam que políticas e planos educacionais, conteúdos curriculares, projetos político-pedagógicos, materiais didáticos e paradidáticos, instituições de ensino superior e processos seletivos para ingresso na carreira docente e no ensino superior estejam de acordo com a lei.

No Espírito Santo, o deputado estadual Vandinho Leite protocolou na Assembleia Legislativa, em 2018, dois projetos de lei inspirados no movimento “Escola sem Partido”, que tratam da proibição da suposta doutrinação ideológica sobre discussões políticas e de gênero nas escolas, mas o Legislativo estadual considerou os projetos inconstitucionais e, por isso, não foram apreciados pelos deputados.

Na esfera federal, os deputados favoráveis à censura na educação não conseguiram aprovar o “Escola Sem Partido” na Câmara Federal, e o PL 7180/14 foi arquivado, no final de 2018. Ao invés de retomar o projeto, a bancada conservadora resolveu apresentar um novo texto em 2019 e reiniciar a tramitação.

Apesar desses ataques, tomada pela perspectiva da totalidade e da contradição, por ser uma instituição social diferenciada, a universidade guarda uma relativa autonomia em relação à sociedade e ao Estado e, dessa forma, não pode ser concebida como mero reflexo da estrutura social. Como destaca Chauí (2001), sua relativa autonomia intelectual permite à universidade relacionar-se com a sociedade e com o Estado de maneira igualmente conflituosa.

Dessa relativa autonomia intelectual decorre o potencial da universidade pública para preservar o princípio da universalidade, aproximar-se das necessidades de seu país ou região, construir sua própria identidade institucional e definir a abrangência e os limites de sua missão social, em consonância com os interesses sociais (CHAUÍ, 2001).

Em nossa compreensão, na qualidade de uma totalidade de potencialidades, a universidade guarda o potencial para, de um modo especial e diferenciado, contribuir, ainda que com vários elementos limitadores, com o enfrentamento das desigualdades sociais, regionais, raciais e de gênero que se manifestam de diferentes maneiras na sociedade de classes. A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e a lei que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas (Lei 10.639/03) ilustram esse potencial. Mesmo sob o ataque das classes dominantes, os movimentos sociais de luta antirracista conquistaram um espaço que é de direito do povo negro na educação superior. Mas essas conquistas não passam incólumes a novos ataques.

Como vimos no capítulo anterior, o racismo estruturante da sociedade brasileira e a posição de dependência do país no contexto do capitalismo mundial são entraves históricos, que não foram superados, à existência de uma universidade verdadeiramente munida do potencial para contribuir com a redução das desigualdades sócio-raciais.

Conforme destaca Chauí (2001), são marcas da cultural colonial escravista, conservadas ainda hoje na sociedade de classes brasileira, a extrema hierarquização social, que reforça desigualdades e assimetrias; o predomínio do espaço privado sobre o público, que se manifesta na corrupção sobre os cofres públicos e na ausência de uma esfera pública de opiniões e de sociabilidade coletiva; o clientelismo e a cooptação, que se manifestam como favor e opressão; e a repressão por meio de leis que, em vez de garantir o respeito aos direitos sociais, são manipuladas para conservar privilégios.

Chauí (2001) observa que o autoritarismo, que começa na família e se espalha para todas as instituições sociais, entre elas a universidade, estrutura a forma como a sociedade se realiza. Resultam dessa forma de organização social o encolhimento dos direitos sociais, o mascaramento das contradições econômicas, a naturalização da pobreza e das desigualdades raciais e de gênero, a banalização da violência e a repressão a qualquer forma de discordância, a exemplo do movimento “Escola sem Partido” e dos ataques que realiza ao pensamento crítico, à liberdade e à democracia.

A partir desses elementos, evidenciamos o primeiro questionamento que deve nortear as ações dos movimentos negros pela luta antirracista para pensar as cotas raciais e o debate racial na universidade: de que modo é possível construir, transformar ou preservar uma universidade autônoma, democrática, universalista e com capacidade de exercer o pensamento crítico em uma sociedade desigual, racista e autoritária?

A partir das discussões do capítulo anterior, questionamo-nos também sobre qual a natureza e as determinações dos processos contraditórios que, em virtude da complexidade da dinâmica social, possibilitam a existência de uma universidade autônoma e democrática, capaz de atuar na redução das desigualdades sócio-raciais, se o país, além de preservar uma estrutura social autoritária, racista, arcaica e desigual, vive uma situação de dependência alicerçada na superexploração do trabalhador, de modo geral, e do trabalhador negro, em especial, em virtude da história de inserção tardia e marginal do negro no processo de constituição do trabalho livre?

A esses questionamentos soma-se a hegemonia econômica, política e ideológica do neoliberalismo na atual conjuntura. As condições materiais de desenvolvimento do modo de produção capitalista em seu estágio atual recebem a chancela ideológica e política do neoliberalismo. E é justamente nos países periféricos que essa combinação se conjuga de forma coordenada, aprofundando a situação de desigualdade.

Isso porque, na qualidade de instituição social, a universidade brasileira absorve e manifesta as idéias e práticas dessa doutrina que nasce da crise capitalista dos anos 1970 e que se conjuga com as mudanças ocorridas na forma de acumulação do capital, hoje conhecida como acumulação flexível (CHAUI, 2001).

O que muda com essa conjugação entre a nova forma de acumulação do capital e a hegemonia neoliberal é que a especulação financeira substitui os investimentos na produção; o desemprego se torna estrutural devido ao aumento do exército industrial de reserva; o monetarismo e o capital financeiro tornam-se o eixo central do capitalismo, desvalorizando o trabalho produtivo e formando grandes conglomerados financeiros; o

aumento do setor de serviços se torna estrutural em virtude da fragmentação da produção e do trabalho em múltiplas tarefas terceirizadas; e a ciência e a tecnologia se convertem em forças produtivas (CARCANHOLO; AMARAL, 2008; CHAUÍ, 2001).

Além disso, o Estado é dispensado da sua função de agente regulador do mercado e promotor de políticas sociais e, com isso, os direitos sociais perdem o status de direito e se convertem em serviços comercializáveis, a supremacia dos organismos transnacionais reduz a soberania do Estado e aprofundam-se os níveis de concentração de riqueza e de miséria (CARCANHOLO; AMARAL, 2008; CHAUÍ, 2001).

Com a reinvenção do liberalismo promovida pelos neoliberais a partir da década de 1970, como reação teórica e política ao pacto keynesiano e ao Estado de Bem-Estar Social que vigorou no segundo pós-guerra em alguns países da Europa, impulsionada pela reversão do ciclo econômico e pela crise do capitalismo atribuída ao poder excessivo dos trabalhadores, espalha-se em todo o mundo a fórmula neoliberal para conter a crise que, em suma, consiste em desonerar o capital e desmontar os direitos sociais e as políticas sociais pactuadas anteriormente – sobretudo a saúde, a educação e a assistência social. A fórmula neoliberal se materializou em programas de governo em todo o mundo, começando com Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, no início dos anos 1970 (BEHRING, 2013).

O Brasil não implantou um Estado de Bem-Estar Social. Mas os trabalhadores urbanos conquistaram direitos sociais e trabalhistas, em termos de previdência, educação e saúde públicas, a partir do governo Getúlio Vargas, por meio de mobilizações e lutas populares nos anos 1930, e depois em torno do processo de redemocratização nos anos 1980. Em função da luta de classes e da pressão popular, os direitos sociais se expandiram no último quarto do século 20 no país durante governos autoritários, como mecanismo de legitimação desses governos e estratégia de coesão social. Entretanto, com a subordinação ao Consenso de Washington³⁴, a partir da década de 1990, a autonomia dos países latino-americanos, entre eles o Brasil, foi subordinada pela dívida externa junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), impedindo o atendimento dos gastos sociais (BEHRING, 2013; CHAUÍ, 2001; IANNI, 1972).

Em sua fase atual, o neoliberalismo concentra seus ataques aos programas sociais, para que permaneçam focalizados, privatizados e descentralizados e que percam

³⁴ Conjunto de prescrições para reformar as economias em crise, principalmente na América Latina, que inclui estabilização macroeconômica, abertura comercial e financeira, expansão das forças do mercado e privatização (AMARAL, 2007).

seu caráter de universalidade e de direito social, garantindo assim o equilíbrio financeiro do setor público, arena de disputa dos interesses do capital em torno do fundo público³⁵ e do orçamento. Desse modo, as políticas sociais, segundo a receita neoliberal, assumem hoje um caráter meramente residual e assistencialista (BEHRING, 2013).

O discurso propalado pelos organismos internacionais (principalmente FMI, Banco Mundial e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD) era o de que as reformas estruturais que incentivassem o funcionamento dos mercados, apoiado na iniciativa privada e na menor presença estatal na economia, garantiriam a retomada das altas taxas de investimento e o crescimento econômico com distribuição de renda. Todas as nações deveriam se comprometer a realizar este processo de reordenamento econômico. Contudo, esta imposição se deu quase que exclusivamente nos países periféricos, sobretudo na América Latina, com o argumento de que a abertura das economias garantiria sua inserção no mundo globalizado (AMARAL, 2007).

Para Behring (2013), assistência social, saúde e educação são os alvos principais desse discurso neoliberal no Brasil. O resultado desse receituário que nega os direitos sociais e a política social como forma de assegurá-los e busca a obtenção constante de superlucros para o capital por meio da mercadorização de serviços sociais pela via da especulação financeira, combina aumento da pobreza, do desemprego, da desigualdade e da concentração de renda com novas manifestações do machismo, da homofobia, da xenofobia e do racismo, sobretudo nos países da periferia do capitalismo mundial.

Como nos ensina Harvey (2014, p.15), “nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos”. Para o autor, se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto no senso comum que passa a ser tido como inquestionável.

Na América Latina, a agenda neoconservadora, também em ascensão no mundo, encontra terreno ideal para a propagação de governos autoritários, ancorados em discursos de ódio e intolerância, a exemplo da última eleição para a Presidência do país, que resultou na vitória de Jair Bolsonaro, um candidato que se elegeu com um discurso em defesa da violência, da morte, da homofobia, do racismo e do machismo. No

³⁵ O fundo público envolve toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia e reúne as empresas estatais, os títulos públicos, as políticas monetárias, creditícia e cambial, o sistema tributário, o orçamento, entre outras fontes. Sobre isso ler SALVADOR, Evilásio. **Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo**. Serv. Soc. Soc. São Paulo, n. 104, out./dez. 2010.

comando do país desde janeiro de 2019, Bolsonaro tem atacado os direitos sociais e trabalhistas, em especial a previdência social e a universidade pública.

Por isso, em virtude dos elementos resgatados e das reflexões propostas nesta seção, constata-se que a manutenção de uma estrutura social autoritária, racista, hierárquica e desigual somada à situação de desigualdades e de fragilidade financeira do país no contexto do capitalismo mundial e à hegemonia político-ideológica do neoliberalismo são determinações que atuam de forma combinada e coordenada para produzir um determinado tipo de capitalismo e de sociedade no Brasil que limita a existência de uma universidade verdadeiramente autônoma e democrática.

Todavia, em virtude da complexidade da existência social, das contradições que atravessam os fatos sociais e do tensionamento da luta de classes, há múltiplas determinações em questão que precisam ser problematizadas, para permitir a compreensão das possibilidades de enfrentamento das desigualdades sócio-raciais. Abordaremos algumas dessas determinações nas próximas seções.

2.1 A UNIVERSIDADE MODERNA: DEMOCRÁTICA E AUTÔNOMA?

Ellen Meiksins Wood (2003) discute em seu livro *“Democracia contra capitalismo – a renovação do materialismo histórico”* a incompatibilidade da ideia de governo ou de poder popular inerente à noção de democracia com a essência do capitalismo – sistema econômico e social que se expande e se fortalece retirando, gradativamente, as esferas da vida social do controle popular.

Contudo, o que torna possível a coexistência da democracia com o sistema capitalista, de acordo com a autora, é o fato de que, na democracia capitalista moderna, a desigualdade e a exploração socioeconômicas coexistem com a liberdade e a igualdade civil. Não há dependência jurídica e todos os cidadãos possuem direitos políticos. Porém, o poder do capital para extrair e apropriar-se da mais-valia produzida pelo trabalho, por meio da exploração dos trabalhadores, independe de privilégios jurídicos ou da condição civil do cidadão. Desse modo, uma vez que o direito de cidadania não é determinado pela posição socioeconômica, e a igualdade civil não afeta a desigualdade de classes, a democracia formal nas sociedades capitalistas modernas permite que a exploração de classe se perpetue livremente (WOOD, 2003).

Na comparação que Wood (2003) faz entre as sociedades capitalistas modernas, a antiga sociedade grega e as sociedades feudais, a autora ressalta as determinações das relações de produção para a democratização dos direitos políticos e civis:

Na antiga Atenas, a cidade tinha profundas conseqüências para camponeses e artesãos; e, evidentemente, uma mudança na condição jurídica dos escravos – ou das mulheres – teria transformado inteiramente a sociedade. No feudalismo, seria impossível distribuir privilégio jurídico e direitos políticos sem transformar as relações sociais de propriedades existentes. Somente no capitalismo se tornou possível deixar fundamentalmente intactas as relações de propriedade entre capital e trabalho enquanto se permitia a democratização dos direitos políticos e civis (WOOD, 2003, p. 174).

Wood (200,) afirma, desse modo, que “ao deslocar o poder do senhorio para a propriedade, o capitalismo tornou menos importante o status cívico, pois os benefícios do privilégio político deram lugar à vantagem puramente econômica, o que tornou possível uma nova forma de democracia” (p. 180). Em outras palavras, o capitalismo transformou a ideia de uma democracia substantiva em uma democracia meramente formal, capaz de coadunar igualdade civil e desigualdade social.

Porém, no bojo deste debate, é importante ressaltar que a possibilidade da existência da democracia, ainda que meramente formal, nas sociedades capitalistas modernas, não ocorre de forma automática. Foi o tensionamento da luta de classes e das revoltas sociais e políticas ao longo dos séculos que permitiu a ampliação dos direitos políticos, civis e sociais a uma imensidão de trabalhadores e a seguimentos sociais estigmatizados por questões de gênero, raça, etnia, etc. Afinal, o fim da escravidão, a incorporação dos negros ao trabalho livre, o sufrágio universal e a expansão do direito de voto às mulheres, as leis trabalhistas, entre outros direitos conquistados no país e no mundo, não foram benesses concedidas pelos governos ou pelas classes dominantes. Foram conquistas legítimas das lutas sociais e produto da resistência dos trabalhadores.

Por outro lado, em virtude do elemento contraditório que atravessa os processos sociais, o peso de tais mobilizações fez com que, ao longo dos séculos, a ideia de democracia fosse submetida a diversas pressões de cunho ideológico e se transformasse com o passar do tempo. Transformações no interior do sistema capitalista conduziram a mudanças significativas de valores. Com isso, de acordo com as reflexões de Wood (2003), a ideia democrática de exercício ativo do poder popular foi dando lugar ao gozo passivo das proteções constitucionais e processuais, ao passo que a noção de poder

coletivo foi perdendo terreno para a valorização da privacidade do cidadão individual. Assim, gradativamente, o conceito de democracia passou a ser identificado com o de liberalismo, forjando, no bojo de disputas políticas e ideológicas, a democracia liberal.

Seria simplista, porém, pensar que houve uma mera extensão dos valores liberais para a noção de democracia. Wood (2003) defende que o liberalismo entrou no discurso político moderno não apenas como um conjunto de valores e preceitos destinados a alterar o sentido da democracia e limitar o poder do Estado. A lógica liberal surgiu, segundo a autora, de um projeto contra-revolucionário para substituir a democracia. Tanto que a democracia perdeu a concepção originária de governo do povo e de poder popular e foi gradativamente redefinida como garantidora das individuais.

Em uma perspectiva de análise distinta da anterior, Chauí (2001) afirma que a ideia de democracia, constituída pelos valores de igualdade, liberdade e poder popular, é por si só contrária à lógica liberal. Porém, em função da luta de classes e da pressão das forças populares, a existência de democracias liberais é possível enquanto realizações historicamente determinadas, isto é, produto de realidades históricas concretas, na medida em que a democracia liberal articula de modo particular os ideais constitutivos da democracia plena, redefinindo o adaptável e descartando o inconciliável.

Para Chauí (2001), a liberdade é redefinida pela ideia de independência e reduzida ao direito à propriedade privada; a igualdade, que é incompatível com a liberdade, uma vez que o sistema capitalista funda-se na desigualdade de classe, é redefinida pela propriedade privada do corpo e pela relação contratual entre iguais; os conflitos – que não são de interesses e sim de classes – são controlados por canais institucionais; e o processo eleitoral, a rotina de troca dos governantes e a ideia de representação mascaram a noção de participação e de soberania do poder popular.

Wood (2003), por sua vez, observa que no centro das contradições em torno da democracia liberal reside o fato de que os princípios básicos do liberalismo são anteriores ao próprio capitalismo, desse modo, a ideia de democracia liberal só se torna possível devido às especificidades das relações sociais capitalistas de propriedade.

O capitalismo redefiniu a democracia e a coadunou com a lógica liberal, ao permitir a separação, de um lado, de uma esfera política sem implicações para a exploração e apropriação privada do fruto do trabalho social, e de outro, de uma esfera econômica poderosa que independe de privilégios jurídicos ou políticos. Assim, a “democracia liberal deixa intocada toda a nova esfera de dominação e coação criada

pelo capitalismo, sua transferência de poderes substanciais do Estado para a sociedade civil, para a propriedade privada e as pressões do mercado” (WOOD, 2003, p. 201).

Chauí (2001) retoma a ideia de representação e participação, inerentes à democracia, como elementos para problematizar a universidade moderna. Uma vez que a forma de administração burocrática liberal separa as funções de direção e execução em todas as esferas da vida social, de acordo com a visão da autora, a democracia liberal destitui seus agentes do direito à gestão da vida econômica, política, social e cultural, transformado sujeitos históricos em objetos sociopolíticos suscetíveis de manipulação.

Desse modo, a autora considera que a separação entre dirigentes e executores pela lógica burocratizante da sociedade liberal institucionaliza a redução de uma parte da sociedade à condição de coisa. Em outras palavras, a lógica liberal aprofunda o potencial do modo de produção capitalista para coisificar pessoas e relações sociais.

O Brasil, assim como a maior parte dos países, vive uma democracia liberal e, por conseguinte, a democratização da universidade se realiza no contexto liberal. Porém, na qualidade de instituição social diferenciada que, como já vimos, guarda uma relativa autonomia intelectual em relação à sociedade e ao Estado, a universidade pública engendra possibilidades de atuação democrática para além dos limites liberais, na medida em que a democracia plena vai além do regime político e da forma de governo e engloba um constante processo de luta de classes.

Afinal, até chegarmos ao modelo constituído pela lógica neoliberal na contemporaneidade, a universidade insere-se numa trajetória histórica de luta política pelo direito universal à educação, ao conhecimento e à ciência. Conforme nos ensina Chauí (2001), essa é a característica central da universidade moderna perante a antiga universidade medieval: seu caráter público e coletivo, isto é, a universidade e o conhecimento deixam de ser privilégio de poucos para aderir à lógica universalista.

Trindade (2001) observa que a crescente importância da ciência, influenciada pelos ideais iluministas no século 18, para a economia capitalista nascente, foi o elemento responsável por complexificar as relações entre a universidade pós-medieval moderna e os Estados nacionais. Em virtude disso, na sociedade contemporânea, em especial “nas economias industriais avançadas, as universidades, a ciência e sua organização tornaram-se uma questão eminentemente política” (2001, p. 24). Para o autor, isso explica o fato de o Estado e as empresas multinacionais conduzirem a definição das prioridades estratégicas e a alocação de recursos na pesquisa científica e tecnológica.

Para Florestan Fernandes (1975), quando, historicamente, a universidade passa a definir-se como instituição social ela adquire uma visão multifuncional de seus fins. Primeiro para atender a uma função cultural na conservação e transmissão do saber; segundo para cumprir uma função investigativa em busca do progresso do conhecimento; terceiro, por sua função de formar profissionais que o crescimento da sociedade demanda; e quarto, para atender à sua missão social de colocar-se à disposição da sociedade como fator de dinamismo intelectual e cultural. Para o autor, a partir dessa concepção multifuncional, o nascimento da universidade moderna representa a conquista de um novo patamar dos países diante da produção científica e tecnológica, da emancipação política e do desenvolvimento econômico.

Em outra perspectiva de análise, segundo o pensamento de Anísio Teixeira (1998, apud SGUISSARDI, 2008), a universidade possui quatro funções fundamentais que no Brasil se cumprem de modo fragmentado e incerto: a função da formação profissional para as carreiras intelectuais, científicas e técnicas; a função de colocar o estudante em contato com o conhecimento e com a atividade intelectual; a função de desenvolvimento do saber humano, ao buscar o conhecimento e a ciência como saberes fundamentais da sociedade; e a função de transmissão cultural.

No Brasil, o processo de emancipação política no século 19 se revestiu dos ideais democráticos do liberalismo europeu, mas sem um caráter revolucionário, preenchendo funções que serviam aos interesses das elites nacionais no poder e perpetuando e mistificando privilégios desses grupos poderosos (FERNANDES, 1975).

Neste contexto, dadas as relações históricas construídas no país, a gratuidade do ensino, de acordo com Fernandes (1975), vista como um processo genuíno de democratização do acesso ao conhecimento, na verdade surge como um privilégio social, uma vez que foi transferido para a coletividade o ônus do financiamento da educação escolarizada que era uma exclusividade dos grupos dominantes.

“Assim, quando ela (a educação escolarizada) se expandiu e se difundiu, sob os sucessivos regimes republicanos, propagava-se, fortalecia-se e mantinha-se intocável um privilégio social” (FERNANDES, 1975, p. 131).

Com a formação e a expansão da sociedade de classes, novos mecanismos emergem para eliminar da estrutura de competição quem não pode arcar com os custos da educação escolarizada e, desse modo, dificultar a mobilidade social. Com isso, contraditoriamente, o processo que parecia ser de democratização do ensino, sobretudo do ensino superior, revela-se, em sua essência, como produto de um privatismo

patrimonialista mantenedor de privilégios sociais distribuídos conforme a situação econômica, social e política das famílias dos estudantes (FERNANDES, 1975).

Isso porque, na sociedade capitalista, interesses privados da classe dominante aparecem como expressão do interesse da sociedade. Ou seja, o poder privado de uma classe se estrutura na forma de poder público através do Estado. Desse modo, conforme nos ensina Saviani (1984), a defesa da escola pública pode se converter em seu contrário, ao proclamar a defesa dos interesses da maioria na aparência, mas na essência reforçar os mecanismos de dominação. Por isso, uma vez que a grande maioria da população esteja longe das universidades, prevalecem os interesses das classes dominantes que mantêm o monopólio do ensino superior.

Prova disso é que a criação das primeiras faculdades do país no final do século 19, vinculada à dinâmica que marcou o processo de independência, respondeu à necessidade de formar uma elite de inteligência nacional para enfrentar os problemas da nova nação independente. À formação dos intelectuais nacionais estava articulada a responsabilidade de fundar uma nova imagem para o país, a partir a formação de carreiras como status social. Por esse motivo, os primeiros centros educacionais no país foram dedicados ao estudo do Direito. O prestígio em torno dos bacharéis, portanto, advinha das possibilidades de controlar o poder político e o comando do país. Desse modo, as faculdades tornaram-se sedes das elites dominantes (SCHWARCZ, 1993).

Com esse objetivo, foram criadas as primeiras instituições de ensino superior: a Faculdade de Direito de Recife e a Academia de Direito de São Paulo, em 1828; a Faculdade de Medicina da Bahia, em 1830; a Faculdade Nacional de Filosofia (mais tarde Universidade do Brasil), no início da década de 1930; bem como a Universidade de São Paulo (USP), também em 1930 (CARVALHO, 2005; SCHWARCZ, 1993).

A ausência de negros nas universidades era consolidada por esse projeto educacional elitista. Mattos (2003) destaca que costumes e habilidades de mais da metade da população foram excluídos do rol de conhecimentos e talentos que são referência do universo acadêmico e padrão da cultura nacional. Carvalho (2005) define esse comportamento como “uma decisão, bastante consciente, ao longo de mais de setenta anos, de construir um conceito específico e interessado de brasilidade” (p. 22).

Para construir este modelo elitista de brasilidade, as instituições de ensino superior criadas no século 19 foram os redutos intelectuais que desenvolveram as teorias raciais responsáveis por categorizar os homens em diferentes raças a partir da cor da pele e hierarquizar essas raças entre superiores e inferiores, associando diferenças

fenotípicas a capacidades intelectuais, morais e culturais. Como vimos no capítulo anterior, novas áreas do conhecimento que surgiram nesse período, como a etnografia e a antropologia física, instituíram no Brasil o racismo científico de cunho biológico, de modo a camuflar, sob a égide da ciência, um sistema de dominação racial que era, de fato, econômico, político e ideológico (MUNANGA, 2010; SCHWARCZ, 1993).

Tanto que no discurso das faculdades de Medicina do século 19, o objetivo dos médicos e cientistas que se formavam no Brasil era curar um país enfermo, com base em um projeto médico-eugênico, que seria responsável por eliminar a parte apodrecida do país. O racismo entra nesse discurso porque, como vimos no capítulo anterior, a miscigenação – ou mesmo a simples convivência entre as diferentes raças – era apontada como a causa da criminalidade, da loucura, das doenças, da degeneração e obstáculo à perfeição biológica e ao progresso nacional (SCHWARCZ, 1993).

A partir das contribuições teóricas, constata-se que a criação das universidades no Brasil constituiu-se não somente como projeto técnico, científico e cultural, mas também como projeto político-ideológico. E o racismo exerceu a função de legitimar o sistema de dominação necessário ao desenvolvimento da sociedade capitalista no país.

Com o acelerado processo de industrialização e urbanização, a partir da década de 1930, alguns setores migrantes da população, sobretudo os de origem estrangeira, graças à ascensão econômico-social, passaram a acessar o ensino superior e, aos poucos, passaram a competir pelas oportunidades educacionais com as tradicionais classes altas. Esse processo que se generalizou no cenário urbano evidencia que o acesso ao ensino superior acompanha as transformações ocorridas na distribuição da renda, do prestígio social e do poder. Ou seja, à medida que a sociedade de classes se consolida, as classes médias tendem a melhorar a sua posição nas relações de poder em virtude da melhora em sua situação de renda. Contudo, em função da forma como se processou essa disputa, as classes médias mantiveram a propensão a monopolizar os privilégios e as possibilidades de ascensão, entre os quais o ensino superior (FERNANDES, 1975).

Diferentemente das classes dominantes tradicionais que defendiam a exclusividade de suas posições sociais em função do controle político, as nascentes classes médias se apropriaram desses privilégios e dos mecanismos de ascensão social para legitimar um novo status e para garantir a continuidade dos processos de ascensão socioeconômica. Desse modo, o monopólio do ensino superior pelas classes médias e altas manteve a vinculação com as estruturas de poder da sociedade e com as fontes de legitimação das relações de dominação (FERNANDES, 1975).

Os dados da PNAD Contínua de 2016, do IBGE, apresentados no capítulo anterior, evidenciam que em pleno século 21 o ensino superior no Brasil não se adaptou estruturalmente para inserir todos os segmentos sociais, embora, contraditoriamente, a universidade tenha vivenciado nos últimos anos um processo crescente de ampliação do número de vagas. De acordo com o Censo IBGE de 2016, pretos e pardos representam mais de 54% da população brasileira, mas, como vimos, apesar de representarem a maior parte da população do país, os negros se encontram em maiores desvantagens escolares, culturais, de renda e de prestígio social.

Por esses motivos, a gratuidade do ensino superior no país – atacada pelo relatório do Banco Mundial em novembro de 2017 – é de extrema importância para ampliar o acesso a um volume cada vez maior de pessoas de todos os seguimentos sociais – em especial da população negra – e é um elemento estruturante do processo de democratização do acesso à educação e ao conhecimento.

Mas, em virtude do elemento contraditório que atravessa a realidade social, a gratuidade do ensino tomada como elemento isolado e destituído de sua historicidade e de suas múltiplas determinações não garante esse processo. Conforme nos ensina Fernandes (1975), um verdadeiro movimento de democratização exige um combate à concentração das oportunidades educacionais nas classes médias e altas – e nas elites brancas – e isso requer uma política educacional orientada neste propósito.

Para isso, o papel do Estado é um fator a ser problematizado, uma vez que envolve a autonomia universitária, seu financiamento e a configuração da luta de classes, além do próprio conteúdo ideopolítico que atravessa os projetos de formação. É o que abordaremos na próxima seção.

2.2 ESTADO, AUTONOMIA E LUTA DE CLASSES

Conforme observa Sguissardi (2008), o Estado moderno não é uma entidade que paira acima dos interesses das classes. O Estado é uma construção histórico-social, que se configura como espaço de conflito entre os interesses públicos e privados, atuando ora sob o domínio dos interesses públicos, ora sob o domínio dos interesses privados.

Neste sentido, entender o Estado como uma condensação material de uma relação de forças entre as classes sociais e frações de classes (POULANTZAS, 1978) significa entendê-lo como um campo estratégico, no qual se entrecruzam jogos de poder que geram contradições que, por sua vez, constituem o próprio Estado. Desse modo,

conforme no ensina Poulantzas (1978), o Estado reproduz a hegemonia ao estabelecer um jogo de compromissos entre a classe dominante e as classes dominadas.

Mas esse papel do Estado diante das classes dominadas não deriva de sua racionalidade como entidade exterior a elas, é na verdade resultado dessa condensação material de uma relação de forças. Quando falamos do tensionamento entre processos hegemônicos e processos contra-hegemônicos na sociedade capitalista é a essa relação conflituosa e contraditória a que nos referimos.

É, portanto, no contexto de um Estado conflituoso, que se dá o processo de fomento, financiamento, gestão e controle da educação. Para Florestan Fernandes (1975), o papel do Estado no fomento e na expansão da educação gratuita é um requisito ideal do Estado republicano democrático, portanto, essencial para a consolidação e a universalização das condições de equidade na distribuição das oportunidades educacionais. É por meio da presença do Estado na educação que o processo de democratização do ensino, embora inconcluso, torna-se progressivo e irreversível.

E essa presença se torna mais importante nos países subdesenvolvidos, ressalta o autor, porque as condições de dependência socioeconômica e cultural conduzem a uma dificuldade de especialização em decorrência das funções espoliativas e de expropriação do capitalismo no contexto mundial. Enquanto que a expansão do ensino, da pesquisa científica e da tecnologia nas nações centrais foi amplamente financiada pela iniciativa privada, nos países dependentes isso não ocorreu, pelo menos não nas mesmas proporções, simplesmente porque a riqueza produzida nos países periféricos é transferida para os países centrais. Como conseqüência, aprofunda-se também a situação de dependência cultural, científica e tecnológica (FERNANDES, 1975).

O autor avalia que sem a presença do Estado no financiamento da educação em geral, e em especial do ensino superior, nos países da periferia do capitalismo mundial, como o Brasil, essa distância em relação aos países centrais poderia ser intransponível.

Por outro lado, uma vez que o Estado e suas funções carregam as mesmas contradições da sociedade capitalista, entre as quais a contradição entre os princípios democráticos e os ideais liberais discutidos na seção anterior, uma contradição fundamental tem se intensificado na atualidade, como destaca Kátia Lima (2004): ao mesmo tempo em que os organismos multilaterais, como FMI, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio, buscam o consenso em torno do mito do fim do Estado para legitimar a política de superação das fronteiras no bojo do processo de mundialização do capital, as intervenções estatais se tornam ainda mais necessárias para

sustentar essa política. “A privatização de setores estratégicos dos vários países da periferia do capitalismo deve ser considerada, portanto, como uma política de Estado, fundamental para garantir o movimento do capital internacional” (LIMA, 2004, p. 2).

De acordo com Kátia Lima (2004; 2017), é neste contexto de pressão da mundialização do capital sobre a soberania dos Estados nacionais que as inovações tecnológicas se apresentam com um ilusório discurso democratizante.

Todavia, em nossa compreensão, a apreensão desses elementos deve ser feita sob a perspectiva do tensionamento da luta de classes que atravessa o Estado e que o constitui enquanto condensação material de uma relação de forças, a partir de um duplo movimento: por meio dos condicionantes que determinam a posição de dependência dos países periféricos no contexto do capitalismo mundial e pelo papel ideológico exercido pela burguesia nacional para a reprodução do projeto burguês de sociabilidade.

Kátia Lima (2017) reforça que Florestan Fernandes analisa em seus estudos a posição de dependência do Brasil no contexto capitalista mundial a partir de uma totalidade significativa. Sob essa perspectiva, embora a integração do país na economia mundial seja subordinada aos interesses econômicos e políticos dos países imperialistas, esse movimento não é totalmente exógeno, pois se articula aos interesses da burguesia nacional para reproduzir internamente relações de dominação e exploração.

A autora destaca que no novo estágio do capitalismo, a expansão da educação superior segue três necessidades do capital: a subordinação à lógica mercantil; a constituição de novos nichos de lucratividade; e a construção consensual de um projeto burguês de sociabilidade. São sintomas desse processo: a reconfiguração da educação superior em educação terciária; a certificação em larga escala e a massificação da formação profissional – políticas conduzidas no Brasil pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e mantidas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (LIMA, 2012).

O papel histórico do Estado brasileiro na condução da política de expansão da educação superior é, portanto, fundamental. É o Estado que cria o arcabouço jurídico para operar esta política, autorizando e credenciando as IES privadas, bem como, legalizando a privatização interna das IES públicas e estimulando o produtivismo e o padrão mercantil da pesquisa e da produção de conhecimentos (LIMA, 2012, p. 2).

Casanova (2001) emprega o conceito de “capitalismo acadêmico”, cunhado por Sheila Slaughter e Larrie L. Leslie (1999, p. 209, apud CASANOVA, 2001), para

definir a nova ordem que estrutura a universidade no contexto de hegemonia neoliberal: “os esforços institucionais e do professorado para obter fundos externos à maneira do mercado ou como parte do mercado” (p. 218). Para o autor, esse conceito – pensado para analisar a realidade de países como Austrália, Canadá, Estados Unidos e Inglaterra – permite compreender, no bojo de um processo que é mundial, como as universidades latino-americanas transformam-se em empresas lucrativas ou parte delas e como a educação se torna uma mercadoria a serviço dos mercados, resguardadas, é claro, as devidas particularidades relacionadas à realidade latino-americana.

A mudança opera de acordo com a teoria neoliberal, que debilita o Estado e dá o poder ao mercado. Corresponde à transformação do Estado de bem-estar ou desenvolvimentista em um Estado que enfraquece ou abandona suas políticas sociais e nacionais e que se limita a atuar como coadjuvante no controle dos mercados oligopólicos mais favoráveis aos mesmos. A mudança, nesse sentido, surge como uma luta entre o público e o privado – a clássica luta na qual o privado ganhou na Inglaterra e nos Estados Unidos do século XVII ao XIX, depois perdeu na época de Keynes e de Roosevelt, e novamente se impôs com Thatcher e com Reagan, até ser ideologia dominante (CASANOVA, 2001, p. 218-219).

A ponderação necessária é que, ao mesmo tempo em que a universidade é uma instituição que atua como instrumento do sistema social, ela também mantém um estado de conflito entre a necessidade de autonomia e o controle do Estado. Neste aspecto reside um de seus elementos contraditórios em relação à autonomia.

Leher (2001) pontua que a constituição dos Estados nacionais desempenhou um papel fundamental na configuração da autonomia universitária, a exemplo das primeiras universidades de Paris, Bolonha e Oxford, que gozaram de grande autonomia. No entanto, com a consolidação do Estado moderno, essa relação se tornou mais complexa e conflituosa. Por essa razão, o potencial democrático do regime político, o estágio de desenvolvimento da sociedade e a configuração da luta de classes são determinantes para delinear o escopo e a abrangência da autonomia universitária.

Sobre este aspecto, Leher (2001) faz a mesma ponderação em relação à contradição envolvendo a autonomia universitária que Florestan Fernandes faz sobre a gratuidade do ensino. Para o autor, o ideal da autonomia, que nasce como um projeto de modernidade para garantir a independência da universidade em relação à Igreja e aos governos, com a dominância do pensamento neoliberal, passa a ser identificado com o

mercado. Isso porque, “na tradição liberal reivindicada pelos neoliberais, o mercado é o espaço de autonomia” (LEHER, 2001, p. 156).

No Brasil, a autonomia universitária constitucionalmente estabelecida, tanto em sua relação didático-científica quanto administrativa e de gestão financeira e patrimonial, foi resignificada sob os ditames do neoliberalismo e sob a cartilha do Banco Mundial para transformar-se em “autonomia diante do Estado para interagir livremente com mercado” (LEHER, 2001, p. 153).

O documento publicado pelo Banco Mundial em 1994, intitulado “*La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, citado por Leher (2001, p. 162), afirma que “uma maior autonomia institucional é a chave do êxito da reforma do ensino estatal em nível superior, especificamente a fim de diversificar e usar os recursos mais eficientemente” e que “as instituições autônomas respondem melhor aos incentivos para melhorar a qualidade e aumentar a eficiência”.

O documento critica o investimento público nas universidades, a proibição de cobrança de mensalidade e a estabilidade dos servidores, e defende a diversificação das instituições e das modalidades de cursos, em especial de curta duração e a distância, além de sugerir “uma base diversificada de recursos” para garantir a autonomia institucional. O texto explicita, inclusive, que o apoio financeiro do Banco Mundial aos países periféricos está condicionado às nações que diversificarem a base de recursos, aumentando a participação dos estudantes e do setor privado no custeio da educação.

Apreende-se destas recomendações que o princípio da autonomia passa a ser compreendido como desregulamentação para que a universidade se liberte das amarras legais que a impedem de captar recursos no mercado. Pesa sobre esse processo de crise da autonomia que se configura sob o neoliberalismo, conforme observa o autor, a conivência – e até apatia – da comunidade acadêmica diante de medidas heterônomas, o que abre caminho para que a universidade perca seu caráter de instituição social e se transforme em uma organização orientada pela razão mercadológica.

Para Chauí (2001), tomada nesta perspectiva, a flexibilização subverte a autonomia, uma vez que a autonomia universitária se reduz à gestão de receitas e despesas, através de contratos de gestão geridos pelo Estado e balizados por metas e indicadores de desempenho que facilitam a captação de recursos pela via privada.

Em uma análise histórica, Leher (2001) observa que no Brasil, em função da estrutura autoritária da sociedade brasileira e da sucessão de governos conservadores, a

autonomia universitária não chegou a ser plenamente alcançada, apesar dos esforços da comunidade acadêmica na década 1950 e das intensas mobilizações na década de 1980.

Além disso, apesar de a Constituição de 1988 ter assegurado tal princípio, os governos editaram diversas “medidas provisórias, decretos e portarias que, em comum, fazem avançar a intervenção governamental nas universidades públicas, exorbitando o poder normativo do governo” (LEHER, 2001, p. 173).

Diante deste panorama, a universidade moderna, autônoma e democrática, para existir em sua plenitude, além da democratização do acesso à educação e ao conhecimento, necessita da transformação da sociedade e das suas estruturas de poder. Considerando estes fatores importantes de mediação entre a essência e a aparência da realidade concreta, o objetivo da próxima seção é resgatar elementos a partir de uma perspectiva histórica para analisar as transformações realizadas na universidade brasileira ao longo do tempo, no que tange o acesso à educação superior e sua relação com as estruturas de poder da sociedade.

2.3 UNIVERSIDADE, PRESTÍGIO E PODER

Como já vimos, a criação da universidade no país no século 19 teve como inspiração os modelos europeus. Porém, em virtude da falta de uma estrutura social com motivações intelectuais e educacionais, tais modelos, aos serem transplantados para o Brasil, sofreram vários tipos de empobrecimento, tanto estrutural quanto funcionalmente. Primeiramente pela fragmentação e pelo imediatismo da política educacional implantada, em razão da dominação portuguesa, da extrema hierarquização social e da estrutura autoritária da sociedade brasileira. Em segundo lugar, pelo esvaziamento das funções culturais que pudessem promover processos de autonomização cultural. E em terceiro, pelo foco na formação de profissionais liberais para ocupar a estrutura do poder político da sociedade (FERNANDES, 1975).

Todos esses fatores fizeram com que fossem criadas no país “escolas superiores” e não verdadeiras universidades nos moldes europeus, de acordo com os estudos de Florestan Fernandes (1975). Conforme no ensina o autor, as cátedras³⁶, os professores catedráticos e o predomínio de cursos voltados para formar profissionais liberais enrijeceram essas instituições, impedindo uma produção intelectual autônoma, na

³⁶ Posição do professor de uma instituição de ensino superior que tem caráter contratual permanente.

medida em que a estrutura econômica e social do país impôs seu próprio ritmo aos modelos de universidade importados da Europa, aprofundando e consolidando a ordem social hierárquica e racista existente no Brasil.

Uma vez que a desagregação do regime escravista e a formação da sociedade de classes não romperam com os laços de dependência econômica e cultural em relação ao exterior e não interferiram na concentração de renda, de prestígio social e de poder, a concepção de “universidade multifuncional” (FERNANDES, 1975) não teve espaço na cena histórica brasileira, por isso manteve-se a conexão com a transplantação de conhecimentos. Isso porque, como destaca o autor,

O padrão brasileiro de escola superior nunca deitou raízes em concepções, processos ou valores, educacionais que foram vitais para a revolução do mundo moderno, na Europa ou nos Estados Unidos. Ao contrário, ele se prendia a uma composição de resíduos educacionais ou institucionais arcaicos com interesses estamentais ou de classes, que só poderia ter algum sentido dinâmico no contexto histórico da formação do capitalismo dependente no Brasil. Não só estava montado para servir às relações de dependência; dava suporte a uma orientação tipicamente conservadora (FERNANDES, 1975, p. 112-113).

A transição para o século 20 e a expansão da sociedade de classes não repercutiram no “padrão de escola superior” implantado no país, mesmo assim inicia-se um significativo crescimento quantitativo do ensino superior no Brasil a partir de 1930. Isso fez com que, mantida e fortalecida a estrutura tradicional desse padrão, o agrupamento das escolas superiores passasse a ser chamado de universidade, formando o que Florestan Fernandes (1975) chama de “universidade conglomerada”.

A Reforma Francisco Campos – e a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras –, em 1931, é considerada um marco no ensino superior no país, em virtude do caráter inovador da maioria das mudanças instituídas. Com a reforma, as universidades estaduais são equiparadas às federais para a concessão de títulos; é definido um modelo de administração universitária através da Reitoria e do Conselho Universitário; são criados cursos de aperfeiçoamento e especialização; é prevista a inserção da pesquisa científica associada ao ensino em alguns cursos; inicia-se o debate sobre a necessidade de a universidade se aproximar da sociedade por meio da extensão, entre outras medidas. Além disso, a reforma prevê, ainda que no nível meramente

formal e sob diversas restrições, a personalidade jurídica e a autonomia administrativa, didática e disciplinar da universidade (FAVERO, 2000; ROTHEN, 2008).

O objetivo das medidas adotadas, contudo, foi manter “um estado de equilíbrio entre tendências opostas” e “não determinar uma brusca ruptura com o presente”, de acordo com a Exposição de Motivos sobre a Reforma do Ensino Superior, elaborada pelo então ministro da Educação e da Saúde Pública Francisco Campos e citada por Rothen (2008). Tanto que as ações, elaboradas com a prerrogativa de estruturar a universidade brasileira tanto no campo da organização administrativa como na didática, foram conduzidas no sentido de harmonizar o modelo institucional existente; manter a figura do professor catedrático e o seu poder; reforçar o prestígio social dos cursos de Direito, Medicina e Engenharia; consolidar o foco na formação profissional e o status do bacharel; e restringir a autonomia universitária (FAVERO, 2000; ROTHEN, 2008).

No período que vai de 1930 a 1954, no limiar da implantação do Estado Novo, o governo toma uma nova consciência do caráter ideológico da educação. A partir de 1937, modificações na estrutura e na organização das universidades firmam-nas como instituições de ensino altamente hierarquizadas e controladas pelo poder central, rígidas e elitistas, “transformando o conhecimento em símbolo de distância social e a atividade universitária em fonte de poder” (FAVERO, 2000, p. 11).

Em novembro de 1937, a implantação do Estado Novo e a transição para a ditadura de Getúlio Vargas reduzem as formas de organização democráticas existentes no país, repercutindo seriamente nas instituições culturais e educacionais. A educação é posta a serviço da autoritária ideologia vigente, preocupada em formar uma elite intelectual que contribua com a consolidação da ordem estabelecida. Tanto que a Lei nº 452/37 define como uma das finalidades essenciais da universidade no país formar quadros de profissionais destinados ao magistério e às altas funções da vida pública. Devido ao caráter centralizador e monopolista do Estado, a autonomia das instituições de ensino é eliminada, e a educação passa a ser administrada, centralizada e fiscalizada como qualquer outro serviço público (FAVERO, 2000).

As discussões parlamentares em torno da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³⁷, os interesses dos setores privatistas e a mobilização

³⁷ A primeira LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, durante o governo João Goulart. Essa primeira versão previa, entre outras medidas, a descentralização do sistema educacional, dando autonomia às redes; liberdade para a escola organizar seu currículo; a destinação de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios para a educação. Em 1971, no bojo da ditadura militar, foi aprovada a segunda versão da LDB, no governo Médici. Essa segunda versão previa, entre outras medidas, a valorização da

popular em defesa da escola pública compõem a arena de conflitos envolvendo a educação nos anos 1950. A ideologia nacional desenvolvimentista do modelo econômico baseado na substituição de importações atingiu seu auge, alimentando o consenso político-ideológico de que o país precisava se industrializar para se desenvolver. Por sua vez, a demanda por oportunidades educacionais crescia, e a alta taxa de analfabetismo revelava o déficit da educação, que se mostrava como um entrave ao desenvolvimento do país (SANFELICE, 2010).

A partir da década de 1950, a sociedade começa a diversificar suas necessidades educacionais. O crescimento urbano requeria um ensino superior capaz de atender às novas exigências intelectuais, sociais e culturais da civilização industrial em expansão. Essa demanda, por sua vez, impelia a expansão da ciência e da tecnologia e da investigação científica. O antigo “padrão de escola superior” entra em colapso e surgem muitos movimentos em defesa da reforma universitária, aglutinando vários seguimentos sociais, no sentido de transformar a “universidade conglomerada” em uma “universidade multifuncional e integrada” (FERNANDES, 1975).

Foi também na segunda metade da década de 1950, no bojo do processo de tramitação do projeto da LDB, que o conflito entre ensino público e ensino privado no Brasil assume grandes proporções, atingindo amplos setores da sociedade e desencadeando um movimento em defesa da escola pública que reuniu diferentes seguimentos sociais. Contudo, conforme destaca Saviani (1984), a inspiração ideológica dessa campanha mantinha-se dentro dos limites liberais, concebendo o Estado como uma entidade neutra, acima das classes, guardião dos interesses da sociedade e tutor ideal da educação para garantir o atendimento das necessidades sociais de forma ampla.

Naquele período, a problemática girava em torno do controle das verbas públicas ligadas ao ensino médio, dominado pela iniciativa privada, sendo que vigorava no cenário político a ideologia do nacional-desenvolvimentismo e do populismo³⁸. Porém,

educação profissional e a inclusão de Educação Moral e Cívica no currículo. Em 1996, após exatos 35 anos da primeira LDB, a terceira versão da lei foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, criando o Plano Nacional de Educação (PNE), alterando a participação da União com o mínimo de 18% do orçamento e, Estados e municípios, com no mínimo de 25% para a educação e exigindo formação de nível superior para atuar na educação básica. Informações disponíveis em <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,os-50-anos-da-maior-lei-brasileira-para-a-educacao-imp-825985>. Acesso em maio de 2018.

³⁸ Tipo de política econômica baseada na meta de crescimento da produção industrial e da infraestrutura, com participação ativa do estado, como base da economia e o conseqüente aumento do consumo. Começou com o governo de Getúlio Vargas, com a forte intervenção do Estado em áreas consideradas de interesse nacional, principalmente a indústria, e se consagrou no governo de Juscelino Kubitschek, com seu audacioso plano de metas que previa 50 anos de modernização em cinco. Sobre isso ler

o grande dilema pontuado por Saviani (1984) reside no fato de que, com o ensino fundamental e médio nas mãos da iniciativa privada, os beneficiários do ensino superior público continuavam a pertencer predominantemente às classes altas e médias.

A reforma da universidade brasileira realizada na década de 1960, contudo, acabou sendo conduzida por forças conservadoras, que fragmentaram ainda mais a “universidade conglomerada”, reduzindo sua força política e cultural e consolidando seu caráter elitista, sua vinculação com as profissões liberais e a ordem social existente, de modo a eliminar quaisquer possibilidades de a universidade desempenhar um papel contestador na sociedade (FERNANDES, 1975).

Com o golpe militar em 1964, o modelo educacional implantado no país foi indiferente às condições materiais, culturais, regionais e de direitos civis da população. Estando as elites e o capital multinacional acordados com os militares, as mudanças realizadas na educação tiveram como objetivo amalgamá-la ao modelo econômico e ideológico expresso pela ditadura (SANFELICE, 2010). Desse modo,

[...] a política educacional dos governos militares pode, então, ser definida como a política da modernização conservadora que expressou: o autoritarismo dos mandatários (os docentes, as resistências das universidades e o movimento estudantil foram calados); a subordinação a um modelo econômico excludente e, portanto, elitista, de privilegiamento do grande capital; o tecnicismo burocrático (as medidas em geral não contaram com a participação dos educadores); a mentalidade empresarial no campo da educação assaltada por princípios de eficiência, produtividade, racionalidade e economia de recursos (SANFELICE, 2010, p. 336).

Contudo, a questão central desse processo é que, com a crescente diferenciação da sociedade a partir da década de 1950, tanto em termos econômicos, quanto sociais e políticos, a homogeneidade das “escolas superiores” começou a ser condenada. Professores e alunos já não se restringiam às tradicionais elites, começando a pertencer também a outras camadas sociais. Com isso, a própria ideia de universidade neste cenário de crescimento urbano e industrial impôs um ideal de autonomia, e as classes médias que emergiam ampararam-se nessa tendência para aumentar sua participação na estrutura de poder e destruir o monopólio das elites. Neste contexto, a autonomia

universitária surge como uma “força sociocultural e política, que se erguia contra o monopólio do saber (e, através dele, das carreiras letradas) pelos componentes ou representantes das ‘grandes famílias tradicionais’” (FERNANDES, 1975, p. 30).

Esse movimento de tentar imprimir ao ensino um mínimo de autonomia, de homogeneidade e de intensidade, por sua vez, esbarrou em uma série de dificuldades, entre as quais as desigualdades regionais e os interesses de classes influenciando a mobilização dos recursos; a estrutura arcaica e conservadora da universidade; e a persistência da cátedra e do professor catedrático colocando os interesses das profissões liberais acima da produção de conhecimento. Para Florestan Fernandes (1975), o professor catedrático, na qualidade de produto de uma elaboração histórico-cultural, era o principal obstáculo ao processo de modernização do ensino superior.

Esses entraves ao processo de reestruturação da universidade geraram diversas distorções que, agravadas por outras questões, como a fuga de cérebros das regiões mais pobres do país, fizeram com que o ensino superior se mantivesse como um privilégio social, ainda que compartilhado com as classes médias. Essa situação histórico-social reflete uma tendência contraditória, conforme descreve Fernandes (1975):

A pressão demográfica e as tendências econômicas, culturais ou sociais de integração nacional criam tensões críticas, que alimentam eclosões intermitentes de crescimento quantitativo do ensino superior. Os efeitos quantitativos dessas influências são, no entanto, continuamente anulados ou amortecidos pela propensão conservadora das elites culturais. Além de se manterem cegas às exigências educacionais do presente, estas sacrificam facilmente os recursos destinados à educação escolarizada, tratando-a como algo secundário. Como as classes médias ainda se interessam mais pela absorção das oportunidades educacionais existentes ou em emergência que pelo rendimento das instituições escolares, as alterações mais significativas são de ordem marcadamente quantitativa. Tudo se passa como se o regime de classes expandisse o ensino sem poder modificá-lo (FERNANDES, 1975, p. 49-50).

Para Saviani (1984), a reforma também acentuou a separação entre ensino e pesquisa, de modo deslocar o eixo do ensino para a pesquisa, convertendo esta em atividade central da universidade e o ensino em produto da primeira. Porém, na prática, o resultado dessa inversão e dessa polarização que inferiorizou o ensino em relação à pesquisa foi, segundo o autor, o empobrecimento do ensino.

Uma vez que o objetivo da reforma³⁹ realizada em 1966 e 1967 não era resolver os problemas do ensino superior, mas garantir que as forças políticas conservadoras no poder mantivessem o controle da situação, as mudanças realizadas não eliminaram as técnicas pedagógicas obsoletas nem o processo educacional improdutivo. Como a modernização se processou na superfície, as mudanças não corresponderam às demandas da nova fase do desenvolvimento econômico. Além disso, a reforma não atendeu aos anseios sociais de mudança que estavam em ebulição com as reivindicações das organizações estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), de professores, cientistas e intelectuais radicais (FERNANDES, 1975).

Com isso, apesar de a reforma ter proposto romper com o antigo padrão de ensino superior e ter de fato criado novas unidades e novos departamentos nas universidades, o Brasil mantinha seu enorme atraso em relação aos países centrais no que tange o avanço da ciência e da tecnologia, tão caras ao Brasil naquele momento do capitalismo mundial e da civilização urbano-industrial moderna (FERNANDES, 1975).

Trindade (1999) observa que, embora a questão da autonomia tenha funcionado como uma das principais bandeiras do movimento de reforma universitária nos anos 1960, a educação superior no sistema federal não usufruiu de uma verdadeira autonomia administrativa e de gestão financeira, com exceção das universidades paulistas (USP, Unicamp e UNESP) nos anos 1980. Em uma perspectiva de análise um pouco distinta da de Florestan Fernandes, Trindade (1999) pondera que as políticas reformistas dos governos militares, ainda que tenham sufocado a liberdade acadêmica, por outro lado, impulsionaram o investimento na pesquisa científica e tecnológica.

De todo modo, é importante ponderar que, embora a reforma universitária do regime militar tenha se convertido numa contrarrevolução conservadora, as reivindicações dos movimentos sociais contestatórios que desencadearam esse processo ganharam força na cena história brasileira como elementos impulsionadores das transformações sociais e da metamorfose realizada na universidade em longo prazo, mostrando a importância do tensionamento da luta de classes.

Florestan Fernandes (1975) faz essa ponderação ao examinar o significado do movimento reformista no âmbito institucional da universidade, no bojo da sociedade e

³⁹ Os decretos 53, de 18/11/1966 e 252, de 28/2/1967, estabeleceram os princípios e normas para a reestruturação das universidades, entre as quais divide a universidade em departamentos e reforça o poder do professor catedrático para administrá-los. Estas medidas antecederam a formação do grupo de trabalho da Reforma Universitária. A preocupação era assegurar a ordem e impedir que a universidade fosse um foco de resistência ao regime militar (FAVERO, 1977).

em relação à conexão estrutural entre universidade e sociedade, uma vez que alterações realizadas em uma dessas instâncias implicam em mudanças concomitantes na outra.

No primeiro caso, o autor observa que o projeto de universidade ideal que se delineou com o movimento social reformista nasce das funções potenciais que a universidade deveria desempenhar na sociedade. Ou seja, funções extraídas das demandas surgidas com o desenvolvimento e a complexificação da própria sociedade, sobretudo as necessidades que despontavam no âmbito da pesquisa científica e tecnológica, da criação intelectual e do pensamento crítico, podendo assim, superar o processo de importação fragmentada de modelos educacionais europeus.

No segundo caso, Fernandes (1975) pontua que o movimento de reforma universitária desmascara os interesses de classe por trás da resistência dos professores catedráticos às mudanças e revela que a cátedra representava, além de modelos educacionais arcaicos, a própria estrutura autoritária e o pensamento conservador da sociedade dentro da universidade. Em outras palavras, o movimento reformista lança luz sobre o monopólio econômico, cultural e político exercido pelas elites no poder sobre o ensino superior no país. Isso porque, “ao por em questão as estruturas arcaicas do ensino superior, o movimento de reforma universitária ameaçava as estruturas arcaicas de todo o sistema” (FERNANDES, 1975, p. 167).

Por esse motivo, o conservadorismo das elites no poder dominou o processo de reforma universitária, de modo a modernizar pela superfície e calar os descontentes.

Todavia, no âmbito das relações estruturais entre universidade e sociedade, o autor ressalta que a “universidade integrada e multifuncional” é uma necessidade criada pelas exigências do padrão de civilização daquele momento histórico. Isso porque o movimento de reforma universitária, à medida que se tornou um movimento de transformação social que se choca com o pensamento autoritário da sociedade, acaba por “impregnar a vida universitária renascente com os valores intelectuais e morais de um estilo de vida plenamente democrático” (FERNANDES, 1975, p. 175) e assim propõe uma nova universidade com base nas necessidades sociais de mudança.

Em 1968, com a aprovação da Lei n. 5.540/68, inicia-se de fato a implementação da reforma universitária do regime militar, com a expansão de vagas, respondendo às pressões da classe média e do sistema econômico que demandava por formação de profissional técnico. Essa expansão, embora grande, não atendia a toda a necessidade de vagas, pois era limitada pela política econômica adotada no país (CISLAGHI, 2010).

Devido à pressão social, principalmente dos movimentos estudantis, a reforma de 1968 modernizou, em relação ao cenário anterior, uma parte significativa das universidades públicas: foram criadas condições para articular ensino e pesquisa, por meio da iniciação científica; as cátedras vitalícias foram extintas; foi desenvolvido o regime departamental e institucionalizada a carreira acadêmica; e criou-se uma política nacional de pós-graduação, conduzida pelas agências de fomento (MARTINS, 2009).

Trindade (1999; 2001) pondera que a injeção de recursos, por meio das agências de fomento, na pesquisa científica e tecnológica que acompanhou a reforma de 1968 profissionalizou o sistema universitário, com a implantação dos regimes de tempo integral e dedicação exclusiva e a implantação de política consistente voltada à pós-graduação, além de um sistema de financiamento e de bolsas de estudo, avaliação e acompanhamento e a conseqüente expansão da comunidade científica.

Embora essas ações, pontuadas positivamente por Trindade (1999; 2001) como medidas inovadoras e impulsionadoras de investimento na pesquisa científica, tenham impregnado as universidades com a lógica burocratizante burguesa e transformado as instituições em organizações corporativas, elas também representaram uma modernização em relação ao cenário anterior, colocando o ensino superior público brasileiro numa situação de destaque internacional. O autor ressalta, inclusive, que enquanto no Chile, na Argentina e no Uruguai os militares desmantelaram as universidades, no Brasil, o projeto de transformar o país numa potência fez com que os militares fossem sensíveis à ideia de modernização da universidade e da ciência.

Por outro lado, considerando a contradição desse processo, o modo como foi conduzida a reforma e o fosso aberto pela incompatibilidade entre a oferta de vagas e a crescente demanda por acesso ao ensino superior, inclusive em seguimentos sociais para além das elites tradicionais, abriram condições para o surgimento de um ensino privado, voltado para a transmissão de conhecimentos de cunho essencialmente mercadológico e descolado do pensamento crítico, que reproduziu de forma mercadológica o antigo “padrão de escola superior” (MARTINS, 2009, TRINDADE, 1999; 2001).

De acordo com Martins (2009), o ensino superior privado que surgiu propiciado pela reforma de 1968 foi estruturado com base na obtenção de lucro e objetivado para atender de forma rápida as demandas do mercado educacional. Esse modelo de ensino privado “subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores

educacionais” (MARTINS, 2009, p. 17). A escalada de privatização do ensino superior durante o período do regime militar foi alavancada porque,

O forte controle político que pesava sobre o meio acadêmico cerceou o movimento de contestação à proliferação dos estabelecimentos particulares e inviabilizou a defesa do ensino público, que mobilizara parte significativa dos educadores na década de 1950. A adesão dos proprietários desses novos estabelecimentos aos valores do regime autoritário, assim como as alianças políticas subterrâneas que estabeleceram com os detentores do poder, criou condições vantajosas para a ampliação de seus negócios. Além de introduzir uma mentalidade empresarial no ensino superior, importaram também o controle de comportamento, com o qual estavam habituados a tratar os professores de seus colégios, e estabeleceram estreita vigilância ideológica no interior de suas instituições, impedindo a emergência da produção de um conhecimento crítico (MARTINS, 2009, p. 22-23).

Minto (2012) observa que a ditadura militar tentou eliminar e inviabilizar a existência da universidade como instituição engajada no processo de transformação da realidade brasileira, por isso o privatismo⁴⁰ também foi, em certa medida, a solução conservadora encontrada pelo regime para frear as iniciativas populares, silenciar as forças contestatórias da sociedade e atender a ordem capitalista dependente.

Reflexo disso é que o ensino superior, considerado estratégico para o desenvolvimento do país na política do regime militar, em 1980 possuía 1,5 milhão de alunos matriculados, sendo que desse total 755 mil estavam em faculdades particulares de baixa qualidade, o que se configura como um importante indicativo da política de beneficiamento da privatização do ensino superior (SANFELICE, 2010).

Cabe ressaltar ainda a importância da interferência externa através dos organismos multilaterais, a contenção de recursos, a valorização da produtividade e do ensino voltado para subsidiar o desenvolvimento, a busca por eficiência, flexibilidade, racionalidade e modernização e a subordinação ao modelo econômico.

Na década de 1980, com o processo de redemocratização do país, é aprovada em 1988 a nova Constituição, que estabelece a gratuidade da educação em instituições públicas, restitui a autonomia universitária e possibilita a educação em instituições

⁴⁰ Privatismo deve ser compreendido como o conjunto de políticas voltadas para a adequação permanente do campo educacional à lógica do capital. Por isso, engloba, além da mercantilização da educação, as diversas maneiras pelas quais os interesses capitalistas se inserem no âmbito educacional, transformando, além do ensino, a pesquisa científica e tecnológica, as relações de trabalho, etc. em forças produtivas do capital (MINTO, 2012).

privadas mediante regulamentação nacional e aprovação da qualidade do ensino pelo Estado. Contudo, durante essa década foram poucos os avanços nas reformas do governo, e o debate da reforma universitária ressurgiu na década de 1990, no bojo da reforma do Estado durante o governo Fernando Henrique Cardoso (CISLAGHI, 2010).

2.4 A DÉCADA DE 1990 E O MARCO NEOLIBERAL

De acordo com Júnior (1996), a transformação do processo produtivo brasileiro, impulsionada pela nova ordem internacional, impõe a aproximação entre o setor produtivo e as universidades e institutos de pesquisa, em razão da centralidade ocupada pela ciência e pela tecnologia para a acumulação do capital.

As principais implicações desse processo apontadas pelo autor são a imposição que a lógica de acumulação do capital faz ao direcionamento do conteúdo educacional e das áreas científicas de maior interesse para o setor produtivo, à forma de gestão universitária e à relação que as universidades mantêm com outras instituições sociais; o acirramento da competitividade entre as instituições e a redução do papel do Estado no financiamento da educação superior em decorrência do receituário neoliberal.

Sguissardi (2015) define esse contexto como caracterizado por uma economia ultraliberal, com predominância financeira, resguardada por um Estado semiprivado, funcional a este modelo econômico, em que os interesses privados se sobrepõem aos interesses públicos. Esse contexto tem raízes no movimento de mundialização do capital e de disseminação do receituário neoliberal que percorreu o mundo a partir da década de 1970 e que chega ao Brasil no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a partir do Consenso de Washington, assinado em 1989, ganhando força a partir de 1995, com a Reforma do Estado feita pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

Leher (2001) pontua que, diferentemente dos anos 1950 e 1960, o debate que se instala na década de 1990 sobre a educação fundamenta-se no mercado de serviços educacionais e na transformação de direitos em mercadorias. Prova disso é a inclusão da educação nos Tratados de Livre Comércio. O autor defende que a natureza das diretrizes do Banco Mundial no direcionamento das políticas educacionais nos países periféricos se alicerça na relação entre educação, segurança e pobreza, na medida em que a pobreza pode atrapalhar a lucratividade dos negócios, e a desigualdade social a nível mundial cresce em virtude do desemprego crescente. Para controlar essa ameaça, segundo a tese do autor, as diretrizes do Banco Mundial recomendam a educação e a formação profissional.

Contudo, como o trabalho nos países periféricos também se insere na lógica da subordinação e da superexploração, do mesmo modo como essas nações inserem-se na economia mundial, a qualificação não entra como prioridade. Isso porque países periféricos com economias dependentes têm sua produção restrita a mercadorias de baixo valor agregado, requerendo um trabalho pouco qualificado (LEHER, 1999).

Desse modo, as diretrizes do Bando Mundial deslocam para o âmbito da qualificação profissional os problemas do desemprego e da precarização do trabalho, num processo de legitimação de uma crise que é estrutural do sistema capitalista, repassando para a educação a responsabilidade de operar as contradições da desigualdade e da segregação (LEHER, 1999).

A ideologia que legitima esses processos se materializa em relatórios e documentos que estabelecem diretrizes para a educação em todo o mundo, a partir de ajustes e reformas, no sentido de criar um Estado mínimo, deixando a educação superior a cargo da iniciativa privada e transformando em mercadoria um direito social. No Brasil, essas diretrizes ganharam respaldo nas políticas educacionais criadas no governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, cujos alicerces foram a descentralização, a redução do financiamento e a privatização, referendados no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. O documento, citado por Martineli (2009), destaca o processo de descentralização da execução de serviços como saúde e educação, reduzindo o papel do Estado enquanto executor ou prestador direto e mantendo seu caráter de regulador.

No que concerne à linha tênue entre as esferas pública e privada no âmbito da reforma do Estado, destaca-se a criação das organizações sociais, constituídas sob a forma de fundações de direito privado ou sociedade sem fins lucrativos, destinadas a prestar serviços em diversas áreas, inclusive na educação. Leher (2001) avalia que a criação de condições legais para a livre iniciativa privada nas universidades públicas, por meio de fundações, contratos e convênios, é tão ou mais importante do que a venda direta da participação do Estado, pois promove a privatização por outros meios.

Atendendo às diretrizes neoliberais, a questão do status jurídico das universidades públicas aparece no âmbito da reforma do Estado como uma política empenhada na obtenção da excelência do ensino, o que exigiria autonomia orçamentária e novas formas de controle público. Essa política aparece especificada em oito pontos, entre as quais: promover a plena autonomia de gestão administrativa e financeira das universidades federais, preservando sua condição atual de entidades de direito público; a autonomia de gestão administrativa deverá incluir o poder de cada universidade decidir

autonomamente sobre sua política de pessoal, incluindo contratações e remunerações, observados os parâmetros mínimos comuns de carreira docente e de pessoal técnico-administrativo; o Ministério da Educação, ouvidos os reitores das universidades federais, fixará os critérios para a distribuição dos recursos entre as instituições, levando em consideração a avaliação de seu desempenho e buscando estimular o aumento da eficiência na aplicação dos recursos públicos e a ampliação do atendimento à população; as universidades serão estimuladas a buscar fontes adicionais de recursos junto a outras esferas do Poder Público e à iniciativa privada para ampliar o atendimento a outras demandas sociais que não o ensino (CUNHA, 1999).

Falar de autonomia orçamentária e de fontes adicionais de recursos implica em falar de financiamento. Sobre isso, a reforma propunha um processo de transformação das fundações e organizações públicas existentes em entidades de direito privado, atrelando sua dotação orçamentária à celebração de contratos de gestão.

Cislaghi (2010) ressalta que no governo FHC a proposta de financiamento girava em torno da ideia de contratos de gestão e, por isso, o debate da autonomia universitária torna-se central, já que a proposta substitui a idéia de autonomia da gestão financeira pela de autonomia financeira, responsabilizando a própria universidade pela captação de recursos, inclusive junto à iniciativa privada. Mas só no governo Lula, com o Reuni⁴¹, do qual falaremos mais adiante, esse mecanismo consegue ser implantado.

No bojo da reforma do governo FHC, educação, cultura e ciência se inserem no setor de atividades não exclusivas do Estado. O Estado é, portanto, liberado da obrigação constitucional de manter as instituições de ensino superior, dando a elas a liberdade para buscar recursos junto a órgãos públicos ou privados (LIMA, 2004). A reforma iniciada no governo Cardoso,

[...] embora não tenha sido integralmente aplicada quando da sua formulação, definiu uma racionalidade que penetrou profundamente o coração do Estado no que diz respeito à sua estrutura, atuação, elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas em todos os campos, inclusive na educação superior (MANCIBO, 2015, p. 35).

⁴¹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado em 2003, pelo governo federal, através do decreto nº 6.096, com o objetivo principal de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, através da redução das taxas de evasão, da ampliação da mobilidade estudantil, da diversificação das modalidades de graduação, da ampliação das políticas de inclusão e de assistência e da articulação da graduação com a pós-graduação e com a educação básica. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em maio de 2018.

Além do Plano Diretor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's,1998), as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (2001) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) constituem-se como o aparato teórico-legislativo da política educacional brasileira a partir da década de 1990, baseado nos princípios da educação voltada para o mercado de trabalho, do apoio aos cursos técnicos, da privatização e das políticas avaliativas (MARTINELLI, 2009).

Seguindo as recomendações do documento do Banco Mundial, de 1994, “*Higher education: the lessons of experience*” (Educação superior: as lições da experiência), que propunha, além da cobrança de mensalidade pelos alunos de instituições públicas, a separação entre ensino e pesquisa nas universidades dos países subdesenvolvidos, em função das demandas do mercado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, incorporou várias dessas recomendações. Uma delas é o reconhecimento da educação superior como um bem de serviço comercializável, por meio do Decreto 2.306, de agosto de 1997 (SGUISSARDI, 2008).

Em 1988, o Banco Mundial apresentou na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris pela UNESCO, um documento no qual defende que o ensino superior tem muitas características de um bem privado, respaldando a abertura do mercado educacional no Brasil à iniciativa privada. No ano seguinte, o Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), já começa a apresentar dados sobre o mercado educacional no país (SGUISSARDI, 2008).

Os primeiros dados divulgados revelam que, em 1999, para um total de 1.097 instituições de ensino superior, apenas 192 ou 17,5% eram públicas; 379 ou 34,5% eram privadas sem fins lucrativos; e 526 ou 48% eram particulares com fins mercantis. Passados sete anos, em 2006, os dados do INEP revelam que o número de instituições de ensino superior tinha saltado para 2.270, das quais somente 248 ou 11% eram públicas; 439 ou 19% eram privadas sem fins lucrativos; e 1.583 ou 70% eram particulares com fins mercantis, representando um crescimento de 200% desta última categoria (SGUISSARDI, 2008).

Com relação ao número de matrículas, em 1999, para um total de 2.369.945 matrículas no país, 35% eram públicas; 37,4% eram privadas sem fins lucrativos; e 27,8% eram particulares com fins mercantis. Sete anos depois, em 2006, o total de matrículas subiu para 4.676.646, sendo que desse total apenas 25,8% eram em

instituições públicas; 33% eram em instituições privadas sem fins lucrativos; e 41,2% em instituições particulares com finalidades mercantis, representando um aumento de 195% no total de matrículas desta última categoria (SGUISSARDI, 2008).

A multiplicação dos campi e a criação de universidades federais sob a égide do Reuni configuram o modelo de expansão da educação superior que teve início na década de 1990. Contudo, o efeito sobre a diferença entre o total de instituições públicas e privadas é irrisório, em função do crescimento expressivo do setor privado e do processo de expansão do ensino pela via da privatização (SGUISSARDI, 2008).

Sguissardi (2008) analisa a evolução das matrículas da educação superior no Brasil por categoria administrativa – pública e privada – entre 1964 e 1994 e constata que nos primeiros dez anos do regime militar o número de matrículas em instituições privadas foi multiplicado por mais de cinco vezes, passando de 142 mil para 937 mil matrículas, num aumento percentual de 559,8%. Por sua vez, as matrículas em instituições públicas tiveram um crescimento inferior à média (289,1%). O autor considera ser esse o primeiro grande momento de privatização, ancorado pela condescendência do regime militar à iniciativa privada.

Dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP em 2016⁴², ilustram com números mais recentes o aprofundamento da tendência à expansão do ensino superior pela via da privatização. Segundo o censo, o Brasil possui 2.407 instituições de educação superior: 87,7% são privadas e 12,3%, públicas (federais, estaduais e municipais), sendo que a distribuição dos estudantes concentra a grande maioria no setor privado (75,3%) contra 24,7% no setor público. Ou seja, em cursos presenciais, há 2,5 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública.

Ainda de acordo com o censo, em 2016, quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de nível superior no país. Desse total, 82,3% em instituições privadas. Entre 2015 e 2016, houve uma queda no número de alunos ingressantes na rede pública (0,9%), e um aumento na rede privada (2,9%). Observada a variação na última década, entre 2006 e 2016, a rede privada se destaca com o crescimento de 53,8%. Já a rede pública cresceu 43,7% no mesmo período.

A escalada da privatização, aliada à liberdade de atuação de capitais nacionais e estrangeiros garantida pela legislação, resulta na predominância de grandes fundos de

⁴² Disponível em <http://stat.correioweb.com.br/euestudante/censo/2016/notas-estatisticas-censo-da-educacao-superior-2016.pdf>. Acesso em maio de 2018.

investimento no mercado educacional. A entrada do setor financeiro na educação superior do Brasil ocorre, segundo pesquisa feita por Sguissardi (2008; 2015), com a associação da Kroton (então Pitágoras), em 2001, com o Grupo *Apollo International*, seguida pela compra da Universidade Anhembi-Morumbi pela *Laureate*, em 2006, e pela abertura de capital das empresas Anhanguera, Kroton, Estácio e SEB, em 2007.

Até o final de 2014, o setor educacional do mercado de ações foi o mais lucrativo dentre os 15 setores presentes na Bovespa. Somam-se a isso o desmonte iniciado pelo governo FHC, no âmbito da Reforma do Estado, com o congelamento de salários e recursos financeiros e a edição de um arcabouço jurídico respaldando as recomendações do Banco Mundial (SGUISSARDI, 2008; 2015).

Trindade (2001) considera que a tendência à internacionalização das universidades faz parte de um processo de globalização das instituições que deriva da própria globalização da economia. O autor avalia que essa tendência, que se coaduna com os processos de privatização e massificação e com as estratégias neoliberais no campo da educação superior, ocorre através de mecanismos sutis, que facilitam a associação entre universidades brasileiras – públicas e privadas – e grandes grupos internacionais, com acordos e convênios de cooperação e diplomas compartilhados.

Conforme destaca o autor, ilustra esse processo de massificação e privatização o fato de o Brasil liderar o ranking internacional da privatização da década de 1990, ocupando a 7ª posição, enquanto os Estados Unidos ocupava a 20ª posição na lista de países com mais matrículas no setor privado.

A predominância do que Sguissardi (2008) chama de “mercado educacional” no modelo de expansão da educação superior no país reflete a tendência do sistema capitalista em transformar todas as coisas – e todos os elementos da vida social – em mercadoria, inclusive os direitos sociais, atendendo a interesses não somente dos empresários do setor educacional, mas incorporando também interesses privados no âmbito do próprio aparelho do Estado, que é funcional a esse modelo econômico.

Mancebo (2015) ressalta que, uma vez que o critério para a oferta de cursos nas instituições privadas é apenas de cunho financeiro, seguindo o apelo mercantil das regiões mais ricas do país, ao não privilegiar as necessidades sociais ou regionais, as universidades privadas pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país ou da região onde estão localizadas. Em primeiro lugar, pelo desequilíbrio na oferta de cursos, que restringe as possibilidades profissionais dos

estudantes, e em segundo lugar, pela qualidade do ensino ofertado, uma vez que a condução didático-metodológica é também determinada pelo critério financeiro.

A conclusão a que Sguissardi (2015) chega com seu diagnóstico do processo de expansão do ensino superior pela via da privatização é a de que, ao aprofundar-se, a partir da década de 1990, o movimento de extinção da fronteira entre as esferas pública e privada e intensificar-se o processo de transformação da educação em mercadoria, em virtude da presença dos fundos de investimento associados às grandes empresas do setor educacional e da concentração de matrículas nas instituições privadas, a educação superior de qualidade no Brasil se mantém como um privilégio de elite. Mas, por outro lado, aparece como sistema de massas e de baixa qualificação para a grande maioria, por meio de políticas focais⁴³ de curto alcance, como o Programa Universidade para Todos (Prouni)⁴⁴ e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)⁴⁵.

Contribuem nesse processo as mudanças no estatuto jurídico das instituições, a ausência de um plano nacional de educação superior com enfoque no crescimento do setor público, a legislação permissiva quanto à natureza das instituições privadas e os subsídios e facilidades ao ensino privado sob a forma de isenções tributárias.

Mancebo (2015) ressalta que, como consequência desses fatores e da agudização do domínio dos interesses do capital sobre o sistema político, o setor privatista é majoritário no Congresso Nacional, determinando, assim, o direcionamento de políticas públicas no âmbito educacional, conforme o poder do lobby privatista.

Soma-se a esses fatores a expansão do ensino a distância (EAD). Mancebo (2015) realiza uma sondagem do aumento no número de matrículas na educação a distância, tendo como recorte histórico o período que vai de 2000 – ano da divulgação dos primeiros dados sobre a modalidade nas estatísticas oficiais – até 2010. O levantamento verifica que no primeiro registro havia 1.682 matrículas, todas na rede pública, e desde então o número não parou de crescer, chegando ao ano de 2010 com um total de 930.179 matrículas. No bojo desse crescimento, a participação do setor

⁴³ Em oposição às políticas sociais de caráter universal, as políticas focais destinam-se a determinadas parcelas da população e têm alcance limitado, pois não atuam sobre as causas da desigualdade que justifica sua existência (SGUISSARDI, 2015).

⁴⁴ O Programa Universidade para Todos (Prouni) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Disponível em <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em junho de 2018.

⁴⁵ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições de cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001.

privado foi a que mais se expandiu: do total de 930.179 matrículas registradas em 2010, um percentual de 80,48% encontrava-se na rede privada.

E essa tendência se mantém. Segundo o Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP em 2016, vinculada à restrição no financiamento estudantil, a educação a distância continua crescendo no país, em detrimento da educação presencial. A participação da educação a distância em 2006 era de 4,2% do total de matrículas em cursos de graduação. Em 2016, o número de matrículas na modalidade a distância atingiu quase 1,5 milhão, o que representa uma participação de 18,6% do total de matrículas da educação superior e um aumento de 7,2% em relação ao ano anterior. Já na educação presencial, o número de novos alunos na modalidade em 2016 caiu 3,7%.

Mancebo (2015) analisa que a modalidade de ensino a distância nasce orientada por um discurso de democratização do acesso à educação, mas sua expansão indiscriminada acarreta vários problemas para a formação dos estudantes. Em primeiro lugar, em virtude de fatores como falta de infraestrutura adequada com laboratórios, bibliotecas, salas de estudo, serviços de comunicação e quadro de pessoal técnico, e também devido à precarização do trabalho docente, ao empobrecimento da pesquisa e à fragmentação das atividades educativas, uma vez que a EAD separa professores elaboradores de conteúdo e tutores que executam as atividades no ambiente virtual.

Cabe ressaltar ainda o uso ideológico da educação a distância, em função da necessidade do capital de construir estratégias para obtenção de consenso em torno das medidas neoliberais. Conforme destaca Lima (2012), ao reconfigurar a ideia de educação superior, os organismos internacionais difundem uma nova racionalidade, segundo a qual, qualquer curso de curta duração ou curso a distância pode ser considerado como educação superior, resignificada como educação terciária. Essa noção abre as portas do país para a política de diversificação das universidades defendida pelo Banco Mundial, camuflada sob o discurso da democratização da educação.

Todos esses dados e os diagnósticos realizados por Sguissardi (2015), Mancebo (2015) e Lima (2012) evidenciam que o processo de democratização da educação, com a ampliação do acesso ao ensino superior, revela-se contraditório, porque também representa, por outro lado, um movimento de massificação mercantilizadora. A persistente dificuldade no acesso ao ensino superior a determinados seguimentos sociais, em decorrência da desigualdade sócio-racial no país, é o principal fator da expansão elitista da educação superior, tanto no sentido quantitativo de quem têm

acesso à graduação, quanto no sentido da qualidade da formação ofertada, ainda privilégio de uma minoria.

Além do crescimento das instituições privadas, faz parte do quadro progressivo de privatização do ensino superior no Brasil o processo de mercantilização das universidades públicas, cada vez mais utilizadas como nicho do capital para valorizar-se no âmbito educacional. Devido ao corte progressivo e sistêmico de financiamento público em função do receituário neoliberal no âmbito do Estado, as universidades no país acabam recorrendo à captação de recursos com empresas privadas, seja para o desenvolvimento de pesquisas científicas, que é a brecha mais comum para as parcerias público-privadas dentro das universidades, como também para custear despesas correntes e até mesmo gastos com o corpo técnico e docente.

Como resultado desse processo privatista, as pesquisas se voltam para as demandas do mercado, e a tecnologia é transferida para as empresas (MANCEBO, 2015). Para Trindade (2001), “conhecimento e poder se interpenetram na sociedade contemporânea em todos os níveis, da esfera pública ao mercado, redefinindo o problema do público nas universidades e afetando sua missão social” (p. 25).

O autor avalia que esse processo, além de interferir na lógica da produção do conhecimento aplicado ao benefício da sociedade, submetendo as universidades às injunções do Estado e do mercado, faz a universidade retroceder ao padrão medieval. “Todos esses fatores estão alterando a identidade própria da universidade e sua singularidade como instituição social, atingindo sua autonomia acadêmica pela erosão do espaço público e pela privatização do *ethos* acadêmico” (TRINDADE, 2001, p. 25).

A política de redução do tamanho do Estado em relação à garantia das políticas sociais é atual, real e se aprofunda. Em dezembro de 2016, o governo federal, sob a presidência de Michel Temer, aprovou a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que congelou os gastos do governo por 20 anos⁴⁶. O mecanismo vai limitar os gastos com a previdência, a saúde e a educação, comprometendo, inclusive, os investimentos do Plano Nacional de Educação⁴⁷, aprovado em 2014, no governo Dilma Rousseff, que prevê, entre outras medidas, metas de universalização da educação.

⁴⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em junho de 2018.

⁴⁷ O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, à garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito à redução das desigualdades e à valorização da diversidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização

O congelamento dos gastos ameaça os apoios financeiros a estados e municípios para a manutenção de bibliotecas, transporte, alimentação escolar, livros didáticos e uniformes, entre outras questões de infraestrutura na educação básica. Quanto ao ensino superior, a medida estrangula a gestão de universidades e institutos federais, pois compromete a autonomia didático-pedagógica, administrativa e financeira das instituições, engessa a expansão das atividades da graduação, da pós-graduação, da pesquisa e da extensão, e inviabiliza o financiamento da assistência estudantil. Até mesmo a manutenção da infraestrutura institucional fica ameaçada. Sem recursos básicos para manter o funcionamento dos serviços essenciais, restam às universidades duas opções: captar recursos com as empresas privadas ou encerrar as atividades. E o atual anúncio do Ministério da Educação acerca da retenção de 30% do orçamento para as instituições federais de ensino chancela o estrangulamento das universidades.

Diante deste cenário, é atual e pertinente a observação feita por Casanova (2001): “o projeto neoliberal do país e da universidade, longe de parar por causa da crise fiscal do Estado e da crise global da economia, só as acentua ainda mais, por intermédio do empobrecimento sistemático das empresas e instituições públicas” (p. 225).

A pós-graduação, enquanto lócus precípua da pesquisa científica no país, segue a mesma tendência privatista e de desmonte. Em maio de 2019, o governo Bolsonaro anunciou o bloqueio⁴⁸ de mais de 3.400 bolsas de pesquisa, que atinge programas de mestrado e doutorado nas universidades e institutos de pesquisa do país, inclusive para cursos com alto índice de desempenho.

Mancebo (2015) observa que as políticas públicas de ciência e tecnologia começaram a se estruturar no Brasil na década de 1950 com a criação das agências de fomento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Assim, desde a sua origem, o Estado determina a validade, a legitimidade e a condução da produção científica e tecnológica desenvolvida no país. Tanto que um curso de pós-graduação só tem validade se for recomendado pela Capes. E após autorizar seu funcionamento, a Capes realiza anualmente uma avaliação de desempenho para controlar, regular e,

dos profissionais da educação, e o quarto grupo refere-se ao ensino superior. As metas referentes ao ensino superior tratam do aumento da taxa de matrícula na graduação e na pós-graduação, da qualidade da oferta e da proporção de mestres e doutores do corpo docente. O documento completo está disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em julho de 2018.

⁴⁸ Reportagem disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/09/capes-diz-que-3474-bolsas-sofreram-bloqueio-preventivo.ghtml>. Acesso em junho de 2019.

principalmente, definir o valor da verba destinada. Quanto melhor a avaliação do curso, segundo rígidos critérios de produtividade, maior será o montante de recurso recebido.

Minto (2012) acrescenta a essa lógica produtivista o peso da meritocracia, que faz com que docentes e estudantes, ao serem absorvidos pelo receituário neoliberal, sintam-se merecedores de benefícios como recompensa por seus esforços individuais.

Neste contexto, Mancebo (2015) destaca dois aspectos importantes para compreender a produção científica na pós-graduação. O primeiro refere-se à corrida desenfreada para atingir os altos níveis de produtividade aferidos por sofisticados instrumentos de avaliação e controle, o que afeta a qualidade da produção científica. E o segundo aspecto refere-se à tendência crescente de as universidades se aproximarem das empresas privadas para obter recursos cada vez mais limitados e, com isso, direcionarem as pesquisas aos interesses dessas corporações e não às demandas sociais.

Em relação às inovações tecnológicas e às novas tecnologias educacionais, Kátia Lima (2004) pontua que, ao se constituem como a base material fundamental que permite o funcionamento e a intensificação do processo de financeirização mundial da economia na atualidade, essas tecnologias se desenvolvem dentro da sociedade capitalista e, por isso, são atravessadas pelas contradições dessa sociedade.

Desse modo, o discurso dominante que coloca as inovações tecnológicas como ferramentas de democratização do conhecimento carrega a contradição de não alcançar seguimentos sociais e populações inteiras, pois elas se concentram em regiões estratégicas aos interesses do capital, mantendo a hierarquização entre os países centrais, que controlam a ciência e a tecnologia, e os países periféricos (LIMA, 2004).

A possibilidade de poder produzir esta pesquisa sobre a questão racial na universidade a partir de uma perspectiva crítica em relação à lógica privatista que tem controlado a produção científica no país atualmente começa, inclusive, a se tornar uma rara exceção e, mais do que isso, um ato de resistência diante da perseguição que o atual governo brasileiro tem dedicado ao pensamento crítico na academia.

2.5 TENDÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO NOVO MILÊNIO

A educação superior ingressa no novo milênio seguindo a mesma receita de privatização dos anos 1990, maquiada pelo mesmo discurso de democratização da educação. Para esse novo período, o Banco Mundial lança, em 2003, um novo documento intitulado “*Construir sociedade de conhecimento: novos desafios para a*

educação terciária”, que amplia as recomendações dadas na publicação de 1994, enfatizando as novas tendências relativas aos avanços tecnológicos e à internacionalização. Para Cislighi (2010), esse novo documento é lançado para reforçar a necessidade de diversificação do ensino superior, com vistas a reduzir a pobreza nos países periféricos, através do aumento da produtividade da força de trabalho.

Numa perspectiva de massificação,

[...] fica claro o duplo objetivo: formar força de trabalho qualificada de acordo com as necessidades do modelo de acumulação e ao mesmo tempo buscar coesão social, ampliando as possibilidades de acesso ao ensino superior, mesmo que menos qualificadas (CISLAGHI, 2010, p. 109).

Compõem o aparato teórico-legislativo da política adotada pelo governo Lula nesta nova etapa de reformas (ou de contrarreformas) na educação superior atendendo às antigas e às novas orientações do Banco Mundial, de acordo com pesquisa de Kátia Lima (2004): a “*Carta ao Povo Brasileiro*”, divulgada em junho de 2002; o *Programa de Governo* e as *Cartas do Governo Brasileiro ao FMI*; e o documento *Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira*, elaborado em 2003 por um grupo interministerial em defesa da diversificação das fontes de financiamento da educação superior pública e da alocação de verbas públicas em universidades privadas, por meio dos programas *Pacto de Educação pelo Desenvolvimento Inclusivo* e do *Programa Universidade para Todos*.

Embora amalgamado com a agenda neoliberal, é necessário ponderar que no governo Lula ocorreu uma expansão das políticas sociais para seguimentos até então invisibilizados pelo Estado como os quilombolas, as populações ribeirinhas, os agricultores familiares, as comunidades populares e de baixa renda, os negros, entre outros seguimentos sociais, com a expansão do acesso à documentação, à energia elétrica, à alimentação, ao crédito para consumo, à ampliação da renda familiar e ao ensino superior, permitindo uma nova condição de pertencimento social na vida dessas pessoas. Além disso, ainda que em continuidade às políticas conduzidas pela gestão antecessora, foi no governo de Dilma Rousseff, segunda presidente petista e primeira mulher a presidir o país, que a Lei de Cotas foi sancionada em 2012.

Entretanto, a lógica de integração das universidades e institutos de pesquisa com as empresas conduz as políticas de ciência e tecnologia no governo Lula, defendidas e

implementadas por meio do documento *A inovação no centro da política industrial*, de 2004, e da Lei de Inovação Tecnológica, também aprovada em 2004 (LIMA, 2004).

Kátia Lima (2012) identifica a política de expansão da educação superior no governo Lula a partir de dois eixos: o empresariamento da educação e a certificação em larga escala. O primeiro eixo expressa a privatização por meio do crescimento no número das instituições privadas, do financiamento público para o setor privado através de uma série de subvenções, tais como isenções tributárias e financiamento estudantil, a exemplo do Fies e do Prouni, das parcerias público-privadas e do produtivismo imposto pelas agências de fomento à pesquisa (Capes e CNPq). O segundo eixo expressa a massificação da formação profissional, por meio da reconfiguração da noção de educação superior, através da expansão da educação a distância e das ações do Reuni.

De acordo com pesquisa realizada por Cislighi (2010), o Reuni caracteriza-se por um contrato de gestão que fixa metas rígidas de desempenho para recebimento de contrapartidas financeiras e segue a perspectiva racionalizadora do Banco Mundial, de que as universidades federais são subaproveitadas. O programa foi criado com base em duas metas globais que materializam seus objetivos: a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, num período de cinco anos. Em troca do cumprimento dessas metas, as universidades recebem mais recursos.

A autora avalia que o decreto nasce com a promessa de democratizar o acesso ao ensino superior e garantir a autonomia das universidades, mas na prática reestrutura a universidade para os padrões exigidos pelo capitalismo em sua fase atual, atendendo ao receituário do Banco Mundial, e responsabiliza a própria universidade pela captação de recursos ao subverter a autonomia de gestão financeira por autonomia financeira.

Como conseqüências do Reuni, Cislighi (2010) aponta como principais implicações: 1) a expansão de vagas nas universidades federais, desconsiderando os déficits acumulados no orçamento; 2) e um aprofundamento da precarização e da superexploração do trabalho docente, na medida em que aumenta a relação professor/aluno e aprofunda o crescimento desigual entre matrículas e concursos – já deficitários – para docentes e técnico-administrativos, além de redução salarial.

A autora aponta ainda as dificuldades encontradas pelas universidades para gastar os recursos, tanto no que diz respeito à legislação e aos limites da autonomia, quanto ao entraves dos processos licitatórios, e à própria insuficiência da ampliação dos recursos que não acompanham o aumento do número de estudantes. Isso porque, “um

incremento de 20% no orçamento de custeio para uma expansão de estudantes que pode chegar a 100% é, na prática, não uma ampliação de recursos, mas, ao contrário, uma redução do orçamento de custeio por estudante” (CISLAGHI, 2010, p. 173).

Além disso, a lógica da distribuição dos recursos públicos no país não se altera sob a égide do Reuni, uma vez que a prioridade continua sendo os aportes ao capital financeiro. Em relação à segunda implicação do Reuni apontada pela autora,

Uma das importantes alterações na natureza do trabalho docente transforma o professor em um empreendedor. Por meio da venda de pesquisas e da prestação de serviços em parcerias público-privadas, captação dos fundos setoriais entre outros mecanismos. O trabalho dos docentes passa a ser uma alternativa para o financiamento das universidades, bem como para a complementação do seu salário, o que é estimulado pelo governo. Esse estímulo fica claro, por exemplo, nas novas propostas de regulação da dedicação exclusiva do governo Lula. A proposta apresentada em julho de 2010 flexibiliza a dedicação exclusiva ampliando as possibilidades legais dos docentes receberem de outras fontes por serviços prestados (CISLAGHI, 2010, p. 155-156).

Tais implicações do Reuni, em especial em relação ao trabalho docente, materializam uma tendência mundial do capitalismo em sua fase atual, uma vez que,

Todas essas mudanças impostas ao trabalho docente no ensino superior são a expressão da reestruturação produtiva para esse segmento da classe trabalhadora e tende a ampliar a sujeição da subjetividade docente aos interesses do capital e a alienação em relação ao seu trabalho (CISLAGHI, 2010, p. 157).

Gentili (2001) utiliza a metáfora “universidade na penumbra” para definir o cenário antidemocrático da universidade pública em face das políticas neoliberais que se aprofundam a partir dos anos 1990. Para o autor, instalou-se nos países da América Latina um “círculo vicioso da precariedade e da privatização” dos sistemas educacionais, por meio da redução do investimento público, da aprovação de um arsenal legislativo contra-reformista e da redefinição do Estado, reduzindo suas funções sociais.

A pobreza e a marginalidade crescem, enquanto os limitados (e quase sempre instáveis) direitos das maiorias são ameaçados por uma elite que amplia seus privilégios e seu poder autocrático. Nesse contexto, o sistema educacional sofre uma intensa dinâmica de reestruturação em que convivem e se aprofundam as históricas tendências à segmentação e

diferenciação das instituições escolares. Processo que tem como corolário a configuração de um sistema educacional cada vez mais pobre para os pobres (também eles cada vez mais pobres) e rico para os ricos (GENTILI, 2001, p. 9).

O autor ressalta que essa dinâmica impacta diretamente na “deterioração das condições do trabalho docente, na mercantilização do sistema de produção, na privatização da agenda científica” e no “bloqueio às condições de produção de um pensamento autônomo e crítico sobre a realidade social” (GENTILI, 2001, p. 99-100).

Assim, as políticas neoliberais resultam no que o autor chama de “crise universitária na América Latina” de duas formas. Primeiro, ao empobrecer o potencial da universidade como espaço público e esfera intelectual autônoma de produção de conhecimentos socialmente relevantes. E segundo, por esvaziar o compromisso político-democrático da produção intelectual com as lutas dos movimentos sociais.

Em outras palavras, as políticas neoliberais que conduzem o processo de reestruturação das universidades públicas, além de discriminar os alunos pobres e precarizar o trabalho docente, silenciam a produção intelectual no meio acadêmico. Para Gentili (2001), isso faz parte de um objetivo político mais amplo e mais profundo da reforma neoliberal: reconverter intelectualmente as universidades na América Latina para redefinir sua função social e o papel político dos profissionais que nelas atuam.

Isso porque a privatização interfere politicamente na produção teórica e no trabalho intelectual, substituindo a crítica social e a perspectiva transformadora por uma lógica pragmática e produtivista. O autor qualifica essa tendência como um “bloqueio político, orientando para a alienação das possibilidades de pensar fora das margens impostas pelo autoritarismo que se instalou” (GENTILI, 2001, p. 125).

São expressão dessa tendência os projetos de lei baseados no movimento “Escola sem Partido”, em tramitação nas esferas legislativas do país, e os recentes e progressivos ataques do atual governo ao pensamento crítico e à liberdade no meio acadêmico, classificados pelas camadas conservadoras da sociedade e legitimados por um governo autoritário como “balbúrdia” e “doutrinação ideológica”.

Sobre esta tendência, Casanova (2001) ressalta que a conversão das atividades acadêmicas em mercadorias transforma as universidades em organizações corporativas, destituindo a centralidade da pesquisa e substituindo a produção de conhecimento por “docência, adestramento e capacitação” (p. 220). Chauí (2001) prefere empregar o

conceito de “universidade operacional” para analisar o atual modelo de universidade brasileira e os impactos da transformação da educação em mercadoria:

A passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital, e ocorreu em três etapas sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira etapa, tornou-se *universidade funcional*; na segunda, *universidade de resultados*; e na terceira, *operacional*. No caso do Brasil, essa sucessão correspondeu ao ‘milagre econômico’, dos anos 70, ao processo de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90. Em outras palavras, correspondeu às várias reformas do ensino destinadas a adequar a universidade ao mercado (CHAUÍ, 2001, p. 189).

Na concepção da autora, a *universidade operacional*, dos anos 1990, instrumentaliza-se, perde a sociedade e a universalidade como referência valorativa, distancia-se da formação intelectual e do conhecimento como finalidades precípuas e insere-se na lógica eficientista da produtividade e da competitividade. “Estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (CHAUÍ, 2001, p. 190).

Tomada pela perspectiva operacional de Chauí (2003), a atual universidade pública passa por um processo de modernização acrítico, resultado da transformação da informação e do conhecimento em forças produtivas, que, articuladas às mudanças tecnológicas, produziram o que a autora chama de “sociedade do conhecimento, na qual o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos” (p. 8).

Diante deste contexto, das contribuições teóricas, dos elementos reunidos neste capítulo e do panorama que eles oferecem sobre as especificidades da educação superior no Brasil, seu processo histórico de constituição, suas principais contradições e conflitos e algumas de suas múltiplas determinações, é possível apreender o papel das cotas raciais, na qualidade de legítima ação social compatível e necessária à educação enquanto política social, para impulsionar transformações institucionais nas universidades públicas coadunadas com as necessidades sócio-raciais brasileiras? Esta é a discussão que realizaremos nos próximos capítulos.

CAPÍTULO III – COTAS, DEBATE RACIAL, RACISMO E ANTIRRACISMO NA UNIVERSIDADE

Como vimos no capítulo anterior, pensar as causas e as consequências do atual desmonte das universidades públicas pressupõe contextualizar as múltiplas determinações de uma política privatista que é sistêmica e progressiva e que se insere em um movimento mais amplo do capital em sua busca constante por novas fontes de acumulação. Além do tradicional padrão elitista de ensino superior construído historicamente no Brasil, as cotas raciais, o debate racial e as demais políticas antirracistas na universidade pública têm um novo desafio a enfrentar na atualidade, justamente porque a lógica privatista, a partir de novas determinações econômicas, históricas e sociais, redefine e recrudesce esse mesmo padrão elitista.

Por isso a importância de reforçar que as cotas raciais são uma legítima conquista do povo negro para o processo de superação das desigualdades raciais no ensino superior. Mas, além das cotas, a universidade precisa continuar sendo tensionada em torno do debate racial e de outras políticas antirracistas, pois acreditamos que as cotas não podem ser o fim em si mesmo. Há barreiras históricas e novos desafios ao acesso e à permanência do povo negro no ensino superior que as cotas não podem resolver sozinhas, tomadas isoladamente, embora elas sejam fundamentais como elemento impulsionador deste processo. É isto que analisaremos neste capítulo à luz do conhecimento adquirido e dos debates realizados nos capítulos anteriores, tendo como lócus de análise a Universidade Federal do Espírito Santo.

Afinal, o panorama histórico, social e político da universidade pública no Brasil, apresentado no capítulo anterior, sinaliza que a atual problemática que se coloca para o ensino superior público, gratuito, democrático e de qualidade no país tende a ser atravessada pelo cenário descrito por Leher (2001) da seguinte forma:

No caso do Brasil, o encolhimento do setor industrial tem reduzido a necessidade de pessoal com terceiro grau. O mais grave é que as atividades do setor informacional, em vez de crescer, como nos países centrais, também encolheram. As atividades de produção do conhecimento não são prioridades no capitalismo dependente (LEHER, 2001, p. 185).

Esse cenário se torna cada vez mais evidente quando observamos os processos que hoje se desenvolvem no mundo do trabalho. Reportagem⁴⁹ veiculada pelo programa Globo Repórter, na TV Globo, no dia 15 de março de 2019, é ilustrativo de como o discurso dominante se articula para justificar como positivas as transformações que tendem a reduzir progressiva e sistematicamente a necessidade do trabalhador com formação de nível superior para a reprodução do capital.

A reportagem reforça a ideia de que o desemprego não é um “desastre” na vida do trabalhador e sim uma oportunidade para se reinventar através da informalidade, tomada como empreendedorismo. Além disso, utiliza exemplos de trabalhadores que, por não encontrarem empregos formais nas suas áreas de formação superior, aceitaram trabalhos com menor especialização, menor reconhecimento e remuneração aquém do esperado, como casos de sucesso de profissionais que driblaram o desemprego e se reinventaram em meio à adversidade. A mensagem que esse discurso propaga é de que informalidade é empreendedorismo, precarização é estímulo para criatividade e de que a educação superior é um luxo e um privilégio que pode ser prescindido e não um direito social universal, difundindo e naturalizando, assim, os ideais neoliberais.

A contradição implícita nesses processos é que, ainda que o capital em seu estágio atual de desenvolvimento não dependa do pleno emprego para sua reprodução, como já analisamos no primeiro capítulo, desempregados, subempregados e mal remunerados, os trabalhadores não têm condições materiais para consumir os direitos transformados em mercadorias e vendidos livremente no mercado. Assim, o resultado dessa lógica só pode ser o aumento do empobrecimento e da miséria.

Na educação, mediação fundamental na relação com o objeto desta pesquisa, conforme analisamos no capítulo anterior, em atendimento à razão economicista do Banco Mundial, a lógica da avaliação efficientista estabelecida pelas políticas e diretrizes mundiais é movida pela racionalização dos gastos. Este é o critério que norteia os processos avaliativos, para aferir qualidade de ensino com base em indicadores meramente numéricos. Não é à toa que produtividade tornou-se a palavra-chave das políticas educacionais, transformando ensino e pesquisa científica em mercadorias.

Conforme observa Sobrinho (1999), embora sejam importantes, os indicadores sobre matrículas efetuadas, diplomas concedidos ou relação aluno/professor são analisados em seu aspecto meramente quantitativo para definir os recursos investidos na

⁴⁹ Reportagem disponível em <https://globoplay.globo.com/v/7460411/>. Acesso em março de 2019.

educação e o orçamento destinado às instituições, obrigando as universidades a se enquadrarem em uma lógica competitiva e produtivista.

E esta é só uma das pontas do iceberg da escalada privatista que, como pudemos observar no capítulo anterior, é um processo gradativo e progressivo que age através de mecanismos sutis, restringindo o campo de atuação e o financiamento público das universidades e submetendo-as à lógica do mercado para levantar recursos financeiros cada vez mais reduzidos. Essa lógica racionalizadora se apropria, inclusive, de bandeiras históricas de reivindicação popular, como a autonomia universitária e a ampliação do acesso, para impor essas transformações por outros meios, a exemplo das ações e das metas do Reuni, conforme já discutimos anteriormente.

O sistema de avaliação da educação superior do Ministério da Educação, por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), ilustra como a política educacional no Brasil tende a ser direcionada por um padrão privatista, seletivo, focalizado e individualizante, em função do receituário neoliberal. Isso porque a avaliação tem o foco no indivíduo, responsabilizando o aluno – e não o padrão de universidade ou o modelo de ensino – por seu desempenho insatisfatório.

Não há uma preocupação sobre como a universidade se transforma para atender acadêmica, política e pedagogicamente a alunos oriundos de uma educação de base precarizada e de uma realidade sócio-racial desigual, como se o ingresso de alunos negros e pauperizados fosse uma benesse à qual, apenas por mérito individual, eles precisam corresponder para merecer, e não um direito social universal.

Sobrinho (1999) ressalta o efeito perverso desse padrão avaliativo, pois cria “ilhas de excelência e oceanos de carências” (p. 65). Para Trindade (2001), esse modelo de avaliação baseado em um “provão” que desconsidera os indicadores de qualidade funciona mais como “um instrumento de legitimação do financiamento do MEC para qualificar o setor privado” (p. 32) do que de melhoria do ensino.

Apreende-se dessa avaliação feita pelo MEC o que Leher (2001) descreve como a ausência do universalismo dos estudantes e a presença de uma forte hierarquia social no meio acadêmico. Cislaghi (2010) chama a atenção para as duas principais tendências do atual modelo de avaliação do desempenho estudantil: a focalização e a meritocracia.

Como já discutimos no capítulo anterior, a hegemonia do modo de organização social burguês atuou para limitar o processo de democratização do ensino e conservar a universidade como espaço de poder e privilégio. Por meio de mecanismos sutis e sofisticados, os interesses das camadas trabalhadoras, e em especial dos trabalhadores

negros, desde a origem da universidade no Brasil, foram deliberadamente excluídos das estruturas definidoras da política educacional. Os interesses das classes altas e médias monopolizaram, dentro dos limites impostos pela posição de dependência mundial, a configuração, a definição e a condução da educação superior no Brasil.

Minto (2012) ressalta que, no decorrer das lutas políticas pela democratização da educação ao longo século 20, novas contradições emergem, e o país passa a vivenciar um longo processo de tensão entre forças conservadoras, em defesa do tradicional padrão de escola superior mantenedor das velhas estruturas de poder, e forças progressistas, interessadas em direcionar a educação superior aos interesses do desenvolvimento nacional autônomo, ainda que no bojo do capitalismo.

E é justamente este cenário que a universidade pública vive no país atualmente. De um lado, a presença negra, pauperizada e periférica, cada vez mais numérica na universidade, tensiona e impulsiona transformações institucionais com vistas à redução das desigualdades sócio-raciais no ensino superior. De outro lado, um governo conservador e autoritário, que, na figura de Jair Bolsonaro, representa os interesses de uma elite branca e racista, desfere ataques e perseguições à pluralidade e à liberdade nas universidades. Com isso, as tendências atuais de transformação do ensino superior em mercadoria agudizam esse bloqueio sistemático da educação superior aos interesses da população negra, apesar de conquistado o direito às cotas raciais.

E, ao mesmo tempo em que o aumento do número de vagas e a abertura de novas instituições de ensino representam, por um lado, a ampliação do acesso, por outro, engendram efeitos perversos no que tange à qualidade do ensino, aos seguimentos sociais contemplados, aos interesses sociais representados nessas instituições e à demanda mercadológica determinando o perfil dos cursos, seu direcionamento didático-metodológico e as finalidades da ciência e da tecnologia.

E é devido a este contexto histórico e às atuais tendências mundiais para a educação que fortalecer as cotas raciais, o debate racial e as políticas antirracistas no ensino superior se faz mais urgente e necessário. Isso porque a dinâmica da luta de classes faz da história e da natureza do ensino superior no Brasil uma arena de múltiplas determinações, essencialmente contraditória e permeada por conflitos sociais e raciais.

O poder do tensionamento da luta de classes não foi historicamente superado. O tensionamento provocado pela luta de classes – questão chave da categoria contradição em nossa perspectiva de análise – foi capaz de interferir, redirecionar e até mesmo superar a escassez de vagas nas universidades, o monopólio das tradicionais elites, o

domínio da cátedra e da formação voltada para as profissões liberais, o padrão de escola superior isolada, entre outros aspectos do ensino superior brasileiro, discutidos por Florestan Fernandes (1975), Dermeval Saviani (1984), Valdemar Sguissardi (2008; 2015), Maria de Lourdes de Albuquerque Favero (1997; 2000), Roberto Leher (1999), entre outros estudiosos da universidade brasileira analisados no capítulo anterior.

Pensar a existência e a importância desse potencial a partir de sua historicidade, da totalidade que envolve suas múltiplas determinações e da contradição que o atravessa significa pensar o ensino, a pesquisa e a extensão – e o conhecimento criado através deste tripé – como ações que podem ser conduzidas em consonância com a função social da universidade, aproximando-a dos problemas e desafios da sociedade.

Nesta perspectiva, mesmo sob o domínio do neoliberalismo e do modelo burguês de organização social, e ainda que sob os ataques do atual governo, existe uma contra-hegemonia forjada na luta de classes e na resistência do povo negro. Por isso, processos contra-hegemônicos de luta e resistência engendram o potencial que a universidade guarda, apesar de toda a pressão imposta pelas diretrizes neoliberais e pelas transformações na relação capital-trabalho, para preservar seu vínculo com a universalidade e com as necessidades sociais.

Assim como as lutas e revoluções sociais foram significativas para a conquista de direitos e avanços sociais ao longo da história – o sufrágio universal e o voto das mulheres, os direitos trabalhistas, a saúde, a educação e a previdência públicas – outras importantes conquistas podem surgir desse potencial revolucionário.

3.1 COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE – UM BREVE PANORAMA

A posição que defendemos é a de que as cotas raciais são uma expressão concreta da força do tensionamento da luta de classes e do poder da resistência do povo negro. Portanto, falar sobre racismo e antirracismo na universidade pública brasileira significa falar sobre o protagonismo dos movimentos sociais negros nos últimos 40 anos no país, que teve como resultado mais recente o reconhecimento da constitucionalidade das cotas raciais pelo Supremo Tribunal Federal em abril de 2012 e a sanção da lei que institui as cotas no ensino superior, em agosto do mesmo ano (Lei 12.711/2012).

Os avanços, ainda tímidos no plano institucional, constituíram-se a partir da pressão dos movimentos sociais negros sobre os governos para uma mudança de postura em relação ao tratamento do racismo e da desigualdade racial no país. Assim, vários

conselhos de desenvolvimento e participação da população negra nos planos federal, estadual e municipal foram criados nos últimos anos. Esses conselhos, assim como outros espaços organizativos, reúnem um longo histórico de trabalho, lutas e disputas, que repercutiram em diversas conquistas e políticas afirmativas, além das cotas.

Fundado em 1978, em São Paulo, no bojo do processo de redemocratização do país e com um discurso mais radical contra a desigualdade racial, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial surgiu a partir da percepção das lideranças negras da necessidade de uma unificação dos vários movimentos negros em torno das lutas e debates contra o racismo (FORDE, 2013⁵⁰; GUIMARÃES, 2003).

Matilde Ribeiro (2014) destaca que a criação do Movimento Negro Unificado, enquanto unificação da luta de grupos e organizações antirracistas do país, teve como tônica a contestação da ordem social vigente, o fortalecimento de uma visão positiva sobre a negritude, desconstruindo estereótipos e ideias pejorativas entre o povo negro, e o incentivo para o negro assumir sua condição racial com orgulho de sua cor e raça.

Essa organização intensificou as reivindicações da população negra por políticas inclusivas no país. Tanto que o papel contestatório desempenhado pelo Movimento Negro Unificado na década de 1990 resultou no reconhecimento oficial por parte do Estado da existência da discriminação racial e do racismo no Brasil, em novembro de 1995, e na implantação, por meio de decreto federal, do Grupo de Trabalho Interministerial, criado com a função de fomentar políticas públicas de valorização da população negra. O GTI foi o lugar de origem dos primeiros conceitos nacionais de ação afirmativa (SANTOS, 2003; SILVÉRIO, 2002).

Santos (2014) ressalta que foi a trajetória e a experiência de vida dos negros brasileiros nos espaços sociais que determinaram as demandas e as proposições políticas das ações afirmativas no país. Por isso, apesar do importante aprendizado obtido com as experiências e conceitos norte-americanos, o autor ressalta que é equivocada a ideia de que as ações afirmativas no Brasil foram cópias das experiências de outros países.

Realizado em 1996 pelo Ministério da Justiça em Brasília, o seminário internacional sobre “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos

⁵⁰ Forde (2013) destaca que, enquanto a unificação do Movimento Negro fervilhava no cenário nacional, no Espírito Santo foram criados centros de luta em várias cidades capixabas, fundados nas áreas de concentração do povo negro, como escolas, fábricas, candomblés, escolas de samba, bairros de periferia, favelas, etc., desdobrando-se em uma grande variedade de entidades, grupos e organizações antirracistas de cunho político, cultural ou mesmo como formas de mobilização, dentre as quais o Centro de Estudos da Cultural Negra, criado em 1983; o Grupo de Mulheres Negras do Espírito Santo, criado em 1987; entre outros mais recentes como o Fórum Estadual da Juventude Negra, criado nos anos 2000.

Estados democráticos contemporâneos” reuniu pesquisadores e lideranças negras e contribuiu para o debate sobre as relações raciais no Brasil (GUIMARÃES, 2003).

É importante ressaltar que, antes disso, em novembro de 1995, com a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, foi o Movimento Negro que apresentou ao então presidente da República o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que se configurou como importante instrumento propositivo para as políticas de ação afirmativa no país (RIBEIRO, 2014).

Essa visibilidade para a questão racial brasileira foi responsável por tensionar a luta em torno de bandeiras históricas de reivindicação do povo negro, entre as quais o acesso ao ensino superior. Guimarães (2003) ressalta que umas das principais razões para que o Estado brasileiro aceitasse realizar esse debate sobre a questão racial foi o paradoxo existente entre as desigualdades raciais, demonstráveis pelas próprias estatísticas oficiais, e a suposta existência de uma democracia racial. Sem resposta ao contrassenso que, inclusive, comprometia a imagem do país no cenário internacional, o autor reforça que o Estado foi obrigado a buscar uma aproximação com a questão racial.

Para Guimarães (2003), devido à resistência da sociedade à criação de políticas afirmativas de cunho racial, os movimentos negros ficaram, por muito tempo, isolados politicamente e tolhidos pela pressão das elites no poder, que alegavam, através da influência dos veículos de comunicação, que o Brasil estaria perdendo suas singularidades e importando valores da cultura norte-americana. Afinal, silenciar e invisibilizar a existência do racismo e da desigualdade racial é uma das funcionalidades do mito da democracia racial que atuou e ainda atua com eficiência e persistência no imaginário social brasileiro, como já discutimos no primeiro capítulo.

Diante dessa resistência, a Conferência de Durban foi um divisor de águas na história da ação afirmativa no Brasil. Vários projetos de lei com propostas de inserção de cotas nas universidades públicas que, até o final dos anos de 1990, não tinham sido aprovados, foram reformulados e implantados a partir de 2001. Depois da reverberação positiva do evento, entidades governamentais, como o Ministério da Justiça e o Ministério da Reforma Agrária, bem como o Supremo Tribunal Federal, passaram a adotar cotas para negros em concursos públicos (GUIMARÃES, 2003).

Realizada sete anos após o fim formal do regime do *Apartheid* na África do Sul como parte de um ciclo de eventos mundiais realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), a conferência reuniu representantes de 170 países e teve como ponto de

partida o reconhecimento de quem são as vítimas do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância no mundo (RIBEIRO, 2014).

No ano seguinte ao da Conferência de Durban, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual Norte-Fluminense (UENF) passaram a adotar o sistema de cotas no vestibular com a reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e 40% para negros de escolas públicas ou particulares. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) aprovou a adoção de cotas de 40% das vagas para alunos de escolas públicas na graduação e na pós-graduação (CARVALHO, 2005).

A Universidade do Estado do Mato Grosso implantou um programa de reserva de 200 vagas do curso superior para índios, bem como a Universidade Estadual do Paraná reservou três vagas para índios em todos os cursos e em todos os campi. A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por sua vez, criou cotas de 100 vagas para normalistas negras em um curso especial de Pedagogia (CARVALHO, 2005).

Nos dois anos seguintes, cotas para negros foram aprovadas na Universidade de Brasília, na Universidade Federal do Paraná, na Universidade Federal do Alagoas e na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Em 2004, na Universidade Federal da Bahia, na Universidade Federal de São Paulo, na Universidade de Londrina, na Universidade Estadual de Minas Gerais e na Universidade Estadual de Pernambuco. E no ano seguinte, na Universidade Estadual de Mato Grosso (CARVALHO, 2005).

Após a sanção da lei que institui as cotas raciais no ensino superior (Lei 12.711/2012) em todas as universidades federais do país, 150 mil negros ingressaram em universidades federais entre 2012 e 2016, segundo informações da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), órgão vinculado ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

Segundo dados do Ministério da Educação⁵¹, em 1997 o percentual de jovens pretos, entre 18 e 24 anos de idade, que cursavam ou haviam concluído o ensino superior era de 1,8% e o de pardos, 2,2%. Em 2013, esses percentuais já haviam subido para 8,8% e 11%, respectivamente. A quantidade de negros que ingressam no ensino superior também cresceu em proporção semelhante: em 2013 foram 50.937 vagas preenchidas por negros, e em 2014, foram 60.731 vagas. Segundo dados referentes aos anos de 2013 e 2014, 128 instituições federais participam do sistema de cotas.

⁵¹ Informações disponíveis em <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-meio-de-cotas>. Acesso em setembro de 2018.

Pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) confirma que após a sanção da Lei de Cotas cresceu significativamente o número de alunos negros matriculados em cursos de nível superior. Em 2003, primeiro ano do estudo, 51,96% da população do Brasil se autodeclarava branca. Mas, nas instituições de ensino, a porcentagem de estudantes autodeclarados brancos era de 59,4%. Por outro lado, os brasileiros pardos representavam 41,47% da população do país, mas só 28,3% ocupavam assentos nas universidades.

Em 2014, de acordo com a quarta edição da pesquisa⁵², 45,05% do total de brasileiros eram pardos, e, nas universidades, a população parda representava 37,75%. No mesmo período, o número de estudantes de graduação praticamente dobrou, de 469.848 para 939.604. Já considerando a população preta e parda, o crescimento foi ainda maior, de 160.527 para 446.928, um aumento de 178%.

Ainda segundo a pesquisa da Andifes, outro fator, além da Lei de Cotas, que deve ser levado em conta para explicar esse crescimento é o movimento de reinterpretação do processo de autodeclaração, que tem identificado uma mudança significativa de percepção dos jovens sobre sua cor ou raça.

Sobre este aspecto, é importante ressaltar a relevância da Lei 10.639/03, sancionada em 2003, que determina a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileiras na grade curricular da educação básica pública e privada. Uma conquista fundamental, também pautada pela luta do Movimento Negro, para democratizar e expandir o conhecimento, inclusive entre os próprios pretos e pardos até então privados deste direito, sobre as origens, a cultura, a história e as tradições do povo negro.

Para Petronilha Beatriz, responsável pelo parecer do Conselho Nacional de Educação que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, a discriminação contra a população negra influi na percepção de que é desnecessário ensinar relações raciais nas escolas e isso atrapalha a aplicação da lei. Ela relata o caso de uma criança que não queria voltar à escola porque se sentia humilhada ao ver imagens com representação negativa de pessoas negras (PESTANA, 2014).

A educadora ressalta que “as leis e diretrizes exigem uma mudança de mentalidade do professor, uma mudança de mentalidade da relação do professor, inclusive com pessoas negras e da imagem que o professor tem das pessoas negras” (BEATRIZ, 2014, apud PESTANA, 2014, p. 253).

⁵² Pesquisa completa disponível em http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-das-IFES_2014.pdf

Forde (2013) destaca que a estigmatização da população negra e da ascendência africana e a “invisibilização das africanidades” na escola estão entre as principais barreiras à ascensão social do povo negro, uma vez que práticas racistas e discriminatórias gestam “cotidianos escolares prejudiciais ao desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças e jovens” (p. 5). O educador capixaba e militante do Movimento Negro no Espírito Santo cita, inclusive, os estudos de Ana Célia da Silva sobre o peso do estigma racial no desempenho escolar:

[...] os estereótipos sobre o negro podem se constituir em uma variável importante para explicar o fracasso escolar das crianças negras na escola. No entanto, a maioria dos estudos realizados no Brasil acerca das variáveis determinantes desse fracasso não identifica essa variável como uma das responsáveis pela repetência e evasão dos alunos negros, mestiços e pobres, uma vez que a dimensão racial, como uma variável no acesso a oportunidades educacionais entre os diversos grupos da população, não é fator relevante para a pesquisa sociológica sobre educação (SILVA, 2001, p. 15-16, apud, FORDE, 2013, p. 5).

No âmbito da luta do Movimento Negro pelo acesso de pretos e pardos à educação superior, cabe ainda uma ponderação ao papel desempenhado pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), que concede bolsas de estudo para alunos pobres, indígenas e negros em instituições privadas de ensino superior.

Ainda que o programa esteja inserido em uma lógica mais geral de massificação mercantilizadora e privatização da educação por outros meios, conforme já discutimos no capítulo anterior, por outro lado, para muitos estudantes negros, pobres e indígenas ele representa uma oportunidade real, imediata e concreta de acessar uma universidade e de obter uma formação de nível superior, apesar dos questionamentos e das críticas que precisam ser feitas quanto à qualidade e ao direcionamento teórico-metodológico desse ensino. Em uma realidade social atravessada por múltiplas determinações e contradições, essa é uma questão propositiva que precisa ser problematizada.

Para Matilde Ribeiro (2014), é significativa a efetividade com que o programa vem atuando na inserção de jovens negros, pobres e indígenas no ensino superior. A ex-ministra cita dados do boletim *Destaques* de 2012, segundo os quais o Prouni distribuiu 1.096.343 bolsas de estudos em 1.300 instituições privadas em 1.372 municípios.

Devido às barreiras internas existentes nas universidades públicas no que tange às inúmeras dificuldades materiais e objetivas não somente de acesso, mas também de permanência, a exemplo de cursos com grades de horários integrais que impossibilitam

que alunos arrimos de família conciliem trabalho e estudo, o Prouni significa para muitos estudantes negros e pobres a única alternativa para acessar o ensino superior.

Nenhuma dessas políticas, contudo, são benesses de um Estado ou de um governo. Todas essas conquistas são produto da longa história de luta, mobilização, contestação e resistência do Movimento Negro e do processo que começou em 2002 com a iniciativa pioneira da UERJ de implantar as cotas raciais por espontânea vontade política, dez anos à frente da lei que tornaria essa medida obrigatória.

Forde (2013) salienta que, desde a sua organização no Brasil, o Movimento Negro tem como prioridade a luta contra as desigualdades na área educacional justamente por entender a educação como um campo fundamental para a superação do racismo. O autor cita, inclusive, que o Espírito Santo conta hoje com diversas ações institucionais que favorecem a promoção de uma educação antirracista e promovem a qualificação acadêmico-profissional da militância negra capixaba, a exemplo dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) das instituições de ensino superior, as Comissões de Estudos Afro-brasileiros (CEAFROs) das redes municipais de ensino e os Conselhos Municipais do Negro (CONEGROs) em diversas prefeituras municipais.

Na UFES, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros NEAB/UFES, instituído em 1998, desenvolve projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão referentes às relações étnico-raciais e às ações afirmativas. Sob a atual coordenação da professora Patrícia Gomes Rufino, o núcleo tem trabalhado com atividades interdisciplinares e cursos de formação de professores visando lutar contra o racismo e contribuir para a efetiva aplicação da lei 10.639/03. O NEAB também participa da comissão de verificação do sistema de reserva de vagas da universidade, do qual falaremos no próximo capítulo.

Resulta desse avanço salientado por Forde (2013) o aumento no número de pesquisas acadêmicas sobre a questão racial em diversas áreas do conhecimento. Nas palavras do autor:

Um futuro de melhor qualidade para a população negra não ocorrerá sem a mobilização desta população. Não ocorrerá sem a disponibilização por parte da população negra de suas *inteligências* teórico-práticas no bojo da produção acadêmica. A disponibilização destas inteligências é necessária para a qualificação da mobilização social da população negra (FORDE, 2013, p. 7-8).

Portanto, as políticas afirmativas, nas mais diversas áreas de inserção e, em especial, no acesso ao ensino superior, são fundamentais para promover melhorias

significativas nas condições de vida e de pertencimento social da população negra e, desse modo, comprovam que a luta e o poder contestatório do Movimento Negro foram e têm sido fundamental para o enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais. A relevância deste protagonismo destaca-se nas palavras de Matilde Ribeiro (2014):

É importante destacar que o Movimento Negro assentou e afirmou a questão racial, e atua a partir do propósito de sua consolidação perante a população negra e as instituições públicas e privadas, e em toda a sociedade brasileira. Nesse processo de luta, foram demarcados lastros positivos para uma nova identidade racial e cultural para a população negra, e também para a construção de políticas públicas de igualdade racial (RIBEIRO, 2014, p. 99).

Mas esse processo de lutas e conquistas não se dá sem contradições, ambiguidades e conflitos. As políticas de ação afirmativa de cunho racial e os direitos conquistados pela população negra são alvos de ataques e estão constantemente sob a mira dos setores conversadores e racistas da sociedade. Tanto o Prouni quanto as cotas raciais, entre outros direitos envolvendo o povo negro como os quilombos, por exemplo, motivaram diversas ações contestatórias sobre sua validade constitucional no Supremo Tribunal Federal, bem como sofreram pressões de todo tipo junto ao Congresso Nacional.

Sobre isso, Ribeiro (2014) cita os vários manifestos entregues no Congresso Nacional e ao Supremo entre 2006 e 2008, apoiados na Constituição Federal e carregados dos mais diferentes posicionamentos ideológicos, com o objetivo de rechaçar ou defender as ações afirmativas e influenciar as decisões parlamentares e judiciárias. O manifesto intitulado “*Todos têm direitos iguais na república democrática*”, coordenado pelo Movimento Negro Socialista e assinado por sindicatos, universidades, ONGs, partidos, estudantes, etc. em maio de 2006, alegava que se as cotas e o Estatuto da Igualdade Racial fossem aprovados os direitos no país passariam a ser definidos pela raça.

Em março de 2010, uma audiência pública no Supremo foi realizada com o objetivo de questionar a constitucionalidade do sistema de cotas adotado na Universidade de Brasília. Apesar dos ataques ao pioneirismo das universidades adotantes das cotas, Ribeiro (2014) destaca que as mobilizações da sociedade e do Movimento Negro através da imprensa e de outros canais em apoio às cotas representaram um importante momento de debate e de tomada de posições com grande

repercussão nacional e com grande visibilidade para o problema do racismo no Brasil, o que influenciou sobremaneira a decisão do Supremo e a sanção da Lei de Cotas.

Para o antropólogo Kabengele Munanga (apud PESTANA, 2014), a entrada de jovens negros nas universidades impulsiona um processo de mudança na situação de invisibilidade do negro nos lugares-chaves da sociedade. Por isso o ataque das elites no poder continua intenso, sistemático e constante:

Por isso a elite branca está lutando tanto contra as cotas. Ela não quer que a situação mude. Se mudar, ela perde os espaços que sempre foram destinados a ela nesta sociedade, mas este é um caminho sem volta! Isso vai acontecer em 20, 30, 50 anos, se as universidades continuarem com as cotas e se outras aderirem a essas políticas. O quadro vai mudar, assim como aconteceu nos Estados Unidos. Antes dos sistemas de cotas, a diferença em matéria de educação entre brancos e negros era de quase 50%. Com as cotas, foi reduzida para 10%. Nos Estados Unidos você encontra negros nas grandes universidades, nas indústrias de ponta, na NASA e até na presidência da República. E lá os negros são somente 13% da população. Imagine aqui no Brasil, onde somos a metade da população? (MUNANGA, apud PESTANA, 2014, p. 235).

Portanto, nem mesmo a decisão do Supremo sobre a constitucionalidade das cotas e a sanção da lei garantem cessar os ataques às ações afirmativas de cunho racial no ensino superior, o que demonstra que as cotas não podem ser o fim em si mesmo. O tensionamento em torno do debate racial e das políticas antirracistas precisa ir além.

3.2 UM OLHAR SOBRE A REALIDADE CAPIXABA

No contexto capixaba, também foi o protagonismo de luta, resistência e contestação do Movimento Negro e demais movimentos sociais de luta antirracista que levantou a bandeira em defesa das cotas raciais no acesso à Universidade Federal do Espírito Santo e da necessidade de se falar sobre negritude nesta universidade. Entre perdas e ganhos, muitos foram os conflitos e as dificuldades enfrentadas pela militância e pelos estudantes negros no Espírito Santo, mas também foram muitas as conquistas.

Santos (2014) observa que, desde a década de 1980, o Movimento Negro no Estado já levantava a discussão sobre como a negritude brasileira estava sub-representada na UFES, sobretudo em cursos mais concorridos e de maior status. “Os negros e as pessoas sensíveis a essa questão que estudavam nessa instituição, timidamente, manifestavam-se

com indignação sobre o espaço acadêmico ‘selecionado’, apenas, na maior parte dos cursos, para brancos e pessoas de grande poder aquisitivo” (SANTOS, 2014, p. 236).

Mas, no longo percurso histórico de luta contra o racismo e seus efeitos no ensino superior, Forde (2016) relata que, nos anos 1980, o professor Cleber Maciel, do Departamento de História da UFES, já desenvolvia ações significativas de combate ao racismo e de promoção da população negra na universidade, por meio dos estudos africanos e afro-brasileiros pioneiros na UFES.

No final da década de 1990, o Centro da Cultura Negra (Cecun) protocolou na UFES uma proposição de cotas para negros, além da criação de um núcleo de estudos afro-brasileiros e da inclusão de disciplinas sobre história e cultura afro-brasileira e africana nos cursos de graduação da universidade. Além disso, cursos populares de pré-vestibular, como o Educual, o Educafro e o Projeto Universidade Para Todos (PUPT), assumiram o compromisso político de trabalhar para superar as desigualdades no acesso ao ensino superior no Espírito Santo (AZEVEDO, 2010; SANTOS, 2014).

Forde (2016) ressalta uma série de iniciativas, entre os anos 1990 e 2000, que marcaram um intenso processo de luta do Movimento Negro pela institucionalização de uma agenda de combate ao racismo na UFES, entre as quais a realização do *Encontro de Etnias* – parte integrante da Semana de Educação, Ciência e Cultura da UFES – em 1995, com a participação de lideranças negras debatendo a importância de políticas afirmativas de superação das desigualdades raciais no ensino superior.

O autor também cita o “Seminário Semana de Consciência Negra”, realizado em novembro de 2002 na UFES, cujo tema foi: “*Políticas de Cotas e Ações Afirmativas: um desafio nacional?*”, como mais uma importante iniciativa da militância negra capixaba para tensionar a universidade pela institucionalização de políticas afirmativas.

Deste seminário, saiu um conjunto de propostas formuladas pelo movimento negro capixaba, tais como a implantação das cotas raciais na UFES; a criação de um programa de permanência com auxílio financeiro para os estudantes; a garantia de reforço escolar; e a necessidade de curso de formação sobre história, cultura, contribuição e participação do negro na formação e na construção do Brasil (FORDE, 2016). A partir desse conjunto de proposições, o autor destaca que, em dezembro de 2003, o movimento negro protocolou na Reitoria uma proposta de reserva de vagas para negros.

Também merece destaque na luta em defesa das cotas e das políticas antirracistas na UFES a atuação do Programa Conexões de Saberes, do qual esta pesquisadora fez

parte enquanto aluna da graduação entre 2007 e 2009 e através do qual teve o primeiro contato com o debate racial na universidade.

A partir da iniciativa do Observatório de Favelas⁵³ do Rio de Janeiro, o programa foi criado em 2004 pelo MEC com o objetivo de fomentar nas universidades uma rede de intercâmbio entre o meio acadêmico e as comunidades populares, através da troca de saberes entre estudantes e suas comunidades de origem ou moradia. Na UFES, a implantação do programa ocorreu em 2005, inicialmente vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, e alcançou destaque e abrangência na universidade sob a coordenação da professora do curso de História Leonor Franco Araújo, que posteriormente tornou-se coordenadora nacional do Conexões de Saberes (AZEVEDO, 2010).

Em uma universidade sem políticas de permanência, além de dar condições materiais para que alunos pobres se mantivessem na universidade através da bolsa concedida por critérios socioeconômicos, indo de encontro à lógica meritocrática da instituição (a própria pesquisadora só conseguiu continuar estudando graças à bolsa de R\$ 300 mensais recebida por quase dois anos), o programa contribuiu para impulsionar internamente o debate sobre a importância das cotas e das políticas de permanência, apesar da pouca institucionalização e das muitas dificuldades enfrentadas para dialogar com as instâncias mais conservadoras da universidade⁵⁴.

Além disso, o Programa Conexões de Saberes, ao proporcionar um espaço de diálogos, formação crítica, debates, oficinas, atividades, vivências e encontros entre os estudantes, foi fundamental para recuperar a autoestima e o sentimento de pertencimento de muitos estudantes que não se reconheciam como integrantes de um universo acadêmico tão distante de suas realidades sócio-raciais.

Durante os primeiros anos da graduação, a própria pesquisadora enfrentou muitas dificuldades para se conectar e se reconhecer enquanto membro de uma comunidade acadêmica em uma universidade tão elitista, branca e excludente.

⁵³ O Observatório de Favelas é uma organização social de pesquisa, consultoria e ação pública dedicada à produção do conhecimento e de proposições políticas sobre as favelas e fenômenos urbanos. Criado em 2001, o Observatório de Favelas é desde 2003 uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP). O Observatório tem sede na Maré, no Rio de Janeiro, mas sua atuação é nacional. Foi fundado e é composto por pesquisadores e profissionais oriundos de espaços populares. Disponível em <http://observatoriodefavelas.org.br/>. Acesso em março de 2019.

⁵⁴ Em 2009, o programa perdeu recursos e espaço físico e foi transferido para o âmbito da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da UFES, limitando-se a um programa de extensão isolado, sob a coordenação do professor Aparecido Jose Cirilo. Com a mudança, o Conexões de Saberes perdeu a amplitude com a qual atuou na universidade e nas comunidades populares (AZEVEDO, 2010). Hoje, o programa encontra-se inativo.

Apesar da pressão do Movimento Negro remontar a década de 1980 e de serem presentes e persistentes tantas outras iniciativas, o debate sobre as cotas na UFES começou institucionalmente somente entre os anos de 2004 e 2005, com a formação de uma comissão especial, cuja tarefa era pensar um modelo de cotas condizente com a realidade da universidade capixaba. A ideia de formar uma comissão nasceu das discussões promovidas durante do Seminário *Cotas para negros nas universidades brasileiras*, realizado em dezembro de 2004 na UFES. A comissão foi composta por representantes do Movimento Negro Capixaba, segmentos estudantis, docentes da universidade, técnico-administrativos e representantes de entidades da sociedade civil, como partidos políticos, etc. (AZEVEDO, 2010; COUTINHO, 2018; SANTOS, 2014).

Forde (2013) salienta que, nesta época, o debate em torno da necessidade das cotas raciais esbarrava em uma intensa oposição de uma sociedade pautada pelo mito da democracia racial e da ideia de igualdade formal. Diversas manifestações contrárias movimentaram a imprensa e a sociedade capixaba naquele ano.

Azevedo (2010) e Santos (2014) relatam que passeatas, piquetes e até trios elétricos levados à UFES por alunos e representantes de escolas particulares do Estado fizeram parte dos conflitos e do enfrentamento político vivido pelo movimento pró-cotas.

A proposta de cotas para negros e indígenas na UFES era extremamente rejeitada pelos representantes das instituições privadas e pela maioria dos alunos dos cursinhos privados e grupos afins, além de uma parte da imprensa do Espírito Santo, especificamente alguns jornalistas dos jornais *A Tribuna* e *A Gazeta*. Alguns intelectuais da época chegaram a falar que essa rejeição e embates dos dois grupos se constituíam numa verdadeira ‘guerra civil’, simbolicamente representada por propostas a favor e contra o projeto do Movimento Negro (SANTOS, 2014, p. 240-241).

Para tentar desmistificar as ideias preconceituosas e equivocadas sobre as cotas, chegou a ser realizada uma sessão especial na Assembleia Legislativa, em maio de 2005, para debater os aspectos jurídicos das cotas entre juristas, professores e entidades do Movimento Negro (SANTOS, 2014).

Após os trabalhos da comissão, em 2006, uma proposta foi apresentada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da universidade, reivindicando uma reserva de 28% das vagas para negros (pretos e pardos), 24% para alunos oriundos de escolas públicas estaduais e municipais e 0,1% para indígenas, além de um programa de

permanência, com assistência financeira, material e acadêmica, para esses alunos. Mas a proposta foi rejeitada pelo Conselho (AZEVEDO, 2010; SANTOS, 2014).

Nessa batalha simbólica, naquele momento, venceram os interesses da elite branca capixaba, que manteve intactos seus privilégios de acesso e de controle da universidade. Esse processo de discussão das cotas, permeado por conflitos, e a rejeição da proposta elucidam as relações de poder em jogo na universidade. O conservadorismo institucional, legitimado por manifestações, inclusive na imprensa, em defesa dos interesses das elites brancas, fortaleceu-se para impedir que a universidade fosse ocupada e partilhada com negros, pobres e indígenas (AZEVEDO, 2010).

Porém, como vimos no capítulo anterior, uma vez que a universidade é uma instância social que exprime, ainda que de modo relativo e diferenciado, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade na qual está inserida, esse processo na UFES também é atravessado pelas contradições desta sociedade. Isso porque, apesar de a universidade, na qualidade de instituição conservadora historicamente controlada pelas elites no poder, sub-representar os interesses, os saberes e as necessidades do povo negro, ela não pode silenciá-los e excluí-los completamente.

No ano seguinte, uma nova comissão foi formada. E após muitas reuniões, audiências públicas e ajustes na proposta original, o CEPE aprovou um sistema que estabeleceu a reserva de 40% do total de vagas de cada curso para alunos oriundos de escolas públicas com renda familiar inferior a sete salários mínimos, que já valeria para o vestibular de 2008 (AZEVEDO, 2010; COUTINHO, 2018).

Para os movimentos sociais pró-cotas, esse resultado representou uma vitória e, ao mesmo tempo, uma derrota. A vitória é que a universidade teve que ceder e adotar uma política de cotas, ainda que parcialmente inclusiva, mas que já representava um grande avanço. E a derrota é que, apesar da intensa luta travada, a UFES rejeitou o critério racial, com o argumento de que, por meio do recorte socioeconômico, a população negra estaria automaticamente contemplada.

Ainda que o argumento da universidade seja válido, que as cotas sociais contribuam para ampliar o acesso de negros à UFES e que, de fato, promovam um grande avanço na universidade, como veremos a seguir, a decisão de excluir o critério racial das cotas revela um discurso e uma postura institucional que nega – ou minimiza – a existência do racismo e de seus efeitos discriminatórios perversos e camufla o fato de as desigualdades sociais no Brasil serem estruturadas pela estigmatização racial e

assumirem expressões ainda mais perversas em virtude da história de escravidão, exploração, marginalização e criminalização da população negra.

Além disso, ao não assumir o racismo como elemento estruturante das desigualdades sociais, o argumento apresentado pela universidade para negar a necessidade das cotas raciais sinaliza uma intencionalidade de ocultar um racismo institucional e um sistema universitário estruturado por relações raciais assimétricas.

As cotas raciais na UFES só foram aprovadas em 2013, em atendimento à obrigatoriedade da Lei 12.711/2012⁶, que determina a criação de cotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas nas universidades federais do país. Somente por força de lei e não por vontade política, evidenciando um atraso de pelo menos sete anos para o começo do debate racial no âmbito institucional da universidade, o sistema de cotas da UFES passou a incluir o critério racial e a reservar um determinado número de vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas, em percentual a ser definido de acordo com o censo do IBGE no Espírito Santo, conforme estabelecido na lei.

Desse modo, para compreender o modelo de cotas raciais utilizado na UFES, é preciso primeiramente entender os dispositivos que envolvem a lei 12.711/12.

Com nove artigos, a lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Sobre o ensino superior, a lei estabelece que as instituições federais reservarão, em cada processo seletivo para cursos de graduação, no mínimo 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Dentro desta reserva, um percentual de 50% deve ser reservado para estudantes com renda familiar de até 1,5 salário mínimo per capita e um percentual, a ser definido de acordo com o último censo do IBGE sobre a região, deve ser reservado para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência.

A regulamentação da lei de cotas se faz pelos Decretos 7.824⁵⁵, de 11 de outubro de 2012, e 9.034⁵⁶, de 20 de abril de 2017, pela Lei 13.409⁵⁷, de 28 de dezembro de 2016, e pela portaria normativa⁵⁸ n° 18, de 11 de outubro de 2012.

⁵⁵ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em junho de 2019.

⁵⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm. Acesso em junho de 2019.

⁵⁷ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em junho de 2019.

⁵⁸ Disponível em http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em junho de 2019.

Entre outras providências, os decretos instituem o comitê de acompanhamento e avaliação das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas por critérios socioeconômicos, bem como as comprovações exigidas. A lei 13.409/16 inclui pessoas com deficiência na reserva de vagas e determina um prazo de dez anos para a revisão do programa especial de acesso às instituições de educação superior por estudantes pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e egressos do ensino médio das escolas públicas. Essa revisão, contudo, não inclui o programa de acesso às instituições de ensino técnico de nível médio.

E a portaria normativa pormenoriza a regulamentação da lei de cotas, evidenciando que estudantes que tenham, em algum momento, cursado parte do ensino médio em escolas particulares não poderão concorrer às vagas reservadas pela lei.

Cabe aqui destacar um aspecto importante sobre a preservação da autonomia universitária contido no decreto de 2012. O documento dispõe que as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Não identificamos em nenhum dos textos desta legislação um impedimento ou proibição para que as universidades implantem outros modelos de cotas ou reserva de vagas que melhor atendam às suas particularidades regionais e sócio-raciais, desde que respeitados os percentuais mínimos estipulados na lei.

Portanto, tendo em vista que a legislação sugere uma reserva mínima, mas não determina uma reserva máxima, a lei não impede que a universidade crie cotas raciais para estudantes negros e indígenas, independentemente da rede que tenham cursado o ensino fundamental e médio, como uma política de ação afirmativa complementar à lei.

A lei não impede também que os percentuais mínimos de 50% sejam ampliados, se a universidade decidir por instituir uma reserva de vagas suplementares. Bem como não impede que outras modalidades sejam criadas.

Desse modo, não identificamos na legislação nenhum dispositivo que desfça os avanços obtidos por sistemas mais vantajosos de cotas adotados antes da sanção da lei e tampouco que impeça que modalidades mais amplas sejam criadas após a lei. Porém, há pesquisadores que discordam dessa avaliação e apontam retrocessos.

Na opinião de Santos (2015, apud COUTINHO, 2018):

[...] se as universidades federais já vinham incorporando o ideário de implementar ações afirmativas para estudantes negros, indígenas,

portadores de deficiência física, de escolas públicas, entre outros, mais ainda, se o STF já havia ratificado que o sistema de cotas raciais era não somente legítimo, mas também legal, ou seja, constitucional, por que aprovar uma lei que, em tese, limita o sistema de cotas aos alunos de escolas públicas? Por que não deixar a tomada de decisão autônoma para cada universidade sobre qual seria a melhor política de ação afirmativa a ser adotada e implementada? [...] O que justifica padronizar, encapsular e, ao mesmo tempo, frear e/ou eliminar a consolidação de uma política pública que vinha sendo construída e expandida por meio da participação ativa dos interessados: intelectuais/acadêmicos, movimentos sociais, políticos, gestores públicos, estudantes negros (pretos e pardos), indígenas e brancos, entre outros? (SANTOS, 2015, p. 86-87, apud COUTINHO, 2018).

Santos (2014) também avalia que a lei limita as potencialidades das universidades:

Se, por um lado, a Lei nº. 12.711 foi um avanço na medida em que se constitui na conquista dos movimentos sociais de um instrumento institucional do Estado a favor de uma universidade mais diversa e inclusiva, por outro, em razão dos acordos e resistências de instâncias institucionais e partidárias no Congresso, foi um retrocesso, na medida em que não teve uma dimensão étnico-racial na íntegra, como previa o projeto inicial, e por também desmontar rigorosamente vários modelos de cotas em diversas universidades, que eram mais avançados étnico-racialmente, como foi o caso da UNB (SANTOS, 2014, p. 247-248).

As ponderações dos autores são pertinentes e suscitam questionamentos importantes como, por exemplo, se a lei provocou mudanças nos sistemas de cotas já adotados nas universidades pioneiras, se provocou retrocessos em alguma universidade, se alguma universidade se valeu da lei para reduzir a abrangência de seu sistema de cotas, entre outras questões que ultrapassam os limites desta pesquisa, mas que precisam ser apontadas, inclusive para fomentar estudos futuros.

Em nossa avaliação, na UFES, sem a sanção da lei, as cotas raciais continuariam sendo só um sonho distante, visto que mesmo sob a pressão do Movimento Negro e de outros movimentos sociais pró-cotas, a universidade sempre rechaçou a ideia de implantar ações afirmativas com critério racial e isso só mudou com a obrigatoriedade imposta pela legislação. Por isso, a lei representa uma grande conquista e um grande avanço em termos de ampliação do acesso à UFES, de melhorias nas condições de vida e de pertencimento social da população negra capixaba.

Para a implantação das cotas raciais na UFES, após a sanção da lei 12.711/12, foram aprovadas a Resolução Nº 35/2012, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e

Extensão, e a Instrução Normativa Nº 002/2014, de 30 de janeiro de 2015, pela Pró-Reitora de Assuntos Estudantis e Cidadania (PROAECI).

Tais documentos seguem as disposições das normatizações nacionais. Em atendimento à obrigatoriedade da lei, por meio da resolução do CEPE, a UFES alterou o sistema de cotas sociais aprovado em 2007 e passou a reservar, a partir de 2013, o percentual de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e, dentro deste percentual, os percentuais mínimos determinados pela lei para o grupo com recorte de renda e o grupo com recorte racial. Por meio da instrução normativa da PROAECI, a UFES dispõe sobre o procedimento para avaliação socioeconômica dos candidatos às vagas reservadas pela renda.

Na avaliação de Coutinho (2018), apesar da importância da lei e dos avanços que ela possibilita em uma universidade que não possuía reserva de vagas com critério racial, com os percentuais mínimos adotados e a configuração da reserva, os negros continuam disputando em condição de desigualdade com os brancos. Isso porque,

Os negros ingressam numa universidade federal, em sua maioria, através da reserva vagas, apenas se tiverem estudado em escolas públicas no ensino médio. Ou seja, um candidato negro que tenha cursado o ensino médio em uma instituição de ensino privada – mesmo sabendo que é pouca a frequência de tais alunos com essas condições – somente ingressará na universidade federal pela ampla concorrência. De forma ampla, a população negra entraria menos nas universidades candidatando-se na ampla concorrência, pois é menor a parcela de negros nessas situações, se comparando com o percentual de alunos brancos. Por outro lado, alunos brancos entram nas universidades federais de duas formas: pela ampla concorrência, tendo em vista sua maior composição nas escolas privadas do ensino médio, e, pela reserva de vagas, direcionada para candidatos egressos de escolas públicas (COUTINHO, 2018, p. 156).

A partir de uma observação preliminar das normatizações da universidade, nossa primeira impressão, pontuada em caráter de hipótese a ser verificada no próximo capítulo, é de que a UFES não criou modelos de cotas suplementares, não determinou um percentual de reserva de vagas maior que o mínimo determinado pela lei, tampouco criou outras modalidades de cotas raciais. O que observamos, ao olhar a superfície das normatizações, é que a UFES se limitou a obedecer às determinações mínimas da lei.

Essa hipótese ganha força na medida em que observamos a movimentação em torno das ações afirmativas na pós-graduação. Somente cinco programas (Comunicação e Territorialidades, Ciências Sociais, Artes, Psicologia e Política Social) criaram cotas

raciais para ingresso em cursos de mestrado e doutorado na UFES. Tais sistemas de reserva de vagas, contudo, são iniciativas tomadas no âmbito da autonomia interna de cada programa, pois não partem de uma medida instituída pela administração central para toda a pós-graduação da UFES. Além de a universidade ainda não ter se posicionado sobre esta demanda dos movimentos sociais negros, as cotas raciais adotadas nos cinco programas que tomaram a dianteira desse posicionamento político não passaram incólumes ao conservadorismo das elites no poder, como veremos ao longo da análise no âmbito da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Todavia, em que pesem as limitações da legislação e os conflitos internos que a universidade enfrenta, a lei de cotas na graduação significou um enorme avanço para o ingresso de alunos negros na UFES. Em sua pesquisa sobre a representatividade étnico-racial dos graduandos ingressantes na UFES antes e depois da lei de cotas, intitulada “*Afirmção política e política afirmativa: cotas para negros na Universidade Federal do Espírito Santo*”, o pesquisador e mestre em Política Social Arthur Lemos Coutinho (2018) constata que, quando não havia nenhum tipo de política de ação afirmativa na UFES, o ingresso na universidade era predominantemente de alunos brancos.

O pesquisador analisou os anos de 2006 a 2007 e observou que, neste período, ingressaram 6.389 alunos em 52 cursos de graduação da UFES. Deste total, 61,65% se autodeclararam brancos, 34,37% se autodeclararam negros (27,87% pardos e 6,49% pretos), 2,31% não informaram, 1,34% se autodeclararam amarelos e 0,31% se autodeclararam indígenas (COUTINHO, 2018).

Esse perfil começa a mudar a partir de 2008, com a implantação das cotas sociais, embora o modelo não contemplasse o critério racial. Coutinho (2018) observa que entre os anos de 2008 e 2012 ingressaram 23.189 alunos em 60 cursos de graduação. Deste total, 54,68% se autodeclararam brancos, 41,12% negros (32,26% pardos e 8,86% pretos), 2,41% não informaram, 1,43% se autodeclararam amarelos e 0,34% se autodeclararam indígenas. Com base nesses dados, o pesquisador sinaliza que a reserva de vagas por critérios socioeconômicos já produziu efeitos significativos com relação ao ingresso de alunos negros na UFES, comprovando o que já discutimos no primeiro capítulo desta dissertação sobre a relação raça e classe.

Com a lei de cotas, entre 2013 e 2017, ingressaram 24.036 alunos em 64 cursos de graduação. Deste total, 43,62% se autodeclararam brancos, 50,56% se autodeclararam negros (39,96% pardos e 10,60% negros), 4,19% não informaram, 1,02% se autodeclararam amarelos e 0,58% se autodeclararam indígenas (COUTINHO, 2018).

A partir das pesquisas de Coutinho (2018), é possível verificar que o ingresso de alunos negros na UFES saltou de um percentual de 34,37% em 2007 para 50,56% em 2017, sendo que o percentual de pretos saltou de 6,49% para 10,60% na década analisada. Considerando a discussão que realizamos no primeiro capítulo sobre o quão perverso é o racismo quanto mais escura é a cor da pele, são inegáveis as conquistas em termos de ampliação do acesso ao ensino superior para pretos e pardos na UFES.

Em números absolutos, separando o total de ingressantes negros por grupo de cotistas e não cotistas, somadas as faixas de renda, Coutinho (2018) observou que, entre 2008 e 2012, ingressou pelas vagas de ampla concorrência um total de 7.065 alunos pretos e pardos, e entre 2013 e 2017, um total de 4.674 estudantes negros. No grupo de cotistas, ingressou na universidade, entre 2008 e 2012, um total de 2.408 alunos pretos e pardos, e entre 2013 e 2017, um total de 6.608 estudantes negros.

Os resultados obtidos pela pesquisa de Coutinho (2018) reforçam uma importante variável: o ingresso de alunos negros na universidade também ocorre pelas vagas de ampla concorrência, do mesmo modo que ingressam estudantes brancos através da reserva de vagas. As informações de matrículas dos alunos que ingressaram entre os anos de 2006 e 2017 na UFES como cotistas indicam que 61,60% dos estudantes se autodeclararam negros e 34,64% se autodeclararam brancos.

Esses dados comprovam que a política de cotas raciais representa mais que uma reserva numérica de vagas e sim uma condição de pertencimento sócio-racial que abre as portas da universidade, tanto quantitativa quanto simbólica e politicamente, para uma população que até então estava sub-representada nesta instituição.

Por outro lado, esses números levantam questões que extrapolam os limites desta pesquisa, mas que merecem ser indicadas como problemáticas para futuros estudos. Uma delas é a ocorrência de fraudes e falhas no sistema de reserva de vagas da universidade. Coutinho (2018) chama a atenção para um fato passível de suspeição: no período analisado pelo autor, 95 alunos que não informaram seu pertencimento étnico-racial ingressaram em modalidades destinadas a pretos, pardos e indígenas, e 59 estudantes autodeclarados brancos e amarelos ingressaram através das cotas raciais.

Destaca-se, nestes casos, a responsabilidade institucional de uma universidade que permite que falhas e fraudes assim ocorram. Mesmo com um sistema de reserva de vagas pautado pelo critério da autodeclaração racial, alunos ingressaram na UFES sem informar seu pertencimento étnico-racial. E a universidade aceitou o documento de autodeclaração sem conferir as informações. São dados que nos levam a questionar

onde estão as políticas e ações institucionais para proteger os direitos da população negra na universidade e combater o racismo dentro da instituição?⁵⁹

Outra problemática importante que esses dados suscitam refere-se a uma possível desconexão em relação à autodeclaração de pretos e pardos. Isso ocorre devido a uma compreensão equivocada sobre ser aluno cotista, alimentada pela ideia preconceituosa, ainda muito presente na sociedade e alimentada em muitos espaços da própria universidade, de que cotistas são menos capacitados intelectualmente para ingressar na universidade e que por isso precisam de cotas. Segundo observação de Coutinho (2018):

O curioso e perverso nesta situação é que um candidato que se autodeclara branco, mesmo tendo conhecimento e estando exposto a este mesmo discurso pejorativo do ser cotista, pode ingressar pelas cotas sem “aparentar” ser um aluno cotista. Isso porque um aluno cotista, variavelmente, é imaginado como sinônimo de um aluno negro. E vice-versa: um aluno negro é enxergado dentro da universidade como sinônimo de um aluno cotista (COUTINHO, 2018, p. 185).

O pesquisador e doutor em Educação Sérgio Pereira dos Santos (2014) observa em sua tese de doutorado intitulada “*Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012*” que já com as cotas sociais implantadas em 2008, o aumento de alunos negros é evidente em todos os espaços da universidade. “No restaurante universitário, nas salas de aula, nas cantinas e nas bibliotecas, percebemos uma diversidade fenotípica, corporal, estética, cultural mais ampla do que se observava antes das cotas” (SANTOS, 2014, p. 255).

O pesquisador constata ainda que, além da presença corporal, a entrada desses alunos pobres e negros na UFES trouxe novas demandas que passaram a tensionar a universidade através de uma pluralidade de vozes, que até então ela desconhecia, e de um debate político mais crítico e mais progressista sobre questões raciais, de gênero, sexual, ambiental, etc. Com isso, esses alunos passaram a transformar a composição sócio-racial de espaços historicamente embranquecidos e elitizados, como o movimento estudantil, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e os conselhos superiores, que são importantes estruturas de decisões políticas, além dos cursos considerados de maior status social, como a Medicina e o Direito (SANTOS, 2014).

⁵⁹ Devido à pressão do Movimento Negro e dos próprios estudantes para que situações como estas não ocorram na universidade, foi criada, em 2017, a Comissão de Verificação, da qual falaremos a diante.

Obviamente, essa transformação sócio-racial e política no espaço da universidade não se dá sem conflitos. O pesquisador narra que, durante sua busca por sujeitos para entrevistar sobre a temática das cotas para sua tese, deparou-se com o receio, a aflição e o desconforto que muitos alunos demonstraram ao ter de falar sobre o tema, sobretudo em cursos como o de Odontologia, Medicina e Direito, como se houvesse um tabu sobre o assunto ou um medo de ser exposto ou estigmatizado. Ele conta ainda que a própria presença negra do pesquisador, mesmo na condição de estudante de doutorado, causou incômodos e estranhamentos em alguns espaços da universidade.

Santos (2014) conta que chegou a ser interpelado algumas vezes por professores, alunos e servidores sobre sua presença nos espaços da universidade e até confundido com o chaveiro ou o técnico de ar-condicionado. Para o pesquisador, tal comportamento comprova que, quando o negro não é invisibilizado socialmente, ele é estereotipado e estigmatizado com rótulos associados à subserviência e à insuficiência intelectual.

Entendemos que a presença da corporeidade negra na universidade, a discussão de suas culturas e diversidades e de outras demandas sociais ainda chocam uma universidade calcada por uma estrutura predominantemente homogênea, tanto em seus sujeitos quanto em suas demandas sociais pleiteadas ou negadas e invisíveis. Dessa maneira, a universidade reproduz, mesmo diante de tensões internas e externas, as relações raciais duras que se desenvolvem numa pseudodemocracia racial brasileira (SANTOS, 2014, p. 262).

Mas, em que pesem a resistência das instâncias mais conservadoras, resultam dessas transformações físicas e simbólicas na universidade as discussões sobre raça, etnia e negritude que passaram a ser feitas no âmbito do DCE e do Congresso de Estudantes da UFES (Coneufes) e a criação, em 2014, do *Coletivo Negrada*, que é uma organização coletiva de alunos negros, indígenas e cotistas da UFES (SANTOS, 2014).

Por meio do *Coletivo Negrada*, alunos negros, indígenas e cotistas se unem e se fortalecem para denunciar situações e práticas racistas na universidade e fora dela, promover grupos de estudos sobre temáticas envolvendo racismo, negritude, etnia, raça, feminismo negro, etc., recepcionar calouros, promover eventos culturais, como exibição de filmes no CineNegrada, sarau, entre outras atividades.

Ao mesmo tempo em que produz e dissemina conhecimentos, saberes e vivências sobre a questão racial na universidade e cria um lugar de fala para os estudantes sobre suas inquietações, interesses, desafios, necessidades e expectativas, o coletivo tem sido responsável por tensionar as instâncias decisórias da universidade.

Um exemplo disso é o caso do professor Manoel Malaguti, que citamos no primeiro capítulo desta dissertação. Durante aula para a turma do segundo período do curso de Ciências Sociais em novembro de 2014, o professor do Departamento de Economia da UFES disse aos alunos que não gostaria de ser atendido por profissionais negros como médicos e advogados, afirmou que alunos cotistas, especialmente os negros, têm menor desenvolvimento intelectual e cultural que os demais estudantes não cotistas e brancos e que, por isso, professores não podem utilizar textos mais elaborados nas aulas, devido à incapacidade dos cotistas para a leitura e a compreensão dos textos.

O professor disse ainda que as pesquisas que comprovam o bom desempenho dos alunos cotistas na universidade são mentirosas e manipuladas e que a qualidade do ensino nas universidades públicas caiu nos últimos dez anos por culpa das cotas. Malaguti utilizou até mesmo ideias questionáveis da biologia e da genética para justificar sua opinião preconceituosa, dizendo que alunos negros cotistas não receberam na infância os estímulos cognitivos necessários ao pleno desenvolvimento intelectual.

Mesmo diante das provas dessas declarações racistas gravadas em vídeo pelos alunos e reiteradas pelo próprio professor em entrevista à imprensa, em 2019, a Justiça o inocentou a acusação de racismo. E embora a sua demissão tenha sido decidida pela universidade por “incontinência pública e conduta escandalosa na repartição”, situações previstas na lei 8.112/90, já que se refere ao processo que o professor respondeu na esfera administrativa, as denúncias feitas pelos estudantes foram fundamentais para que um professor racista não permanecesse incólume na UFES.

E o caso Malaguti não é uma situação isolada. Alunos cotistas lutam diariamente contra a discriminação na universidade. Esses estudantes reclamam que são excluídos das festas de confraternização e de trabalhos em grupo pelos colegas, sofrem ataques em redes sociais, viram alvos de deboches em sala de aula, são acusados de ocuparem as vagas de estudantes mais capacitados intelectualmente, entre outras situações relatadas por Maria Cristina Figueiredo Guasti (2016), em sua tese de doutorado sobre as relações entre cotistas e não cotistas, que resultou no livro “*Representações Sociais: sobre as ações afirmativas no ensino superior e sobre os estudantes cotistas da UFES*”.

A pesquisadora entrevistou alunos de nove cursos e constatou que em cursos com maior “status social”, como a Medicina, as engenharias, o Direito e a Odontologia, a aceitação das cotas é baixa, os alunos cotistas sabem que não são bem-vindos e, por isso, tentam esconder sua condição de cotista. Muitos se sentem desconfortáveis para

falar sobre o assunto. Além disso, Guasti (2016) constatou que, em alguns cursos, cotistas e não cotistas convivem em grupos claramente separados.

A segregação, o preconceito, e até mesmo a exclusão dos estudantes cotistas por uma parte dos estudantes não cotistas, só é apresentada com mais ênfase por aqueles que de alguma forma são afetados. Os demais, ou não a percebem mesmo, ou quem sabe, preferem não dar a ela esse nome. Entre os estudantes percebemos razões e atitudes muitas vezes escamoteadas, disfarçadas, são as notas vigiadas, são as roupas que ‘fazem parecer’, são as pessoas que silenciam quando perguntadas sobre as cotas, é o posicionamento ‘politicamente correto’. Parece um conjunto complexo de formas de agir que tanto servem para parecer politicamente correto, quanto servem para garantir que não haverá mudanças radicais na forma de encarar os cotistas (GUASTI, 2016, p. 96).

Um episódio emblemático sobre segregação na UFES ocorreu em 2015, quando o Departamento de Arquitetura e Urbanismo dividiu as turmas de primeiro período de aulas laboratoriais entre alunos cotistas e não cotistas. O caso foi denunciado pelo *Coletivo Negra* que, na ocasião, publicou uma nota de repúdio contra a universidade. Com a denúncia, o caso repercutiu amplamente na imprensa do Estado⁶⁰. Em resposta, a UFES alegou, por meio de nota divulgada na época, que houve uma falha no sistema, que a divisão entre cotistas e não cotistas não foi intencional e que a instituição lamentava que ainda houvesse casos de preconceito contra estudantes.

Apesar de episódios dessa natureza ainda ocorrerem, pelos dados apresentados, podemos concluir que, nos últimos dez anos, estudantes negros têm promovido uma transformação significativa na composição sócio-racial do quadro discente da universidade. Mas, impulsionada pela entrada desses estudantes, a UFES tem promovido políticas e ações que possibilitem a transformação de uma estrutura institucional capaz de oferecer a esses alunos uma formação profissional, humana e ética que dialogue com as suas necessidades, saberes e expectativas sócio-raciais?

Em outras palavras: há políticas e ações institucionais voltadas para a superação do preconceito e da discriminação racial que esses alunos sofrem na universidade e fora dela? Como as questões raciais e o racismo estão sendo tratados institucionalmente? Esta é a investigação que realizamos no próximo capítulo.

⁶⁰ Reportagem disponível em <http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/10/cotistas-denunciam-discriminacao-e-preconceito-na-ufes.html>. Acesso em março de 2019.

CAPÍTULO IV – UFES EM FOCO: ONDE ESTÁ O DEBATE RACIAL NA UNIVERSIDADE CAPIXABA?

Neste capítulo, investigamos se a UFES, impulsionada pela implantação das cotas raciais a partir de 2013, desenvolveu ações, políticas ou projetos institucionais de discussão e de superação do racismo e da desigualdade racial, onde estão essas ações, como são desenvolvidas e de que modo estão articuladas na universidade. Nossa investigação se dá através da identificação e análise de documentos institucionais, com o objetivo de desvendar o posicionamento institucional acerca do racismo.

Para isso, apresentamos, interpretamos e analisamos os documentos que compõem o *corpus* de investigação, dividindo-os por setor, para fins de organização metodológica. Mas antes de iniciar as reflexões que esse processo nos proporciona, ressaltamos que a análise documental realizada por esta pesquisa não objetiva apenas repetir que a universidade federal capixaba expressa o racismo estrutural de uma sociedade organizada por um modelo societário burguês e que as cotas raciais são uma legítima conquista para ampliar o acesso do ensino superior ao povo negro. Os pesquisadores que compõem o nosso referencial teórico já comprovaram isso, embora seja importante ressaltar e detalhar esse conhecimento.

O nosso olhar sobre a universidade e as contribuições que buscamos trazer com esta análise, além de reforçar esse importante conhecimento, têm como objetivo maior identificar onde, como e de que modo é necessário – e possível – continuar a tensionar essa universidade a se abrir para outras epistemologias, outros saberes, outros padrões estéticos e outras formas de ver o mundo e pensar a realidade social.

Para isso, escolhemos como caminho seguir as pistas que os documentos institucionais nos fornecem sobre as ações, projetos e políticas que tratam da questão racial e do racismo na universidade, suas características, abrangências e limitações.

Mas antes de desvendar a presença ou a ausência, a abrangência ou as limitações, bem como as características dessas políticas e ações institucionais, é preciso, primeiramente, conhecer a estrutura desta universidade.

A UFES foi fundada em maio de 1954 e se constitui, até a atualidade, como a única universidade pública do Espírito Santo. De acordo com o site da instituição⁶¹, hoje ela conta com quatro campi, nas cidades de Alegre, São Mateus e Vitória, sendo dois na capital: Goiabeiras e Maruípe. A UFES possui 103 cursos de graduação presencial, com

⁶¹ Informações disponíveis em <http://www.ufes.br/>. Acesso em março de 2019.

um total de 5.004 vagas anuais, 47 cursos de mestrado acadêmico, nove de mestrado profissional e 26 de doutorado, com um quadro 1.780 professores efetivos, 2.016 técnico-administrativos, 19.997 estudantes matriculados na graduação presencial e 3.174 na pós-graduação (UFES, 2019).

A UFES possui ainda cerca de 1.120 projetos de pesquisa científica e tecnológica em curso e 527 projetos de extensão, que abrangem dois milhões de pessoas no Estado. A instituição oferece diversos serviços ao público acadêmico e à comunidade, como teatro, cinema, galerias de arte, centro de ensinos de idiomas, bibliotecas, planetário, observatório astronômico, auditórios, ginásio de esportes, além de serviços na área de saúde por meio do Hospital Universitário Cassiano Antonio Moraes (Hucam), sendo referência em atendimentos de média e alta complexidade (UFES, 2019).

Ainda de acordo com o site da instituição, a universidade está organizada administrativamente através da Reitoria, três conselhos superiores, sete pró-reitorias, 11 centros de ensino, uma superintendência, cinco secretarias e sete órgãos suplementares. A Reitoria é o órgão executivo máximo da universidade e é responsável por planejar, administrar, coordenar e fiscalizar todas as atividades da instituição, além de firmar convênios para viabilizar projetos relacionados à política universitária (UFES, 2019).

O Conselho Universitário é o órgão superior deliberativo e consultivo da UFES em matéria de política universitária, administrativa, financeira e de planejamento. É composto pelo reitor, que o preside, pela vice-reitora, pelos diretores dos centros de ensino, por pró-reitores de Administração e de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, pelo diretor do hospital universitário e por representantes do corpo docente, além de servidores técnico-administrativos e estudantes (UFES, 2019).

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) é o órgão central da UFES para atuar em questões de supervisão de ensino, pesquisa e extensão, com funções deliberativas e consultivas. É presidido pelo reitor e é também composto pela vice-reitora, por dois representantes dos professores de cada centro de ensino; pelos pró-reitores de graduação, de extensão, e de pesquisa e pós-graduação; por dois representantes do corpo técnico-administrativo e por seis estudantes (UFES, 2019).

O Conselho de Curadores é o órgão deliberativo e consultivo em matéria de fiscalização econômico-financeira. Acompanha e fiscaliza a execução orçamentária da universidade. É formado por um presidente, um vice-presidente e representantes dos professores, um representante do Ministério da Educação, um da comunidade, um do corpo técnico-administrativo e um dos estudantes (UFES, 2019).

As pró-reitorias operacionalizam a gestão da universidade, dando suporte administrativo e acadêmico à Reitoria. As pró-reitorias são: Administração; Assuntos Estudantis e Cidadania; Extensão; Gestão de Pessoas; Graduação; Pesquisa e Pós-Graduação; e Planejamento e Desenvolvimento Institucional (UFES, 2019).

Os Centros de Ensino são unidades acadêmico-administrativas que reúnem cursos e departamentos. Cada centro possui um diretor e um vice, além do Conselho Departamental, que é composto pelos chefes de cada departamento. Cabe aos centros de ensino o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, em articulação com a graduação e os programas de pós-graduação. São centros de ensino, pesquisa e extensão: Centro de Artes; Centro de Ciências Agrárias e Engenharias; Centro de Ciências Exatas; Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde; Centro de Ciências Humanas e Naturais; Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas; Centro de Ciências da Saúde; Centro de Educação; Centro de Educação Física e Desportos; Centro Tecnológico; Centro Universitário Norte do Espírito Santo (UFES, 2019).

O departamento reúne os professores por área de conhecimento, no ensino, na pesquisa e na extensão. Os estudantes participam do departamento por meio de representantes eleitos. Todos os departamentos estão vinculados, por afinidade temática, a um Centro de Ensino. Cada curso de graduação é coordenado por um Colegiado que reúne professores de cada departamento e representantes estudantis (UFES, 2019).

A Superintendência de Cultura e Comunicação é vinculada à administração central com a função de articular, propor, coordenar, executar e supervisionar as ações desenvolvidas pela universidade nas áreas de cultura e de comunicação (UFES, 2019).

Secretarias são unidades administrativas vinculadas à administração central que executam atividades específicas em uma determinada área considerada relevante para a vida acadêmica. A UFES possui cinco secretarias: Avaliação Institucional; Comunicação; Cultura; Ensino a Distância; e Relações Internacionais (UFES, 2019).

As atividades da universidade são complementadas pelos órgãos suplementares: Sistema Integrado de Bibliotecas, Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes, Instituto de Inovação Tecnológica, Instituto de Odontologia, Instituto Tecnológico, Núcleo de Tecnologia da Informação, e Prefeitura Universitária (UFES, 2019).

Sobre o ingresso na instituição, a UFES adotava, até 2018, o sistema de vestibular em duas fases, com provas de múltipla escolha, discursivas e de redação. Em abril de 2017, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFES votou pela adesão integral

da universidade ao Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (Sisu)⁶². Com a decisão, o processo seletivo para ingresso em 2018 já teve o Sisu como única forma de ingresso em 98 cursos de graduação da instituição, acabando com a segunda etapa do vestibular, na qual se aplicava provas discursivas e de redação (UFES, 2019).

De acordo com o site da instituição, a universidade estabelece como sua função social (missão) gerar avanços científicos, tecnológicos, educacionais, culturais e sociais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo, transferindo e socializando conhecimentos e inovações que contribuam para a formação do cidadão, visando ao desenvolvimento sustentável no âmbito regional, nacional e internacional. Como objetivo (visão), a UFES almeja ser reconhecida como instituição pública de excelência nacional e internacional em ensino, pesquisa e extensão, integrada à sociedade e comprometida com a inovação e o desenvolvimento sustentável (UFES, 2019).

E os valores que conduzem a função social e o objetivo da universidade são: comprometimento e zelo com a instituição; defesa da universidade gratuita como bem público; busca permanente da excelência no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão; atuação calcada nos princípios da ética, da democracia e da transparência; respeito à justiça, à equidade social, à liberdade de pensamento e de expressão; compromisso com a coletividade, a pluralidade, a individualidade e a diversidade étnica e cultural; responsabilidade social, interlocução e parceria com a sociedade; preservação e valorização da vida; e gestão participativa (UFES, 2019).

De acordo com o site institucional, a missão, a visão e os valores da universidade prezam pela democratização do ensino e pela valorização da pluralidade étnica na instituição. Sendo assim, onde estão os projetos institucionais de superação do racismo?

4.1 CONSELHOS SUPERIORES

De acordo com o site da universidade, o Conselho Universitário (CUr) é o órgão superior deliberativo e consultivo da UFES em matéria de política universitária, administrativa, financeira, estudantil e de planejamento. É composto por 30 membros

⁶² Duas vezes por ano, o Sisu abre inscrições para vagas em universidades públicas. O processo é informatizado e usa a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para classificar os candidatos. O candidato se inscreve no Sisu usando o mesmo número e senha que utilizou para o Enem, e o Sisu recupera automaticamente as notas do exame e seleciona os candidatos com as melhores pontuações para preencher as vagas. O Sisu foi criado com a justificativa de universalizar o processo de seleção para ingresso nas universidades e institutos federais de educação superior, de modo que permitisse que todos os interessados, residentes em qualquer lugar do país, pudessem concorrer a todas as vagas em todas as instituições, através de um exame único, sem gastos com deslocamento para fazer as provas.

assim distribuídos: reitor (presidente), vice-reitor, diretores dos 11 centros de ensino, reitor do período imediatamente anterior, pró-reitores de Administração, de Gestão de Pessoas, de Planejamento e Desenvolvimento Institucional e de Assistência Estudantil e Cidadania, diretor superintendente do Hospital Universitário, três representantes dos professores, três representantes dos servidores técnico-administrativos e cinco representantes dos estudantes (UFES, 2019).

O Conselho Universitário tem três comissões permanentes: Comissão de Assuntos Didáticos Científicos e Culturais; Comissão de Legislação e Normas; e Comissão de Orçamento e Finanças. Compete ao Conselho Universitário: exercer a jurisdição superior da universidade em matéria da administração, finanças, políticas universitárias, planejamento e assuntos estudantis; propor medidas que visem à expansão do ensino, da pesquisa e da extensão; aprovar o Plano Anual das atividades universitárias; aprovar a proposta orçamentária e o orçamento; deliberar sobre planejamento universitário e assuntos estudantis; autorizar despesas e receitas extraordinárias; entre outras atribuições definidas em seu regimento interno (UFES, 2019).

Ainda de acordo com o site institucional, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) é o órgão central da UFES em matéria de supervisão de ensino, de pesquisa e de extensão, com funções deliberativas e consultivas. No total, o Conselho é composto por 35 membros, assim distribuídos: reitor (presidente), vice-reitor, dois representantes de cada um dos 11 centros de ensino, pró-reitores de extensão, graduação, e de pesquisa e pós-graduação, dois representantes dos servidores técnico-administrativos, e seis representantes dos estudantes (UFES, 2019).

O CEPE possui três comissões permanentes: Comissão de Ensino de Graduação e Extensão; Comissão de Política Docente; e Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação. Compete ao CEPE: supervisionar, adotar ou propor modificações ou medidas que visem às atividades de ensino, pesquisa e extensão; decidir sobre matéria de ensino, pesquisa e extensão; fixar normas complementares às do Regimento Geral sobre o processo seletivo para acesso ao ensino superior, currículos e programas, matrícula e transferência de alunos, verificação de rendimento escolar, etc.; aprovar a criação, ou desdobramento de disciplinas; fixar normas de coordenação didática dos cursos; propor ao Conselho Universitário a criação, expansão, modificação e extinção de cursos e programas; definir as linhas prioritárias de pesquisa e de extensão e decidir sobre os planos de desenvolvimento e apoio à pesquisa e à extensão propostos pelas respectivas Pró-Reitorias; entre outras atribuições listadas no estatuto da UFES (UFES, 2019).

Considerando a busca pelas palavras-chaves listadas na metodologia deste trabalho, os documentos do Conselho Universitário arrolados nesta pesquisa são: o Regimento Geral da universidade; as atas de sessões ordinárias, extraordinárias e solenes realizadas entre 2013 e 2018; e as resoluções aprovadas neste mesmo período. Por sua vez, os documentos do CEPE são: atas das sessões ordinárias e extraordinárias realizadas entre 2013 e 2018 e as resoluções aprovadas neste período. Como mencionamos na metodologia, para a identificação das discussões, ações, projetos e políticas que tratam de questões raciais e do racismo no âmbito destes conselhos selecionamos os documentos que continham pelo menos uma das respectivas palavras-chaves.

De acordo com a documentação disponível no site da universidade, o Conselho Universitário aprovou 14 atas de sessões ordinárias, extraordinárias e solenes no ano de 2013; 16 atas em 2014; 13 atas em 2015; 16 atas em 2016; 19 atas em 2017 e 20 atas em 2018, totalizando 98 atas aprovadas e disponibilizadas no site do Departamento de Administração dos Órgãos Colegiados Superiores (Daocs)⁶³. Deste total, 16 atas continham pelo menos uma das palavras-chaves pesquisadas (uma ata no ano de 2013; três em 2014; duas em 2015; três em 2016; quatro em 2017; e três em 2018).

Ainda de acordo com a documentação disponível no site, o Conselho Universitário aprovou 348 resoluções entre 2013 e 2018 (74 no ano de 2013; 57 em 2014; 47 em 2015; 68 em 2016; 50 em 2017; e 52 resoluções em 2018). Deste total, 27 documentos continham pelo menos uma das palavras-chaves pesquisadas (duas resoluções em 2013; cinco em 2014; duas resoluções em 2015; cinco documentos em 2016; cinco em 2017; e oito resoluções aprovadas em 2018).

Já o CEPE aprovou 15 atas de sessões ordinárias e extraordinárias no ano de 2013; 21 atas em 2014; 11 atas em 2015; 16 atas em 2016; 21 atas em 2017; e 12 atas em 2018, totalizando 96 atas aprovadas e disponíveis no site do Daocs⁶⁴. Deste total, 24 atas continham pelo menos uma das palavras-chaves pesquisadas (duas atas em 2014; três atas em 2015; seis atas em 2016; oito atas em 2017; e cinco atas em 2018).

Em relação às resoluções, o CEPE aprovou 364 documentos entre 2013 e 2018 (59 no ano de 2013; 56 em 2014; 65 em 2015; 46 em 2016; 80 em 2017; e 58 resoluções aprovadas em 2018). Deste total, 19 resoluções continham pelo menos uma das

⁶³ Todas as atas e resoluções do Conselho Universitário estão disponíveis no site <http://www.daocs.ufes.br/sobre-o-conselho>. Acesso em março de 2019.

⁶⁴ Todas as atas e resoluções do CEPE estão disponíveis no site <http://www.daocs.ufes.br/sobre-o-conselho-0>. Acesso em março de 2019.

palavras-chaves pesquisadas (três no ano de 2013; cinco em 2014; três em 2015; duas resoluções em 2016; quatro no ano de 2017; e duas resoluções aprovadas em 2018).

Elaborado e atualizado por uma comissão especial designada pelo Conselho Universitário, o Regimento Geral da universidade⁶⁵ é o documento disciplinar das atividades da UFES, nos planos acadêmico e administrativo, e encerra, ao longo de 63 páginas, todos os aspectos comuns da vida universitária, entre os quais da administração superior, da administração dos centros, da administração dos órgãos suplementares, do regime didático-científico, da comunidade universitária e do regime disciplinar.

Neste documento, identificamos uma única menção à palavra “racial” no texto do primeiro parágrafo do artigo nº 222, que trata da competência do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e dos Diretórios Acadêmicos. O regimento diz que compete aos diretórios: patrocinar os interesses do corpo discente; promover a aproximação e a integração entre os corpos discentes, docente e técnico-administrativo da universidade; preservar a probabilidade da vida escolar e o patrimônio material e moral da universidade; preservar a harmonia a cooperação entre os diferentes órgãos da administração universitária; e respeitar as leis, resoluções e normas que regem a universidade. Ainda no âmbito das competências, o documento acrescenta que:

“§ 1º Será vetada aos Diretórios a participação ou representação em entidades alheias à Universidade, bem como realizar ou promover qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político – partidário, racial ou religioso, ou ainda incitar, promover, apoiar ou participar de ausências coletivas aos trabalhos escolares” (REGIMENTO GERAL DA UFES, acesso em junho de 2019, p.53, grifo nosso).

Como é possível inferir do trecho citado acima, a única menção à palavra “racial” que é feita no Regimento Geral da universidade tem como objetivo proibir manifestações ou ações dos diretórios estudantis sobre temas de cunho racial na UFES, colocando a problemática racial no mesmo bojo das discussões políticas, partidárias e religiosas. Se o objetivo do documento é proibir manifestações de cunho racista e segregacionista motivadas por razões de posicionamento político, credo religioso, raça ou cor no âmbito dos diretórios, por que não empregar a palavra “racista” em vez de

⁶⁵ Disponível no site do Departamento de Administração dos Órgãos Colegiados Superiores, em <http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/Regimento%20Geral%20da%20UFES.pdf>. Acesso em maio de 2019.

“racial” no texto? Assim, o documento deixaria claro que a proibição de que trata o artigo se refere a manifestações ou ações preconceituosas por motivos de cor ou raça.

É possível justificar que o problema no parágrafo em questão se trata de uma inadequação semântica ou de uma escolha equivocada de palavras para a redação do texto. Mas isso não justifica o fato de que em nenhum outro trecho das 63 páginas do regimento é feita qualquer menção à necessidade de combate às discriminações de gênero, raça, credo ou orientação sexual na universidade. Em nossa avaliação, o documento deixa implícito que a UFES entende as problemáticas de cunho racial como um tabu ou como um tema que deve ficar restrito à esfera individual e subjetiva, assim como o credo religioso ou o posicionamento político de cada indivíduo, e que não deve ser discutido coletivamente como um problema social a ser superado.

Fazendo alusão à máxima que diz que política, religião e futebol não se discutem, por serem temas de interesse privado, em nossa avaliação, ao tratar a questão racial no âmbito do Regimento Geral da universidade com uma conotação negativa, proibitiva, de impedimento e cerceamento, em vez de apresentá-la como uma problemática socialmente importante, que deve fazer parte da vida universitária, a UFES revela uma intencionalidade de ocultar um racismo institucional e um sistema universitário estruturado por relações raciais assimétricas, apesar da constante pressão exercida por forças sociais contestatórias na universidade.

Nossa percepção se reforça quando analisamos as atas das sessões realizadas pelo Conselho Universitário e pelo CEPE. No período analisado, as discussões envolvendo a questão racial nos Conselhos Superiores se deram acerca da denúncia que culminou na demissão do professor Malaguti; da reserva de vagas para alunos negros e indígenas nas bolsas distribuídas pelo novo Programa Integrado de Bolsas da universidade; dos riscos de violência policial contra alunos e servidores negros com a presença da Polícia Militar nos campi, bem como da necessidade de ofertar cursos de formação para vigilantes, professores e técnicos, a fim de combater práticas preconceituosas na universidade; da inclusão de disciplinas sobre educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura e de conhecimentos sobre história e cultura africana e afro-brasileira nos conteúdos programáticos de processos seletivos da universidade; e da criação da Comissão de Verificação de Autoavaliação de candidatos às cotas raciais.

A acusação de racismo contra o professor Malaguti foi tema de discussão em ambos os Conselhos Superiores. Durante sessão ordinária de 05 de novembro de 2014, o Cepe discutiu a denúncia feita pelos alunos do curso de Ciências Sociais contra o

professor, com a leitura da nota de repúdio escrita pela turma que vivenciou a situação. Na reunião, conselheiros repudiaram a atitude do professor e lembraram que outras denúncias de racismo já haviam sido feitas contra ele ao longo de seu tempo de serviço na universidade, algumas pelas quais ele já havia sido punido administrativamente com advertências e suspensões. Os relatos na ata evidenciam que esta não foi a primeira vez que a UFES tomou conhecimento das atitudes preconceituosas do referido professor.

Um dos conselheiros relata na ata desta sessão que, na qualidade de secretário de Inclusão Social da universidade e como professor negro, ele já recebera denúncias de racismo contra outros 38 docentes, predominantemente do Centro Tecnológico e do Centro de Ciências da Saúde da UFES. O conselheiro relata ainda que, devido ao alto número de denúncias e à inexperiência declarada desses professores em lidar com alunos pobres, negros e indígenas em sala de aula, ele realizou, ao longo de quatro anos, uma abordagem pedagógica com esses docentes.

Este mesmo conselheiro defendeu que o Cepe se manifestasse sobre as declarações dadas por Malaguti à imprensa, pois elas comprometiam a imagem da universidade, como se as ideias racistas do docente tivessem o respaldo científico e institucional, e que o Conselho recomendasse a suspensão do professor de suas atividades. Também expressando preocupação com a repercussão do caso e com a imagem da universidade, outros conselheiros concordaram com o afastamento do professor e com a necessidade de uma nota de repúdio por parte do Cepe para informar à sociedade que as declarações preconceituosas de Malaguti não representam a visão da universidade.

Em meio à discussão sobre as ofensas que o professor desferiu contra os alunos negros cotistas, um conselheiro reclamou de situações gerais de desrespeito aos professores em sala de aula, e a presidente da sessão informou que a universidade estava organizando uma campanha denominada “Pela Convivialidade”, pensada pela Superintendência de Cultura e Comunicação e pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania, porque uma estudante havia sido desrespeitada ao ser chamada de “gorda”. Já outros conselheiros relataram na ata surpresa e indignação com a atitude do professor, pois nunca tinham presenciado manifestações racistas na universidade.

Pelo teor da ata, constata-se que práticas racistas de professores contra alunos não são casos isolados e já é um assunto de largo conhecimento da universidade, inclusive, envolvendo processos administrativos contra o próprio professor em questão. Mas a punição dada pela universidade ao Malaguti e as discussões fomentadas por ela no Conselho só ocorreram porque este episódio repercutiu negativamente na imprensa.

Em nossa avaliação, ainda que os conselheiros se mostrem verdadeiramente indignados com as atitudes racistas, foi o desabono de proporções internacionais na imagem da UFES que movimentou a preocupação do Cepe em se posicionar sobre o episódio e em sugerir o afastamento do professor, e não a gravidade das ofensas racistas em si ou os impactos perversos do racismo no ambiente acadêmico. O relato do conselheiro que realizou uma abordagem pedagógica com 38 professores denunciados por alunos evidencia uma indignação seletiva e um silenciamento corporativista diante do racismo institucional, ainda que o conselheiro, por ser um professor negro, tenha tido a iniciativa de trabalhar para mudar esse quadro através da formação desses docentes.

A campanha pela “convivialidade”, informada pela presidente da sessão na ata, também nos parece estranha a uma genuína intencionalidade de combate ao racismo na universidade, pois se trata de defender a boa convivência no ambiente acadêmico de um modo geral, como se o racismo estivesse no bojo das subjetividades e individualidades.

Em nossa avaliação, as discussões realizadas sobre o caso Malaguti no Cepe expressam como o racismo é estruturante nesta sociedade a tal ponto que, ao mesmo tempo em que todos os conselheiros presentes se mostram cientes da existência do racismo na sociedade, a maioria deles se diz surpresa com a sua manifestação na universidade, mesmo diante do relato do conselheiro que fez uma abordagem pedagógica durante quatro anos com 38 professores devido ao alto número de denúncias e ao fato de esses docentes não saberem lidar com alunos pobres, negros e indígenas. Em função do modo estruturante como o racismo atravessa a sociedade, apesar de todos os fatos explicitados, é como se os conselheiros não conseguissem – ou não quisessem – ver o racismo institucional estruturando relações raciais assimétricas na universidade.

No Conselho Universitário, a discussão sobre o caso Malaguti foi realizada em sessão ordinária do dia 17 de dezembro de 2015, em função do recurso administrativo protocolado pelo professor contra sua demissão. Na sessão, o relator votou contra o recurso e ressaltou como as declarações preconceituosas do referido professor, além de causarem grande constrangimento e sofrimento aos alunos, macularam a imagem da universidade a ponto de o senador Cristovam Buarque⁶⁶ declarar à imprensa que não gostaria de ser atendimento por um profissional formado em uma universidade racista.

De acordo com a ata, alguns conselheiros saíram em defesa do professor. Um deles chegou a dizer que não cabia acusar o professor de racismo, criticando a política de

⁶⁶ Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/220839632/trf-2-jud-jfes-06-12-2018-pg-21>. Acesso em junho de 2019.

cotas como uma atitude racista do governo ao sugerir falta de capacidade do estudante negro. Outros justificaram a idade avançada, o estado psicológico do referido professor, o tempo de serviço e o prazo que faltava para a sua aposentadoria como atenuantes para a severidade da punição. Uma conselheira, concordando com o relator contra o recurso, falou do corporativismo na instituição e da certeza de impunidade por parte do acusado, que acumulava em sua ficha funcional uma série de processos de mesmo teor.

Outros conselheiros reforçaram o entendimento de que, diante da grande repercussão do caso na mídia, recuar da demissão soaria como conivência da universidade com as declarações preconceituosas do professor e endossaria a fala do senador Cristovam Buarque de que a UFES é uma universidade racista.

Com base nesses argumentos, o parecer do relator contrário ao recurso foi aprovado por maioria, com três votos contrários. Pelo teor das discussões na ata, mais uma vez, constatamos a ênfase no prejuízo que as declarações preconceituosas de Malaguti causaram à imagem da universidade, principal motivo pelo qual a pena de demissão foi mantida pelo Conselho Universitário, uma vez que se refere a um docente com um largo histórico de processos administrativos, suspensões e advertências. Em nossa avaliação, diante dos argumentos relatados na ata, o que pesou sobre a decisão do Conselho foi a pecha de universidade racista diante da opinião pública e não a auto-reflexão diante de um indício de racismo institucional, pois um professor com um longo histórico de denúncias e processos semelhantes somente foi penalizado com a máxima severidade depois da repercussão negativa de suas declarações à imprensa.

Esse episódio e a repercussão que ele alcançou evidenciam ainda a contradição que atravessa uma sociedade que sabe da existência do racismo nas relações sociais, mas é a tal ponto estruturada por ele e por seus mitos que, ao mesmo tempo em que o pratica e o vivencia com naturalidade e banalidade, também se revolta contra suas manifestações.

E a revolta pode evoluir para ações efetivas, como a reserva de vagas para alunos negros e indígenas no novo Programa Integrado de Bolsas da universidade. Em sessão extraordinária do Conselho Universitário do dia 14 de agosto de 2017, foi discutida a nova proposta de resolução para as bolsas, na qual consta o parecer de um conselheiro recomendando prioridade para estudantes negros e indígenas e/ou com renda familiar de até 1,5 salário mínimo *per capita* nas seleções dos bolsistas, além da reserva de 50% da totalidade das bolsas para esses estudantes. Em discussão, alguns conselheiros defenderam a importância das bolsas para a política de permanência da universidade.

Em votação, para a preservação do mérito acadêmico, a proposta de reserva foi rejeitada pela maioria, com três votos contrários à rejeição, sendo aprovada a reserva de 50% das vagas apenas para as bolsas de Projetos Especiais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PaEPE II), uma das sete novas modalidades de bolsas da universidade⁶⁷, que trata das atividades de apoio administrativo realizadas nos colegiados de cursos, departamentos, pró-reitorias, órgãos suplementares e direções de centros de ensino. Já a prioridade para alunos pretos, pardos e indígenas e o critério racial como mecanismo de desempate para a concessão da totalidade das bolsas foram pontos aprovados por maioria no Conselho. A partir desta discussão, foi criada a Resolução nº 35/2017, do Conselho Universitário, que institui o Programa Integrado de Bolsas para estudantes de graduação da UFES.

A resolução ressalta o caráter meritocrático das bolsas ao dizer que o objetivo do programa é promover condições de produção intelectual e científica, deixando claro que a finalidade última da totalidade das bolsas não é a mera permanência. Contudo, o documento observa que, respeitada a natureza e a finalidade de cada bolsa, os editais de seleção deverão ponderar os critérios de mérito acadêmico e vulnerabilidade socioeconômica. Nas disposições finais e transitórias, o documento recomenda que, na seleção dos bolsistas, seja dada prioridade a alunos pretos, pardos e indígenas, além de utilizar o critério racial como mecanismo de desempate.

Em nossa avaliação, ainda que a reserva de vagas pelo critério racial não tenha abrangido a totalidade das bolsas como fora proposto, os avanços alcançados por esta proposição no Conselho Universitário são fundamentais para fomentar uma mudança institucional no modo como a UFES discute a questão racial e o racismo. A abertura do Conselho para discutir positivamente e aprovar sem grandes resistências a proposta da reserva de bolsas pelo critério racial evidencia que o tensionamento junto às instâncias decisórias da universidade é eficaz, promove resultado e precisa ser intensificado.

Inferimos da análise da ata e da resolução em questão que até mesmo o fato de esta proposição chegar ao Conselho Universitário e ser discutida com uma naturalidade e uma conotação positiva já sinaliza que as cotas raciais na graduação têm contribuído

⁶⁷ De acordo com a Resolução nº 35/2017 do Conselho Universitário, as bolsas da UFES foram divididas da seguinte forma: Projetos Especiais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PaEPE I e PaEPE II), sob responsabilidade das unidades acadêmicas e administrativas e da Proplan; Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA), Programa de Aprimoramento e Desenvolvimento do Ensino (Pró-ensino) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UFES (PIBID-UFES), sob responsabilidade da Prograd; Programa de Estágios para áreas específicas, sob responsabilidade da Progep; Programa de Extensão (PIBEx), sob responsabilidade da Proex; e Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC), sob responsabilidade da PRPPG.

fundamentalmente para transformar o entendimento que instâncias historicamente conservadoras da universidade têm da questão racial e das ações afirmativas. Afinal, a UFES sempre rechaçara o critério racial para as políticas de ação afirmativa, como vimos no capítulo anterior, a exemplo dos obstáculos que a universidade colocou contra as cotas raciais na graduação antes da sanção da Lei de Cotas.

Nossa percepção se reforça quando analisamos as discussões realizadas nos Conselhos Superiores acerca dos riscos de violência policial contra alunos negros com a presença da Polícia Militar nos campi, bem como da necessidade de cursos de formação para vigilantes, professores e técnicos, a fim de combater práticas preconceituosas na universidade. No Conselho Universitário, esta discussão aparece na sessão extraordinária do dia 23 de maio de 2016, durante a pauta sobre a regulamentação de eventos nas dependências da UFES, quando um conselheiro relatou o caso de um estudante do Centro de Artes que, por ser negro, foi abordado de forma inadequada por um vigilante. O conselheiro cobrou a necessidade de uma vigilância humanizada.

Sobre este assunto, a vice-reitora declarou na sessão que o treinamento dos vigilantes foi iniciado em 2015, com uma capacitação específica em direitos humanos, da qual participaram alguns professores. Segundo o relato da vice-reitora na ata, o treinamento precisaria ser contínuo, pois foi verificado durante o curso que a maioria dos vigilantes é negra, mas eles não se reconhecem como tal.

Esta discussão reaparece na sessão ordinária do dia 31 de agosto de 2017, também do Conselho Universitário, quando um conselheiro defende a celeridade na realização do convênio entre a universidade e a Polícia Militar para a realização de rondas nos campi. Com posicionamento contrário, outro conselheiro ressalta que a UFES deveria pressionar o governo federal para a abertura de concursos para a segurança na universidade e manifestou sua preocupação com o comportamento da polícia, posição que foi acompanhada por outro conselheiro que ressaltou que o desrespeito aos direitos humanos por parte da Polícia Militar sempre recai sobre a população negra.

No Cepe, esta discussão aparece na ata da sessão ordinária do dia 23 de agosto de 2016, quando uma conselheira destaca a importância do treinamento dos vigilantes, argumentando que a juventude negra é um grupo que historicamente não fez parte da UFES e que agora, como consequência das políticas afirmativas, passa a pertencer ao corpo discente. O tema aparece ainda na sessão ordinária do dia 6 de setembro de 2017 do Cepe, na qual uma conselheira apresenta uma nota de repúdio escrita por estudantes, professores e técnicos à decisão da universidade de dar início às rondas da polícia nos

campi, reforçando que a postura repressora da Polícia Militar na sociedade reforça o racismo, o machismo, entre outros preconceitos estruturais.

Por decisão da Reitoria, em agosto de 2017, a universidade anunciou que o campus da UFES de Goiabeiras passaria a ter rondas da Polícia Militar. A medida, que seria estendida aos outros campi, foi alvo de críticas por parte de estudantes, professores, técnicos e movimentos sociais, que reivindicavam um debate mais amplo sobre o tema. Em junho de 2018, depois que duas alunas do curso de Serviço Social foram assaltadas dentro de uma sala de aula no Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, a Reitoria voltou a anunciar uma nova parceria com a Polícia Militar para que policiais da reserva atuassem na vigilância do campus de Goiabeiras.

O convênio entre a UFES e a Polícia Militar foi assinado em julho de 2018, por uma decisão *ad referendum*⁶⁸ do gabinete da Reitoria, e a discussão voltou a aparecer nas sessões ordinárias do Cepe do dia 4 de julho de 2018 e do dia 8 de agosto de 2018.

A partir da manifestação de professores, alunos, técnicos administrativos e movimentos sociais contra a decisão da Reitoria, as discussões no Cepe sobre a presença da polícia na universidade apresentam uma reflexão mais crítica em relação aos casos de roubos, furtos e tentativas de estupros nos campi universitários como reflexos de uma violência que é subproduto das desigualdades da sociedade capitalista, do desmonte do Estado de bem-estar social e do contexto político regressivo de enfraquecimento dos mecanismos democráticos.

As discussões realizadas na sessão do dia 4 de julho de 2018 propõem uma reflexão sobre a necessidade de a universidade manter-se como um espaço autônomo, de produção científica comprometida com a transformação social, e não com o policiamento e o isolamento. A preocupação com a violência policial contra a população negra nos campi volta a aparecer na discussão desta sessão, ressaltando que ela pode recair sobre estudantes universitários, alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos, funcionários apenados em prestação de serviço na universidade e servidores.

Na sessão do dia 8 de agosto de 2018, a decisão da Reitoria de assinar o convênio com a polícia sem realizar um debate amplo com a comunidade acadêmica e, em especial, com os Conselhos Superiores, volta a ser criticada pelo Cepe. A preocupação com a truculência policial contra a população negra nos campi também é ressaltada nesta

⁶⁸ Disponível em http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/000359_2018_35_-_sesp_ufes.pdf#overlay-context=conselho-universit%25C3%25A1rio-ad-referendum. Acesso em maio de 2019.

sessão e, para justificá-la, são apresentados dados sobre os altos índices de assassinatos de jovens, transexuais e mulheres negras no Espírito Santo. Diante da intensa manifestação contrária, a Reitoria anunciou que a UFES ofertaria cursos de formação sobre direitos humanos, racismo e questões de gênero para os policiais militares que atuarão na universidade e que a seleção dos policiais seguiria critérios rigorosos.

Apesar de a Reitoria já ter assinado o convênio com a polícia, mesmo diante de todos os argumentos apresentados pelos Conselhos Superiores, esta discussão não se encerrou na universidade e continua movimentando alunos, professores, técnicos e movimentos sociais. Acreditamos que com a presença efetiva dos policiais a partir de 2019 e dos conflitos que deverão surgir, esse debate tende a se intensificar.

Por isso, em nossa avaliação, apesar do resultado final desta questão não ter sido favorável ao posicionamento crítico da universidade sobre a presença da Polícia Militar na UFES e sobre a truculência historicamente praticada pelos aparelhos repressores do Estado contra a população negra, além dos riscos de isso se refletir nos campi universitários, as discussões realizadas no âmbito dos Conselhos Superiores demonstram que esta preocupação existe, é latente e é majoritária na universidade, ainda que ela não seja unânime e ainda que não tenha vencido esta disputa.

Avaliamos ainda que essa preocupação somente exista na proporção majoritária em que ela se revela diante da análise das atas das sessões dos Conselhos Superiores porque as cotas sociais, em um primeiro momento, e depois as cotas raciais mudaram significativamente a composição sócio-racial do quadro discente da UFES.

A universidade está sendo ocupada por uma juventude negra – e, conseqüentemente, por docentes e técnicos administrativos negros – que historicamente não ocupava esse espaço. E esse novo corpo negro presente na universidade, direta ou indiretamente, tensiona essa instituição a ter de pensar sobre os impactos dessa presença, ainda que haja uma forte resistência conservadora e ainda que haja conflitos.

É, portanto, positivamente sintomático que os Conselhos Superiores, instâncias historicamente conservadoras do modelo de universidade construído no país, uma universidade tradicionalmente elitista e branca, como vimos no segundo capítulo desta dissertação, demonstrem tamanha preocupação com a violência policial que poderá ser praticada contra a negritude atualmente presente nos campi universitários. Uma negritude que fora historicamente excluída desse espaço acadêmico, marginalizada e criminalizada por um Estado policialesco que, como vimos no primeiro capítulo, encarcera, mata e extermina o povo negro neste país.

Por isso, em nossa avaliação, a presença negra que as cotas raciais inserem na universidade impulsiona um processo transformador das relações de poder na sociedade que transcende o simples ingresso quantitativo de alunos negros na graduação. Essa presença negra causa estranheza e incomoda o conservadorismo da sociedade e de uma instituição historicamente controlada pelas elites brancas, mas ela força transformações.

A Resolução nº 5/2016, do Conselho Universitário, aprova o plano anual de capacitação de servidores, com a inclusão de formação sobre políticas étnico-raciais e indígenas. No ano seguinte, a Resolução nº 3/2017, do mesmo Conselho, amplia a abrangência da temática racial nos cursos previstos no plano anual de capacitação de servidores, incluindo formação especial sobre racismo no mundo e no Brasil, considerações sobre raça, etnia, cor e classe social, políticas públicas específicas para negros no Brasil, etnia e sua abordagem no ensino superior e identificação de raça e etnia nos espaços institucionais de acesso à universidade via cotas raciais.

Em 2018, o Conselho Universitário aprovou a Resolução nº 44/2018, que trata do mesmo plano de capacitação de servidores, incluindo ações sobre direitos humanos, educação étnico-racial e assédio moral e sexual no contexto da universidade.

A partir da análise destas resoluções, percebemos uma significativa ampliação do entendimento da abrangência e da necessidade de se discutir os diversos aspectos da questão racial no âmbito da formação dos servidores da UFES, possivelmente motivada pelas denúncias de fraudes e tentativas de burla ao sistema de reserva de vagas da UFES que, por sua vez, deram origem à movimentação em torno da criação da Comissão de Verificação de Autodeclaração de candidatos às cotas raciais. Afinal, a referida resolução especifica a necessidade de formação de servidores sobre identificação de raça e etnia nos espaços institucionais de acesso à universidade via cotas raciais.

Mas esse novo entendimento da importância de inserir o debate racial na capacitação dos servidores vem a reboque de uma mudança ainda mais significativa na compreensão da importância da questão racial nos processos formativos: a inclusão de conteúdos sobre a temática racial nos processos seletivos da universidade e de disciplinas sobre a educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura.

As resoluções nº 34/2013 e nº 51/2013 do Cepe, que aprovam o conteúdo programático e as bibliografias das provas de processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação, incluem a cobrança de conhecimentos sobre a apropriação da força de trabalho humano no Brasil colonial por meio do escravismo do negro e do indígena, a partilha da África e da Ásia pelo imperialismo europeu do século XIX, as formas de

exploração da mão-de-obra indígena e africana nas Américas, a presença negra e indígena na formação étnica do Espírito Santo e a afirmação das identidades indígena e negra no Brasil contemporâneo, entre outros assuntos sobre a questão racial.

Em 2014, o Cepe aprovou a Resolução nº 16/2014, que estabelece normas para o processo seletivo em cursos de graduação a distância, contemplando no conteúdo programático das provas estes mesmos conhecimentos sobre a temática racial. A partir desse entendimento, as resoluções aprovadas pelo Cepe nos anos seguintes, tratando de conteúdos programáticos das provas para processos seletivos de ingresso nos cursos de graduação presencial ou a distância da UFES, contemplam assuntos sobre a temática racial. Inclusive as atividades do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) que é vinculado ao Centro de Educação, regulamentadas pela Resolução nº 31/2015 do Cepe, prevêem a organização de grupos de pesquisa para produção científica sobre questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos.

Sobre a inclusão de disciplinas de educação das relações étnico-raciais nas licenciaturas, identificamos essa discussão na ata da sessão ordinária realizada pelo Cepe no dia 25 de novembro de 2015 e na sessão ordinária do dia 16 de dezembro do mesmo ano, quando a presidente da sessão anunciou que a UFES obteve 39 novas vagas de docentes junto ao MEC, das quais cinco a serem designadas para a disciplina de “História e Cultura Étnico-Racial”, prioritariamente voltada às licenciaturas, sendo distribuída uma vaga para São Mateus, uma para Alegre e três vagas para Goiabeiras.

Ainda na primeira ata, a presidente da sessão relata a formação de uma subcomissão de especialistas em educação das relações étnico-raciais, compostas pelos professores Rosemeire dos Santos Brito, Alessandro Rodrigues, Cleyde Rodrigues Amorim, Patrícia Gomes Rufino Andrade, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, e pelas professoras Leonor Franco de Araújo e Adriana Pereira Campos, do Curso de História, para a construção do edital de seleção dos docentes.

Na ata da sessão ordinária do dia 16 de dezembro de 2016, foi homologada pelo Cepe a inclusão da disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais”, como optativa, para os cursos de licenciatura de todos os campi. Na sessão ordinária do dia 20 de junho de 2017, o tema reaparece nas discussões do Cepe, com uma conselheira comemorando a contratação de três professores no Centro de Educação, responsáveis por ministrar a disciplina para 17 licenciaturas atendidas pelo Centro. A conselheira, contudo, solicitou à administração da universidade para averiguar se os cursos estão de fato ofertando as

disciplinas, pois, após a seleção dos professores – em um processo seletivo que recebeu 112 candidatos –, somente uma turma tinha sido ofertada até aquela data.

Na mesma ata, em resposta a esta cobrança, outra conselheira afirma que, apesar de a universidade ter um prazo de 12 meses para a adequação, todas as licenciaturas da UFES incluíram a disciplina de “Relações Étnico-Raciais” como disciplina obrigatória e os cursos de bacharelado, como optativa, prevendo que todo o processo de reforma curricular esteja concluído no primeiro semestre de 2018.

É produto desta discussão a Resolução nº 65/2015 do Cepe, que destina os cinco códigos de vagas para a disciplina em questão e determina que os docentes selecionados somente ministrem disciplinas na área de educação das relações étnico-raciais e que suas atividades de pesquisa e extensão também sejam na área. A resolução determina ainda que, havendo disponibilidade, as disciplinas sobre educação das relações étnico-raciais devem ser ofertadas aos demais cursos, além das licenciaturas.

Em 2016, o Cepe publicou a Resolução nº 43/2016, que autoriza a Prograd a inserir a disciplina de “Educação das Relações Étnico-Raciais” como optativa nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. A partir da análise dos documentos supracitados, identificamos que a referida disciplina é citada ora como optativa, ora como obrigatória para as licenciaturas, contudo, a Resolução nº 43/2016 é o documento que está atualmente em vigor na universidade, portanto, a disciplina é optativa para todos os cursos, tendo as licenciaturas preferência para a oferta.

Todavia, esta discussão no Cepe não é endógena à universidade, ela tem origem na Lei nº 10.639/03 e na Lei 11.645/08, que incluem no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Como vimos o capítulo anterior, estas leis não são benesses do Estado, elas são produto das lutas dos movimentos negros e demais grupos de luta antirracista por políticas de ação afirmativa pela valorização do povo negro e pelo combate ao racismo na sociedade.

E a trajetória de conquista dessas leis não se encerra nelas. Elas deram origem a um percurso de normatização que resultou na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas⁶⁹; na Resolução CNE/CP 01/2004⁷⁰, que detalha os

⁶⁹ Documento disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em maio de 2019.

⁷⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em maio de 2019.

direitos e as obrigações dos entes federados diante da lei; e no Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁷¹, aprovado em 2009.

Embora as leis supracitadas tratem da obrigatoriedade da temática apenas para o ensino fundamental e médio, as normatizações que resultam delas incluem as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura do ensino superior na oferta de disciplinas sobre educação das relações étnico-raciais, pois a Resolução CNE/CP 01/2004 em seu Artigo 1º diz que as diretrizes do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser observadas pelas instituições de ensino que atuam nos demais níveis e modalidades da educação formal e, em especial, as instituições que mantêm programas de formação de professores.

O Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determina que as instituições de ensino superior devem incluir conteúdos e disciplinas sobre a educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação, com especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O plano determinada ainda que as instituições de ensino superior devem: desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais; desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais; fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais; estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais; entre outras ações (BRASIL, 2009).

Ainda que em obediência às determinações das leis e de suas regulamentações, ao realizar a introdução da discussão das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras nos cursos de licenciatura, a UFES impulsiona transformações significativas em relação ao entendimento institucional sobre

⁷¹ Documento completo disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em maio de 2019.

diversidade étnico-racial, educação enquanto direito social e sobre a superação do racismo e das desigualdades raciais nos processos formativos da universidade.

Contudo, esse movimento se revela muito aquém do esperado, primeiramente devido ao caráter optativo das disciplinas, quando elas deveriam ser obrigatórias. Como a universidade pode formar professores que atuarão no ensino fundamental e médio sem exigir a obrigatoriedade deste conhecimento nos cursos de licenciatura, sendo este conhecimento obrigatório nas escolas da educação básica?

Em segundo lugar, em virtude do número reduzido de professores selecionados para atuar em todas as licenciaturas da universidade. De 39 vagas docentes concedidas pelo MEC, a universidade designou apenas cinco para as disciplinas de educação das relações étnico-raciais, das quais somente três para o campus de Goiabeiras, onde se concentra o maior número de cursos da universidade. Como garantir formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desenvolver atividades acadêmicas sobre relações étnico-raciais, desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias para a educação das relações étnico-raciais e fomentar pesquisas e atividades de extensão com apenas cinco professores atuando na universidade?

Além disso, nenhuma vaga foi designada para o campus de Maruípe, onde estão os cursos do Centro de Ciências da Saúde que, apesar de não lidar com licenciaturas, é um espaço tradicionalmente branco e elitista na universidade, que reúne muitos episódios discriminatórios contra alunos, conforme vimos através do resultado das pesquisas realizadas por Guasti (2016) e Santos (2014) e pelo relato do conselheiro do Cepe que, na qualidade de secretário de Inclusão Social da universidade, realizou uma abordagem pedagógica com docentes deste Centro devido ao alto número de denúncias de racismo.

Como a UFES possui 103 cursos de graduação presencial, e atender a todas as licenciaturas com apenas cinco professores é uma tarefa praticamente impossível, os cursos de bacharelado certamente ficarão de fora da democratização deste conhecimento. Por isso, a partir da análise das informações contidas nos documentos supracitados, constatamos que este é um caminho institucional ainda que precisa ser tensionado pelos movimentos sociais de luta antirracista.

Para construir processos formativos antirracistas e estratégias educacionais verdadeiramente orientadas a combater o racismo e as desigualdades raciais no ensino superior, a inclusão do conhecimento sobre educação para as relações étnico-raciais na UFES precisa ter um caráter obrigatório nas licenciaturas e precisa ser ampliado para todos os cursos da universidade, inclusive os cursos de bacharelado. Formar futuros

profissionais, cidadãos e seres humanos com consciência crítica da desigualdade sócio-racial brasileira precisa ser a função precípua da educação superior pública, gratuita, de qualidade e autônoma no país – e da educação como direito social.

Em nosso entendimento, este é o primeiro passo para desconstruir a falsa ideia, ainda muito presente na sociedade, de que as cotas são um privilégio desimportante, causador de um suposto e inexistente racismo reverso, e que, por isso, podem ser fraudadas ou burladas, a exemplo do caso que identificamos na ata da sessão ordinária do Cepe, do dia 16 de fevereiro de 2016, sobre o processo envolvendo uma aluna acusada de burlar o sistema de cotas para ingressar no curso de Medicina da UFES.

Nesta sessão, o Cepe analisou recurso de uma aluna ao Conselho, desligada da universidade por tentar burlar o sistema de cotas para ingressar no curso de Medicina, em 2009, mesmo não preenchendo o requisito de ter renda familiar de até sete salários mínimos. Na época, ela alegou que sua família tinha seis membros e, por isso, tinha direito às cotas. A UFES recusou a matrícula, mas a aluna conseguiu uma liminar da Justiça. Em 2010, a universidade conseguiu derrubar a liminar, mas a aluna entrou com recurso no Supremo Tribunal Federal. Com o pedido negado pelo Supremo, a estudante foi desligada da UFES em 2013, mas nesta data ela já havia cumprido a maioria das atividades obrigatórias do curso. Após cumprir as atividades que faltavam de modo irregular, sem vínculo com a universidade e alegando junto aos professores ser aluna ouvinte para poder cursar as disciplinas e estágios, ela recorreu ao Cepe para poder colar grau e obter o diploma de médica.

A discussão chegou à sessão do Cepe com a defesa do relator a favor do recurso da aluna. Com argumentos de que não houve má fé por parte da estudante, discordando do parecer do procurador-geral da universidade e justificando a existência de ambigüidades nas resoluções que estabeleciam as normas da política de cotas sociais da UFES, o relator fez uma longa exposição favorável à diplomação da estudante, a quem ele classifica como uma estudante pobre que faz jus às políticas de inclusão social e que demonstra uma atitude virtuosa ao batalhar pelo direito de estudar e se formar.

O relator defendeu ainda a pertinência da alegação feita pela estudante no recurso, de que sua exclusão da universidade causaria mais prejuízos à sociedade do que a ela mesma, tendo em vista os recursos públicos investidos em sua formação.

Há relatos na ata desta sessão de que conselheiros do Cepe foram constrangidos pelo pai da estudante, servidor da universidade, para tomarem uma posição favorável ao recurso da aluna. Todavia, considerando que a estudante não preenchia os requisitos de

comprovação de renda para ingresso na condição de cotista social, considerando as decisões da Justiça favoráveis à UFES e considerando o fato de que a estudante desrespeitou decisão judiciária ao continuar freqüentando as aulas e realizando estágios irregularmente, o Cepe decidiu, por voto da maioria dos conselheiros, pela rejeição do recurso, prevalecendo o entendimento de que se tratava de uma evidente tentativa de burla ao sistema de cotas da universidade.

Apesar da repercussão que este caso teve na imprensa e no Cepe na época, ele não é o único episódio de tentativas de burla ou fraude ao sistema de reserva de vagas da UFES. Em outubro de 2017, a universidade expulsou um aluno que cursava o quarto período de Medicina por fraude ao sistema de cotas da universidade. O mesmo declarou no ato da matrícula que seus pais eram separados e que ele vivia da renda do pai. Quando o aluno foi requerer cadastro no programa de permanência, a UFES detectou que as declarações eram falsas e que a renda familiar do estudante ultrapassava o limite permitido para um candidato ingressar pela política de cotas.

Este caso foi denunciado ao Ministério Público Federal pelo *Coletivo Negrada*, em 2016, quando o grupo apresentou também denúncias de fraudes às cotas raciais na UFES⁷². Contudo, o Ministério Público arquivou as denúncias do coletivo na época, com a justificativa de que na lei que normatiza a política de cotas raciais e no edital da UFES consta apenas a autodeclaração como critério para que o candidato possa usufruir do sistema de cotas raciais. A decisão⁷³ do órgão se baseou no fato de que não estão previstos, nem na lei, nem no edital da universidade, critérios fenotípicos ou de qualquer outra natureza para a identificação de pardos, pretos e índios.

Foram as denúncias do *Coletivo Negrada* que pressionaram a UFES pela criação da Comissão de Verificação de Cotas Étnico-Raciais. Em novembro de 2016, uma audiência pública⁷⁴ promovida pelo Ministério Público Federal no Espírito Santo discutiu alternativas para fortalecer o sistema de reserva de vagas da universidade. A audiência foi realizada no campus de Goiabeiras e reuniu procuradores federais, representantes do *Coletivo Negrada* e gestores da UFES.

Até então, a ideia de criar uma comissão de verificação da autodeclaração dos candidatos cotistas não era bem aceita pela UFES. Na ata da sessão ordinária do Cepe

⁷² O coletivo divulgou um texto sobre a denúncia realizada em sua página na internet. Texto disponível em <https://coletivonegrada.wordpress.com/page/2/>. Acesso em maio de 2019.

⁷³ Reportagem disponível em <http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/03/mpf-es-arquiva-denuncia-de-fraude-em-sistema-de-cotas-da-ufes.html>. Acesso em maio de 2019.

⁷⁴ Nota sobre a audiência disponível na página da UFES em <http://ufes.br/conteudo/audi%C3%A2ncia-p%C3%BAblica-sobre-cotas-raciais-discute-medidas-para-evitar-fraudes>. Acesso em maio de 2019.

do dia 16 de fevereiro de 2016, após a votação do recurso protocolado pela aluna desligada do curso de Medicina por burlar as cotas, o reitor, ao tecer considerações a respeito da política de inclusão social da universidade, criticou as denúncias realizadas pelo *Coletivo Negra* junto ao Ministério Público. Ele afirma que o grupo o fez sem antes procurar a universidade, prejudicando a imagem da UFES, como se a instituição fosse conivente com as fraudes. Na discussão, uma conselheira discorda do posicionamento do reitor, ressaltando que o movimento legítimo realizado pelo *Coletivo Negra* é, de certa forma, um alerta para a universidade sobre a necessidade de reavaliar o sistema de reserva de vagas.

Ainda na mesma ata, o reitor afirma que, em virtude do critério de autodeclaração previsto na lei, a universidade poderia ter uma comissão encarregada de analisar o fenótipo dos candidatos, mas que a UFES decidiu por não ter esta comissão, porque não há clareza sobre qual critério seria utilizado, uma vez que o candidato excluído poderia provar, por meio de um mapa genético, percentuais de sua origem africana.

A análise da ata em questão evidencia que as principais instâncias decisórias da universidade, como a Reitoria e o Cepe, conforme se depreende da fala do gestor máximo da instituição, desconhecem a questão racial na sociedade brasileira ou a conhecem muito superficialmente. As declarações do reitor evidenciam que a universidade não sabe a diferença entre fenótipo e descendência genética, ou entre racismo de marca e racismo de origem, e não sabe – ou não se importa em saber – que o racismo no Brasil é mais perverso, quanto mais escura é a cor da pele, quanto mais crespo é o tipo do cabelo, ou quanto mais negróide forem os traços físicos.

Ninguém, nem mesmo o reitor de uma universidade ou os docentes que fazem parte dela, é obrigado a saber todas as coisas ou a dominar todos os assuntos. Não é coerente exigir que todos os membros do Cepe saibam de todas as determinações da questão racial. Mas para saber que o racismo que estrutura a nossa sociedade tem como elemento disparador a cor da pele não precisa ser estudioso do assunto. Todos os dias a imprensa mostra inúmeros episódios de racismo nas escolas, nos clubes, nos bairros, nos edifícios, nas ruas, no comércio, nos aeroportos. Quase todos os dias, os jornais estampam pesquisas que revelam as inúmeras desigualdades raciais nas condições de vida, no acesso aos direitos sociais e ao mercado de trabalho, bem como os inúmeros casos de violência, extermínio e encarceramento de jovens e mulheres negras.

Por isso, o racismo e seus efeitos no acesso à universidade é o tipo de questão que um Conselho Superior de uma universidade pública, uma instituição de ensino superior

cuja razão de existir é construir e difundir conhecimentos socialmente relevantes, não pode se furtar a conhecer e a discutir. Em nossa avaliação, é sintomático desse desconhecimento – ou dessa apatia institucional – o fato de que a afirmação do reitor sobre a inexistência de critérios para nortear o trabalho de uma comissão de verificação na universidade não ter sido contestada por nenhum outro membro do Cepe. Nem ao menos para lembrar que na UFES há vários professores, especialistas na temática racial, que poderiam orientar ou assessorar os Conselhos Superiores e a Reitoria na tomada de decisões sobre estratégias de aperfeiçoamento do sistema de reserva de vagas da universidade. Mas a sessão é simplesmente encerrada, e o assunto morre ali, como se sua importância fosse menor do que a necessidade de proteger a imagem da UFES diante da opinião pública contra as denúncias do *Coletivo Negra*, culpabilizando o coletivo – e não as falhas institucionais – pelo desgaste na imagem na universidade.

Sobre este aspecto, Coutinho (2018) avalia que a UFES não pode ser isenta das responsabilidades institucionais de não supervisionar adequadamente a implementação das cotas raciais nos primeiros anos que antecedem a criação da Comissão de Verificação, pois, em nenhum momento, a universidade adotou um sistema de análise ou cruzamento das informações fornecidas pelos candidatos às cotas raciais, para evitar que alunos acessassem as vagas da universidade de maneira irregular.

Produto da reivindicação dos movimentos sociais de luta antirracista que tensionaram a universidade a adotar mecanismos para coibir fraudes no sistema de cotas raciais, a Comissão de Verificação de Cotas Etnicorraciais PPI da UFES foi criada em 2016, com caráter permanente e sob a responsabilidade da Prograd, e começou a valer para as turmas ingressantes no primeiro semestre de 2017.

No âmbito dos Conselhos Superiores, os documentos que identificamos que tratam da Comissão de Verificação são três resoluções aprovadas pelo Conselho Universitário em 2018. A Resolução nº 22/2018 aprova o projeto básico e orçamentário para a constituição da Comissão de Verificação de Cotas Etnicorraciais PPI-Sisu-UFES-2018. No anexo da resolução, constam os objetivos, os princípios, a composição, a metodologia empregada e o orçamento para a atuação da comissão.

De acordo com o documento, a Comissão de Verificação da UFES acompanha os dispositivos da Lei de Cotas e de suas regulamentações, criando critérios complementares a autodeclaração de candidatos pretos, pardos e indígenas nos processos seletivos para ingresso em cursos de graduação da universidade. O documento deixa claro que o único princípio norteador dos procedimentos da comissão

para analisar e validar a autodeclaração de candidatos pretos, pardos e indígenas é o fenótipo dos candidatos, nunca a ascendência. A resolução explica, inclusive, que a vulnerabilidade ao racismo é mensurada pelas características físicas dos candidatos, principalmente a cor da pele, combinada à textura do cabelo e a aspectos faciais. Ainda de acordo com o documento, sob a responsabilidade da Prograd, a comissão a ser designada pela pró-reitoria deve ser composta por docentes e técnicos administrativos vinculados a grupos ou núcleos de pesquisa e de estudos sobre a questão étnico-racial.

Para o processo seletivo de 2018, conforme consta na resolução em questão, a metodologia empregada pela comissão ocorre em três etapas, sendo a primeira a entrega do termo de autodeclaração assinado pelo candidato com uma fotografia impressa; a segunda, uma análise inicial das fotos dos candidatos; e a terceira etapa, uma entrevista presencial somente com os candidatos convocados pela comissão, para dirimir eventuais dúvidas. O candidato às cotas raciais indeferido pela comissão não poderá se matricular.

Na Resolução nº 24/2018, o Conselho Universitário homologa o projeto básico e orçamentário para o trabalho da Comissão de Verificação no preenchimento das vagas da lista de espera do segundo semestre de 2018. Neste documento, para reduzir custos, a UFES altera o número de integrantes da comissão e o orçamento, mas não altera os objetivos, os princípios e a metodologia empregada, que mantém as etapas de análise das fotografias enviadas pelos candidatos e da entrevista para os casos de dúvidas.

Na Resolução nº 48/2018, o Conselho Universitário aprova o projeto básico e orçamentário da Comissão de Verificação para o processo seletivo de 2019, ampliando o número de integrantes da comissão e alterando a metodologia empregada. Neste documento, consta que a verificação da autodeclaração dos candidatos às cotas raciais terá duas etapas, sendo a primeira a entrega dos formulários de autodeclaração e a segunda, a entrevista. Com a mudança metodológica, já na entrega dos formulários, sem a exigência da foto, a comissão verifica o fenótipo de todos os candidatos pessoalmente, define quais candidatos farão a entrevista para sanar eventuais dúvidas e defere quem já pode efetuar a matrícula sem precisar fazer a entrevista.

Sobre a seleção de 2018, a UFES divulgou uma nota⁷⁵ no portal da universidade informando que a comissão indeferiu a matrícula de 2,97% dos candidatos às cotas raciais. Na nota divulgada em fevereiro de 2018, a UFES informa que dos 1.411

⁷⁵ Nota disponível na página da UFES em <http://www.ufes.br/conteudo/sisu-2018-comiss%C3%A3o-indefere-matr%C3%ADcula-de-297-dos-candidatos-autodeclarados-ppi>. Acesso em maio de 2019.

inscritos para as cotas, 156 foram convocados para entrevista. Destes, 124 compareceram e 42 tiveram sua matrícula indeferida pela Comissão de Verificação.

Não identificamos documentos – atas de sessões ou resoluções – no âmbito dos Conselhos Superiores sobre os trabalhos da comissão para o processo seletivo de 2017. Contudo, a notícia supracitada informa na página da universidade que neste processo seletivo, 12 candidatos às cotas raciais tiveram a matrícula indeferida. Destes, dois ingressaram com ação judicial, mas a Justiça manteve a decisão da universidade.

Durante entrevista à rede *Gazeta*⁷⁶ em janeiro de 2017, a professora Patrícia Gomes Rufino Andrade, coordenadora do NEAB/UFES e integrante da Comissão de Verificação, explicou que, neste primeiro ano de funcionamento da comissão, a metodologia de verificação tinha como base o questionário socioeconômico preenchido e entregue pelos candidatos pessoalmente à comissão. No questionário, constavam perguntas sobre a condição socioeconômica e cultural do candidato, e o processo seletivo deste ano não exigia foto. Porém, já nesta primeira experiência, a professora explica que o critério norteador da verificação é o fenótipo dos candidatos verificado pela comissão durante a entrega presencial dos questionários e conjugado com as informações respondidas pelos candidatos nos questionários.

Portanto, de acordo com as informações encontradas nos documentos dos Conselhos Superiores, constata-se que, a partir de 2018, a Comissão de Verificação passou a exigir a foto dos candidatos, em vez do questionário socioeconômico, como forma de aprimorar os trabalhos de verificação da autodeclaração racial. E, a partir de 2019, o processo de verificação recebeu um novo aprimoramento, retirando a necessidade da foto, realizando a verificação presencial com todos os candidatos às cotas raciais e mantendo a etapa da entrevista para sanar eventuais dúvidas e garantir que não haverá erros na seleção dos cotistas.

A partir da análise das resoluções do Conselho Universitário, em nossa avaliação, o processo de construção e aprimoramento dos procedimentos adotados pela Comissão de Verificação demonstra que a UFES precisa continuar sendo tensionada e provocada pelos movimentos negros para que conquistas como esta possam continuar desconstruindo o racismo institucional e as assimetrias raciais na universidade.

A criação da Comissão de Verificação na UFES e a importância de seus trabalhos para coibir fraudes e burlas ao sistema de cotas produzem um importante efeito

⁷⁶ Entrevista completa disponível em <http://g1.globo.com/espirito-santo/educacao/noticia/2017/01/e-facil-identificar-quem-e-negro-diz-professora-sobre-comissao-na-ufes.html>. Acesso em maio de 2019.

simbólico, além do efeito concreto de impedir que os candidatos pretos, pardos e indígenas sejam prejudicados no acesso à universidade. Isso porque a ação institucional de criar uma Comissão de Verificação informa, demonstra e transmite à sociedade a ideia de que, além de as cotas serem uma legítima política de ação afirmativa na UFES, elas são um direito do povo negro no acesso à universidade que precisa ser valorizado, protegido e garantido institucionalmente. Em nossa avaliação, a criação da Comissão de Verificação na UFES é uma ação institucional que, tanto concreta quanto simbolicamente, tem o potencial de legitimar e fortalecer as cotas raciais, o ingresso, a permanência e, sobretudo, a presença negra e a negritude na universidade pública.

A criação da comissão, assim como as demais discussões e ações sobre a questão racial na UFES que identificamos nesta seção, por serem questões tratadas no âmbito de duas instâncias decisórias da política universitária, repercutem nas atividades das pró-reitorias e demais órgãos da administração direta da universidade. Sendo assim, além das cotas, o que a Pró-Reitoria de Graduação tem feito para combater o racismo na UFES e inserir o debate racial no âmbito das ações da graduação, principal componente do tripé ensino, pesquisa e extensão? É o que discutiremos na próxima seção.

4.2 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) gerencia a vida acadêmica dos estudantes dos cursos de graduação presencial da UFES. As atribuições do setor são: realizar a coordenação da execução de políticas da universidade no que se refere ao suporte técnico-pedagógico às unidades acadêmicas; dar apoio ao estudante e realizar o registro e controle acadêmico do ensino de graduação, respeitando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UFES, 2019).

A PROGRAD possui três departamentos e duas divisões. Os departamentos são: Departamento de Desenvolvimento Pedagógico, responsável por acompanhar a política de ensino superior e sua articulação com a graduação; dar suporte técnico, administrativo e pedagógico à criação e implementação dos cursos de graduação; e realizar avaliação permanente dos currículos; Departamento de Registro e Controle Acadêmico, responsável pelo controle e registro da vida acadêmica dos estudantes; e Departamento de Apoio Acadêmico, responsável por planejar, executar e acompanhar projetos e ações de apoio acadêmico aos estudantes da graduação (UFES, 2019).

As divisões da PROGRAD são: Divisão de Acompanhamento Acadêmico, responsável por acompanhar e apoiar os estudantes nas situações de evasão, desligamento, reprovação, trancamento, apoio acadêmico e programa institucional de bolsas; e a Divisão de Estágios, responsável por ações referentes a estágio curricular obrigatório e não obrigatório, bem como acompanhamento dos estudantes e apoio às ações de divulgação e ingresso nos estágios (UFES, 2019).

Os documentos desta pró-reitoria arrolados nesta pesquisa são: editais e projetos selecionados pelo Programa Projetos de Ensino⁷⁷; instruções normativas; editais e projetos selecionados pelo Programa Institucional de Apoio Acadêmico⁷⁸; editais do Programa de Educação Tutorial (PET); e editais de matrícula dos alunos selecionados para os cursos de graduação, de 2013 a 2018. Na PROGRAD, a seleção destes documentos considera as principais competências do setor – ingresso na universidade, política de ensino, planejamento pedagógico e apoio acadêmico aos estudantes – para identificar, por meio da busca pelas palavras-chaves listadas na metodologia, as ações, projetos e políticas da pró-reitoria que tratam da questão racial e do racismo.

Por meio da análise documental da Prograd, identificamos que os editais que regulamentam o ingresso nos cursos presenciais de graduação da UFES, a partir da criação da Comissão de Verificação de Autodeclaração dos candidatos às cotas raciais, apresentam um texto mais elaborado, em comparação com os editais dos anos anteriores, em relação à importância da verificação e ao rigor dos trâmites de ingresso dos candidatos cotistas. Embora a seleção atualmente seja feita pelo Sisu, a Prograd também lança editais internos de regulamentação do processo seletivo.

Em nossa investigação, identificamos que os editais para 2017, 2018 e 2019 deixam clara a obrigatoriedade da verificação antes da matrícula do candidato. Os documentos também ressaltam que a comissão leva em conta exclusivamente as características fenotípicas do candidato, jamais a ascendência. Além disso, os editais alertam que a indevida ocupação de vaga reservada a pretos, pardos e indígenas vai de encontro ao dever social de redução das desigualdades sociais e de promoção do bem de todos sem preconceito de raças. Os documentos dizem ainda que permitir, mediante

⁷⁷ O Programa Projetos de Ensino é uma ação desenvolvida pela PROGRAD com o objetivo de inovar as práticas pedagógicas para combater a retenção, o desligamento e a evasão nos cursos de graduação da UFES com os maiores índices, através de projetos específicos de investigação e intervenção (UFES, 2019).

⁷⁸ O Programa Institucional de Apoio Acadêmico tem como proposta a criação de atividades que propiciem uma melhor inserção do estudante no ambiente acadêmico, o acompanhamento de seu desempenho durante o curso e a preparação de sua passagem para a vida profissional. Também tem como propósito combater os altos índices de evasão, retenção e desligamento (UFES, 2019).

omissão, que pessoa negra ou indígena seja preterida na ocupação das vagas constantes da Lei nº 12.711/2012, revela falta de comprometimento com a redução da desigualdade social e com a promoção do bem de todos sem preconceitos raciais.

Ainda que a inserção das políticas de ação afirmativa, do debate racial e do combate ao racismo na universidade seja um processo inacabado, constante, progressivo e que enfrenta barreiras e conflitos, em relação aos anos anteriores à criação da Comissão de Verificação, o avanço que esses editais apresentam em termos de amplitude do discurso institucional contra as desigualdades raciais é inegável e precisa ser valorizado, exaltado e ampliado para outras ações e políticas institucionais da UFES, a começar pelos processos formativos da universidade para os cursos de graduação.

Neste processo de investigação, identificamos que a Instrução Normativa nº 04/2016⁷⁹, que trata das diretrizes para elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação, diz que todos os cursos de graduação devem contemplar, em mais de uma disciplina obrigatória, conteúdos sobre a educação das relações étnico-raciais, em atendimento à Resolução CNE/CP 01/2004, que já citamos na seção anterior, e sobre ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, em atendimento à Lei Nº 11.645 de 10/03/2008, que também citamos anteriormente.

Como vimos na seção anterior, a discussão sobre a inclusão de disciplinas sobre a educação para as relações étnico-raciais nas matrizes curriculares dos cursos de graduação não é endógena à UFES, é provocada por um arcabouço legal que recomenda tal inclusão, preferencialmente para os cursos de licenciatura e de formação de professores. Além disso, como vimos, essa inclusão nos cursos da UFES é feita por meio de disciplinas optativas, em atendimento à Resolução nº 65/2015 e à Resolução 43/2016, ambas do Cepe. Contudo, na instrução normativa da Prograd, a universidade determina que todos os cursos de graduação incorporem conteúdos da temática racial em mais de uma disciplina obrigatória. Este documento, portanto, amplia a determinação feita pelas resoluções que já analisamos anteriormente.

Constata-se que, ainda que a determinação que consta na instrução normativa da Prograd não surja da pura e simples iniciativa da UFES, ela é muito positiva para transformar o modo como os conhecimentos sobre a questão racial no país integram os processos formativos da universidade. Em outras palavras, a determinação de que trata esta instrução normativa, ainda que seja provocada por um arcabouço legal e que seja

⁷⁹ Disponível em http://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/instrucao_normativa_004-2016.pdf. Acesso em junho de 2019.

produto do tensionamento dos movimentos negros e da própria presença negra na universidade, ela tem o potencial de transformar o modo como a UFES entende a questão racial nos processos formativos e políticos da instituição.

Mas, para evitar que o ingresso de alunos negros na UFES seja uma mera presença numérica e sim um processo real de transformação institucional e de pertencimento étnico-racial na universidade, esse tensionamento precisa se espalhar para todas as atividades e políticas universitárias, a exemplo dos programas conduzidos pela Prograd.

Nesta pesquisa, identificamos o Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA), para a seleção de projetos de ensino, e o Programa de Aprimoramento e Desenvolvimento do Ensino (PróEnsino), para a seleção de projetos de intervenção para as atividades de ensino. Ambos têm como objetivo o acompanhamento acadêmico dos estudantes de graduação, tendo em vista o combate à retenção, ao desligamento e a evasão. De acordo com o site institucional, os programas têm como proposta a criação de atividades que propiciem uma melhor inserção do estudante no ambiente acadêmico, o acompanhamento de seu desempenho no curso e a preparação para a vida profissional.

São objetivos específicos destes programas: intervir diretamente no problema da retenção, desligamento e evasão nos cursos de graduação; desencadear um processo de inovação da prática pedagógica, propiciando uma reflexão crítica das questões de ensino-aprendizagem, indicando meios para sua reformulação e desenvolvimento; estabelecer projetos específicos de investigação e intervenção nos cursos com alta taxa de retenção e evasão; estabelecer projetos específicos de inovação pedagógica, que possa ser referência aos diferentes cursos de graduação; estimular o intercâmbio de estudantes e professores dos diferentes cursos às práticas multidisciplinares no âmbito institucional; produzir material didático-pedagógico de apoio às disciplinas dos cursos de graduação com problemas de retenção, evasão e desligamentos; desenvolver recursos e metodologias para o ensino e para a aprendizagem (UFES, 2019).

Em atendimento à Resolução 35/2017 do Conselho Universitário, os editais desses programas, a partir de 2017, passaram a priorizar a distribuição das bolsas para alunos pretos, pardos, indígenas e estudantes de baixa renda, o que já é uma grande conquista para o processo de transformação institucional. Contudo, de acordo com os objetivos desses programas, há neles um grande potencial para a inclusão do debate racial nos processos formativos dos estudantes de graduação da UFES que vai além da prioridade na concessão das bolsas. Isso porque são programas que têm uma maior elasticidade e

autonomia para pensar novas formas de inovação da prática pedagógica, para propor uma reflexão crítica dos problemas sociais e para a multidisciplinaridade.

Os editais desses programas priorizam a seleção de projetos nas áreas de ciências exatas, tecnologias, ciências da saúde, ciências naturais, produção e interpretação de textos. Mas a educação para as relações étnico-raciais não aparece como prioridade para a seleção de projetos na maioria dos editais. As únicas exceções são os editais PIAA nº 07/2018 e PróEnsino nº 01/2018, que incluem como uma das prioridades para a seleção de projetos a disciplina “Patrimônio Afro-brasileiro: culturas étnicas populares” do curso de Artes Plásticas, que possui alto índice de evasão e retenção. Apesar desta inovação nos editais, de acordo com os resultados dos projetos aprovados nestas seleções divulgados no site da Prograd, nenhum projeto sobre a temática racial foi aprovado em todo o período analisado, nem mesmo para a disciplina proposta.

A análise destes documentos nos revela que os programas da Prograd, por suas características, objetivos e impactos, são um importante canal institucional para a inserção do debate racial nos processos formativos da universidade. Mas essa inserção não se dará sozinha, por pura e simples iniciativa da instituição, visto que a UFES ainda reproduz o modelo de universidade branca e elitista criado no Brasil, embora haja conflitos e tensões que estimulam a superação deste modelo. A superação desse modelo de universidade precisa ser provocada. E essa provocação precisa ser feita por alunos, professores e movimentos sociais que façam parte da luta antirracista na universidade. Afinal, todas as conquistas realizadas até agora foram produtos desse tensionamento.

Assim como o PIAA e o PróEnsino, o Programa de Educação Tutorial (PET) é um importante caminho institucional que precisa ser ocupado e melhor aproveitado pela negritude na universidade. De acordo com o site institucional, o PET realiza a seleção de estudantes, que sob a coordenação de um professor tutor, recebem bolsas para a realização de pesquisas, atividades de ensino e de extensão tanto dentro da universidade, como na comunidade externa. Na UFES, existem oito PETs de cursos, que reúnem estudantes de uma mesma área de conhecimento, e cinco PETs conexões, que agregam estudantes de um mesmo curso ou grupos multidisciplinares de alunos de diferentes cursos de graduação. Esta segunda modalidade prioriza estudantes de baixa renda, com o objetivo adicional de garantir sua permanência na universidade (UFES, 2019).

São PETs de cursos na UFES: Economia; Educação Física; Engenharia da Computação; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; Matemática; Psicologia; e

Serviço Social. São PETs conexões: Administração; Cultura; Educação; Licenciaturas; e PROD-BIO - Engenharia de Produção e Biologia (UFES, 2019).

Neste programa, identificamos que nos dois editais lançados pelo PET de Economia no ano de 2018, a seleção dos bolsistas considera o critério de vulnerabilidade socioeconômica dos candidatos que ingressaram na UFES pelas políticas de ação afirmativa. Ambos os editais aumentam a pontuação do candidato e sua chance de obter a bolsa quanto menor for sua renda familiar *per capita*, de acordo com o cadastro do candidato na PROAECI. O mesmo critério é empregado no edital do PET de Engenharia Mecânica, que também considera a vulnerabilidade socioeconômica dos candidatos para a concessão da bolsa na seleção de 2018.

Já o PET do curso de Serviço Social vai além e recomenda, no edital de seleção dos bolsistas de 2018, que os candidatos tenham ingressado na UFES através do sistema de cotas raciais como prioridade para a concessão da bolsa. Além disso, o edital recomenda que os candidatos tenham cursado todo o ensino médio em instituição de ensino da rede pública e que sejam cadastrados no Programa de Assistência Estudantil da UFES.

Por meio destas iniciativas, constata-se que a universidade possui inúmeros caminhos e canais institucionais que podem e precisam ser ocupados pelos estudantes negros e indígenas, pois não basta ingressar quantitativamente. É preciso transformar para pertencer a esta universidade e poder ocupar espaços e oportunidades acadêmicas que até então eram exclusivas de uma elite branca que predominava na universidade.

Iniciativas como estas revelam que, para tensionar institucionalmente a universidade a inserir a questão racial em seus processos formativos e políticos, não basta que o aluno negro ingresse pelas cotas, ocupe um assento na sala de aula por quatro anos, pegue seu diploma e saia para o mercado de trabalho. Este aluno precisa pertencer a esta universidade e, assim, transformá-la para que ela pertença às futuras gerações. Além de ingressar na graduação, ele precisa acessar e transformar espaços institucionais como as representações estudantis nos Conselhos Superiores, o PET, os programas de bolsas, a iniciação científica, a extensão e a pós-graduação.

Os alunos negros precisam ingressar na UFES, e as cotas são fundamentais para garantir seu ingresso. Mas, além de ingressar, eles precisam ocupar todos os espaços da universidade para, de fato, transformá-la em uma instituição menos assimétrica racialmente. E, juntamente com a graduação, a pós-graduação é um desses espaços que ainda precisam ser tensionados. É o que discutiremos na próxima seção.

4.3 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) é o setor responsável por conduzir a política institucional em relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados) e *lato sensu* (especializações e aperfeiçoamentos), aos projetos de pesquisa, incluindo iniciação científica, e à inovação tecnológica. Seu organograma é composto por dois departamentos – Departamento de Pós-Graduação e Departamento de Pesquisa – e o Instituto de Inovação Tecnológica (Init), responsável pela gestão da propriedade intelectual gerada na universidade (UFES, 2019).

Os documentos da PRPPG arrolados nesta pesquisa são: atas das sessões ordinárias da Câmara de Pós-Graduação realizadas em 2017 e 2018 (não há atas de anos anteriores disponíveis no site); o regulamento geral da pós-graduação da UFES; o regulamento geral das atividades de pesquisa; o regulamento geral da iniciação científica; a resolução que estabelece as diretrizes para a condução do processo seletivo para ingresso nos programas de pós-graduação *stricto sensu*; a lista dos grupos de pesquisa cadastrados na universidade; a lista dos subprojetos de iniciação científica desenvolvidos pelo Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC), entre os anos de 2013 a 2018; e a relação de cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados no período analisado.

No âmbito desta pró-reitoria, a seleção dos documentos para compor o *corpus* de pesquisa foi feita considerando-se as principais competências da PRPPG – o ensino da pós-graduação, a pesquisa e a iniciação científica.

Como resultado desta busca, identificamos quatro grupos de pesquisa cadastrados na PRPPG que estudam a temática racial. São eles: “Educação para as relações étnico-raciais, territorialidades e novas mídias”, da área de Educação, coordenado pela professora Patrícia Gomes Rufino Andrade; o “Núcleo de Estudos e Pesquisas Africanidades e Brasilidades – NAFRICAB”, do curso de Letras, sob a coordenação da professora Jurema José de Oliveira; o grupo “Políticas de inclusão e educação para as relações étnico-raciais”, da área de Educação, coordenado pela professora Cleyde Rodrigues Amorim; e o “LitERÊtura - Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para a infância”, também da Educação.

Esses grupos são representativos de que existe um debate racial sendo feito na UFES, de que há professores e alunos engajados nesta discussão e de que a universidade está produzindo ciência e reflexão crítica sobre a realidade sócio-racial brasileira. Mas

em que amplitude? Considerando um universo de 242 grupos de pesquisas cadastrados na PRPPG, haver apenas quatro grupos pesquisando a temática racial sinaliza que o espaço ocupado pelo debate racial na pós-graduação da UFES está muito aquém do necessário para transformar institucionalmente uma universidade que ainda reproduz um padrão elitista do modelo de ensino superior construído historicamente no país.

Na iniciação científica, identificamos 21 projetos que pesquisam a temática racial cadastrados na PRPPG entre 2013 e 2018. A área da Educação lidera com 10 dos 21 projetos, mas também há iniciativas na Psicologia (4), na Linguística (3), nas Artes (1), na Comunicação (1) e na História (2). São projetos que pesquisam identidade social entre crianças negras; estudos feministas negros; religiões afro-brasileiras; cotas raciais na universidade; identidade, gênero, sexualidade e questão racial; negritude na literatura; empoderamento negro feminino; mulheres negras na política; resistência dos povos africanos; refugiados africanos; e saberes do povo negro. São iniciativas importantes, mas ainda assim são números pequenos se comparados ao universo de todos os projetos de iniciação científica realizados na universidade em seis anos.

Na pós-graduação *lato senso*, que designa cursos de especialização e MBAs⁸⁰, identificamos o curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, ofertado em 2014, e o curso de Política da Promoção da Igualdade Racial na Escola, ofertado em 2014, 2015 e 2017. Esses cursos, apesar de sua sazonalidade, são importantes ações institucionais que revelam o potencial da pós-graduação para ampliar o debate racial na universidade e contribuir para a superação das desigualdades raciais na academia.

Mas esta oferta também se revela aquém do necessário para institucionalizar o debate racial por meio da pós-graduação na UFES, afinal foram somente dois cursos ofertados em seis anos, ainda que o curso de Política da Promoção da Igualdade Racial na Escola tenha aberto mais de uma turma no período analisado.

Na análise dos demais documentos da PRPPG arrolados nesta pesquisa, identificamos que o Regulamento Geral da Pós-Graduação trata dos objetivos, níveis e finalidades gerais da pós-graduação, das regras gerais da administração dos cursos de pós-graduação, da proteção à propriedade intelectual, dos procedimentos administrativos e da gestão acadêmica, da autonomia dos colegiados dos programas

⁸⁰ MBA é uma sigla inglesa para Master in Business Administration, que em português significa Mestre em Administração de Negócios. MBAs são cursos de formação voltados para carreiras executivas, geralmente na área de administração, gestão e negócios, finanças, contabilidade, recursos humanos, marketing, entre outras.

para definir regras em seus regimentos internos, dos prazos, créditos e da organização dos currículos dos cursos, das regras de seleção, matrícula, avaliação e orientação.

O documento não trata de questões sociais ou políticas ou de questões relacionadas a conteúdos e temáticas que devem ou não estar presentes nos currículos dos cursos de pós-graduação. Portanto, devido aos limites do próprio documento e de seus objetivos e finalidades, não há menção ao tratamento da questão racial, bem como de outras questões de cunho político ou social. Do mesmo modo que o Regulamento Geral das Atividades de Pesquisa, aprovado pela Resolução nº 21/2013 do Cepe, restringe-se a tratar das regras de administração, encaminhamento, registro e acompanhamento das atividades de pesquisa na universidade, da proteção à propriedade intelectual e da atribuição de carga horária de pesquisa a docentes.

Assim como o Regulamento Geral da Pós-Graduação, este documento não trata de questões sociais ou políticas ou de conteúdos e temáticas que devem ou não estar presentes ou que devem ou não ser priorizadas nas atividades de pesquisa da UFES. E o mesmo se constata com o regulamento que rege a iniciação científica na UFES.

Além disso, identificamos na análise deste documento que as regras da iniciação científica na UFES, aprovadas em abril de 2011, não sofreram atualizações após a Lei de Cotas, sancionada em 2012, e não foram atualizadas com relação à Resolução nº 35/2017 do Cepe, que determina a prioridade para alunos pretos, pardos, indígenas e de baixa renda na distribuição de bolsas da universidade, o que sinaliza uma preocupante desconexão entre a pós-graduação e as transformações sócio-raciais na graduação.

Em nossa avaliação, os principais documentos regulamentadores das atividades da PRPPG carecem de um posicionamento político-institucional declarado sobre o que é prioridade para a pós-graduação, a pesquisa e a iniciação científica na UFES. Principalmente sobre o que é prioridade em termos de contribuição social das atividades desenvolvidas no âmbito da pró-reitoria. É somente no Regimento Geral da universidade que encontramos algumas pistas desse posicionamento institucional.

O Regimento Geral da UFES diz, em seu artigo 62, que os cursos de pós-graduação se destinam a proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e ensino nos diferentes ramos do saber.

Ainda de acordo com o documento, no artigo 147, o regimento diz que a UFES incentivará a pesquisa por todos os meios ao seu alcance, entre os quais a concessão de bolsas especiais de pesquisas nas diversas categorias do conhecimento; a formação de pessoal em curso de pós-graduação, especialização e aperfeiçoamento da própria

universidade ou de outras instituições nacionais ou estrangeiras; o auxílio para execução de projetos específicos de pesquisa; realizações de convênios com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais, visando a programas integrados de investigação científica; o intercâmbio com outras instituições científicas, estimulando o contato entre pesquisadores e o desenvolvimento de projetos; a divulgação das pesquisas realizadas pela UFES; a promoção de congresso, simpósios e seminários para estudos e debates de temas científicos. E no artigo 148, o regimento diz que a universidade deverá incentivar a pesquisa em todos os campos de conhecimento humano.

A partir da análise desses documentos, inferimos que a questão racial é um conhecimento que ainda precisa ocupar seu espaço de direito na pós-graduação da UFES. Inferimos ainda que a universidade federal capixaba é uma instituição cuja razão social de existir, pelo menos em tese, prioriza a democratização do conhecimento, a reflexão crítica, a busca de soluções para os problemas sociais e a autonomia do saber e da produção científica, ainda que na totalidade da documentação institucional não haja uma unidade coesa e coordenada de informações que se completam sobre isso.

De todo modo, este é o potencial da UFES, assim como das demais universidades públicas do país. E este potencial está expresso, ainda que isoladamente e carente de uma melhor articulação discursiva, em muitos dos regimentos e documentos institucionais definidores e condutores da política universitária. Mas, como vimos nos capítulos anteriores, este potencial não surgiu da noite para o dia. Ele é produto de uma construção histórico-social e política que tem origem na luta de classes.

Afinal, conforme demonstrado por nosso referencial teórico nesta dissertação, a universidade pública nasce no país como um espaço de privilégio das elites, mas ao longo dos anos ela se transforma em uma instituição tensionada e, progressivamente, ocupada e transformada pelas classes trabalhadoras.

Em nossa avaliação, esse potencial da universidade somente existe porque existe uma latente luta de classes que a cada dia se intensifica. Por mais que a universidade reproduza um modelo de organização social burguês, que ainda é hegemônico, e por mais que ela seja, em muitos aspectos, funcional a manutenção deste modelo, contraditoriamente, ela também possui os elementos necessários para a superação deste modelo. Por isso a universidade é uma instituição social tão complexa e atravessada por tantas contradições sociais, raciais, políticas e ideológicas.

Nesta perspectiva, concebemos a universidade pública, e em especial a UFES que é nosso lócus de pesquisa, como uma instituição que, ao mesmo tempo em que serve às

necessidades de acumulação do capital e à reprodução do modelo burguês de sociedade, pautado pelo privilégio de classes, pela desigualdade, pela exploração e pelo racismo estrutural, e, como vimos, ao mesmo tempo em que é influenciada e desfigurada pelas tendências atuais e perversas do neoliberalismo, ela também abriga em seu interior as ferramentas e os elementos capazes de superar este modelo e de promover transformações sociais. Neste aspecto reside a principal contradição que atravessa a universidade pública no Brasil, entre as quais a Universidade Federal do Espírito Santo.

E a pós-graduação, em nossa avaliação, é uma das mais importantes ferramentas de superação das desigualdades sócio-raciais que precisa ser aproveitada e tensionada pelas forças sociais de luta antirracista. Pois, do contrário, ela se torna apenas mais um espaço de manutenção de privilégios e de reprodução das desigualdades. Isso porque a pós-graduação forma mestres e doutores. Forma os especialistas que, no bojo da sociedade capitalista, estruturada pela desigualdade de classes e pelo racismo estrutural, potencialmente ocuparão os melhores postos no mercado de trabalho, as melhores posições políticas, ganharão os melhores salários, ocuparão as melhores posições sociais em termos de status e condições financeiras, e que ocuparão posições de poder.

A pós-graduação forma os futuros docentes que ocuparão as cadeiras do magistério no ensino superior, tanto público como privado. Forma os futuros professores, gestores, administradores, pró-reitores e reitores das universidades públicas. E são essas pessoas que tomarão as decisões políticas, que ocuparão os espaços de poder na sociedade, que terão acesso a bens de consumo de alto padrão, que poderão frequentar espaços sociais privilegiados, que poderão morar em bairros de classe média e alta. Mas, sobretudo, são essas pessoas que disputarão as melhores posições sociais em uma sociedade que é estruturada pela desigualdade de classes.

Afinal, como vimos no primeiro capítulo, no bojo do capitalismo não há espaço para todos desfrutarem das mesmas condições sócio-econômicas. Não há espaço para a igualdade. Uma grande maioria precisa ocupar a base da pirâmide social para que outros ocupem as camadas intermediárias e para que poucos ocupem o topo. Pela lógica capitalista, muitos precisam ser explorados para que poucos usufruam dos frutos desta exploração. Sem isso, o modo de organização social burguês não pode existir.

Isso porque não se trata de defender a meritocracia, mas de reivindicar parâmetros sociais de equidade e de justiça social com este seguimento da classe trabalhadora. Afinal, as pessoas empurradas para ocupar a base da pirâmide social foram o povo negro. Como vimos no primeiro capítulo, os negros é que foram explorados para que os

brancos pudessem usufruir da riqueza produzida no país. Os negros foram empurrados para as classes sociais subalternas. Portanto, não é à toa que a pós-graduação seja um importante alvo da luta de classes e da luta antirracista. Não é à toa que as cotas raciais na pós-graduação sejam alvo de uma intensa resistência conservadora.

Como já mencionamos no capítulo anterior, na UFES, apenas cinco programas de pós-graduação adotaram as cotas raciais. São os cursos de Comunicação e Territorialidades; Psicologia; Política Social; Artes; e Ciências Sociais. Tais sistemas de reserva de vagas, contudo, são iniciativas tomadas no âmbito da autonomia interna de cada programa, pois não partem de uma medida instituída pela administração central para toda a pós-graduação. A universidade ainda não se posicionou sobre esta demanda dos movimentos sociais de luta antirracista e tem se silenciado sobre o assunto.

Isso porque a discussão em torno das cotas na pós-graduação da UFES somente entrou na pauta da PRPPG em 2016, quando a procuradoria geral da universidade contestou a legitimidade dos programas que adotaram o sistema de reserva de vagas para negros. Na época, o procurador geral da UFES alegou que os programas que adotaram as cotas raciais não poderiam ter criado uma política de ação afirmativa para ingresso nos cursos sem uma deliberação dos Conselhos Superiores.

Sob esta contestação, a discussão sobre as cotas raciais chegou à Câmara de Pós-Graduação da PRPPG, conforme consta na ata da sessão ordinária⁸¹ do dia 13 de junho de 2017. Na sessão, o então pró-reitor da PROAECI defende a boa-fé dos programas que criaram as cotas e ressalta que a acusação do procurador surgiu no bojo de um processo do Programa de Pós-Graduação em Economia, no qual era tratado assunto diverso, configurando, portanto, a incoerência da constatação. Assim, o pró-reitor pediu que a câmara se posicionasse pela manutenção das cotas já criadas nestes programas.

Após discussão entre os coordenadores de programas de pós-graduação presentes na sessão, consta na ata que a câmara decidiu, por unanimidade, enviar ao CEPE uma minuta de resolução sobre as cotas raciais, a ser desenvolvida por uma comissão estabelecida no âmbito da PRPPG para este fim, bem como um pedido de que, em caráter excepcional, fosse permitida aos programas em questão a manutenção das cotas já estabelecidas anteriormente, até que o mérito final da questão fosse analisado pelo CEPE. A ata informa ainda que, em função da contestação da procuradoria, a PRPPG

⁸¹ Documentos disponíveis em <http://prppg.ufes.br/atas-da-camara-de-pos-graduacao>. Acesso em maio de 2019.

criou um novo campo na plataforma da pró-reitoria para cadastro da autodeclaração racial dos estudantes de pós-graduação.

Na ata da respectiva sessão não consta o teor das falas dos coordenadores sobre a discussão das cotas nem o conteúdo da abordagem sobre políticas afirmativas e seus aspectos legais realizada pelo então diretor de Políticas Afirmativas da PROAECI, o professor Gustavo Forde (atual pró-reitor), o que limita a nossa inferência a respeito do debate realizado na câmara. Mas o documento nos revela que existe – ou existia em 2017 – uma comissão designada pela PRPPG para pensar uma política institucional de cotas raciais na pós-graduação da UFES e que uma minuta de resolução seria elaborada por esta comissão e encaminhada para apreciação do CEPE. Porém, em nossa investigação, não identificamos a discussão desta minuta nos Conselhos Superiores.

Na ata da sessão ordinária no CEPE do dia 5 de julho de 2017, a discussão chega ao Conselho na forma de um processo com o pedido feito por parte da PRPPG para autorização das cotas raciais nos cursos de pós-graduação que já implantaram as ações afirmativas. Com parecer favorável do relator do processo e da Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação, o CEPE decidiu, por voto da maioria, que programas não contemplados nesse pedido e que estejam interessados em incluir as cotas raciais encaminhem tais proposições ao respectivo Conselho Departamental para aprovação.

Desta sessão, foi criada a Resolução nº 42/2017 do CEPE, que autoriza os programas de pós-graduação em Artes; Comunicação e Territorialidades; Psicologia; e Ciências Sociais, a manterem os sistemas de cotas já adotados, condicionando a aprovação de cada edital de processo seletivo para ingresso nestes programas ao Conselho Departamental ao qual cada programa está vinculado.

Além disso, a resolução determina que os demais programas que queiram adotar as cotas devem submeter o sistema de reserva de vagas proposto à aprovação de seu respectivo Conselho Departamental. Este procedimento foi seguido pelo programa de Política Social em 2018, quinto programa a adotar as cotas raciais na UFES. O documento diz ainda que esta autorização será mantida até que o CEPE determine normais gerais sobre cotas raciais em todos os programas de pós-graduação da UFES.

Desse modo, a análise desses documentos nos sinaliza que a universidade não recuou do avanço obtido pelos programas pioneiros na implantação das cotas raciais, pois permitiu que eles mantivessem seus sistemas de reserva de vagas e permitiu que outros programas também criassem sistemas de cotas raciais, mediante aprovação do Conselho Departamental de cada curso. Por outro lado, a universidade também não

avançou nesta discussão. As cotas raciais na pós-graduação da UFES permanecem restritas ao âmbito da autonomia interna de cada programa e não avançaram como política institucional da universidade para toda a pós-graduação.

Além de não ampliar as políticas de ações afirmativas na pós-graduação, a inércia da UFES diante desta demanda fragiliza a iniciativa dos programas pioneiros. Isso porque, uma vez que as cotas raciais nestes programas partem de suas decisões internas – e não de uma política universitária para a pós-graduação em sua totalidade –, elas podem facilmente ser desfeitas, se os colegiados assim decidirem.

Além disso, o fato de a universidade ainda não ter se posicionado sobre esta demanda dos movimentos negros expõe os cinco programas que tomaram a dianteira desse posicionamento político ao conservadorismo e ao racismo institucional. Isso porque, assim como as cotas raciais na graduação e a inclusão de disciplinas sobre a educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura e bacharelado, a criação de ações afirmativas para negros na pós-graduação também não é uma discussão endógena à UFES. Ela é produto da luta de classes e das conquistas sociais.

Assim como todas as políticas sociais que tratam do povo negro no país, a discussão das cotas raciais na pós-graduação não é uma benesse do Estado nem mesmo dos programas pioneiros da UFES. Esta discussão também foi tensionada por forças sociais contestatórias do modelo de ensino elitista criado historicamente no país.

Foi o poder desse tensionamento que deu origem à Portaria nº 1.129⁸², de 17 de novembro de 2013, do MEC, que cria o “Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento”, com o objetivo de propiciar formação e capacitação de estudantes pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa no Brasil e no exterior.

Os principais objetivos do programa são: promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação desses estudantes em áreas prioritárias para a promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão no Brasil, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; ampliar a participação e a mobilidade internacional desses estudantes em cursos técnicos de graduação e pós-graduação; e promover programas de acesso e permanência desses estudantes no mestrado e doutorado em universidades públicas no Brasil.

⁸² Documento disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/portaria-MEC-n-1129-de-17-11-2013.pdf>. Acesso em maio de 2019.

Considerando o “Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento” e a lei de cotas raciais nos cursos de graduação das universidades federais, o MEC cria, em 14 de setembro de 2015, a Portaria nº 929⁸³, que institui grupo de trabalho para analisar e propor mecanismos de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e estudantes com deficiência em programas de mestrado e doutorado e em programas de mobilidade internacional; e a Portaria Normativa nº 13⁸⁴, de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação.

Este último documento baseia-se no Estatuto da Igualdade Racial⁸⁵, estabelecido pela Lei nº 12.288, de 20 de junho de 2010, no artigo 5º, § 3º da Lei de Cotas – Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 – que diz que as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade, e na constitucionalidade das políticas de ação afirmativa declarada pelo Supremo Tribunal Federal em 2012. E determina que as instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas de políticas afirmativas para a inclusão de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação.

O documento considera ainda que universidades públicas, em diversos programas de pós-graduação, estão adotando ações afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiências e estão ampliando a diversidade étnica e cultural em seu corpo discente. Por isso, determina que as instituições federais de ensino deverão criar comissões próprias para dar continuidade ao processo de aperfeiçoamento das ações afirmativas na pós-graduação e que a CAPES deverá coordenar a elaboração periódica do censo discente, para fornecer os subsídios para o acompanhamento de ações de inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação.

Há, portanto, um amplo arcabouço legal e normativo que trata das cotas raciais na pós-graduação no país. Visto que a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, do MEC, estabelece um prazo de 90 dias para as universidades apresentarem propostas de ações afirmativas, constata-se que, três anos depois, a UFES ainda não correspondeu a esta determinação e se silencia diante das desigualdades raciais na pós-graduação.

⁸³ Documento disponível em <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/1592015-PORTARIA-No-929-DE-14-DE-SETEMBRO-DE-2015.pdf>. Acesso em maio de 2019.

⁸⁴ Documento disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>. Acesso em maio de 2019.

⁸⁵ Documento disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em maio de 2019.

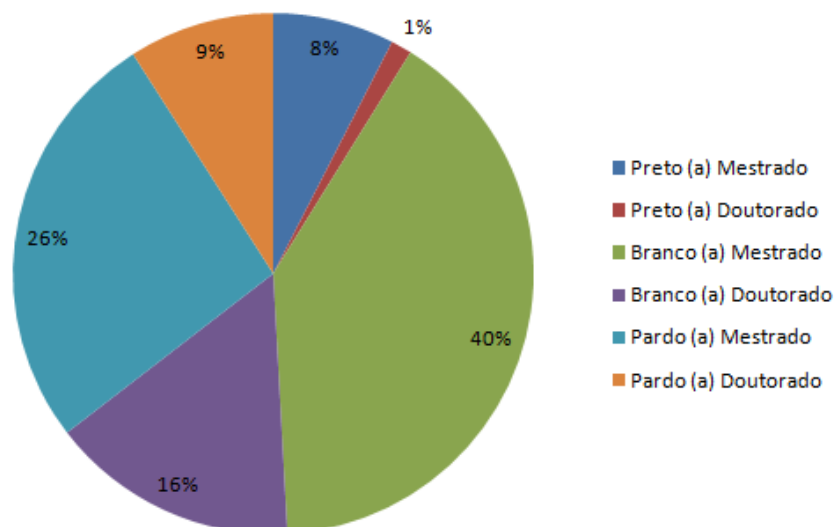
Tivemos acesso à minuta de resolução de ações afirmativas discutida pela comissão designada pela PRPPG em 2016. O documento, todavia, não está finalizado e nem foi submetido à apreciação da Câmara de Pós-Graduação ou aos Conselhos Superiores, portanto não está em vigor nem tem validade como política institucional. Nossa análise em relação a esta minuta tem como objetivo aferir o teor e o encaminhamento das discussões em andamento na UFES sobre as cotas raciais na pós-graduação.

A minuta de resolução, que dispõe sobre a política de ações afirmativas para inclusão de pessoas negras, indígenas e com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* da UFES, diz que cada processo seletivo dos programas de mestrado e doutorado deverá prever reserva de vagas para pessoas negras, indígenas e com deficiência. Para o acesso de candidatos negros (pretos e pardos), o documento diz que serão reservadas o mínimo de 20% das vagas oferecidas anualmente em cada curso de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado da UFES, conforme porcentagem aprovada pelo colegiado de cada programa. Sobre a permanência, o texto da minuta diz que a UFES deverá instituir ações e atividades complementares, individualizadas ou coletivas, que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social, maximizando a possibilidade de permanência de discentes negros, indígenas e com deficiência na instituição.

Conforme informações da PRPPG, foi realizada uma pesquisa da pró-reitoria junto a todos os programas de pós-graduação da UFES, por meio da plataforma de cadastro dos discentes, para identificar o perfil étnico-racial dos estudantes. O objetivo da pesquisa era verificar se de fato há desigualdades no ingresso de brancos e negros na pós-graduação da universidade e em que programas esses desequilíbrios se concentram, para pensar uma política afirmativa direcionada a corrigir esses desníveis.

O resultado parcial da pesquisa fornecido pela PRPPG sinaliza que, entre 2016 e 2018, período da aferição desses dados, registra-se um grande desnível no ingresso de brancos e negros na pós-graduação. Como é possível verificar no gráfico abaixo, apenas 1% dos estudantes de doutorado e 8% dos estudantes de mestrado da UFES são pretos. Em relação aos pardos, o desnível se mantém intenso no doutorado, com apenas 9% dos estudantes. Somente no mestrado é que o percentual de pardos apresenta uma melhora, com 26% dos estudantes matriculados. E o ingresso de brancos na pós-graduação da universidade se revela majoritário com 40% mestrado e 16% no doutorado.

Gráfico 1 - Perfil étnico-racial dos estudantes de pós-graduação da UFES



Fonte: PRPPG, 2019.

Apesar da desigualdade racial exposta por esses dados, de acordo com informações da PRPPG, os trabalhos da comissão estão paralisados por falta de quórum, a minuta de resolução segue sem um texto final para a apreciação dos órgãos competentes e a UFES permanece sem uma política de ação afirmativa para a pós-graduação. Esse cenário nos leva a questionar como a UFES pode concretizar a missão institucional de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, se a pós-graduação não acompanha as transformações raciais promovidas nas demais esferas da universidade?

Como vimos, ainda que haja conflitos, o perfil sócio-racial da graduação da UFES tem se transformado com as cotas raciais. Os processos formativos e as decisões políticas da universidade têm sido tensionados pela questão racial, a exemplo dos programas de apoio acadêmico da PROGRAD, da criação da Comissão de Verificação, da prioridade para negros nos programas de bolsas, da inclusão das disciplinas sobre educação das relações étnico-raciais na graduação, da polêmica em torno da presença da Polícia Militar nos campi e das denúncias de racismo na universidade. A presença negra na UFES tem obrigado a universidade a debater a questão racial.

Mas se a universidade é uma instituição que precisa articular ensino, pesquisa e extensão para que sua razão social de existir se realize em sua plenitude, constata-se, assim, que a pós-graduação da UFES ainda precisa se transformar. E também a extensão universitária, que discutiremos na próxima seção.

4.4 PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

De acordo com o site da UFES, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) é responsável por planejar, coordenar e executar atividades extensionistas da universidade e viabilizar projetos para a interação universitária com a comunidade. A função do setor é ampliar a relação da UFES com a sociedade, desenvolvendo processos educativos, culturais e científicos, articulados com o ensino e a pesquisa. As ações de extensão são geradas a partir de demandas sociais, interesses pontuais da UFES ou ainda para atender a políticas públicas. Há projetos desenvolvidos nas áreas de saúde, educação, direitos humanos, inclusão social, entre outros temas (UFES, 2019).

A pró-reitoria possui em seu organograma três departamentos: o Departamento de Gestão da Extensão, responsável por gerir as ações de extensão; o Departamento de Política Extensionista, responsável por ligar os setores da universidade com a sociedade, através de parcerias público-privadas e de políticas de apoio à extensão; o Departamento de Inovação e Divulgação da Ciência, responsável por fomentar a divulgação e estimular a acessibilidade a projetos de extensão (UFES, 2019).

Os documentos da PROEX arrolados para compor o *corpus* desta pesquisa são: relatórios de gestão de 2013 a 2018; o plano de desenvolvimento institucional da extensão; a instrução normativa de 2016 que normatiza as diretrizes gerais sobre a execução de ações de extensão; o regulamento geral da extensão na universidade; e as ações de extensão (curso, evento, prestação de serviço, programa ou projeto) cadastradas no Sistema de Informações de Extensão (Siex) a partir de 2013.

Na PROEX, a seleção dos documentos para compor o *corpus* de pesquisa foi feita considerando-se a principal competência do setor – compartilhar com o público externo à universidade o conhecimento produzido pelo ensino e pela pesquisa.

No Plano de Desenvolvimento Institucional da Extensão 2015-2019⁸⁶, em vigor na universidade, a Proex apresenta em linhas gerais seus objetivos estratégicos, estratégias a serem executadas e projetos para alcançá-los. Acreditamos que devido aos limites do próprio documento, resumido em duas páginas, não constam nele diretrizes ou políticas balizadas por questões ou demandas de cunho social ou político. Desse modo, a questão racial, bem como outras questões sociais, não aparece contemplada no documento.

⁸⁶ Disponível em http://www.proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/pdi_ufes_extensao.pdf. Acesso em junho de 2019.

Porém, o mesmo ocorre com o Regulamento Geral da Extensão⁸⁷, dado pela Resolução N° 46/2017, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, e com a Instrução Normativa N° 02/2016⁸⁸. O primeiro documento dispõe sobre as normas que regulamentam a extensão na UFES e define o que é extensão universitária, quais atividades fazem parte de seu escopo e as regras para proposição, execução, acompanhamento e avaliação dessas atividades. A instrução normativa, por sua vez, normatiza os trâmites para a execução das ações de extensão. Ambos os documentos não tratam de problemas sociais ou questões políticas que devam ser priorizadas pelas ações de extensão da universidade junto à sociedade. Os documentos se limitam a apresentar informações de caráter mais técnico e operacional.

Já nos relatórios de gestão⁸⁹, identificamos, no documento de 2014, entre as atividades promovidas ou apoiadas pela pró-reitoria, algumas ações realizadas junto à Comunidade Quilombola de São Pedro, em Ibirajú, entre as quais, uma oficina de memória; a assessoria na elaboração do Projeto Missa Zumbi dos Palmares, para concorrer ao edital da Secretaria de Estado da Cultura; e a filmagem e a fotografia da celebração afro realizada na comunidade, após ser contemplada com o edital.

O documento, todavia, não aborda o processo de construção e realização dessas atividades, os impactos sociais causados por elas, os resultados alcançados, as experiências vivenciadas, os saberes compartilhados entre a universidade e os quilombolas ou as transformações fomentadas na comunidade. As atividades simplesmente aparecem listadas em forma de tópicos junto a outras iniciativas no item de “ações promovidas ou apoiadas” pela pró-reitoria naquele ano.

Na qualidade de relatório anual de gestão, cuja finalidade fundamental é prestar contas à sociedade da importância e da efetividade das ações de extensão universitária realizadas pela Proex junto à sociedade, o documento tem o dever de explicitar como a UFES dialoga, produz e compartilha conhecimentos, fomenta transformações sociais, impacta na vida das comunidades atingidas pelas ações de extensão e as razões sociais de essas atividades serem realizadas junto àquelas comunidades em especial.

Desse modo, nos parece sintomático que o principal documento produzido pela pró-reitoria para apresentar à sociedade sua razão de existir na universidade se ausente

⁸⁷ Disponível em http://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/res46_2014.pdf#overlay-context=normas-e-orienta%25C3%25A7%25C3%25B5es. Acesso em junho de 2019.

⁸⁸ Disponível em http://www.proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/in02_2016_execucao_acoes_extensao_proex_ufes.pdf. Acesso em junho de 2019.

⁸⁹ Relatórios disponíveis em <http://www.proex.ufes.br/relatorios-de-gestao>. Acesso em junho de 2019.

de um posicionamento institucional sobre a realidade social e étnico-racial da comunidade quilombola contemplada por aquelas atividades de extensão.

No item de apresentação, o relatório afirma que “na divulgação dos resultados atingidos junto às comunidades acadêmica e externa, foi empreendida uma análise qualitativa, com a apresentação dos desafios e conquistas alcançados, encarados como forças primordiais para impulsionar as ações da Extensão da UFES nos próximos anos” (UFES/PROEX, 2014, p.3). Porém, essa avaliação não foi feita sobre a única atividade informada no relatório que envolve a questão racial. Isso nos leva a questionar por que a pró-reitoria, impulsionada pelas iniciativas realizadas junto à comunidade quilombola em Ibirapu, não promove em seu principal documento de gestão o debate sobre o racismo estruturante que o quilombismo se propõe a enfrentar nesta sociedade?

Esse silenciamento acerca do enfrentando ao racismo, que é a razão de existir da comunidade contemplada pelas ações, em um documento que cita uma atividade institucional realizada em uma comunidade quilombola, nos parece representativo do modelo de universidade que foi historicamente construído no Brasil e que se expressa e se reproduz na Universidade Federal do Espírito Santo. Um modelo que deliberadamente excluiu conhecimentos, saberes, habilidades, costumes, demandas e necessidades do povo negro do rol de interesses da comunidade acadêmica e científica.

Fica implícito no posicionamento institucional da Proex que a questão racial não é prioridade para a extensão universitária da UFES quando o próprio relatório de gestão diz que a universidade, junto com a sociedade, busca eleger questões prioritárias para promover ações de transformação social, conforme o trecho a seguir, mas deixa de fora desse rol de prioridades o combate ao racismo e às desigualdades raciais.

A relação de interação estabelecida entre a universidade e a sociedade pode ser compreendida como uma relação social de impacto e de transformação, na qual, ambas, a sociedade e a universidade, buscam eleger questões prioritárias, formular soluções e compromissos pessoais e institucionais para a mudança social (UFES-PROEX, 2014, p. 8).

Nossa percepção de que a Proex exclui o enfrentamento ao racismo da sua lista de questões sociais prioritárias se reforça ao analisarmos o relatório de gestão de 2018. Neste documento, a temática racial apenas aparece na premiação dada pelo prêmio Maria Filina ao projeto de extensão “*Jongos e Caxambus: Memórias de Mestres e Patrimônio Afro-Brasileiro no Espírito Santo*”, que ficou em segundo lugar no ranking

que elegeu os 10 melhores projetos. Criado em 2011, o prêmio tem como objetivo valorizar e divulgar as ações extensionistas de maior impacto social.

No relatório de 2018 consta ainda a participação da pró-reitoria na Abertura da 5ª Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas, Raciais e Étnicas e 10º Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras. Apesar de citar participações importantes em eventos de destaque realizados na UFES para discutir o combate ao racismo e às desigualdades raciais e apresentar a premiação dada a um projeto que valoriza o patrimônio cultural afro-brasileiro, em nenhum momento o relatório avalia a importância do debate racial na extensão universitária que, justamente, desenvolve ações junto a uma sociedade estruturalmente racista.

E estas foram as únicas referências à temática racial encontradas nos relatórios de gestão de 2014 a 2018, divulgados pela pró-reitoria. Nos relatórios de 2015, 2016 e 2017 não há referência à temática racial e não há relatório disponível do ano de 2013.

Assim, a partir das observações nos documentos citados, nos parece que, ao não contemplar o debate racial em suas diretrizes, normatizações e autoavaliações de gestão, a pró-reitoria se silencia e se revela indiferente diante da necessidade de superação do racismo e das desigualdades raciais no ensino superior. Uma vez que a Proex é um setor que goza de relativa autonomia na universidade para propor e promover ações e políticas estratégicas em consonância com as demandas e necessidades da sociedade com a qual mantém uma relação direta através das ações de extensão, esse silenciamento sobre o combate ao racismo e às desigualdades raciais sinaliza que a universidade permanece sendo direcionada, tanto política quanto ideologicamente, pelos interesses e pelo modo de ver o mundo de uma elite burguesa.

Todavia, na qualidade de instituição social que reflete as contradições da sociedade na qual está inserida, a UFES é constantemente tensionada por forças contestatórias. Ilustram esse tensionamento as ações de extensão cadastradas no Siex. Entre programas, projetos, cursos e eventos, de iniciativa de professores e alunos ou provocadas por organizações da sociedade civil na Proex, identificamos 37 ações cadastradas na plataforma⁹⁰ da pró-reitoria, de 2013 a 2018, entre ativas e concluídas.

São ações que tratam de assuntos relacionados à temática racial, tendo como públicos-alvos a comunidade acadêmica e a comunidade externa à universidade, contemplando diversos seguimentos sociais: profissionais das mais diversas áreas do

⁹⁰ O número de ações efetivamente realizadas na UFES deverá ser maior que o identificado nesta pesquisa, visto que nem todos os eventos realizados na universidade são cadastrados na plataforma.

conhecimento, pesquisadores, escritores, artistas, ativistas sociais, produtores culturais, comunidades quilombolas, povos tradicionais de matriz africana, alunos e professores do ensino básico, moradores de comunidades afro-indígenas, intercambistas africanos, adeptos de religiões de matriz africana, gestores e técnicos da educação, membros de associações e entidades educacionais, militantes de movimentos sociais, entre outros.

São cursos, eventos, projetos e programas sobre história e patrimônio cultural afro-brasileiro; filosofia, costumes e línguas africanas; culinária africana e afro-brasileira; religiões de matriz africana; educação e formação de professores sobre educação das relações étnico-raciais; ações afirmativas; cinema, lingüística e literatura africana e afro-brasileira; africanidades, identidades e saberes de matriz africana; representatividade negra e racismo na mídia; desigualdade racial, racismo e violência; violência contra a mulher negra; questão racial e sua interface com os direitos humanos; questão racial e sua interface com o Serviço Social; diversidade étnico-racial e cultura negra; presença negra na educação capixaba; saberes, memória, história e cultura das comunidades quilombolas; e saúde da comunidade e da mulher quilombola, entre outros temas.

São ações que partem dos mais variados centros e departamentos: Centro de Artes; Departamento de Educação; Centro de Educação; Departamento de Psicologia; Departamento de Filosofia; Centro de Ciências Humanas e Naturais; Departamento de Línguas e Letras; Departamento de Educação e Ciências Humanas; Departamento de Comunicação Social; Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais; Departamento de Serviço Social; Departamento de Enfermagem; Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas; Departamento de Medicina Veterinária do Centro de Ciências Agrárias; Departamento de Medicina Social do Centro de Ciências da Saúde; Departamento de Ciências da Saúde do Ceunes; Departamento de Educação e Ciências Humanas do Ceunes; e ainda do *Coletivo Negrada*; NEAB/UFES; e Nafricab/UFES.

A maioria das ações é de iniciativa dos departamentos do Centro de Educação ou do próprio Centro (13 das 37 ações identificadas). Entretanto, constata-se através deste levantamento que a pró-reitoria está sendo constantemente tensionada a trabalhar a questão racial sob vários aspectos, sejam eles da cultura, da religião, da linguagem, do cinema, da comunicação, da psicologia, da literatura, da educação, da história, da filosofia, da saúde, da segurança pública, dos direitos humanos ou da política social, a partir da provocação feita por professores e alunos dos mais variados departamentos e centros e por seguimentos sociais da comunidade externa diretamente na Proex.

Esses dados demonstram que existe uma demanda latente pelo debate racial na universidade e que a extensão universitária é um importante campo de atuação institucional para impulsionar esse debate. Isso porque a extensão universitária, por suas atribuições, competências e características, guarda um grande potencial para promover um diálogo e uma aproximação mais direta e eficaz entre a comunidade acadêmica e os mais diversos seguimentos sociais, como é possível constatar pelo perfil geral dos públicos-alvos das ações realizadas na UFES, levando esses povos, essas comunidades e esses saberes diversos para dentro da universidade, para produzir, transmitir e compartilhar conhecimento em conjunto com ela e através dela.

Constata-se, assim, que a extensão universitária é um caminho estratégico para a ampliação do debate racial na universidade e para a transformação institucional da UFES. Como vimos através do levantamento documental da Proex, quando provocada, a universidade, no âmbito da extensão, discute racismo, valorização da negritude, desigualdade racial, educação para as relações étnico-raciais, entre outros temas relacionados à questão racial. Entretanto, para que esses debates ocorram, a Proex precisa ser provocada por alunos, professores ou por organizações da sociedade civil.

As ações de extensão que discutem a questão racial não são ações originadas na pró-reitoria como um órgão que tem a questão racial como prioridade. No âmbito da extensão universitária, o debate racial é feito na universidade, mas não parte dela, como se não pertencesse a ela, como se fosse algo exterior aos seus interesses e objetivos. Por isso, para fazer pertencer à universidade o debate da questão racial, a extensão universitária precisa ser um alvo constante de tensionamento por parte dos estudantes negros, professores, movimentos sociais, ativistas e da sociedade em geral.

4.5 PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E CIDADANIA

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (PROAECI) elabora, executa e avalia ações e projetos de assistência estudantil para estudantes que comprovem situação de vulnerabilidade socioeconômica, de acordo com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)⁹¹. Além disso, atua na execução da política de cotas da

⁹¹ O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) foi criado em 2008, com o objetivo de apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, de modo a contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas de combate à repetência e à evasão. O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações

universidade e na inclusão de estudantes com deficiências. Em seu organograma, a PROAECI possui os departamentos de Assistência Estudantil, de Projetos e Acompanhamento ao Estudante, e de Cidadania e Direitos Humanos (UFES, 2019).

Diferentemente das outras pró-reitorias, a PROAECI é uma instância nova na UFES, e sua criação, em abril de 2014, expressa uma necessidade de mudança na postura institucional sobre as ações afirmativas provocada por uma transformação no perfil discente da universidade que começou desde que as cotas sociais entraram em vigor em 2008. Ainda que suas ações e projetos sejam realizados em atendimento às diretrizes nacionais do Pnaes, sua criação é uma resposta institucional que a universidade teve de dar, ainda que seis anos depois da implantação das cotas sociais, à crescente demanda por assistência estudantil na UFES.

A pró-reitoria executa o Programa de Assistência Estudantil da UFES (PROAES) que disponibiliza auxílio moradia para estudantes cujos pais residam fora da Grande Vitória; auxílio transporte para compra do passe escolar; desconto de 100% no valor da refeição nos Restaurantes Universitários; auxílio material de consumo para compra de material didático exigido no curso; e auxílio educação infantil para estudantes que possuam filhos ou criança de até cinco anos sob sua guarda ou tutela (UFES, 2019).

Além disso, faz parte da competência da PROAECI: ações de acessibilidade e mobilidade para a inclusão de alunos com deficiência física, auditiva, visual e intelectual; ações e projetos de promoção e defesa dos direitos humanos; ações de assistência ao estudante estrangeiro com auxílio alimentação, empréstimo estendido de livros e acesso a curso de línguas; e auxílio material didático de alto custo para estudantes matriculados no 5º período da graduação em Odontologia (UFES, 2019).

De acordo com o site da instituição, para receber os auxílios, o estudante ingressante ou veterano, cotista ou não cotista, precisa se cadastrar na PROAECI e comprovar que é aluno de baixa renda. Os cadastros são realizados semestralmente através de editais publicados com esta finalidade. O critério para cadastro é a renda.

Além dos auxílios, a pró-reitoria desenvolve seis projetos: Natação na UFES, que ensina práticas de natação; o Desconecte UFES, por meio do qual os alunos que possuem algum talento ou desenvolvem alguma atividade esportiva, artística, cultural ou de lazer, podem utilizar um espaço equipado com violão, *slackline*, rede e bolas na

universidade, para oferecer oficinas, apresentar-se, jogar, brincar, etc.; o projeto Saúde da Mulher, que oferece atendimento ginecológico gratuito e ações educativas; e o UFES de Portas Abertas, que recebe alunos do ensino médio de escolas públicas e privadas, para visita aos campi de Vitória e apresentação sobre a universidade (UFES, 2019).

Na PROAECI, considerando sua principal competência (a assistência estudantil e a defesa da cidadania), selecionamos para compor o *corpus* de pesquisa a portaria que regulamenta o Programa de Assistência Estudantil; os relatórios executivos e de gestão disponíveis no site da pró-reitoria; os editais de projetos e os documentos relativos à 1ª Conferência de Ações Afirmativas da UFES, realizada pela pró-reitoria em 2018.

A portaria⁹² que regulamenta o Programa de Assistência Estudantil da UFES, Portaria nº 1831, de 25 de agosto de 2017, trata da natureza e da finalidade do programa, dos critérios para ingresso e permanência no programa, da avaliação socioeconômica, dos direitos e deveres do estudante e dos auxílios oferecidos.

O documento inclui na relação dos auxílios contemplados o Auxílio Cidadania Cultural, que consiste em um recurso financeiro a ser repassado ao estudante cadastrado no programa para que ele desenvolva projetos no âmbito da cultura, assim como atividades relacionadas a ações afirmativas na UFES. Em relação a esse auxílio identificamos um edital⁹³ publicado em 2017, para a inscrição de projetos de cidadania cultural. Para fins deste edital, as ações afirmativas relacionam-se ao debate em torno de questões da diversidade, cidadania, direitos sociais, com enfoque na cultura afro-brasileira, relações de gênero, diversidade sexual e temáticas indígenas e quilombolas.

De acordo com o edital, os objetivos do Auxílio Cidadania Cultural são: estimular o protagonismo estudantil nas áreas da cultura, esporte e ações afirmativas; fomentar o desenvolvimento de ações estudantis nas áreas da cultura, esporte e ações afirmativas; democratizar o acesso e a produção de cultura; e promover a vivência e a integração dos estudantes na UFES. Ainda de acordo com o documento, um dos critérios para a seleção dos projetos refere-se à contribuição para o debate no contexto das ações afirmativas, isto é, a importância do projeto para a discussão das ações afirmativas na comunidade universitária e a possibilidade de ampliação da divulgação do tema.

Trata-se de um projeto com importante potencial para inserir o debate racial no âmbito da pró-reitoria, justamente por incentivar a reflexão crítica e o protagonismo dos

⁹² Disponível em http://ufes.br/sites/default/files/anexo/portaria_1831_proaes-ufes.pdf. Acesso em junho de 2019.

⁹³ Documento disponível em http://proaeci.ufes.br/sites/proaeci.ufes.br/files/field/anexo/edital_06-2017_-_auxilio_cidadania_cultural.pdf. Acesso em maio de 2019.

estudantes a pensar a questão racial, a questão de gênero, a questão quilombola, a diversidade sexual, entre outros temas, e propor e desenvolver ações afirmativas na universidade, tendo em vista que não há recorte racial para cadastro em programas da PROAECI ou para a concessão de auxílios financeiros ou acadêmicos na pró-reitoria.

Uma vez que o único critério para acessar as políticas e ações desenvolvidas pela pró-reitoria é o critério de renda, constata-se que projetos como o Auxílio Cidadania Cultural, que incentivam a reflexão sobre diversidade e ações afirmativas, precisam de mais amplitude e de mais investimento. Contudo, o único edital publicado deste projeto foi o de 2017. No site da pró-reitoria, não identificamos outras iniciativas como esta.

Por meio da análise destes documentos, inferimos que a PROAECI ainda carece da inserção do debate racial em sua missão social e em sua razão de existir na universidade. Criada seis anos depois de a UFES ter implantado as cotas sociais, o que já demonstra o atraso da universidade na percepção da necessidade de se discutir políticas institucionais de permanência, o silenciamento da pró-reitoria diante das assimetrias raciais na UFES revela que o setor ainda não amadureceu o real significado e a essência da assistência estudantil e da defesa da cidadania em sua totalidade. Uma totalidade social que, como já discutimos ao longo desta dissertação, é atravessada pelo racismo estrutural e pela reprodução das desigualdades raciais no ambiente acadêmico.

É inegável o avanço da universidade em termos de política de permanência com a criação da PROAECI. Mas, desde 2013, existe uma política de cotas raciais para ingresso na graduação da UFES. Contudo, em pleno ano de 2018, o debate racial não faz parte das ações e políticas desenvolvidas por uma pró-reitoria designada justamente para tratar não apenas da permanência, mas de toda uma gama de assuntos estudantis e de cidadania. Nossa percepção se reforça quando analisamos os dois únicos relatórios – de gestão e executivo – disponíveis no site da pró-reitoria, ambos do ano de 2014.

O relatório de gestão⁹⁴, que realiza uma prestação anual de contas da pró-reitoria, diz que é finalidade da PROAECI executar políticas de ampliação do acesso aos cursos de graduação da UFES, aumentando as chances de ingresso para candidatos a discentes oriundos da rede pública, incluindo aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica e os de origem racial preta, parda e índia. Mas onde estão as políticas e ações com recorte racial da pró-reitoria para a inclusão de alunos negros e indígenas na

⁹⁴ Documento disponível em <http://proaeci.ufes.br/sites/proaeci.ufes.br/files/field/anexo/relatorio-de-gestao-2014-proaeci-ufes.pdf>. Acesso em maio de 2019.

universidade? O único projeto que discute ações afirmativas publicou apenas um único edital em 2017, de acordo com as informações disponíveis no site da PROAECI.

O relatório diz ainda que o Estado apresenta outros grandes desafios a serem enfrentados, principalmente no que se refere à violência, e cita dados do Ministério da Saúde de 2014 que demonstram que o Espírito Santo estava, naquele ano, em 2º lugar no ranking de estados com maior número de homicídios de jovens negros do Brasil. A partir desses dados, o documento ressalta que, do ponto de vista do fortalecimento da cidadania, é fundamental que a PROAECI atue em processos de aproximação da universidade com as redes municipais e estaduais de ensino e em ações que incidam sobre as discriminações raciais e de gênero, focando sua intervenção na juventude. Mas onde estão as ações da pró-reitoria focadas nas discriminações raciais e de gênero?

O documento relata que no tocante aos resultados da pró-reitoria naquele ano, relativos ao ingresso dos estudantes estão: coletivização de grupos sob exclusão, acessibilidade, prevenção em saúde, esportes, direitos humanos, atenção psicossocial, combate ao racismo e ao sexismo. Mas de que políticas o texto deste relatório fala? A que coletivização de grupos o documento está se referindo?

O relatório de gestão não explica estas ações. Por isso, fomos buscar estas respostas no relatório executivo⁹⁵, que trata da execução das atividades da pró-reitoria relativas a 2014. Neste documento, são listadas as ações realizadas e importantes participações da PROAECI naquele ano, além de ações e políticas programadas para o ano seguinte. Envolvendo a temática racial, o relatório cita a realização, pela pró-reitoria, de um encontro de pró-reitores de graduação com grupos de pesquisa sobre a temática afro-brasileira, realizado em agosto de 2014.

O documento diz que o encontro formaliza uma parceria com o NEAB, para o monitoramento da inclusão racial na UFES e a criação de um programa de combate ao racismo, por meio de pesquisas sobre o estudante negro no PROAES, da estruturação do observatório de ações afirmativas da região Sudeste, da realização de seminários e da intervenção política cultural na tenda comemorativa dos 60 anos da UFES. Segundo o documento, o combate ao racismo faz parte do conjunto de campanhas temáticas da pró-reitoria, planejadas para 2015, a ser fixada na agenda temática anual da PROAECI.

O relatório cita também a participação e o apoio da PROAECI no I Seminário de Combate ao Racismo: “Por uma Formação Antirracista”, promovido pelo *Coletivo*

⁹⁵ Disponível em http://proaeci.ufes.br/sites/proaeci.ufes.br/files/field/anexo/relatorio_executivo_0.pdf. Acesso em maio de 2019.

Negrada em junho daquele ano. De acordo com o documento, o objetivo da participação e do apoio a este evento, que registrou a presença de 250 pessoas, inclui visibilidade institucional, network e uma agenda ético política. A pró-reitoria afirma que também fez a cobertura fotográfica do seminário para a criação de acervo institucional.

O relatório informa ainda a participação da PROAECI na II Marcha Nacional contra o Genocídio do Povo Negro, realizada no centro de Vitória em agosto daquele ano e que reuniu cerca de duas mil pessoas. O documento relata que, por meio desta participação, a pró-reitoria estaria trabalhando na mobilização de coletivos do Movimento Negro para o planejamento de ações de combate ao racismo.

Consta ainda no relatório a participação da pró-reitoria no II Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades: Culturas e Territorialidades; na Primeira Semana do Negritude, evento do qual também realizou a cobertura fotográfica para a documentação do acervo institucional; e no 1º Colóquio Nacional Negro da UGET. Sobre o observatório de ações afirmativas nas universidades, de acordo com o relatório, consta como ações planejadas para 2015 a efetivação da parceria com pró-reitores de graduação e grupos de pesquisa da temática afro-brasileira na região Sudeste, para a assinatura de um termo de cooperação e trabalho para a UFES integrar o observatório.

Resultado dessas ações, o Observatório de Políticas de Ações Afirmativas da UFES foi implantado na universidade em maio de 2015. É um setor vinculado ao NEAB e fica localizado no Centro de Vivência de Goiabeiras. De acordo com o site da UFES, além de formular políticas afirmativas para a universidade, o observatório é um espaço de acolhida aos membros da comunidade universitária e trabalha em parceria com a Ouvidoria e a Diretoria de Cidadania e Direitos Humanos da PROAECI (UFES, 2019).

O observatório foi instalado na UFES a partir de uma parceria com as universidades federais Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), de São Carlos (UFSCar), de Minas Gerais (UFMG) e de Ouro Preto (UFOP), com o objetivo de compartilhar estratégias e soluções para a permanência e a assistência estudantil, além de identificar, analisar e comparar as políticas de permanência e assistências e seus impactos (UFES, 2019).

Ainda de acordo com o site institucional⁹⁶, desde a sua implantação na UFES, o observatório tem realizado um levantamento das pesquisas já produzidas sobre os estudantes cotistas e um diagnóstico das cotas com vistas à elaboração de um plano de trabalho para criar um Programa de Ações Afirmativas na universidade (UFES, 2019).

⁹⁶ Disponível em <http://opaa.ufes.br/opaa>. Acesso em junho de 2019.

A partir da análise destes documentos, avaliamos que a PROAECI iniciou seu primeiro ano de atuação na UFES empenhada na inserção do debate racial em suas políticas e ações institucionais. Isso fica muito evidente pelo detalhamento feito no relatório executivo de 2014. Além da participação e do apoio da pró-reitoria a vários eventos que discutiram racismo e a temática racial tanto dentro quanto fora da universidade, inclusive envolvendo a comunidade externa, a exemplo da marcha realizada no centro da capital, a PROAECI reforça no documento que o combate ao racismo é tema da agenda anual de suas campanhas.

Além disso, há no relatório executivo analisado o enfoque à parceria realizada com o NEAB e com pró-reitores de graduação de universidades da região Sudeste para a criação do Observatório de Políticas de Ações Afirmativas, que é uma importante ação institucional de combate ao racismo e de ampliação da discussão da questão racial nos processos políticos e formativos da universidade.

Porém, não há relatórios dos anos seguintes disponíveis no site da pró-reitoria para que possamos analisar a continuidade das ações informadas no relatório de 2014. Quando demandada sobre estas informações, a pró-reitoria não retornou às nossas solicitações. A ausência de informações sobre essas ações nos leva a inferir que, depois deste primeiro ano de suas atividades, a PROAECI se perdeu neste propósito político, e a questão racial perdeu a amplitude com que deveria ser trabalhada pela pró-reitoria.

Desde a criação do observatório em 2015, a única outra ação envolvendo a temática racial que identificamos por meio da análise documental da pró-reitoria foi a 1ª Conferência de Ações Afirmativas da UFES⁹⁷, planejada e organizada pela PROAECI e realizada em agosto de 2018. Com o tema “*Políticas Afirmativas e Saberes das Diferenças: avaliação da trajetória de uma década e construção de uma agenda propositiva*”, a conferência ocorreu no momento em que a universidade completava uma década da institucionalização das ações afirmativas para ingresso nos cursos de graduação, por meio da política de cotas sociais criada em 2008.

O texto de apresentação do evento diz que o objetivo da conferência – organizada com a parceria de coletivos estudantis, núcleos de pesquisa, grupos de extensão, centros de ensino, pró-reitorias, colegiados de cursos, programas de pós-graduação, entidades representativas, organizações da sociedade civil e movimentos sociais – é avaliar

⁹⁷ Todas as informações sobre a 1ª Conferência de Ações Afirmativas da UFES estão disponíveis no link <http://eventos.ufes.br/AcoesAfirmativas/index/pages/view/apresenta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em maio de 2019.

coletivamente uma década de ações afirmativas na universidade e construir uma agenda afirmativa no âmbito da universidade para indígenas, quilombolas, negros, mulheres, comunidade LGBT, pessoas com deficiência e população do campo.

De acordo com o banner do evento, a realização coube à PROAECI, com apoio do sindicato dos trabalhadores da UFES (Sintufes), da associação dos docentes (Adufes) e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado (Sindiupes). Já o comitê político-acadêmico da conferência reuniu representantes da PROGRAD; Pró-reitoria de Administração; PROEX; Pró-reitoria de Planejamento; Departamento de Biblioteconomia; Coordenação de Atenção à Saúde e Assistência Social; Centro de Ciências Exatas; Centro Ciências da Saúde; Curso de Licenciatura em Educação do Campo; Centro de Ciências Humanas e Naturais; Centro de Educação Física e Desportos; Comissão Permanente de Apoio a Acessibilidade do CEUNES; Ouvidoria Geral da UFES; Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional; Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais; e Programa de Pós-Graduação em Artes.

O comitê contou com a participação de coletivos estudantis e grupos de pesquisa e extensão: Coletivo AMA; Coletivo Negra da; Diretório Central dos Estudantes; Núcleo de Arquitetura e Gênero; Núcleo de Estudos Sobre Violência e Segurança Pública; Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Libras e Educação de Surdos; Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo do Estado; Núcleo de Estudos e Pesquisas Africanidades e Brasilidades; Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial; Projeto de Curso Licenciatura Intercultural Indígena; Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades; Núcleo de Jovens e Adultos; Núcleo de Estudos em Movimentos e Práticas Sociais; Núcleo de Estudos e Pesquisa em Subjetividade e Política; Núcleo de Estudos Étnicos; NEAB; Grupo de pesquisa: educação para as relações étnico-raciais, territorialidades e inclusão; Observatório de Políticas de Ações Afirmativas; Grupo Políticas De Inclusão E Educação Para As Relações Étnico-Raciais.

Além deles, o Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação; Núcleo de Estudos em Transculturação, Identidade e Reconhecimento; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais; Grupo de Estudos Étnico-Racial e Educação; Grupo de Estudos ERÊ-EOA - Educação das Relações Étnico-raciais, Estudos sobre Corporeidade, Oralidade e Ancestralidade; Grupo de Estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para a infância – LitERÊtura; Núcleo Interinstitucional de Pesquisa em Gênero e Sexualidades; Grupo de Extensão Redes de Políticas no território: políticas públicas e movimentações sociais;

Grupo de Culturas, parcerias e educação do campo; Grupo de Estudos sobre Religiões Afro-brasileira; Observatório De Direitos Humanos e Sistemas de Justiça do Espírito Santo; Projeto de Mapeamento de Acessibilidade da UFES; Programa de Extensão Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Saúde Coletiva, Direitos Humanos e Comunicação Humana; PET Economia; Programa Libras e Acessibilidade;

Além da participação de organizações da sociedade civil, como Agentes Pastorais Negros; Círculo Palmarino; Movimento dos Pequenos Agricultores; Conselho LGBTT de Cariacica; e Fórum de Mulheres.

Contata-se, portanto, que foram muitos os integrantes do comitê político-acadêmico da conferência. Apesar de numerosos, listamos todos eles, porque, em nossa avaliação, ao integrar e fazer dialogar tantos grupos e núcleos de pesquisa tão heterogêneos, além de organizações, coletivos, centros, departamentos, cursos de pós-graduação, pró-reitorias, entre outros setores da universidade e da comunidade externa, a conferência realizada pela PROAECI se revela uma das mais importantes ações institucionais de fomento ao debate racial na universidade que identificamos nesta pesquisa.

O texto de apresentação da conferência ressalta ainda que, assim como a história de conquista das políticas de ações afirmativas no Brasil, a realização desse evento também é produto do investimento de sujeitos individuais e coletivos, tanto na universidade quanto nos movimentos sociais que, através de sua atuação pela defesa da vida, pela equidade social e pela eliminação de todas as formas de discriminação e desigualdades, fortalecem esse processo de construção das ações afirmativas e de democratização do acesso, da permanência e da produção de conhecimentos na universidade. Além disso, o documento reforça o caráter coletivo e dialógico do processo de construção de reflexões e encaminhamentos para a conferência, através de uma coletânea de textos composta por estudantes, docentes, gestores, técnicos e membros de movimentos sociais.

Por meio da análise desses documentos, constatamos que a conferência realizada pela pró-reitoria é uma importante ação institucional para aproximar grupos, núcleos e organizações que estudam e discutem a questão racial de setores da administração direta da universidade que, muitas vezes, desconhecem a existência e os conhecimentos produzidos por esses agentes coletivos que fazem parte da universidade, mas que não têm um espaço institucional para esse compartilhamento. E a realização de conferências com este caráter arregimentador e dialógico tem um grande potencial para criar um espaço institucional de debate, de compartilhamento e de disseminação de conhecimento de que a universidade ainda carece.

Contudo, a sazonalidade com que ações assim são promovidas é um elemento limitador da construção de uma agenda de discussão e de debates sobre a questão racial e o combate ao racismo na universidade. Ações institucionais dessa amplitude dialógica não podem demorar uma década para ocorrer na universidade. É necessário continuidade e frequência nas discussões e nos conhecimentos compartilhados por esta conferência para que outras transformações institucionais ocorram na UFES.

Ainda em relação à conferência, identificamos dois outros importantes documentos que compõem o acervo do evento. Um deles é um texto base para a atuação dos grupos de trabalho, que aborda a questão racial e o povo negro. O texto resgata um breve histórico e analisa o percurso das ações afirmativas na UFES, de 1988 a 2018, ressaltando a militância, a luta e as reivindicações do movimento negro capixaba junto ao Estado brasileiro e junto à universidade neste período.

O documento cita o pioneirismo do professor Cleber Maciel, do Departamento de História da UFES, a quem já citamos no capítulo anterior, com os estudos africanos e afro-brasileiros na universidade na década de 1980 e os debates e a discussão sobre a realidade racial no Brasil que esta iniciativa fomentou na universidade. O texto resgata ainda a movimentação em torno da criação do NEAB, também na década de 1980, e a importância do núcleo para o debate racial na UFES. É por meio do NEAB que a universidade atua para a implementação da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, como prevê a Lei n.º 10.639/2003. O núcleo conta com grupos de pesquisa, de estudos e de extensão, oferta cursos de formação de professores e organiza eventos e seminários acadêmicos que discutem a questão racial.

O documento da conferência aborda ainda importantes eventos que marcaram a história do debate racial na UFES ao longo deste período histórico, que discutiram e que trouxeram para dentro da universidade, por meio da militância negra, o debate racial e a importância do combate ao racismo e da necessidade das ações afirmativas. São eles o projeto Aboli-Ação, em 1988; o Encontro de Etnias, em 1995; a 1ª reunião com professores da UFES e lideranças do Movimento Negro para a criação do NEAB, em 1997; e o Seminário Semana de Consciência Negra, em 2002. O documento ressalta que foram estas discussões que deram origem às propostas de políticas afirmativas para a UFES, elaboradas pelo movimento negro capixaba e apresentadas à universidade em várias ocasiões, a exemplo da Comissão Pró-Cotas instituída em dezembro de 2004.

O breve histórico realizado pelo documento da conferência deixa claro que a luta antirracista na UFES tem como origem a militância e as reivindicações do povo negro.

O documento explica as diferentes ações afirmativas adotadas na universidade, sendo a primeira em 2008, com as cotas sociais, e a última modalidade em 2013, com as cotas raciais, e aponta insuficiências no cálculo das vagas reservadas para negros e indígenas, ressaltando a necessidade de revisão e ampliação dos percentuais adotados.

Em nossa avaliação, este documento produzido pela conferência é um marco na forma como a universidade se refere, enquanto instituição, à luta antirracista dos movimentos sociais e ao tensionamento realizado em prol da transformação das políticas institucionais. O documento reconhece que, depois de uma década de políticas afirmativas, a UFES vem se tornando mais plural, com a entrada de sujeitos distintos daqueles que, historicamente, ocupavam esse espaço acadêmico. O texto diz que:

Tal como uma ‘torção’, a universidade tem sido convidada a ‘torcer-se’, a refletir sobre ‘si mesma’. Nesse movimento de ‘torção’, há de se pensar em outra concepção de universidade, há de se entender que esta ‘torção’ requer investir na construção de uma universidade tal como uma comunidade de alteridades (UFES-PROAECI, 2018).

Além disso, o texto aponta desafios que ainda limitam o processo de transformação sócio-racial da UFES, como a questão da permanência e das dificuldades materiais e simbólicas que os estudantes negros enfrentam devido ao racismo estrutural e institucional que se expressa nos episódios de discriminação racial vivenciados por esses estudantes tanto por parte de colegas, de professores como de outros agentes institucionais. O documento reconhece ainda a insuficiência de medidas instituições de combate à discriminação, o predomínio de conteúdos eurocêntricos nos processos de ensino-aprendizagem, a ausência de um serviço de apoio psicológico direcionado aos estudantes negros e os conflitos que ocorrem devido a essas limitações na universidade.

Em nenhum outro documento institucional analisado nesta pesquisa, identificamos um discurso institucional com tamanha ênfase na valorização da luta do povo negro para as transformações em curso na universidade e de reconhecimento das limitações institucionais em relação ao combate ao racismo e às discriminações na universidade. Portanto, este documento é único na universidade e sua importância reside no fato de ele legitimar o posicionamento e o discurso institucional da UFES, por meio da PROAECI, diante da questão racial, do debate racial, do combate ao racismo e da militância dos movimentos negros para a formulação das ações afirmativas.

Em outras palavras, é como se este documento elaborado pela pró-reitoria dissesse à sociedade que a universidade reconhece todas estas questões e valoriza a luta do povo negro para transformá-la em uma institucional menos assimétrica social e racialmente.

Como vimos no segundo capítulo, a universidade reflete as contradições da sociedade na qual está inserida e é constantemente tensionada por forças sociais antagônicas. Por isso sabemos que, ao longo de sua história, de forma hegemônica, a UFES não se mostrou comprometida com a superação do racismo e das desigualdades raciais e ainda hoje abriga uma forte resistência conservadora contra o ingresso do povo negro, sobretudo na pós-graduação. Portanto, sabemos que essas conquistas não têm origem no comprometimento da universidade e sim na luta e na pressão social do povo negro diante de uma universidade conservadora, elitista, racista e branca.

Daí a importância de um documento institucional como este ser capaz de promover um discurso de valorização da militância negra na luta pelas ações afirmativas na universidade e de reconhecimento das limitações que existem na instituição acerca do enfrentamento da questão racial.

Em nossa avaliação, o potencial existente na PROAECI para impulsionar o debate racial na universidade e desenvolver políticas de combate ao racismo e à discriminação racial – um potencial que ficou evidente por meio da análise do relatório executivo de seu primeiro ano de atividade na UFES, mas que se mostrou esquecido desde então – ganhou um fôlego novo a partir da realização da conferência em 2018.

O documento, inclusive, apresenta sugestões de temas para as propostas a serem formuladas durante a conferência sobre: cotas raciais e programas de bolsas para a pós-graduação; linhas editoriais na universidade específicas para a área de africanidades e relações étnico-raciais; fortalecimento de linhas e grupos de pesquisas nos programas de pós-graduação; campanhas institucionais; ações de acompanhamento da política de cotas; matrizes epistemológicas e de conteúdos étnico-raciais nos concursos para novos docentes; políticas para garantir a representatividade negra em cargos de direção da universidade; formação regular em relações étnico-raciais para todos os servidores; adoção de ações afirmativas com recorte étnico-racial para as políticas de permanência; ouvidoria destinada a denúncias oriundas de problemáticas pautadas na questão racial; serviço de atenção psicológica para estudantes negros; tornar as ações afirmativas com foco na promoção da igualdade racial e do combate ao racismo um princípio ético-político da UFES que oriente todas as suas ações e programas.

A listagem destes temas como ações afirmativas a serem pensadas e propostas à universidade, listados em um documento institucional produzido por uma pró-reitoria de assuntos estudantis e cidadania, revela não somente o potencial da PROAECI para ampliar o debate institucional sobre o combate ao racismo e às desigualdades raciais na universidade. Revela também que a universidade, historicamente elitista, branca, racista e conservadora, mantida como um espaço de privilégios e de assimetrias sócio-raciais, tem se transformado com a presença de alunos negros na graduação. E essa transformação quantitativa impulsiona transformações qualitativas a partir da presença de negra de alunos, professores, técnicos, gestores e pró-reitores empenhados em inserir na universidade uma nova forma de ver o mundo e de superar desigualdades.

Além deste documento sobre o povo negro, a PROAECI produziu para o acervo da conferência semelhantes documentos sobre o povo quilombola, a comunidade LGBT, as mulheres, a população do campo, a população indígena e as pessoas com deficiência, para avaliar, por meio da conferência, as ações afirmativas desenvolvidas na universidade para estes diferentes seguimentos sociais na última década e pensar e propor novas estratégias de valorização e defesa das diversidades na UFES.

Como prometido, a conferência de fato realiza uma avaliação das ações afirmativas implementadas na UFES na última década e constitui-se como um importante espaço institucional para a proposição de novas ações e políticas no âmbito da universidade. Mas a PROAECI carece de fontes de dados sobre as ações realizadas, propostas ou planejadas pela pró-reitoria, o que dificulta uma investigação mais detalhada dos trabalhos realizados pelo órgão entre 2015 e 2018.

Como mencionamos anteriormente, não há relatórios de gestão ou relatórios executivos disponíveis depois de 2014, o que nos impede de traçar um diagnóstico com mais elementos das ações e discussões que a pró-reitoria realizou nos últimos anos envolvendo a questão racial e o combate ao racismo. Assim, recorreremos aos relatórios de gestão da Proplan na próxima seção em busca mais de elementos.

4.6 PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

De acordo com o site da universidade, a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan) é responsável pela gestão das atividades relativas à elaboração, acompanhamento e avaliação do planejamento institucional, bem

como das áreas orçamentária e financeira. É composta por uma assessoria de gestão, duas diretorias, duas divisões, um núcleo, uma coordenação e secretaria (UFES, 2019).

Considerando a principal competência do setor, a elaboração, o acompanhamento e a avaliação do planejamento institucional, os documentos da Proplan arrolados nesta pesquisa são: os relatórios de gestão⁹⁸ divulgados entre 2013 e 2018; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁹⁹ 2015-2019; e o atual Projeto Pedagógico Institucional (PPI)¹⁰⁰ da universidade.

Os relatórios de gestão da Proplan apresentam as principais realizações da universidade em cada ano de exercício. O documento funciona como um referencial para avaliar as ações, o planejamento e os objetivos estratégicos da administração, mensurar os resultados alcançados e identificar as principais dificuldades na gestão da instituição, por meio de um resumo e de uma avaliação de todas as atividades desenvolvidas nas diversas áreas de atuação da UFES. Por isso, o relatório de gestão, aliado ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), é um documento que se constitui como uma importante ferramenta de acompanhamento e avaliação do planejamento institucional da UFES.

O PPI explicita as finalidades da educação superior que a UFES disponibiliza para a sociedade, o compromisso social da universidade e seus objetivos estratégicos para o ensino, a pesquisa, a extensão, a assistência estudantil e a gestão. O documento se propõe ainda a apresentar os mecanismos de inserção regional da universidade, o perfil humano da comunidade acadêmica e as concepções institucionais sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Elaborado em observância à Lei nº 10.861¹⁰¹, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o PPI da UFES é, portanto, um instrumento de gestão acadêmica, que estabelece diretrizes orientadas para o avanço institucional.

O PDI, por sua vez, é um documento balizador do planejamento e do desenvolvimento da universidade. Elaborado a partir da revisão do planejamento anterior, o PDI detalha e identifica o posicionamento da instituição ao longo de sua atuação e sinaliza projeções estratégicas para o futuro. Portanto, é um documento que se

⁹⁸ Documentos disponíveis em <http://proplan.ufes.br/rel-antiores> e <http://proplan.ufes.br/prestacao-de-contas>. Acesso em maio de 2019.

⁹⁹ Disponível em <http://proplan.ufes.br/planejamento-pdi-2015-2019>. Acesso em maio de 2019.

¹⁰⁰ Em <http://avaliacaoinstitucional.ufes.br/sites/avaliacaoinstitucional.ufes.br/files/field/anexo/PPI-UFES.pdf>. Acesso em maio de 2019.

¹⁰¹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em maio de 2019.

constitui na universidade como uma importante ferramenta de autoconhecimento institucional acerca das atividades de ensino, pesquisa, extensão universitária, gestão e assistência estudantil. No texto de apresentação do PDI 2015-2019, o documento afirma que sua finalidade é resgatar a memória, traduzir o tempo real e o pulsar do pensamento na universidade e propor avançar no futuro.

Porque esta é uma universidade que anseia atingir novas dimensões. É um documento que estimula o exercício de novas práticas, sinaliza percursos para a inovação e se apresenta como uma ferramenta indispensável, com vistas ao desenvolvimento da educação superior na UFES, permanentemente em sintonia com as demandas da sociedade capixaba e brasileira, e inserida no contexto internacional (PROPLAN-UFES, 2015).

Assim, os documentos arrolados na Proplan são peças fundamentais para articularmos a compreensão do modo como a UFES situa a questão racial e o combate ao racismo e às desigualdades raciais nos processos formativos e políticos da universidade a partir do início da política de cotas raciais em 2013. Sendo assim, como a questão racial e o combate ao racismo e às desigualdades raciais aparecem no planejamento e na autoavaliação da UFES em sua totalidade?

No relatório de gestão de 2013, primeiro ano de funcionamento das cotas raciais na UFES, não há menção à questão racial no balanço das principais realizações da universidade. Não identificamos neste documento nenhuma das palavras-chaves condutoras da pesquisa. Em 269 páginas, a universidade não trata da questão racial nas finalidades institucionais, nem nos objetivos estratégicos, nem no planejamento. Essa mesma ausência se verifica nos relatórios de 2015 e 2017, e ainda não há relatório de 2018 disponível no site. Os únicos relatórios nos quais identificamos algumas das palavras-chaves pesquisadas são os documentos de 2014 e 2016.

No relatório de gestão de 2014, a universidade apresenta a ação de fomento às ações de graduação, pós-graduação, ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de apoiar a formação de pessoal qualificado em nível superior para fortalecer o sistema nacional de educação, tendo como iniciativa a concessão de bolsas, auxílios e outros mecanismos, no país e no exterior, para a formação, valorização e capacitação de recursos humanos e para promover cooperação internacional no Sistema Nacional de Pós-Graduação, em áreas de interesse nacional e regional, inclusive formação de professores, garantida a equidade étnico-racial e de gênero.

O documento afirma que os resultados obtidos na execução da ação em 2014 demonstram o comprometimento de docentes, discentes e técnicos em fazer da extensão um importante instrumento de visibilidade do compromisso social da universidade na sociedade. O relatório apresenta a realização de 100 programas e 170 projetos vinculados, alcançando um total de 487.087 atendimentos nas áreas de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho. E 327 projetos não vinculados, desenvolvidos nas mesmas áreas, alcançando um total de 1.538.179 pessoas. De acordo com o relatório, somam-se ainda 98 eventos, incluindo-se, congressos, seminários, ciclo de debates, exposições e outros, com 62.831 participantes, além de 69 cursos ofertados na modalidade presencial, para um público de 10.290 pessoas e 364 participantes ministrantes e colaboradores, e 06 cursos não presenciais com 2.340 concluintes. Esse conjunto de eventos totaliza 2.100.727 atendimentos e um desempenho que totaliza 770 projetos apoiados.

O relatório cita, inclusive, projetos de destaque. Todavia, não menciona nenhuma ação ou projeto envolvendo a temática racial, ainda que conste no texto da iniciativa da ação que ela se baliza pela equidade étnico-racial e de gênero.

No documento, a universidade também apresenta uma ação de apoio à capacitação e formação inicial e continuada de professores, profissionais, funcionários e gestores para a educação básica, com o objetivo de promover, em articulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais, a valorização dos profissionais da educação.

Na ação, consta como iniciativa a consolidação da política nacional de formação, promovendo a formação inicial e continuada de profissionais e a pesquisa, a produção e a disseminação de conhecimento na educação básica, com apoio técnico, financeiro e pedagógico, nas modalidades presencial e a distância, considerando programas específicos, como para professores indígenas, do campo e quilombolas, a formação para a docência intercultural, a educação bilíngue, o ensino da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana, o atendimento educacional especializado, a alfabetização e letramento, a educação em tempo integral, a educação de jovens e adultos, a educação em direitos humanos, a sustentabilidade socioambiental, as relações etnicorraciais, de gênero, diversidade sexual e direitos da criança e do adolescente.

O relatório presta contas dos recursos investidos e dos resultados obtido e esclarece que a ação tem sido realizada na UFES em virtude da implementação (a partir de 2011) e consolidação da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Renaform), instituída por meio da Portaria

MEC n. 1.328¹⁰², de 23 de setembro de 2011; da adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído por meio da Portaria MEC 867¹⁰³, de 04 de julho de 2012; da adesão ao Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído por meio da Portaria MEC 1.140¹⁰⁴, de 22 de novembro de 2013; e pela participação em programas de formação inicial, especificamente, a adesão ao Edital de Seleção 02/2012 SESu/Setec/Secadi/MEC, de 31 de agosto de 2012 (com resultado publicado por meio da Portaria Secadi/MEC 72, de 21 de dezembro de 2012) para implementação de Licenciatura em Educação do Campo, nos campi de Vitória e São Mateus. Constata-se, portanto, que é uma ação originada de um extenso arcabouço normativo do MEC.

Referindo-se à criação da PROAECI, as ações afirmativas de permanência e inclusão social aparecem no relatório de gestão de 2014 como um dos mecanismos institucionais para a universidade alcançar seus objetivos estratégicos.

Segundo o documento, são cinco os objetivos estratégicos: no ensino, expandir, fortalecer e integrar graduação e pós-graduação, assegurando a excelência acadêmica, para formar cidadãos capazes de propor e implementar soluções para as demandas da sociedade; na pesquisa, realizar pesquisas em todas as áreas do saber, buscando a excelência e expressando o compromisso com o desenvolvimento sustentável; na extensão, ampliar a relação da universidade com a sociedade, desenvolvendo processos educativos, culturais e científicos, articulados com o ensino, a pesquisa, voltados à solução de questões locais, regionais e nacionais; na assistência, prestar melhores serviços à sociedade, integrando-se ao ensino, à pesquisa e à extensão, contribuindo para o atendimento de necessidades das comunidades interna e externa; e na gestão, promover mecanismos de gestão para viabilizarem e potencializarem as atividades de ensino, pesquisa e extensão e assistência de forma eficiente, eficaz e transparente.

O documento afirma que os projetos e ações elaborados em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil têm como um de seus principais princípios norteadores a defesa da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceito. Todavia, não apresenta projetos ou ações de permanência com recorte racial.

¹⁰² Em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em maio de 2019.

¹⁰³ Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em maio de 2019.

¹⁰⁴ Disponível em http://www.lex.com.br/legis_25110626_PORTARIA_N_1140_DE_22_DE_NOVEMBRO_DE_2013.aspx. Acesso em maio de 2019.

Em relação às ações afirmativas, a única ação identificada no relatório aparece como parte da assistência ao estudante de ensino superior, com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior com condições de permanência e equidade por meio, em especial, da expansão da rede federal de ensino superior. A iniciativa consiste em ampliação do acesso, da permanência e da taxa de sucesso dos estudantes na educação superior, em instituições públicas e privadas, inclusive por meio de financiamento estudantil, com promoção da elevação da eficiência acadêmica, da qualidade, da equidade e da inclusão, considerando, inclusive, especificidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes e das pessoas com deficiência.

O documento informa que a atividade assistencial passa a ser atribuição da PROAECI, complementada pelo Departamento de Gestão de Restaurantes. O relatório afirma que para a ampliação do acesso ao ensino de graduação da UFES, a principal política utilizada é o sistema de reserva de vagas instituído pela Lei nº 12.711/2012 e ressalta-se, ainda, que a política de assistência estudantil abrange, através de seus programas, os estudantes regularmente matriculados, com ênfase no corpo discente, cuja renda familiar per capita seja de até um salário mínimo e meio. Não há menção a programas direcionados a alunos negros da universidade ou aos cotistas raciais.

O relatório presta contas dos recursos investidos nos programas de permanência, relata as dificuldades envolvendo problemas estruturais e ressalta, inclusive, a perspectiva limitada sobre a assistência estudantil na universidade, que não era tratada de forma global e contextualizada. Mas o documento deixa claro que a política de assistência da UFES atende ao estudante de acordo com o critério de renda estabelecido, não havendo, portanto, uma perspectiva racial.

O relatório de gestão de 2014 cita ainda a ação “universidade aberta e a distância”, cujo objetivo é ampliar o acesso à educação superior, tendo como iniciativa a ampliação do acesso, da permanência e da taxa de sucesso dos estudantes na educação superior, em instituições públicas e privadas, inclusive por meio de financiamento estudantil, com promoção da elevação da eficiência acadêmica, da qualidade, da equidade e da inclusão, considerando, inclusive, especificidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes e das pessoas com deficiência. Trata-se, portanto, do ensino a distância ofertado pela UFES, que abriu 2056 vagas na graduação e 1.118 vagas na pós-graduação da universidade em 2014, de acordo com o relatório.

O documento, todavia, não explica como o ensino a distância trabalha os processos de inclusão das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes e

pessoas com deficiência na universidade. Em nossa avaliação, o texto que cita esta ação no relatório apenas cumpre o discurso protocolar padrão da inclusão social de forma abstrata e genérica, sem apresentar de fato os resultados dos processos inclusivos.

No relatório de gestão de 2016, identificamos somente as mesmas ações referentes à capacitação e formação inicial e continuada de professores, profissionais, funcionários e gestores para a educação básica e que trata da “universidade aberta e a distância”, as quais apresentam mesmo texto e conteúdo do relatório de 2014 no que se refere aos objetivos e iniciativas. Portanto, não identificamos nada de novo nos relatórios de gestão da Proplan após 2014 que abordem a temática racial.

No PDI 2015-2019, a única menção à temática racial refere-se à inserção da temática dos direitos humanos e questões étnico-raciais no ensino, como um dos projetos estratégicos da universidade. Esta ação é listada no documento como uma das ferramentas de uma das estratégias principais que é acompanhar as diretrizes do MEC para os planos pedagógicos de cursos nas temáticas relacionadas a direitos humanos e questões étnico-raciais. O documento apresenta 15 estratégias para o ensino, 16 estratégias para a pesquisa, três para a extensão, três para a assistência e 11 estratégias para a gestão universitária, sendo que cada estratégia abarca projetos estratégicos para a sua realização. Contudo, somente o ensino cita a questão racial.

Uma das estratégias apontadas no PDI estabelece, inclusive, estimular a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Porém, em nossa avaliação, a ampliação das ações afirmativas para a pós-graduação, a pesquisa e a extensão na UFES ainda é uma fraqueza institucional. Essa ampliação não se concretizou, pouco avançou e esbarra em muitos desafios e em um conservadorismo institucional que é atravessado pelo racismo estrutural, apesar de haver um tensionamento constante por parte de alunos, professores e movimentos sociais de luta antirracista.

Também nos chama a atenção o fato de o PDI afirmar que o Movimento Negro faz parte do conselho estratégico de elaboração do documento. Isso nos leva a questionar onde estão as proposições do Movimento Negro para as políticas universitárias em um documento no qual a única menção à questão racial limita-se a dizer que a UFES vai acompanhar as diretrizes do MEC para os projetos pedagógicos dos cursos?

Em nossa avaliação, o documento revela um discurso institucional no qual a UFES sinaliza que a questão racial é um tema alheio aos objetivos, metas, estratégias e interesses da política universitária, mesmo a universidade sendo uma instituição que tem autonomia para propor políticas afirmativas suplementares à Lei de Cotas. Nossa

percepção se reforça quando analisamos o PPI, onde não há menção à questão racial em nenhuma parte do documento que trata da política pedagógica institucional da UFES.

Por isso, não foi aleatória a ordem que seguimos na análise documental neste último capítulo. Começamos com os Conselhos Superiores porque são instâncias decisórias da universidade e local onde as discussões das principais questões que envolvem a política acadêmica e universitária começam, são fomentadas e se transformam em ações e políticas institucionais que impactarão nas atividades das demais instâncias da instituição.

Depois, seguimos com a PROGRAD, pró-reitoria responsável pelas políticas envolvendo a graduação universitária, primeiro e principal componente do tripé ensino, pesquisa e extensão que sustenta a razão de existir da universidade. Na PROGRAD, verificamos que muitas ações desenvolvidas pela pró-reitoria assumiram um novo significado e amplitude em virtude das discussões realizadas nos Conselhos Superiores, a exemplo da prioridade para negros nas concessões das bolsas nos programas de ensino e apoio acadêmico e até mesmo em alguns programas do PET.

Em seguida, analisamos as ações na PRPPG e na PROEX para compreendermos a importância da conexão entre os elementos do tripé ensino, pesquisa e extensão e da organicidade que precisa existir entre eles. Do contrário, as políticas afirmativas adotadas em uma instância da universidade, em vez de transformarem a universidade pública em sua totalidade, correm o risco de se tornarem ações focalizadas e seletivas. Afinal, a presença de jovens pobres e negros na UFES impulsiona transformações que precisam ser totalizantes. E a PROAECI é exemplo desse impulso, pois é produto das transformações sócio-raciais ocorridas nos últimos dez anos na UFES.

Por isso, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania foi o nosso quinto setor de análise, por meio da qual constatamos que, mais do que nunca, a questão racial atravessa as diferenças de renda na universidade e que é limitante e insuficiente combater a desigualdade social no seio do ensino superior sem combater o racismo.

E assim, concluímos este percurso analítico com a Proplan, pois, ainda que cada uma das instâncias supracitadas tenha uma relativa autonomia institucional para propor e desenvolver ações e políticas próprias, os documentos desta pró-reitoria expressam o posicionamento e o discurso do todo institucional diante da questão racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como no ensina Marx (2011), a economia burguesa só pode compreender as economias precedentes quando realiza sua própria autocrítica, sem conceber o passado como mitológico. A partir desta perspectiva, compreendemos que para compreender as desigualdades raciais, é preciso que esta sociedade faça uma autocrítica em relação ao racismo estruturante que reproduz sem tratá-lo como mito.

Em nossas considerações finais sobre as reflexões realizadas nesta pesquisa ressaltamos, mais uma vez, a importância das categorias contradição, totalidade e historicidade para a compreensão da relação entre universidade e luta antirracista.

Historicidade porque a universidade pública no Brasil, em decorrência de suas particularidades e de múltiplas determinações, possui uma construção histórico-social singular que, como vimos, foi atravessada pelo elitismo, pelo racismo estrutural, pelo predomínio das profissões liberais e da cátedra, pelo prestígio dos bacharéis e pelo monopólio das elites tradicionais e, posteriormente, das classes médias em ascensão.

Como vimos, ao mesmo tempo em que a universidade constituiu-se por muito tempo como um espaço mantenedor de privilégios sociais, ela também possui o potencial de contribuir para a redução das desigualdades sócio-raciais, ainda que no bojo do capitalismo. Isso porque a luta de classes e a resistência do povo negro, no decorrer de um processo histórico de lutas sociais e políticas, tensionam essa universidade a se abrir para outras formas de ver o mundo.

Contudo, atualmente, a universidade pública e tudo o que ela representa em termos de universalidade da educação como direito social e da inserção de seguimentos sociais historicamente excluídos deste espaço de construção e de democratização do conhecimento estão ameaçados pelo avanço da agenda neoliberal, pela mercadorização da educação e pelos ataques e desmontes do atual governo. Por isso, a luta antirracista no ensino superior tem novos desafios no atual contexto histórico-político, e as cotas raciais precisam ir além da garantia do ingresso quantitativo de alunos negros na universidade. Hoje, a luta antirracista precisa defender, acima de tudo, a universidade pública, gratuita, de qualidade e universalista.

Nestas reflexões, ressaltamos a importância da categoria totalidade porque a universidade pública é uma instituição social complexa e orgânica, no sentido de que suas diferentes instâncias e setores estão interconectados, e as medidas adotadas em uma instância impactam nas demais. Isso fica evidente com as mudanças institucionais

provocadas pelas cotas raciais na graduação da UFES. Como vimos, elas impulsionaram mudanças no modo como os Conselhos Superiores discutem as políticas universitárias para atender a um novo perfil discente que ingressou e que permanece na universidade, no modo como a pós-graduação é tensionada a se abrir para a presença negra, no modo como a extensão é exigida a debater desigualdade racial com a sociedade e no modo como a assistência estudantil é provocada a combater o racismo ao mesmo tempo em que trabalha desigualdades de renda.

A contratação de professores para ensinar e pesquisar exclusivamente a temática racial na universidade, ainda que em um número pequeno diante do tamanho da instituição, também é reflexo da totalidade das transformações que as cotas raciais impulsionaram. Bem como a existência de professores negros que tomam a dianteira da realização de conferências sobre ações afirmativas e desigualdades raciais na UFES. Também a realização desta pesquisa reflete a totalidade das transformações sócio-sociais no país que começaram com os primeiros passos da militância negra na década de 1930 e que hoje ganham novas possibilidades e visibilidades em função dela.

Além disso, ainda que não seja uma ação propriamente institucional, em setembro de 2018, a UFES sediou a 5ª Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas, Raciais e Étnicas. O evento mantém o compromisso com as diretrizes assumidas na Conferência de Durban, em 2001, com o propósito de ampliar e reafirmar as iniciativas de combate às desigualdades no mundo. A realização de um evento desta magnitude na UFES é mais uma prova que ilustra como a universidade está sendo constantemente provocada a debater a questão racial.

Desse modo, a categoria totalidade nos permite perceber que as cotas raciais na graduação impulsionam mudanças que vão além do ingresso e da permanência de alunos negros nos cursos de graduação da UFES. Isso porque as ações afirmativas impulsionam mudanças na própria estrutural social. Elas são capazes de alterar as posições sociais subalternas impostas aos negros pela pirâmide de desigualdades sócio-raciais do tipo de capitalismo dependente e periférico que se constituiu no país.

Mas a compreensão desse processo não se dá sem o entendimento da categoria contradição. Como vimos, as ações afirmativas nas universidades são uma importante conquista da luta antirracista do povo negro no país e legítima política para combater as desigualdades raciais no acesso ao ensino superior. Mas, em virtude do racismo estrutural da sociedade e das novas funcionalidades que esse racismo adquire em função

do avanço neoliberal e neoconservador, as cotas raciais podem ser reduzidas a meras políticas seletivas, focalizadas e individualizantes. E com prazo para acabar em 2022.

Na UFES, identificamos a presença latente de forças sociais de luta antirracista na universidade pressionando para que o debate racial e o combate ao racismo e às desigualdades raciais estejam presentes nas políticas universitárias deliberadas pelos Conselhos Superiores, nas ações da PROGRAD para o ingresso na universidade, para a política de ensino, o planejamento pedagógico e o apoio acadêmico aos estudantes, na PRPPG para o ensino da pós-graduação, a pesquisa e a iniciação científica, na PROEX para compartilhar com o público externo à universidade o conhecimento produzido pelo ensino e pela pesquisa e na PROAECI para trabalhar a assistência estudantil e a defesa da cidadania. Mas, ao mesmo tempo, forças conservadoras agem para limitar e conter os avanços da presença e da transformação negra na universidade.

Como vimos, ao mesmo tempo em que os Conselhos Superiores se mostram sensíveis ao risco de violência policial contra alunos negros cada vez mais presentes nos campi, a universidade, mesmo assim, assinou o convênio com a Polícia Militar. Ao mesmo tempo em que a UFES recebe cada vez mais alunos negros, a política de permanência e assistência estudantil da instituição não possui políticas ou ações com recorte racial. E ao mesmo tempo em que a pós-graduação é provocada pelo próprio MEC a se posicionar sobre a política de cotas raciais para ingresso nos cursos de mestrado e doutorado, a UFES se silencia diante desta demanda.

Além disso, constatamos que em cada instância analisada há avanços e recuos, tensionamento, resistências e conflitos invisibilizados. Na PROEX, por exemplo, ao mesmo tempo em que a pró-reitoria sinaliza um discurso institucional que exclui o debate racial do rol de prioridades da extensão universitária, é significativo o número de cursos, projetos, programas e eventos cadastrados na pró-reitoria que tratam da questão racial, do racismo e das desigualdades sócio-raciais.

Ao mesmo tempo em que os relatórios de gestão da Proplan e o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFES não mencionam a questão racial ou o combate ao racismo como prioridade da universidade, sinalizando que este é um tema alheio aos interesses, metas e objetivos institucionais, a universidade foi tensionada a criar a comissão de verificação de autodeclaração para proteger contra fraudes e burlas o direito do povo negro de ingresso através das cotas. E esse mérito deve ser dado aos alunos negros e, especialmente, ao *Coletivo Negrada*, que denunciam, lutam, reivindicam e demarcam a presença e as demandas do povo negro na UFES.

A quinta edição da pesquisa¹⁰⁵ do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação, realizada pela Andifes em 65 universidade e centros federais do país entre fevereiro e junho de 2018, revela que 68,3% dos estudantes da UFES são alunos de baixa renda, com rendimento mensal familiar *per capita* de um salário mínimo e meio. Em relação à raça, do total da população pesquisada 51,2% é negra, mas ainda representa um percentual menor que o da população brasileira (60,6%). No Espírito Santo, 48,2% dos estudantes de graduação são negros (37% pardos e 11,2% pretos).

As conquistas e avanços institucionais obtidos a partir da presença negra na universidade não foram benesses do Estado ou da UFES. Foram produtos do poder da luta de classes e da resistência do povo negro. Portanto, é evidente que a UFES é uma arena de luta de classes e a resistência negra é um elemento fundamental desse processo, pois é uma expressão dessa luta, visto que classe e raça são indissociáveis.

A democracia racial, seja como mito, como ideologia de dominação racista ou como compromisso político, não conseguiu calar o protesto negro. Hoje, o racismo, a discriminação e as desigualdades raciais são objeto de contestação, de denúncia e de reivindicações políticas. O fortalecimento da identidade negra tem forçado o poder público a criar políticas de ação afirmativa. A população negra mobilizada em luta pela ampliação de direitos e pelo combate ao racismo não se vê mais como minoria invisibilizada, oprimida e coagida, ao contrário, já se reconhece como uma maioria explorada, violentada, marginalizada e estigmatizada, que precisa e aspira ter voz.

São termômetro desse processo o crescimento da representatividade dos movimentos sociais negros e mesmo da produção acadêmica contemporânea sobre a questão racial em seus múltiplos aspectos e perspectivas, a exemplo mesmo desta pesquisa, desenvolvida por uma pesquisadora negra que sente na própria pele os efeitos do racismo no âmbito acadêmico, recusa-se a silenciar-se diante dele e aspira à resistência, ao fortalecimento e à ampliação deste debate.

Foi o tempo em que pretos na universidade representavam o discurso do mérito individual. Cada um de nós carrega hoje as marcas e vitórias de uma ancestralidade. Por isso, a produção desta dissertação torna-se por si só um ato de resistência. E continuaremos a ser resistência, seja através da ação dos movimentos sociais, da luta da classe trabalhadora ou da pesquisa científica e da produção acadêmica como mecanismo

¹⁰⁵ Relatório disponível em <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em maio de 2019.

impulsionador de políticas e ações de combate ao racismo. É com essa reflexão – e também com esse chamamento à resistência – que finalizamos esta dissertação.

REFERÊNCIAS

- ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação**. Uberlândia, 2016. Disponível em http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES_2014.pdf. Acesso em junho de 2019.
- AMARAL, Marisa Silva. **Neoliberalismo na América Latina e a nova fase da Dependência**. Anais eletrônicos do V Colóquio Internacional Marxengels. Campinas: Unicamp, 2007.
- ARAUJO, Zito Joel. **A força de um desejo** – a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual. Revista USP, São Paulo, 2006.
- AZEVEDO, Simone Lima. **Ação só se for afirmativa**: a história da implantação da reserva de vagas na UFES sob a ótica étnico-socioeconômica. Trabalho de conclusão de curso de graduação (Comunicação Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2010.
- BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo** - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil (Volume I) – Síntese. Documentos e relatórios, 2017. Disponível em <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em junho de 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELO, Eduardo. **Livro-reportagem**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org). Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundamentos de Política Social**. In: MOTA, Ana Elizabete et. al (orgs). Serviço Social e Saúde – formação e trabalho profissional. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BIELSCHOWSKY, Ricardo. **O Desenvolvimentismo**: do pós-guerra até meados dos anos 1960. In: BIELSCHOWSKY, Ricardo et al. O desenvolvimento econômico brasileiro e a Caixa: palestras. Rio de Janeiro: Caixa Econômica Federal, 2011.
- BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2011, 9.ed.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Lei 10.639/03**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em junho de 2019.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 12.711/ 2012**. Lei de Cotas, 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 12.288/10**. Estatuto da Igualdade Racial, 2010. Em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 7.716/1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, 1989. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei Nº 11.645 de 10/03/2008**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em junho de 2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>

BRASIL, Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**, 2016. Disponível em http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf. Acesso em março de 2019.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em junho de 2019.

BRASIL, **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRASIL. IBGE. **Síntese de indicadores sociais** – uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, **Censo da Educação Superior 2016**. Disponível em <http://stat.correioweb.com.br/euestudante/censo/2016/notas-estatisticas-censo-da-educacao-superior-2016.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de**

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 1.129 de 17 de novembro de 2013. **Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento.** Brasília, 2013. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/portaria-MEC-n-1129-de-17-11-2013.pdf>

CARCANHOLO, Reinaldo; AMARAL, Marisa Silva. **Acumulação capitalista e exército industrial de reserva:** conteúdo da superexploração do trabalho nas economias dependentes. Revista de Economia, v. 34, n. especial, Editora UFPR, Curitiba, 2008.

CARCANHOLO, Reinaldo. **Capital:** essência e aparência, v. 1. Expressão Popular: São Paulo, 2011.

CARCANHOLO, Reinaldo. **Capital:** essência e aparência, v. 2. São Paulo, Expressão Popular, 2013.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil** – a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CASANOVA, Pablo González. **A nova universidade.** In: In: GENTILI, Pablo (org.). Universidades na penumbra. São Paulo: Cortez, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, outubro de 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CISLAGHI, J. F. **Análise do REUNI:** uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

COUTINHO, **Afirmção política e política afirmativa:** cotas para negros na Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **O público e o privado na educação superior brasileira:** fronteira em movimento. In: Trindade, Hélió (org.). Universidade em ruínas na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade brasileira em busca de sua identidade.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1977.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder:** análise crítica e fundamentos históricos: 1930-45. – 2.ed. Brasília: Editora Plano, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes:** o legado da raça branca. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, v.1 e 2. 1978.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro.** São Paulo: Editora Expressão Popular, co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira:** reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FORDE, Gustavo Henrique. **A luta antirracista no Espírito Santo:** diálogos sobre/com os movimentos sociais, a história e a educação. Vitória, 2013.

FORDE, Gustavo Henrique. **“Vozes negras” na história da educação:** racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Editora Global, 51ª ed. rev. 2006.

GENTILI, Pablo. **Universidades na penumbra.** O círculo vicioso da precarização e a privatização do espaço público. In: GENTILI, Pablo (org.). *Universidades na penumbra.* São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03.* Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

GUASTI, Maria Cristina Figueiredo Aguiar. **Representações Sociais:** sobre as ações afirmativas no ensino superior e sobre os estudantes cotistas da UFES. Curitiba: CRV, 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Democracia racial:** o ideal, o pacto e o mito. 25º encontro anual da anpocs. (2001) Disponível em <https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st20-3/4678-aguimaraes-democracia/file>. Acesso em outubro de 2018.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **O acesso de negros às universidades públicas.** In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e Ações Afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.* Brasília: INEP, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial:** modos, temas e tempos. Cortez: São Paulo, 2012, 2ed.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil**. Novos Estudos, CEBRAP, nº 54, junho de 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **O recente anti-racismo brasileiro: o que dizem os jornais diários**. Revista USP, São Paulo, 1996.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A questão social no capitalismo**. Revista Temporalis, ano 2., n.3. Brasília: ABEPSS, 2001.

IANNI, Octavio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1992.

IANNI, Octavio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. – 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1972.

IANNI, Octavio. **Tendências do pensamento brasileiro**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 12, nº 2, pp. 55-74, novembro de 2000.

JÚNIOR, João dos Reis Silva. **Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil**. In: CATANI, Afrânio Mendes (org). Universidade na América Latina: tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1996.

JÚNIOR, Wilson C. da Fonseca. **Análise de conteúdo**. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2005.

LEHER, Roberto. **Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas**. In: GENTILI, Pablo (org.). Universidades na penumbra. São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, Roberto. **Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, n.1. São Paulo, 1999.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Brasil em tempos de contrarrevolução**. Universidade e Sociedade, ano XXVII, n. 59, janeiro, 2017.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século**. In: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (coord.). Serviço Social e Educação. Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2012.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da educação superior do Governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital?** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil, 1995-2010**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 60. Rio de Janeiro, 2015.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. **Implicações do neoliberalismo e da Teoria do Capital Humano na política educacional brasileira: a década de 1990 em questão**. Artigo apresentado no IX Encontro Nacional de Educação – Educere e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educação & Sociedade (Educ. Soc.), vol.30, n. 106, 2009.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 15.ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, Wilson Roberto de. **Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira**. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. Educação e Ações Afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu, MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINTO, L. W. **A educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro: sentido histórico e questões para os movimentos sociais**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MIOTO, Regina Celia Tamasso; LIMA, Telma Cristiane Sasso. **Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: pesquisa Bibliográfica**. Revista Katálysis, Florianópolis, v.10, 2007.

MOREIRA, Sonia Virginia. **Análise documental como método e como técnica**. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2005.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. Ática: São Paulo, 1989.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. Ática: São Paulo, 1987.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. In: Cadernos Penesb – Especial curso EREER. Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (n. 12). Rio de Janeiro/Niterói, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Inclusão Social, um debate necessário? 2006. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>.

NETTO, José Paulo. **Cinco notas a propósito da “questão social”**. Revista Temporalis, ano 2., n.3. Brasília: ABEPSS, 2001.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método na teoria social**. In:CFES/ABEPSS (orgs.). Serviço Social: Direitos e Competências Profissionais. Brasília: CFES/Abepss, 2009.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem** – sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, nº 1, pp. 287-308, 2006.

PAIXÃO, Marcelo. **O justo combate**: reflexões sobre relações raciais e desenvolvimento. In: 500 anos de solidão: ensaios sobre as desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Editora Appris, 2013.

PEREIRA, Potyara. **Política Social**: temas e questões. São Paulo, Cortez, 2008.

PESTANA, Maurício (org.). **Racismo**: cotas e ações afirmativas – 46 personalidades em entrevista sobre o tema. São Paulo: Editora Anita Garibaldi em coedição com a Fundação Maurício Grabois, 2014.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas no Brasil**: desafios e perspectivas. Estudos Feministas, Florianópolis, 16, setembro-dezembro, 2008.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

PRATES, Jane Cruz. **O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social**: uma relação necessária. Revistas Textos e Contextos, v.11, jan/jul., Porto Alegre, 2012.

PRATES, Jane Cruz. **O planejamento da pesquisa social**. Revista Temporalis, n.7, Porto Alegre, ABEPSS, 2003.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ROTHEN, José Carlos. **A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 17, 2008.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo.** Serv. Soc. Soc. São Paulo, n. 104, out./dez. 2010.

SANFELICE, José Luís. **O Estado e a política educacional do regime militar.** In: SAVIANI, Dermeval (org.). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: Edufes, 2010.

SANSSONE, Lívio. **“Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda”.** Salvador: Afro-Ásia, n. 18, 1996.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

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

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **“Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SANTOS, Rudney Aminadab. **Teoria do capital humano: uma análise do caso brasileiro.** Revista Análise, Porto Alegre, v.19, n.2, p. 18-30, jul./dez. 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/face/article/view/2457>.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira.** In: SAVIANI, Dermeval (org.). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: Edufes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos.** Anuário Antropológico. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro. 1995.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 36, n. 133, outubro-dezembro, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: domínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, setembro-dezembro, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: _____. Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

SILVA, Uelber B. **Racismo e alienação: uma aproximação à base ontológica da temática racial**. 1ª edição. Instituto Lukács. São Paulo, 2012.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. Caderno de Pesquisa. Nº. 117, São Paulo, 2002.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação e privatização do ensino superior**. In: Trindade, Héglio (org.). Universidade em ruínas na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

TRINDADE, Héglio. **As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” à “universidade na penumbra” na América Latina**. In: GENTILI, Pablo (org.). Universidades na penumbra. São Paulo: Cortez, 2001.

TRINDADE, Héglio. **As universidades frente à estratégia do governo**. In: Trindade, Héglio (org.). Universidade em ruínas na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **1ª Conferência de Ações Afirmativas da UFES**. Vitória: Proaeci/UFES, 2018. Disponível em <http://eventos.ufes.br/AcoesAfirmativas/index/pages/view/acessibilidade>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Vitória: PROPLAN-UFES, 2015. Disponível em http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi_-_2015-2019_1.88mb_.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regimento Geral**. Vitória: DAOCS/UFES. Disponível em <http://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/Regimento%20Geral%20da%20UFES.pdf>. Acesso em junho de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento Geral da Extensão**. Vitória: Proex/UFES. Disponível em http://proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/res46_2014.pdf#overlay-context=normas-e-orienta%25C3%25A7%25C3%25B5es

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento Geral da Pós-Graduação**. Vitória: PRPPG/UFES. Disponível em <http://www.prppg.ufes.br/sites/prppg.ufes.br/files/field/anexo/Resol-11-2010-CEPE-Regul-PosGrad-UFES.pdf#overlay-context=itens-importantes-do-regulamento-geral>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento Geral das Atividades de Pesquisa**. Vitória: PRPPG/UFES. Disponível em <http://www.prppg.ufes.br/sites/prppg.ufes.br/files/field/anexo/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2021.2013%20->

%20Regulamento%20Atividades%20de%20Pesquisa.pdf#overlay-context=normas-e-resolu%25C3%25A7%25C3%25B5es

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento Geral do Programa Institucional da Iniciação Científica**. Vitória: PRPPG/UFES. Disponível em http://www.prppg.ufes.br/sites/prppg.ufes.br/files/field/anexo/Regul-Ger-PIIC_0.pdf#overlay-context=normas-e-resolu%25C3%25A7%25C3%25B5es

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de gestão**. Vitória: Proex/UFES, 2014. Disponível em http://www.proex.ufes.br/sites/proex.ufes.br/files/field/anexo/relatorio_f_rev.pdf. Acesso em junho de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Site oficial**. 2019. Disponível em <http://www.ufes.br/>. Acesso em junho de 2019.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo** – a renovação do materialismo histórico. Boitempo: São Paulo, 2003.