



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CAMPUS DE GRAJAÚ
CURSO INTERDISCIPLINAR DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS-
GEOGRAFIA**

ALINE DE SOUSA SANTOS ALMEIDA

POLÍTICA DE COTAS RACIAIS: saberes coletivos de jovens negros no ensino médio

GRAJAÚ – MA
2019

ALINE DE SOUSA SANTOS ALMEIDA

POLÍTICA DE COTAS RACIAIS: saberes coletivos de jovens negros no ensino médio

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão-Campus Grajaú, para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Humanas/Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Almeida, Aline de Sousa Santos.

POLÍTICA DE COTAS RACIAIS : saberes coletivos de jovens
negros no ensino médio / Aline de Sousa Santos Almeida. -
2019.

80 p.

Orientador(a): Ramon Luis de Santana Alcântara.
Curso de Ciências Humanas - Geografia, Universidade
Federal do Maranhão, Grajaú, 2019.

1. Cotas raciais. 2. Identidade étnico-racial. 3.
Juventude negra. I. Alcântara, Ramon Luis de Santana. II.
Título.

ALINE DE SOUSA SANTOS ALMEIDA

POLÍTICA DE COTAS RACIAIS: saberes coletivos de jovens negros no ensino médio

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão-Campus Grajaú, para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Humanas/Geografia.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara
Universidade Federal do Maranhão
(orientador)

Profa. Dra. Herli de Sousa Carvalho
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Me. Richard Christian Pinto dos Santos
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por sempre me apoiarem em todos os meus sonhos. Mesmo longe, me fortaleceram com seu amor, apoio e auxílio nessa jornada, pois acredito que sem o apoio deles seria muito difícil vencer esse desafio.

Aos meus irmãos e minhas irmãs e demais familiares pelo carinho. Em especial a minha irmã Geneci, minha prima Driely e minha tia Rosa, pela dedicação, pelas incansáveis horas de apoio na minha vida. Tia Rosa, que teve papel fundamental na minha caminhada acadêmica. Sempre admirei a professora que és! Amo vocês!

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Ramon Alcântara, pela oportunidade que me deste em participar da pesquisa, que me propiciou grande crescimento acadêmico e pessoal. Obrigado pela sabedoria com que me guiou nesta trajetória, sempre com paciência, confiança e responsabilidade, com que levou esse árduo trabalho de pesquisa e orientação, em diálogos sempre muito esclarecedores, meu carinho especial a você. Obrigado por acreditar em mim!

Aos adolescentes negros, por suas valiosas contribuições para o desenvolvimento dessa pesquisa, especialmente, por terem concedido a mim a confiança de ouvir sobre suas vidas.

A todos da escola que contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa: direção, professores, estudantes e funcionários.

Aos meus companheiros de pesquisa.

Aos professores da UFMA que contribuíram direta ou indiretamente para o meu crescimento, especialmente a professora Patrícia (luz e sabedoria), José Maria (sempre com seu “por quê?”, ou seja, luta e resistência.), Ubiratane (“eu sei que vocês são capazes”; luta e perseverança), Luis Eduardo (norte, sul, leste, oeste; luta e resistência), Francisco Vale (sabedoria e sorriso contagiante), Samir Casseb (com sua sociologia modificou minha vida; depois da disciplina de sociologia da cultura e sociologia contemporânea com indústria cultural minha vida nunca mais foi a mesma), Luciano (com seu tudo é fácil!) e ao professor Marcos Nicolau (Mercadão). Obrigada a todos pelos ensinamentos!

Aos meus colegas de sala.

A todo corpo docente e técnico da UFMA/Campus Grajaú, pela cooperação.

Aos meus amigos, especialmente Cynthia, Joselma e Kelly que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos.

A todos os que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa.

Ao investimento financeiro da FAPEMA, que me proporcionou dedicação exclusiva a esse estudo.

E, por fim, obrigado a todos por sua paciência e tolerância nos longos dias e horas subtraídos do convívio para me dedicar às leituras e escritas que culminaram nesta pesquisa.

A todos vocês, meu carinho especial e eterna gratidão!

“Existe muita coisa que não te disseram na escola: cota não é esmola!”

(Bia Ferreira)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo principal analisar a construção coletiva de saber sobre a política de cotas raciais a partir de um grupo focal com estudantes negros do terceiro ano do ensino médio. Por objetivos específicos têm-se: investigar os saberes sobre a identidade étnico-racial negra dos estudantes; identificar quais são as perspectivas de futuro acadêmico e profissional que os estudantes vislumbram como possibilidades; relacionar os saberes acerca da política de cotas raciais com aqueles sobre identidade étnico-racial e perspectivas de futuro. A pesquisa possui abordagem qualitativa. Os procedimentos utilizados se enquadram na perspectiva da pesquisa-ação, a saber: observação etnográfica, grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos são 30 estudantes do ensino médio de escolas estaduais localizadas no município de Grajaú. Conclui-se que os estudantes negros não tinham conhecimentos sobre a construção da identidade e sobre a política de cotas raciais, por falta de debates sobre o tema na educação básica; percebe-se que após os grupos focais mudou-se a compreensão que tinham sobre identidade étnico-racial, bem como sobre a política de cotas, antes vista como um instrumento que promovia o racismo. Depois da pesquisa-ação percebeu-se que os estudantes construíram saberes que apontam que a política de cotas raciais é mais um direito que visa à equidade para uma população que historicamente teve negados direitos básicos, como educação, saúde e trabalho dignos.

Palavras-Chave: Identidade étnico-racial. Juventude negra. Cotas raciais.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze the collective construction of knowledge about racial quota politics from a focus group with black students from the third year of high school. The specific objectives are: to investigate the knowledge about students' ethnic-racial identity; identify the future academic and professional perspectives that students see as a possibility; to relate the knowledge about the politics of racial quotas with those about ethnic-racial identity and perspectives of the future. The research has a qualitative approach. The procedures used fall within the perspective of action research, namely: ethnographic observation, focus group and semi-structured interviews. The subjects are 30 high school students from state schools located in the municipality of Grajaú. It is concluded that the black students had no knowledge about the construction of the identity and the policy of racial quotas, due to lack of debates on the subject in basic education; it is perceived that after the focus groups their understanding of ethnic-racial identities changed, as well as about quota politics, which had previously been seen as a tool to promote racism. After the action research it was noticed that the students constructed knowledge that the policy of racial quotas is another right that aims at the equity for a population that historically had denied basic rights, such as education, health and decent work.

Keywords: Ethnic identity. Black youth. Racial quotas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: juventude negra, identidade étnico-racial e cotas raciais	11
1.1 História do campo: procedimentos de construção de dados da pesquisa.....	14
1.1.1 Procedimentos metodológicos.....	15
1.1.2 Caminhos percorridos: descrição das atividades	17
2 UNIVERSIDADE PÚBLICA PARA TODOS? AÇÕES AFIRMATIVAS, IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO	21
2.1 Universidade e Ações Afirmativas.....	22
2.1.1 Ações afirmativas no Brasil: o caso das cotas	23
2.1.2 Ações afirmativas na UFMA.....	25
2.2 Identidade étnico-racial e racismo	30
2.2.1 Juventude negra e perspectivas futuras	35
2.3 A educação básica das relações étnico-raciais: entrelaçamento com as ações afirmativas e políticas de cotas raciais.....	38
3 SABERES COLETIVOS: ouvindo e percebendo.....	44
3.1 Eu sou negro? Saberes sobre identidade e identidade étnico-racial	44
3.2 Saberes sobre racismo: onde está?	56
3.3 Saberes sobre política de cotas	62
3.4 Educação das relações étnico-raciais e perspectiva de futuro	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO: juventude negra, identidade étnico-racial e cotas raciais

Compreende-se que, historicamente, a população negra sofreu intensos processos de silenciamento no Brasil escravocrata, no qual direitos fundamentais como a liberdade lhes foram negados, ao mesmo tempo em que o acesso à educação também. Conforme surgiram os movimentos abolicionistas e o fim da escravidão, estes continuaram sendo marginalizados, demonstrando dessa forma a necessidade da criação de políticas públicas que garantissem condições dignas de existência. Assim sendo, a educação se tornou bandeira dessa construção, na qual o movimento negro passou a pautar não apenas o acesso à educação básica, mas a diminuição das disparidades que impediam a população negra de ingressarem no ensino superior.

Diante disso, o intuito da minha pesquisa é analisar o que vêm a ser a política de cotas raciais para ingresso no ensino superior, fazendo assim com que os leitores reflitam como essa política foi conquistada, levando em consideração a trajetória dos negros e de seus movimentos sociais no decorrer da história da sociedade brasileira. Dessa forma, a presente investigação busca propiciar a construção de conhecimentos que mostrem que a política de cotas foi uma conquista da luta pela igualdade racial. Em especial, diálogo com a juventude estudantil negra, que por um processo que discutirei mais à frente, desconhece a existência, as motivações e os efeitos da política de cotas.

Para tal finalidade, constitui-se como objetivo geral de pesquisa: analisar a construção coletiva de saberes sobre a política de cotas raciais a partir de um grupo focal com estudantes negros do terceiro ano do ensino médio. Para o alcance desse objetivo, delinco como objetivos específicos: problematizar os saberes sobre a identidade étnico-racial negra dos estudantes, identificar quais são as perspectivas de futuro acadêmico e profissional que os estudantes vislumbram como possibilidades e relacionar os saberes acerca da política de cotas raciais com a identidade étnico-racial e as perspectivas de futuro.

Os procedimentos metodológicos utilizados se enquadram na pesquisa qualitativa, na perspectiva da pesquisa-ação. Os procedimentos se deram na realização de observações participantes, entrevistas e grupos focais, sendo principal local de pesquisa a Escola Estadual Livino de Sousa Rezende e tendo por sujeitos 30 estudantes negros do terceiro ano de escolas públicas.

Tenho como principal justificativa o fato de que, a partir de levantamentos feitos, através dos acervos disponíveis, só foi possível encontrar apenas um projeto de pesquisa “Entre o Ensino Medio e a Universidade: Política de Cotas Raciais e Discursos de

Autoafirmação de Estudantes Negros”, e um tcc intitulado “A CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS SOBRE A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS: entre o ensino médio e a universidade” de Karine Silva Nunes. A partir do cenário supracitado, entendo que é imprescindível um trabalho que não analise somente os discursos dos estudantes que estão na universidade, mas que também analise os discursos dos estudantes do ensino médio. Esse trabalho visa, assim, investigar a problemática do não aproveitamento das políticas públicas educacionais de viés sócio racial com os sujeitos que possivelmente irão ingressar na universidade através destas políticas.

No Brasil, a maioria da população é negra, e segundo o IBGE (2010). O PNAD confirmar que no Maranhão não é diferente, no município de Grajaú, os negros também constituem a maioria da população (67%). Entretanto, a despeito das políticas públicas voltadas para a melhor qualidade de vida desta população, esta continua vivendo em condições desiguais de saúde, educação, moradia e segurança. Considero assim, que na desigualdade social presente na sociedade brasileira há um forte traço racial.

Considerando o cenário grajauense e destacando a questão educacional, resalto que o campus da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) foi instalado em Grajaú em 2010, sendo a partir daí ofertadas todos os anos 120 vagas. Estas vagas não são preenchidas, mesmo depois de diversas chamadas e, dos alunos que ingressam na universidade, em média, apenas quase a metade permanece nos cursos. Esse cenário pode ser analisado como uma desvalorização das conquistas sociais e das políticas públicas voltadas para uma sociedade mais igualitária, pois essas vagas subaproveitadas estão sendo perdidas por alunos pobres e na sua maioria negros. Esse dado aponta uma questão social para o município que apresenta na maioria da sua população os estudos completos somente até o ensino fundamental (IBGE, 2010). Há uma subutilização da expansão universitária e das vagas destinadas pela política de cotas raciais para negros e indígenas. Esta pesquisa se situa no questionamento de possíveis fatores que estejam levando a isso, notadamente no ponto que se refere à política de cotas.

Um primeiro ponto que se pode antecipar é que essa subutilização se dá por desconhecimento. Pesquisas apontam que a falta de conhecimento sobre a política de cotas, inclusive entre estudantes universitários. Quando se traz para estudantes da educação básica, essa problemática fica ainda mais acentuada. O desconhecimento sobre como funciona o sistema de cotas para negros no que concerne ao processo de seleção dos que tentam ingressar na universidade pelo mesmo, fazem com que o preconceito tenha uma dimensão não apenas social, mas institucional. São comuns relatos por parte de estudantes cotistas de diversas universidades no Brasil que sofrem assédio e racismo por parte de professores e colegas de

universidade tendo como alegação de que cotistas são "incapazes" ou que "estão tomando a vaga de outras pessoas", além de preconceito ou desinformação por parte dos discentes (BARBOSA *et al*, 2010). Sendo assim, é emergente analisar como esses aspectos estão sendo vivenciados em um campus como o de Grajaú.

Outro aspecto que deve ser observado é que a cidade de Grajaú, por ter uma origem ligada à colonização e exploração da mão de obra negra e indígena, ainda traz em sua estrutura uma série de preconceitos que também são levados para o cotidiano da escola ou até mesmo para a universidade. Partindo desse fato histórico e social, é importante se pensar como as cotas acentuam ou não esse caráter arcaico da sociedade local, que não conseguiu se desvencilhar totalmente de pensamentos que inferiorizam a população negra (ALCÂNTARA, 2015).

Compreendendo a complexidade da discussão, principalmente pelo fato de que os mecanismos para a seleção no sistema de cotas ainda possuem suas falhas como, por exemplo: pessoas brancas e com alto poder aquisitivo forjam documentos ou se afirmam como negras para conseguir as vagas. A presente pesquisa pode auxiliar a universidade a repensar a própria maneira como as cotas foram inseridas, dando condições não apenas para o aluno negro ingressar no curso superior, mas também permanecer. Seja através de projetos de extensão, bolsas de auxílio ou mesmo criar mecanismos para ampliar essa discussão tão relevante e, ao mesmo tempo, tão polemizada.

O interesse sobre o tema surgiu, em primeira instância, por eu ser negra, e por boa parte da minha vida não me conhecer enquanto tal, sofrendo muitas vezes na pele através de piadas e gozações na escola, até mesmo no seio familiar, onde tudo foi tratado com “naturalidade”. O conhecimento sobre o que é ser negra, surgiu ao ingressar como cotista na Universidade Federal do Maranhão, sendo este, o momento que me apropriei da minha negritude, pois enquanto mulher, negra, pesquisadora e futura professora, senti a necessidade de pensar discussões sobre as relações étnico-raciais na educação.

Experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), no ano de 2015, tendo como subprojeto intitulado “Conhecendo Grajaú através de uma perspectiva histórico e geográfica: novas metodologias educacionais” pude trabalhar a cultura dos negros e dos povos indígenas com alunos do ensino fundamental. Assim, gerou em mim uma necessidade pessoal em entender mais sobre os desafios impostos diariamente à população negra no que diz respeito à educação, pois no PIBID e no estágio foi possível diagnosticar que a sociedade grajauense é muito preconceituosa, isso remete às visões

errôneas que são repassadas no âmbito escolar difundida ao longo do processo histórico da sociedade.

No Grupo de Pesquisa “EDUCARES e do GEPEHM”, foi possível uma aproximação com textos e discussões que me subsidiaram e deram certeza da minha escolha para com o tema. Logo, fui convidada a ser bolsista do projeto de pesquisa “Entre o Ensino Médio e a Universidade: Política de Cotas Raciais e Discursos de Autoafirmação de Estudantes Negros” do qual fiz parte durante dois anos (2016-2018) como pesquisadora, e que deu resultado a essa monografia.

Esta monografia está organizada, além desta introdução, em um primeiro capítulo em que busco apresentar o histórico da política de ações afirmativas no Brasil, destacando o racismo estruturante na formação da sociedade brasileira, a questão da identidade étnica e a juventude negra. Haverá também mais um capítulo que irá analisar os saberes apresentados pelos estudantes no grupo focal acerca destas temáticas: identidade étnico-racial, racismo, racismo na escola, cotas raciais e perspectivas de futuro.

1.1 História do campo: procedimentos de construção de dados da pesquisa

A metodologia utilizada é a mesma citada no projeto do qual participei durante dois anos, sendo a mesmo intitulado “Entre o Ensino Médio e a Universidade: Política de Cotas Raciais e Discursos de Autoafirmação de Estudantes Negros” que propõe uma investigação a partir da concepção de pesquisa-ação desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos. Para Santos (2008), através da pesquisa-ação é possível se pensar a universidade interagindo com a sociedade para além da extensão, em uma perspectiva de pesquisa e formação.

A metodologia da pesquisa-ação atua como uma forma colaborativa para se pensar um determinado problema social. A pesquisa-ação pensada por Santos (2008) contribui neste contexto de modo que os sujeitos e o pesquisador se percebam como agentes de investigação, construção de conhecimento, interações e mudanças pessoais e sociais. Nesse sentido, essa pesquisa não se configura como uma mera coleta de dados, mas na ação do pesquisador que adentra em um meio social, modificando-o, em seu processo investigativo, fazendo os sujeitos pensarem sobre assuntos que poderiam não refletir caso a pesquisa não estivesse sendo realizada. O pesquisador, nesta proposta metodológica, é um agente problematizador que visa ir além das aparências das relações, provocando os sujeitos a refletirem sobre seus discursos e ações. Isso garante à pesquisa sua interface com a extensão.

Segundo Santos (2008), a pesquisa-ação e a ecologia de saberes são instrumentos que viabilizam o diálogo e a construção de novas práticas acadêmicas que concebam a universidade como um espaço social, voltado ao pensamento e à construção de conhecimentos que possam agir como transformadores em prol da sociedade. Desde o início da pesquisa, a responsabilidade social serviu como um envoltório para a ação como pesquisadora. A metodologia alavanca o desejo de ação, fazendo atuação de uma pesquisadora comprometida com a produção de um conhecimento e uma realidade que busque problematizar a diversidade étnica e compreender as nossas diferenças, no combate aos processos históricos de exclusão, negação, inferiorização e silenciamentos de determinados grupos sociais.

1.1.1 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos utilizados foram na perspectiva da pesquisa-ação, a saber: observação etnográfica, grupo focal e entrevistas. Os grupos focais foram realizados nos espaços sociais da UFMA, sempre no contraturno de aula dos sujeitos participantes. Os grupos focais ocorreram quinzenalmente, ou seja, duas vezes por mês.

Com a observação etnográfica, busquei conhecer a cultura de Grajaú e da comunidade escolar, notadamente acerca de sua diversidade e das suas relações étnico-raciais. Neste momento da pesquisa foi possível circular pelo pátio, salas de aulas, portaria e tantos outros ambientes da escola, o que me permitiu interagir de maneira contextual com os sujeitos, bem como observar suas relações.

Sobre a observação, esta foi participante, caracterizada como um método onde o pesquisador precisa ter maior contato com a realidade, dada a necessidade de “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (MARCONI & LAKATOS, 2006, p.79).

O principal método utilizado para a realização desta pesquisa consistiu principalmente na análise dos discursos através dos grupos focais, que teve como investigação as políticas de ações afirmativas que contribuem para a promoção da igualdade e da justiça social daqueles que sofreram pela discriminação ou exclusão. Sabe-se que este tema já gerou e gera muitas discussões entre os que são contra ou a favor as políticas de cotas raciais, porém é necessário analisar os discursos dos estudantes negros do ensino médio e, para isso, o método do grupo focal e a perspectiva da análise de discurso foucaultiana formam as ferramentas necessárias.

Sobre o conceito de grupo focal, concebe-se que:

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (GONDIM, 2003, p. 151).

Nesse aspecto, a pesquisa busca compreender como o grupo focal analisa o entendimento sobre as temáticas que envolvem a políticas de cotas, tais como identidade étnico-racial, perspectiva de futuro, educação, justiça social, discriminação, racismo entre outras, através das percepções dos estudantes negros. Compreende-se ainda que, ao utilizar as entrevistas grupais através dos “grupos focais”:

[...] a diferença recai no papel do entrevistador e no tipo de abordagem. O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (GONDIM, 2003, p. 151).

A pesquisa possui caráter qualitativo, onde a mesma busca trabalhar a partir de significações, valores, crenças e motivações (MINAYO, 1996). Dessa maneira, com o intuito de se chegar aos resultados propostos, a pesquisa tem como procedimento metodológico o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo. A primeira se caracteriza como:

Em linhas gerais a pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes. Ela abrange: publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, internet, etc. Esse levantamento é importante tanto nos estudos baseados em dados originais, colhidos numa pesquisa de campo, bem como aqueles inteiramente baseados em documentos (BONI; QUARESMA, 2005, p. 71).

Nesse sentido, são utilizados autores que discorrem não apenas sobre os aspectos históricos das políticas de cotas raciais no Brasil, mas também autores que abordam sobre os grupos focais e análise do discurso.

A análise do discurso ocorrerá a partir da concepção de Michel Foucault, onde o discurso não é uma sequência de palavras, mas um pensamento que se opõe à intuição, ele estuda a língua em função do sentido. Ou seja, cada sociedade tem uma ordem de discursos diferentes estabelecidos por sua cultura. Fischer (2001) afirma que, segundo Foucault, é preciso se desprender do significado unívoco, que nos leva por fáceis interpretações.

Ainda segundo Fischer (2001), é preciso entender os discursos, pois, “[...] como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de “reais” intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis”. (FISCHER, 2001, p. 198).

Através do discurso percebemos que é possível abstrair verdades a partir da fala, sendo o discurso um papel fundamental na constituição do sujeito. De acordo com Foucault, é fundamental compreender as análises dos discursos, pois;

Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, 1986, p.109 *apud* FISCHER, 2001, pag. 207).

As entrevistas individuais são um procedimento para investigar sobre opiniões emitidas durante o grupo focal, adentrando assim ainda mais sobre quais fundamentos têm tais discursos. Através desse método, compreende-se que há preenchimento de possíveis lacunas. Já sobre a entrevista, esta é semiestruturada. Segundo Haguette (1997, p.86), a entrevista é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

No momento das entrevistas, foram estabelecidos diálogos mais diretos com determinados sujeitos, como uma fonte complementar de análise. Os grupos focais se constituem como momentos sociais de debate sobre as temáticas que envolvem a pesquisa. Metodologicamente, penso ser importante estar explícita a ideia de essa ferramenta potencializar a análise do fenômeno social em destaque e produzir autoanálises problematizadoras entre os sujeitos envolvidos.

No que se refere às entrevistas individuais, estas foram utilizadas como momentos individuais de investigação de verbalizações emitidas por determinados sujeitos no momento social do grupo focal. Os grupos são pontos de debates entre os sujeitos, a fim de entender o processo social de construção de saberes e verdades. No momento da entrevista individualizada, o enfoque é no processo de singularização desses discursos sociais. Este último recurso, entrelaçado à observação etnográfica e ao grupo focal, serve como um fechamento dos procedimentos metodológicos, a fim de dirimir lacunas na investigação.

1.1.2 Caminhos percorridos: descrição das atividades

O presente ponto tem como objetivo descrever as atividades feitas ao longo da pesquisa/projeto. A carga horária do projeto era de 20 horas semanais no que concerne à realização das seguintes atividades: realizar as observações etnográficas, auxiliar nas atividades do grupo focal, auxiliar nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa nas escolas, realizar a transcrição das entrevistas e grupos focais realizados, auxiliar na análise dos dados referentes à escola, participar das reuniões administrativas da pesquisa e participar do grupo de estudo.

As atividades foram divididas em três etapas, sendo a primeira, realizada no campus da Universidade Federal do Maranhão com a efetivação de estudos teóricos, a segunda foi à realização de observação etnográfica, buscando conhecer a comunidade escolar da referente escola do projeto e, conseqüentemente, a escolha dos sujeitos. Na terceira etapa, se configura o início dos grupos focais.

No primeiro momento foram feitas apresentações de estudos teóricos de textos que versam sobre a temática da pesquisa entre professor e alunos. Os encontros foram realizados todas as segundas-feiras de 14:00 h às 18:00 h com objetivo de levar os bolsistas a conhecerem melhor os Sistemas de Cotas Raciais e Políticas Afirmativas, bem como ter esses estudos como fundamentação teórica, levando ainda o melhor preparo para esses alunos, pois entendo que foram imprescindíveis esses estudos, pois propiciaram aos bolsistas um preparo para se deparar e entender as opiniões que encontraram no ambiente escolar.

A segunda etapa foi o primeiro contato com as escolas escolhidas para a realização do projeto, onde se fez a apresentação do projeto à direção, bem como as apresentações dos bolsistas da pesquisa à mesma e ao corpo docente e administrativo da escola. As visitas às três escolas¹ aconteceram nos dias 13 e 14 de março de 2017, e foram de grande importância, devido ser o primeiro contato dos bolsistas da pesquisa com o ambiente em que a mesma se desenvolveria, possibilitando ter as primeiras impressões do contexto em que os alunos estavam inseridos.

A escola Livino de Souza Resende está localizada na rua Pedro Lopes, SN - no Bairro Trisidela; Professor Dimas Simas Lima está localizada na Av. José Rodrigues da Costa - Bairro Canoeiro; e o Nicolau Dino está localizado na Rua Dr. Olímpio Fernandes - Centro, todas em Grajaú - Ma CEP: 65940-000. O corpo técnico-administrativo destes estabelecimentos de ensino é constituído por uma equipe de funcionários, entre eles diretora, secretária, coordenadora, professores, etc. A escola atende alunos da área urbana, assim como

¹ O projeto tinha como campo três escolas. Destas, uma é analisada mais detalhadamente nesse trabalho.

também da área rural. As escolas funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo elas as únicas escolas de seus bairros que contempla o ensino médio. O espaço dos prédios é bem amplo, contendo salas de aulas, sala de diretoria, laboratório de informática (não funcionava até 2018), quadra de esportes, cozinha, banheiros, auditório e pátio.

As observações etnográficas da pesquisa foram realizadas das 13:00h até as 17:00h, entre os dias 22 de março a 22 de junho de 2017, totalizando trinta e um dias e 124 horas de observações. As observações ocorriam no turno vespertino, em quatro salas de aulas, duas do segundo ano e duas do terceiro ano do ensino médio. A pesquisa tinha como foco apenas alunos do terceiro ano do ensino médio, mas, devido à impossibilidade de alguns alunos de duas turmas não poderem participar, optou-se pela alternativa de incluir as turmas de segundo ano, para melhor aproveitamento da pesquisa.

A não participação de alunos só do terceiro ano foi devido a uma grande parcela dos estudantes negros morarem na zona rural da cidade, sendo assim muito distante para que esses alunos se deslocassem para participar da pesquisa, ou alguns tinham que ajudar os seus pais na roça.

Com as observações, buscou-se conhecer os sujeitos da pesquisa, através de observações, dentro e fora da sala de aula, a fim de estabelecer uma aproximação para entender os discursos sobre a política de cotas raciais, os saberes sobre a identidade étnico-racial negra dos estudantes e as perspectivas de futuros dos mesmos.

Assim, em paralelo com as observações, houve momentos de conversas individuais e em sala de aula com os estudantes, e questionário que possibilitou conhecer um pouco sobre suas histórias de vida, as condições sociais, familiares e suas percepções sobre o tema proposto para pesquisar. Chegando assim à conclusão de quais os dez alunos do terceiro e segundo ano do ensino médio que seriam selecionados para o terceiro momento da pesquisa (Grupo Focal). Para a seleção, foi levado em consideração os alunos que tinham o perfil da pesquisa e, conseqüentemente, os diálogos nas conversas e a análise do questionário. A escolha dos sujeitos foi baseada também nos critérios estabelecidos pelo projeto como: a) autoafirmação identitária como negro; b) disponibilidade de participar da atividade; c) no caso de termos mais interessados que vagas disponíveis poderiam ser utilizados os critérios socioeconômico, favorecendo os jovens oriundos de famílias com menor renda mensal.

O fato que chamou bastante atenção nessa etapa foi como os alunos negros tinham uma negação de sua negritude. Quando estava fazendo a observação, pude perceber que apenas os alunos brancos se aproximavam de mim para saber o motivo de minha presença ali, todos os dias.

Minha presença na escola gerou curiosidade por parte dos alunos e professores, a saber, o que eu estava fazendo ali todos os dias. As perguntas eram: “a sua pesquisa é sobre o quê?”, “Já achou os alunos para sua pesquisa?”, “Como está sua pesquisa”, “Você vai avaliar a gente”, etc. A minha presença na escola era constante devido ser meu local de estágio, também.

A terceira etapa se concretizou com o início dos grupos focais, mas, antes dos grupos focais, tivemos um curso para capacitar os bolsistas sobre a forma que deveríamos agir e como direcionar as discussões sobre os assuntos que já vinham sendo discutidos no primeiro momento (discussões teóricas). O curso ministrado no dia 10 de Julho de 2016 foi sobre o texto “Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos”.

Em 2017.2 foram realizados seis encontros, sendo que cada um tinha uma temática específica para ser discutida no grupo focal.

O 1º Encontro aconteceu em Setembro de 2017 – Apresentação: o encontro se iniciou com uma dinâmica de apresentação, do projeto de pesquisa, dos alunos participantes e dos pesquisadores, seguida de um contrato informal de compromissos para o decorrer dos momentos em que estaríamos juntos. 2º Encontro – Identidade étnico-racial. 3º Combate e enfrentamento do racismo. 4º Racismo na Escola. 5º Políticas de Cotas Raciais e, por fim, em Abril de 2018, aconteceu o último encontro referente ao ano de 2017, com o tema sobre a Perspectiva de Futuro de cada estudante, uma vez que os alunos já concluíram o terceiro ano e já estavam no processo de ingressar em uma universidade.

A proposta foi discutir primeiro outros temas, a fim de fazer uma progressão para a temática cota racial e perspectiva de futuro, e os discursos apresentados em cada grupo focal serão apresentados mais à frente, a fim de conhecer a opinião dos estudantes negros do ensino médio. Serão momentos que propiciarão conhecer os posicionamentos dos sujeitos, assim como perceber como se deu a sua construção de saberes.

2 UNIVERSIDADE PÚBLICA PARA TODOS? AÇÕES AFIRMATIVAS, IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO.

A universidade pública brasileira é para todos? Sabe-se que desde os primórdios a universidade pública no Brasil tem sido um espaço que ainda segrega e reproduz o preconceito que é enraizado na população, fazendo com o povo negro sofra das mais diversas formas de desigualdades. No Brasil, poder e conhecimento estão ligados, uma vez que a educação, desde o período colonial, está voltada para uma elite. O ensino superior, por sua vez, visava apenas à formação de profissionais liberais, isto é, servia apenas para qualificar os dirigentes do país. Já nas décadas de 1920 e 1930, surgem as primeiras universidades.

Para Maciel (2009) a criação de universidades não significa dizer criação de espaços democráticos. Os desafios continuam, uma vez que os valores e o saber científico continuam sendo eurocêntricos. A diferença é que, ao invés de preparar a realeza dotada de direitos hereditários e divinos, qualifica a nova elite baseada na meritocracia. Nesse contexto, Maciel (2009) aponta duas questões. A primeira diz respeito ao acesso e à estrutura do ensino superior. A segunda refere-se ao saber científico produzido. Levando em consideração essas duas questões, pode-se afirmar que apenas uma parcela da população é representada.

Maciel (2009) cita Chauí (2001) para questionar-se sobre o caráter de “coisa pública” da universidade. A instituição enquanto coisa pública deveria propiciar pelo menos condições de ingresso para todos os segmentos sociais. O saber produzido também precisaria oferecer possibilidade de reflexão acerca das desigualdades sociais que se fazem presentes na sociedade brasileira. Contudo, um saber que privilegia apenas uma classe jamais abrirá espaço para essa discussão. Chauí (2001) também aponta para a universidade com características funcional, operacional e de resultados. Explica que os desdobramentos do capitalismo fizeram com que a universidade entre os anos 70 e 90 passasse de uma instituição para uma organização, voltando-se diretamente para o mercado de trabalho e as empresas. Dessa forma, a universidade não produz pensamento crítico, mas pensamento operacional.

Tomando por base o processo histórico da universidade brasileira, Maciel (2009) afirma que as instituições universitárias europeias foram os referenciais para a formação das universidades brasileiras. De forma que contribuiu fortemente para definir a imagem do Brasil a partir de referenciais desejados pelas elites dirigentes. Sendo assim, a universidade brasileira se norteou por demandas específicas e não pelas necessidades de sua população.

2.1 Universidade e Ações Afirmativas

Para melhor entender acerca do histórico da política de ações afirmativas, é necessário entender a sua conceituação, considerando que a ação afirmativa se constitui como um importante elemento de ressignificação da promoção da igualdade.

As ações afirmativas tiveram um maior destaque nos Estados Unidos, que até hoje é uma grande referência sobre o assunto, devido aos grandes movimentos que existiam pela luta dos direitos civis, como também a igualdade de oportunidades a todas as pessoas.

Depois da adesão das ações afirmativas, as leis regentes do país segregacionista começam a ser eliminadas, e o movimento negro começa a ganhar força na luta por direitos e melhorias para a população negra. Foi nos EUA que as chamadas políticas de ações afirmativas ficaram mais conhecidas. O objetivo era proibir a discriminação racial e propor medidas compensatórias para reparar os danos causados aos povos africanos com a escravização. Outros países como a Índia, Gana e Guiné também adotaram políticas públicas semelhantes às ações afirmativas.

A escolha dos Estados Unidos se deu porque o Brasil o tem como principal referência em discussões sobre políticas públicas voltadas à questão racial. Destacando que uma das razões que impulsionaram o estudo sobre as políticas afirmativas nos Estados Unidos foi o contexto histórico de escravidão, assim como no Brasil, mas, para ele, as ações afirmativas para negros no país norte-americano foram as que trouxeram uma maior visibilidade aos afrodescendentes.

Silva (2003, p. 20) reforça que “[...] as ações afirmativas não se restringem aos Estados Unidos, país no qual alcançaram maior visibilidade, tampouco às pessoas negras”, a mesma autora relata que em países como Índia, Malásia, União Soviética já existiam políticas voltadas para a promoção de direitos para as minorias representativas, tais como os *dalits*, os *buniputra* e os *siberianos*. Essas ações transitavam desde a reserva de assentos no parlamento até a cota de vagas em universidades.

Mulheres, indígenas, negros, pessoas idosas ou com necessidades especiais, refugiados, dentre outros públicos têm direitos contemplados em vários países do mundo, através das ações afirmativas que não se limitam apenas ao combate da discriminação, mas também trazendo uma transformação na organização sociocultural, entretanto, mais do que dar condições para que esses sujeitos ocupem os mais variados espaços, é necessário analisar as condições simbólicas e materiais para que as mesmas sejam efetivadas.

A política de cotas é uma política de ações afirmativas com o intuito de promover com que grupos inferiorizados (mulheres, negros, pessoas com deficiência) tivessem representação nos mais diversos segmentos da sociedade e dar-lhes maiores condições de acesso a bens socioeconômicos, educacionais e culturais. Um exemplo de ações afirmativas é a cota de 50% de vagas para mulheres em coligações durante período eleitoral ou mesmo as cotas para pessoas com deficiência no serviço público. Todavia, as cotas raciais em universidades públicas e privadas são a ação afirmativa mais polêmica, por envolver justamente a ideia de que há uma dívida histórica com os negros no Brasil. Silva (2003, p. 27) destaca que no Brasil “chega-se a reconhecer que o racismo e a discriminação inviabilizam a existência plena das pessoas negras, mas combatem-se as soluções. Critica-se a solução das cotas, mas não se apresenta qualquer alternativa a elas”. Não aceitando este fundamento, há quem considere as cotas raciais preconceituosas e que privilegiam um grupo étnico como se o mesmo fosse incapaz de ingressar em um curso superior nas mesmas condições dos demais.

2.1.1 Ações afirmativas no Brasil: o caso das cotas

As ações afirmativas chegaram ao Brasil devido à grande diversidade no país e pela luta por medidas paliativas de combate às desigualdades existentes. Historicamente falando, compreende-se que, com a promulgação da Lei Áurea, no dia 13 de maio de 1888, diferentemente do que muitos acreditam, a Princesa Isabel assina a abolição da escravatura, não por generosidade ou bondade, mas sim, depois de várias pressões que a corte vinha sofrendo dos movimentos abolicionistas.

Os negros foram libertos da escravidão, mas não significou uma melhoria na qualidade de vida, nem mesmo de oportunidades de igualdade entre brancos e negros, pois foram abandonados à própria sorte, já que foram libertos, mas não se fez nenhuma política pública voltada para atender os libertos. Sem educação, sem trabalho, tinham poucas opções de vida. A maioria teve que permanecer nas fazendas em troca de comida e trabalho, outros foram para localidades distantes criando quilombos e houve ainda aqueles que ocuparam os morros, dando origem ao que atualmente chama-se favela.

A violência e o racismo contra o negro continuaram vigentes na sociedade brasileira nas outras décadas que se sucederam até o tempo atual, considerando dessa maneira que

a escravidão racial que estava submetida à escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela

passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros. (SANTOS, 2005, p. 21).

No decorrer das décadas, o negro continuou não sendo contemplado por políticas públicas de reparação, mas nas décadas de 1970 e 1980 houve uma maior mobilização dos movimentos negros, a fim de não apenas discutir sobre questões étnico-raciais, mas também lutar para que a população negra pudesse ter igualdade de condições e de direitos.

Nesse sentido, ressalta-se como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a própria Constituição Federal de 1988 se preocuparam em buscar garantir, ao menos através dos meios legais, a luta pela não discriminação e a igualdade de condições. Porém, apenas em meados de 1990 que se intensificaram os debates pelas ações afirmativas no país, uma série de ações que seriam voltadas para a diminuição das desigualdades existentes para a população negra e o combate ao racismo. Maciel (2009) esclarece que a segunda metade da década de 1990 foi muito importante para a luta da população negra, sobretudo do Movimento Negro nacional.

O período é marcado por duas mobilizações fundamentais para a proposição das políticas de ações afirmativas: A “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida” ocorrida em 1995, em Brasília, e a “III Conferência Mundial de Combate ao Racismo” realizada em Durban, África do Sul em 2001. Tais eventos, segundo Carvalho (2016), demonstram dois aspectos: a pauta de reivindicações do movimento negro e um meio de transformação das chamadas “relações étnico-raciais” no Brasil.

O movimento importante que veio para dar mais visibilidade a questões raciais no Brasil foi a Conferência de Durban, que veio com o objetivo de identificar formas de racismo, xenofobia e intolerância, além de estabelecer propostas de combate ao problema e buscar medidas “reparadoras” para vítimas históricas do racismo. Nessa mesma conferência, ao falar das questões indígenas, a discussão girou em torno do reconhecimento do direito a terras ancestrais, além da adoção internacional da expressão “povos indígenas”. Essa conferência foi muito importante para o movimento negro. Nela foram discutidos vários assuntos sobre a temática negra. Dentre eles, destaca-se o acesso e manutenção de negros nos cursos de graduação, sendo essa uma de suas principais reivindicações. Foi em preparação para a conferência de Durban que, no dia 20 de agosto, o comitê da participação brasileira aprovou a adoção de cotas raciais e ações afirmativas para garantir o acesso de estudantes negros nas universidades públicas brasileiras.

Após a realização desse seminário, alguns avanços aconteceram, como outras ações governamentais de reconhecimento e valorização da população negra no Brasil sendo

implementadas no âmbito do governo Federal, mas, apesar de tudo isso, o governo só veio a se manifestar de fato sobre relações raciais brasileiras a partir do ano 2000.

Apenas na primeira década dos anos 2000, com a criação de leis voltadas para as questões étnico-raciais, como as ações afirmativas, percebe-se uma mudança no quadro. A aprovação dessas leis, principalmente voltadas para a educação, buscou:

[...] realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, e a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superadas no ambiente escolar (GOMES, 2010, p. 104).

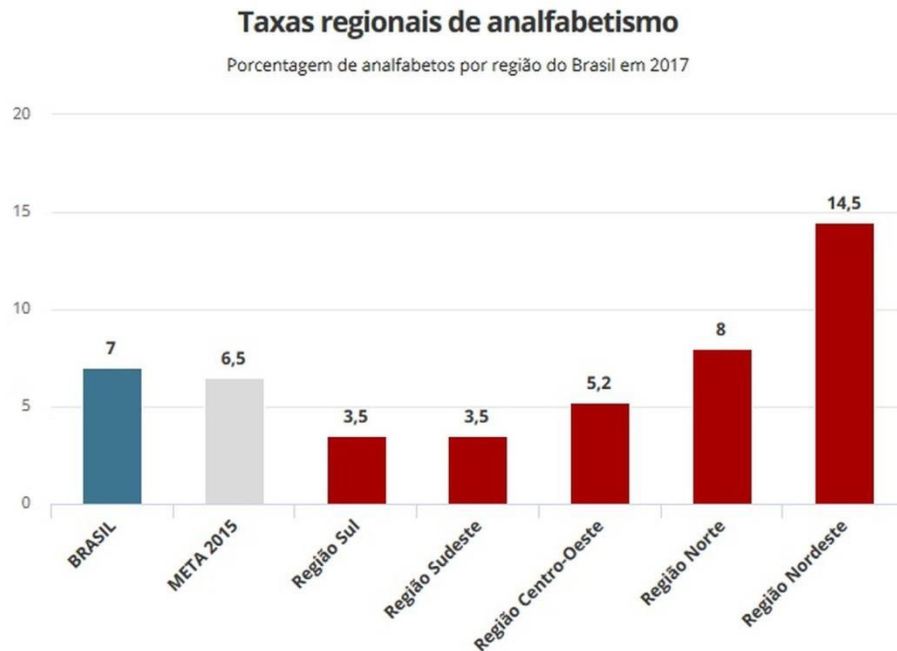
Sobre as cotas raciais, Silva (2003, p. 07) afirma que “cabe à universidade, então, bem como ao Estado, às empresas e à sociedade civil, pensarem formas e métodos para que o conhecimento produzido pela universidade possa se expandir, e para que todas as pessoas, de fato, possam nela ingressar e participar dessa construção”.

A aprovação da política de cotas se deu a partir da Lei nº 12.711/2012, que foi sancionada em agosto do mesmo ano, que norteou a adoção do sistema de cotas sócio-raciais em todas as instituições, garantia a reserva de 50% das matrículas em universidades e institutos para estudantes negros, indígenas ou de baixa renda, o restante das vagas continuou para a ampla concorrência.

O Decreto nº 7.824/2012 estabeleceu os critérios para a reserva de vagas e a portaria normativa nº 18/2012 norteou os conceitos básicos para que a lei seja aplicada, as modalidades de reserva das vagas e como se dá o preenchimento das vagas. Entretanto, foi no ano de 2000 que Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ) foi a primeira a conceder cotas sociais de 50% nos processos seletivos para graduação, sendo adotado posteriormente por outras universidades nos anos seguintes. Em 2004 a Universidade de Brasília (UNB) foi à primeira instituição no Brasil a adotar as cotas raciais para estudantes negros no vestibular.

2.1.2 Ações afirmativas na UFMA

O Maranhão é o estado com a segunda maior taxa de analfabetismo, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua (PNAD) de 2017. O IBGE revela que mais de 851 mil maranhenses não sabem ler e escrever. Sendo que esse quantitativo está entre aqueles que têm 60 anos ou mais e entre pessoas que se declaram pretas ou partas, evidenciando que a desigualdade ainda persiste.



Brasil ainda não atingiu meta de redução de analfabetismo fixada para 2015 — Foto: Pnad 2017 Educação/IBGE

O fato do estado do Maranhão ser um dos estados que mais abrigam população negra no país foi uma das justificativas do NEAB, ressaltando também a importância da cultura negra na história do Maranhão em diversos aspectos. Nesse sentido, compreende-se que ações afirmativas - cotas raciais - buscam proporcionar com que os negros tenham maior representatividade em espaços que até então lhes eram negados, dando condições para que tivesse a tentativa de acabar com as desigualdades raciais que ainda se fazem presentes no país. É sabido que negros e pardos possuem acesso à renda, saúde, educação, moradia e qualidade de vida precarizadas, sendo estas consequências do racismo e da discriminação.

Segundo Albuquerque e colaboradores (2010), as discussões sobre a promoção de ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão começaram no ano de 2004, através do *III Encontro Nacional de Pesquisadores Negros*, onde os mesmos buscavam a inserção dos estudantes negros na universidade, do Seminário que tratou sobre as ações afirmativas nas universidades brasileiras que foi realizado em 2005 e do *Seminário de Implantação de um Programa de Ações Afirmativas na UFMA*, que foi realizado em agosto de 2006. Buscando medidas que reduzissem as desigualdades e o aumento de estudantes negros na Universidade. Ficam claras as reações contrárias entre os docentes, entre os discentes e funcionários da instituição. Mesmo assim, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão aprovou no dia 31 de outubro o Sistema de Cotas na UFMA.

No que diz respeito à implantação das ações afirmativas no Maranhão, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI – 2007) deu condições significativas para a expansão da universidade pública no Estado, levando-as para outras cidades do Maranhão.

Com a expansão da universidade pública através da UFMA, o NEAB passa a lutar pela aprovação do programa de ações afirmativas, sendo esta uma das metas estabelecidas pelo REUNI do Ministério da Educação, o qual faz menção à política de inclusão sócio-racial. Em 2007 surgiram às cotas para negros e alunos de escolas públicas no vestibular, o que foi se intensificando nos anos posteriores, porém, a UFMA precisa melhorar as políticas de assistência desses alunos cotistas, através de políticas de permanência e de inclusão.

Algumas universidades, como a UFMA, já utilizavam a política de cotas antes da promulgação da lei. No início, o critério para a inscrição do estudante por cota racial se dava com a sua autodeclaração, mas algumas universidades utilizavam métodos como análise dos traços negroides, análise do parentesco do candidato com pais, mães ou avós negros, mas, até então, não havia separação entre pardos, pretos e indígenas no critério racial, o que foi realizado de maneira autônoma pelas universidades, que definiam seus critérios específicos para a seleção dos candidatos.

A princípio, para ingressar na universidade pela política de cotas, o aluno tinha que passar por uma comissão para a verificação racial, onde era avaliado se ele realmente pertencia a tal raça. Essa medida trouxe bastante polêmica, pois definia a raça levando em conta a tonalidade da pele. Nos dias atuais não há mais uma comissão avaliadora e o aluno, para ingressar através das cotas, precisa apenas preencher uma declaração de autoafirmação.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a política de cotas funciona atualmente da seguinte forma (TABELA 1). O esquema abaixo mostra que, do total de vagas oferecidas pela instituição, pelo menos 50% devem ser reservadas para as cotas. Há uma subdivisão desses 50%, sendo que metade é destinada a estudantes que têm uma renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio, e a outra metade destina-se a estudantes com renda superior a esse valor. Dentro de cada subdivisão é “levado em consideração um percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e índios no estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE” (ALCÂNTARA, 2015, p.104).

Afinal, cotas para “pobres” ou cotas para negros? Quando se refere aos negros a questão é mais polêmica, pois, a princípio, há a COPEVE - Comissão Permanente de Vestibular da UFMA. Depois de alguns debates, a COPEVE, juntamente com o CCH, reformularam a proposta do NEAB, separando da seguinte forma: “cotas sociais” e “cotas

raciais”, depois dessa reformulação, a proposta do NEAB ficou da seguinte forma: 50% das vagas de cada curso serão destinadas ao sistema de cotas, sendo que 25% das vagas para estudantes vindos de escolas públicas e 25% para estudantes negros que sofrerem discriminação racial.

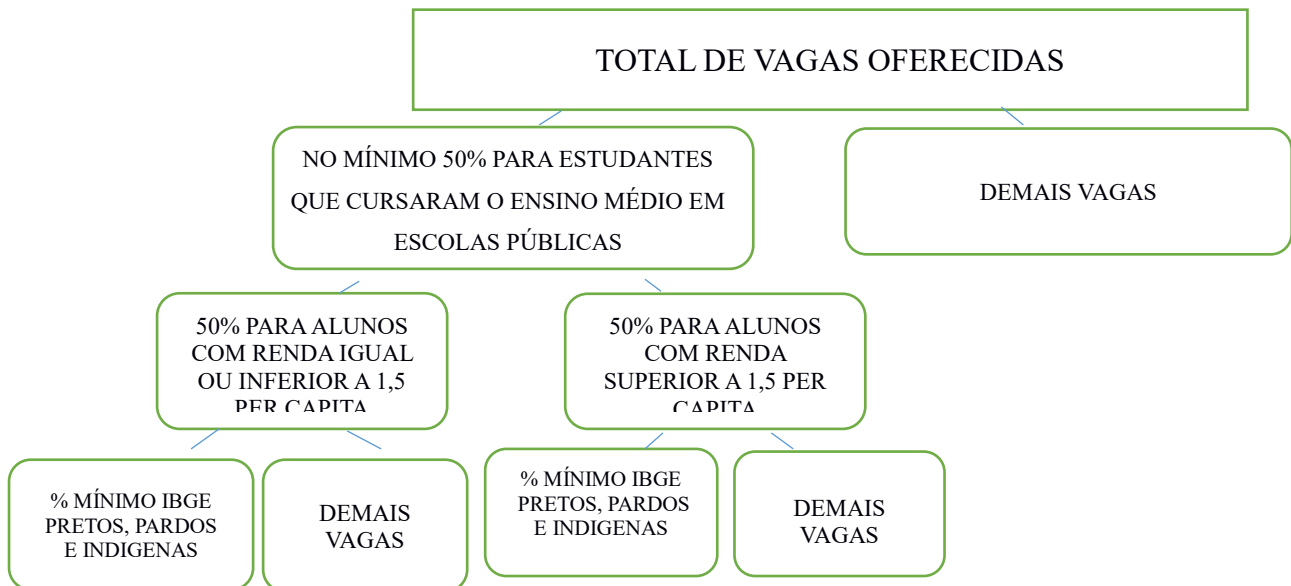


TABELA 1 - Esquema sobre as políticas de ações afirmativas.

As cotas sociais voltadas para alunos de escolas públicas e de baixa renda foram bem aceitas, mas as cotas raciais, principalmente quando relacionadas ao negro, foram vistas como uma tentativa de favorecimento, pois os mesmos, segundo alguns, teriam as mesmas condições de entrar na universidade que os demais. Há ainda a seguinte justificativa:

As especificidades precisam ser vistas também no que possuem em comum e, por este prisma, é necessário considerar que as dificuldades encontradas pelos estudantes negros são as mesmas enfrentadas por estudantes pobres, filhos de trabalhadores negros, que chegam às portas da universidade e não conseguem adentrá-las, em função de uma educação formal deficitária, oferecida por uma rede pública de qualidade pela falta de investimentos dos sucessivos governos. Também eles são componentes de um segmento da sociedade que vive em precárias condições socioeconômicas. Mesmo aqueles ferrenhos defensores das cotas – que por vezes incorrem no equívoco de confundir racismo com acesso – reconhecem esta realidade (LEITE, 2011, p. 28).

Como bem colocado por Silva (2003), são levantados uma série de problemas sobre as cotas raciais, todavia, são embasados em argumentações vagas e sem qualquer pretensão real de combater o racismo.

É importante evidenciar que a luta pelas cotas raciais se deu com a mobilização dos movimentos negros, através de fóruns, debates e reuniões, a fim de se conseguir apoio e,

apesar dos posicionamentos contrários, é notório que as ações afirmativas voltadas para as cotas raciais foram uma importante conquista e que permitiram importantes avanços para que a população negra tivesse um acesso maior à universidade.

Todavia, algumas questões devem ser evidenciadas, pois o ingresso do negro na universidade deve estar assentado com a garantia de condições para a sua permanência, começando com a garantia de uma educação pública de qualidade a nível fundamental e médio, pois é na educação que a pessoa negra inicia seu processo de exclusão social, quando a mesma ainda não concebe as relações étnico-raciais como parte determinante do desempenho escolar (SILVA, 2003).

Os estudos sobre rendimento escolar e relações raciais na escola abordados pela autora acima reforçam mais uma vez a questão das dificuldades vivenciadas pelo aluno negro, cujos índices de repetência e exclusão são superiores aos índices dos alunos brancos, mesmo que sejam da mesma classe social.

A presença do negro no Ensino Superior é vista por Carvalho (2016) como algo notório das políticas afirmativas, onde:

O debate sobre as cotas, ao propor a abertura das portas de entrada às universidades, deu um passo para desmistificar a concepção do vestibular como processo democrático, e levantou a necessidade de identificar “a cor” dos candidatos às vagas, em algumas universidades públicas do país, especialmente nos cursos considerados mais valorizados.

É oportuno salientar, que o percentual de negros matriculados nas universidades não se limita aos estudantes cotistas, pois há os que ingressam pela modalidade universal. Logo, para ter uma real composição racial da universidade e o verdadeiro alcance da política de cotas sócio-raciais, deve-se ter um acompanhamento, no momento da matrícula, de quais alunos se autodeclararam negros e qual a modalidade de ingresso escolhida pelos mesmos (CARVALHO, 2016, p. 98).

Um aspecto importante a se destacar é que, mesmo entrando na universidade, o negro ainda sofre dificuldades para permanecer e, ao final do curso superior, ingressar no mercado de trabalho. A academia ainda é uma realidade distante para muitos, pois não há um projeto para que haja um acesso em massa de negros ao Ensino Superior.

Carvalho (2016) destaca os argumentos para a adoção do critério étnico-racial nas políticas de ações afirmativas considerando, em especial, a necessidade social de compensar as minorias pelas décadas de opressão sofridas. A aprovação de uma lei federal deu legitimidade para as cotas sócio-raciais e norteou a forma como as universidades deveriam se organizar para colocá-las em prática.

Por isso, torna-se importante destacar que as ações afirmativas buscam não apenas valorizar a luta do povo negro por uma vida mais digna, mas também buscam dar autoestima

ao mesmo, considerando que devido ao racismo e à discriminação, o negro sente que não há lugar para o mesmo e sua identidade étnico-racial é afetada por isso. Nestes casos, havendo uma negação da sua negritude, e isso é mais visível quando um indivíduo com características como cor da pele e parentesco que o caracterizam como negro prefere se identificar como pardo ou moreno claro, mas não como negro. As cotas visam que estes possam compreender quais as ações afirmativas que os contemplam, ações essas que não resolvem todos os problemas da população negra, sendo apenas medidas paliativas, mas que dão um aparato significativo para a minimização das desigualdades sociais entre brancos e negros.

2.2 Identidade étnico-racial e racismo

Levando-se em conta a falta de compreensão da historicidade da política de cotas, faz-se necessário, antes, o aprofundamento sobre o histórico do negro no Brasil e os aspectos conceituais acerca da identidade étnica. Segundo Jacques d'Adesky (2005) e Nicodemos (2014), a mesma é construída através de traços raciais, sociais e linguísticos, baseando-se na ideia de que traços diferenciados intensificam uma tomada de consciência coletiva e com isso, as identidades são construídas, a identidade se constrói para além desses traços, levando em consideração também a origem comum de um povo ou grupo.

É justamente a questão de um passado comum que reforça traços identitários importantes, onde os povos dominados, como os negros africanos e seus descendentes no Brasil, por exemplo, se utilizam do seu passado histórico não apenas como determinantes para a sua identidade étnico-racial, mas também para a construção de uma consciência coletiva em prol do combate ao racismo.

Os africanos negros chegaram ao país através do processo de escravidão, ou seja, foram arbitrariamente retirados à força de seus lugares de origem para trabalhar como mão de obra escrava. Os negros foram colocados em navios superlotados, onde grande parte morria no caminho pelas condições insalubres. Estes sujeitos chegavam em solo brasileiro submetidos a uma série de abusos, que iam desde a prática de estupro até o assassinato de escravizados que não se curvavam diante das opressões sofridas.

É sabido que a escravidão não surgiu com o descobrimento do Brasil. Já se fazia presente na Antiguidade, quando conquistados ao perderem guerras eram subjugados pelo conquistador, mas, no Brasil, a cor dos povos foi que causou sua subjugação, considerando-se, no Brasil, perpetuou-se o preconceito de marca, ou seja, quanto mais escura a pele, mais subjugado o indivíduo.

Os escravos eram vistos como meras mercadorias, vendidos por custos acessíveis, eram substituíveis, não havendo a preocupação caso o mesmo adoecesse, além disso, a ideia de que o negro não era civilizado fez com que o mesmo fosse obrigado a passar por um processo de catequização religiosa e tivesse que aprender a se organizar através de fugas, organização de quilombos, assassinatos e motins, por exemplo, contra as péssimas condições de vida e trabalhos impostas. O negro escravizado não aceitou o processo de escravidão e lutou bravamente contra o mesmo.

O século XIX foi crucial no debate científico acerca da diferença racial entre os povos. Esse debate influenciou de forma significativa a dinâmica étnico-racial dos países considerados multirraciais. Na produção científica desse período, fazia-se necessária a comprovação da inferiorização de alguns sujeitos. Era importante demonstrar as hierarquias existentes diante das diferenças. Todavia, essas teorias, ao diferenciar, acabavam por garantir a superioridade de determinado grupo com a justificativa da existência de raças distintas. Maciel (2009), entretanto, se utiliza da ideia de raça preconizada por Munanga e Gomes (2006), onde acreditam que o conceito de raça também pode ser visto a partir da atribuição de um sentido social e político. Isso possibilita a positivação do pertencimento racial para os adeptos das práticas anti-racistas.

Dessa forma, percebe-se que as relações étnico-raciais no Brasil também se dão através do contexto ideológico. Ideologia esta, que difundiu teses que realmente acreditavam na condição dos negros como seres inferiores. Isso colaborou grandemente para uma exclusão do negro no meio social. Maciel (2009) exemplifica com o período escravocrata, esclarece que não se deu apenas por necessidade de mão-de-obra, mas porque eles acreditavam veementemente que o negro era inferior. E o não desapego a essa ideologia racista que foi o responsável pelo racismo vivido atualmente na sociedade brasileira.

Munanga (1996) acredita que o racismo no Brasil ocasionou a perda material e simbólica da população negra. A segunda visão demonstra que, nas relações raciais, o fenótipo é o principal critério para a discriminação racial dos negros.

Na visão de Maciel (2009), o racismo no Brasil se configura em três dimensões: a de um país mestiço, racista e multirracial. Na primeira dimensão, a ideia de “Brasil mestiço”, em sua essência, tem a intenção de cessar os estudos sobre relações raciais, uma vez que se entende que os grupos vivem de forma harmoniosa. Para a autora, isso é a verdadeira negação do racismo. Essa ideia também buscava tornar o Brasil um país possuidor de uma única raça e uma única cultura. Inibindo assim, a identidade dos grupos inferiorizados e escondendo o racismo permanente nas relações sociais.

A segunda dimensão parte do pressuposto de que o Brasil é um país racista. Afirmção esta que se originou a partir da luta dos movimentos sociais e movimento negro na denúncia do racismo. Maciel (2009) aponta três aspectos para analisar a segunda dimensão. Primeiramente, faz-se necessário reconhecer a existência do racismo institucionalizado, que priva os negros dos bens produzidos pela sociedade. Ao reconhecer, mostra-se que o racismo não é algo inventado pelo movimento negro e os movimentos sociais. Em segundo, deve-se negar a existência de uma democracia racial no Brasil, construída pela elite e vendida para outros países, a fim de mascarar o preconceito, transparecendo uma harmonia entre as raças. A partir dos anos 1980, o movimento negro buscou denunciar o mito da democracia racial criado pelos adeptos da teoria da miscigenação. É levando em consideração essa dimensão que se confirma a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a redução das desigualdades geradas pelo racismo.

A terceira dimensão, por sua vez, traz à tona a realidade de que o Brasil é um país multicultural e multirracial. A ideia de multirracialidade é recente no país e busca reconhecer a participação dos negros na construção da sociedade brasileira, bem como respeitar sua rica diversidade. Enfatizando a dominação da identidade brasileira pela elite do país, onde a população vê a questão da desigualdade por uma visão econômica do país, desacreditando no racismo. Somente após a UNESCO comprovar que existem relações racistas no país, houve a queda das máscaras, mas não dos atos de reproduções de modelos estabelecidos, isso por conta de barreiras invisíveis construídas na subjetividade dos sujeitos.

Um aspecto importante é que a libertação do negro através da alforria ou da lei áurea não garantiu liberdade e nem dignidade, considerando que não houve qualquer projeto para inseri-lo na sociedade, a miscigenação sendo vista como uma purificação da raça através do embranquecimento demonstra mais uma vez o papel inferiorizado dado ao povo negro no Brasil, sendo visto como um cidadão de classe inferior. Sobre isso, destaca-se que:

O Brasil seria o solo propício para uma sociedade mais democrática em termos raciais, visto ser fundada sobre a mestiçagem. A mitificação do mestiço proporcionou que muitas barreiras fossem ultrapassadas, pelo reconhecimento da contribuição da cultura africana na formação do povo brasileiro e, justamente com ela, erigiu-se uma ilusão que, equivocadamente, conduziu ao pensamento que no país existia uma democracia no tratamento entre brancos e negros. Sob a égide da democracia racial, inúmeros preconceitos se perpetuaram e se multiplicaram (CARVALHO, 2016, p. 42).

Entretanto, após a escravidão, a população negra se organizou por meio de frentes e associações, a fim de lutar pelos seus direitos, mas as transformações históricas vividas pelo país que nortearam esses aspectos envolvendo o negro se demonstraram principalmente após

a redemocratização do país em 1988, quando se acentuaram as reivindicações para a desmarginalização da população negra e o desenvolvimento de estratégias para a melhoria da qualidade de vida da mesma.

No contexto da discriminação e do racismo institucional, Carvalho (2016) destaca principalmente que a identidade é um importante instrumento de superação dessas desigualdades, onde a igualdade racial passa a ser pautada como um direito primordial. Todavia, as leis que buscam a garantia desses direitos são analisadas por um judiciário que ainda convive com o mito da democracia racial, com a meritocracia, o que invisibiliza a real dimensão do racismo.

Nesse sentido, observa-se também que o branqueamento já se fazia presente na construção identitária dos brasileiros, pois:

podemos observar que, no contexto colonial e imperial brasileiro, estabelecer-se-ia um ideário que se tornaria hegemônico – que fundia, de um lado, negro com a condição de escravo, e, de outro, associava branco aos ideais morais-religiosos e ao status de livre. Essa visão, propagada no início pelas elites, teve também sua repercussão entre aqueles que, em princípio, eram vítimas desse discurso, sobretudo, entre aqueles que ansiavam ascender dentro da ordem estabelecida (p.ex., conquistar a alforria) (HOFBAUER, 1999, p.04).

Tornar-se “branco” amenizaria então as opressões que os escravizados sofriam diariamente, mas, ao mesmo tempo, fortalecia-se a identidade do povo negro, seja através das rebeliões, da fuga para os quilombos, o negro não foi omissos ao processo de escravidão, vale sempre enfatizar.

Um aspecto importante é que, mesmo alforriado, o negro ainda era marginalizado, pois “o escravo liberto está no sopé da escala social agrária e mal se distingue da massa de escravos, pois, embora liberto, continua a dever a seu antigo senhor a mesma obediência, a mesma humildade” (MATTOSO, 1988, p. 203). Mesmo libertado, ele continuava numa condição de escravo por ainda dever obediência ao seu antigo senhor, isso ocorria principalmente pelo mesmo não possuir condições de viver fora da fazenda.

A negação da negritude surgiu especialmente pelo preconceito historicamente sofrido pela população negra, reforçando que:

[...] a identidade não implica uma total homogeneidade de grupo, como a das isoladas sociedades primitivas [...] O sentimento de pertencimento vivido em escala coletiva alimenta-se de contribuições variadas que, ao se perpetuarem, não se excluem necessariamente uma das outras, podendo fixar-se, de um modo variável de um grupo para outro (D’ADESKY, 2005, p. 57).

A história do Brasil é marcada pela negação dos traços culturais de um povo, nesse caso em específico, o povo negro, e isso se constitui como uma agressão a essa identidade, buscando a todo o momento inferiorizar e neutralizar sua importância nos mais variados contextos sociais, onde o que vale é a imposição cultural e identitária do colonizador (SILVA; COELHO, 2015).

Nesse aspecto, o fortalecimento da identidade étnico-racial surge como uma superação do racismo, através da luta pelo reconhecimento da dignidade humana do negro, cujo papel não é apenas o de afirmação da identidade, mas também de combate às opressões. Sobre isso, é importante se pensar os saberes coletivos como expoentes para essa transformação, onde os sujeitos negros possam se afirmar como tal, pois os negros ainda convivem com inúmeras opressões por simplesmente serem negros, contribuindo para que a história, a língua e a arte da população negra sejam negligenciadas e marginalizadas (D'ADESKY, 2005).

Em outras palavras, ao se negligenciar a questão histórico-cultural da população negra, a população que detém o poder histórico cultural – a branca – faz com que muitos dos seus membros se coloquem no direito de dominar aqueles considerados por eles inferiores, acentuando dessa maneira o racismo e a discriminação.

Uma das formas de negligência da identidade negra se dá através da “ideologia de branqueamento” e ao mito da democracia racial, que além de valorizarem a miscigenação em detrimento da raça negra, ainda impõem dilemas no que concerne à construção da identidade racial baseando-se nos seus aspectos positivos (GUIMARÃES, 2013).

Outro ponto que pode ajudar é a falta de representatividade do negro em classes sociais mais altas, indicando também, como outro fator que influencia na construção da identidade do negro, se dá na socialização primária, feita no âmbito familiar. Caso os pais tenham experiências negativas por conta de seu grupo racial, passarão essa experiência para seus filhos. Outros tipos de socializações estão no âmbito da escola, que é utilizada como espaço para a prática do racismo e manutenção das desigualdades, e no trabalho, tornando o sujeito alienado das determinações sociais concretas em que está envolvido.

Considerando que o processo de construção da identidade se dá pela maneira como o sujeito vê a si e o mundo em que ele está inserido, durante muito tempo o negro se viu como inferior através da visão inferiorizada que o mesmo tinha na sociedade, resultante justamente da tentativa histórica de desaparecer qualquer traço negro da cultura e história de formação do povo brasileiro, um país considerado miscigenado onde, em tese, todos seriam iguais.

Esse processo de construção da identidade se dá através da construção social, mutável, múltipla, inacabada e baseada em interesses, e pela maneira como o sujeito vê a si e o mundo em que ele está inserido, isto é, a marcação da diferença que ocorre, através dos sistemas simbólicos de representação. A identidade está ligada às narrativas dos discursos que são proferidos, ou seja, tem relações de poder. A identidade constrói-se na diferença, e ambas possuem significados atribuídos socialmente e são marcados por símbolos que servem de parâmetros para mensurá-las, (CARVALHO, 2016, p.78).

Depois de muitas leituras acerca do tema, e com o meu processo de construção da identidade racial, compreendo que a mesma é um processo social, cultural e político, onde as relações de poder relacionadas com as práticas do mesmo dentro de um dado sistema, que é baseado em um apanhado de códigos e poderes, e que possuem de certa forma sujeitos/grupos que se contrapõem aos mesmos, pois para a perspectiva foucaultiana, não há poder, sem resistência.

O discurso dos sujeitos, considerando principalmente se observar que tais aspectos trazem uma gama de aspectos subjetivos. Foucault (2005, p. 9 *apud* FAÉ, 2004) explica isso quando afirma que:

[...] suponho que em todas as sociedades a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade.

Os discursos são proferidos supostamente de maneira involuntária e o indivíduo considera que seus pensamentos são construídos sem influência externa. Todavia, como bem colocado por Foucault (2005), os discursos são produzidos dentro de um contexto coletivo e são mediados de maneira com que o sujeito os introduza em seus cotidianos sem perceber. Nesse sentido, torna-se importante destacar a questão do poder, pois:

[...] sob esta aparente veneração do discurso, sob essa aparente logofilia, esconde-se uma espécie de temor. Tudo se passa como se interdições, supressões, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso (FOUCAULT, 1996, p. 50 *apud* FAÉ, 2004).

Com isso, compreende-se que a subjetivação do ser traz um atravessamento do saber e do poder, relacionado com as práticas do mesmo dentro de um dado sistema.

2.2.1 Juventude negra e perspectivas futuras

No que se referem à juventude negra, as condições que lhes foram dadas historicamente sempre propiciaram condições de vida desiguais em vários segmentos. Segundo alguns dados do IGBE, o país possui mais de 12 milhões de jovens negros com idade entre 18 e 24 anos, todavia, a taxa de analfabetismo é de 5,8%, em relação aos brancos a taxa é de menos de 2%. Os jovens negros geralmente passam menos tempo na vida escolar, não chegando a completar oito anos, o que acentua as disparidades educacionais, onde menos de 28% da juventude negra está matriculada em instituições de Ensino Superior.

Essa exclusão também se faz presente em outras instâncias, inclusive no mercado de trabalho. O índice de desemprego entre jovens negros supera os demais índices, dessa forma, ao mesmo tempo em que os jovens negros se constituem como uma população economicamente ativa, homens e mulheres negras fazem parte de um grande contingente de desempregados.

Todavia, a desigualdade mais evidente se assenta na violência, o que se reflete nos altos índices de homicídios e de encarceramento. Segundo o Mapa da Violência (BRASIL, 2014), as taxas de homicídios dos brancos entre 2002-2012 caíram, de 19.846 em 2002 para 14.928, enquanto entre os negros, houve um aumento de 29.659 para 41.127, nas mesmas datas.

Considerando que em 2012, o número de brasileiros assassinados foi de 56.000 pessoas, destas, 30.000 eram jovens entre 15 e 29 anos, 77% eram negros e a maioria morreu por armas de fogo de todos esses casos, menos de 8% chegaram a ser julgados, revelando a grande problemática da impunidade, em especial se o indivíduo for negro e pobre, onde há “processo ativo de preconceitos e estereótipos raciais que legitimam, diuturnamente, procedimentos discriminatórios” (BENTO; BEGHIN, 2005, p. 195).

Entre 2005 e 2015, segundo o IPEA², houve um aumento dos homicídios de jovens, chegando a 60,9 mortes para cada 100 mil habitantes, porém, enquanto há a redução dos homicídios entre a população branca, ocorre o inverso entre negros.

Segundo o Atlas da Violência (2017), de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. As chances de que pessoas negras sejam assassinadas são superiores. Dessa forma, compreende-se então que o índice de mortes de pessoas negras, nesse período, subiu 146,5%, revelando que a juventude negra também está contemplada nessa dura estatística, reforçando a ideia de que há um genocídio da juventude negra que a cada momento ganha contornos mais evidentes.

² Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

As mulheres negras também convivem com intensas violências, sendo as principais vítimas de violência doméstica, mortas por agressão, e correm duas vezes mais riscos de serem assassinadas que brancas e são as maiores vítimas de estupros.

Tais apontamentos demonstram que a juventude negra sofre a marginalização do Estado e das políticas de segurança, o que potencializa não apenas as ações ostensivas da polícia, mas a impunidade e lentidão da própria justiça. Compreende-se então que:

[...] há três máximas dos órgãos de segurança pública e da justiça criminal no Brasil: “1) a existência de criminosos natos; 2) a premissa segundo a qual é possível identificar o criminoso pelas suas características fenotípicas e 3) a associação automática dos atributos fenotípicos dos negros de qualquer tonalidade cromática com ‘atributos típicos de criminoso’ ou, em outros termos, a consideração da cor como anúncio de culpa” (SILVA JÚNIOR, 1998, p.71).

Nesse aspecto, é essencial se analisar que o racismo estrutural e institucional legitima as desigualdades às quais a juventude negra está inserida, independente da sua realidade socioeconômica, pois:

o negro que alcança a ascensão social, do ponto de vista econômico, também é vítima do preconceito racial, uma vez que também enfrenta dificuldades ao buscar ter acesso a certos espaços sociais permitidos por sua condição de classe, mas que, social e culturalmente, lhe são interditados pela cor da pele, ou melhor, pelo fato de serem negros (NICODEMOS, 2014, p. 184).

Ou seja, mesmo quando o negro faz parte da elite financeira, estuda em escola particular, ele continua sendo marginalizado, mesmo que de uma forma mais superficial do que no caso de um negro que mora em zona periférica e de baixa renda, sendo assim, é perceptível a diferença entre negros e brancos, não apenas pela questão estética, mas pelos processos sociais específicos vivenciados pelos mesmos.

Então, como construir uma perspectiva de futuro para esses jovens estudantes negros, quando todos os indicadores vão contra eles? Pois são eles os que mais sofrem com a cor das desigualdades, são eles que são os mais pobres, os que vivem em piores condições, são os menos instruídos, os que morrem mais cedo, são menos representados, ocupam menos espaços de poder, são vítimas do encarceramento em massa e da violência.

As desigualdades raciais em vários segmentos, seja ele social econômico e educacional, evidenciam que grande parte da população que vive em extrema pobreza é negra. Ao adentrar no segmento educacional, os dados não são diferentes, mas que também houve uma diminuição nos índices de analfabetismo no Brasil, sendo a maioria destes, pretos e pardos. No ensino fundamental e médio, a população negra enfrenta outra questão, em que o jovem abandona os estudos por precisar trabalhar. No ensino superior, o índice de pessoas

negras, embora tenha aumentado na última década, ainda é pouco comparado ao índice de pessoas brancas, onde a grande maioria da população é preta e parda. Assim, reflete ainda, que o discurso das classes dominantes naturaliza a suposta inferioridade e o caráter submisso dos negros.

Sendo assim, a escola e a universidade têm o papel fundamental na construção dessa perspectiva de futuro desses jovens, mas ainda é baixo o número de adolescentes negros no ensino superior. Antes das cotas, apenas 8% dos estudantes que se declaram pretos e pardos estavam matriculados no ensino superior, já depois das cotas o número subiu para 28%.

De acordo com a pesquisa exploratória inicial e pelas observações, em que estava buscando conhecer os alunos que iriam participar da pesquisa, pude perceber que muitas vezes esses alunos não ingressam pelo sistema de cotas pela falta de informação sobre as mesmas. Talvez se tivessem conhecimentos acerca das ações afirmativas poderiam muito bem ter expectativas de utilizá-las.

Todos esses aspectos se fazem presentes nas mais diversas instâncias e também se fazem presentes dentro do aspecto educativo. Diante disso, é necessário se pensar de que maneira a educação surge como um mecanismo de opressão/emancipação da juventude negra, onde através da prática educativa, a mesma pode ser um instrumento de valorização da diversidade étnico-racial ou de reforço das desigualdades existentes.

2.3 A educação básica das relações étnico-raciais:entrelaçamento com as ações afirmativas e políticas de cotas raciais

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é mais uma vez citada como um divisor de águas para essa redefinição dos direitos humanos, dando a ideia de que direitos como educação, por exemplo, devem ser disponibilizados de maneira universal e gratuita. Educação dialoga com outros direitos, como saúde, transporte, alimentação, um aluno com saúde precária, que não tem condições de ir para a escola por não ter transporte ou que não tem nada para se alimentar é duramente afetado por essas situações.

A educação de qualidade é promotora da erradicação da pobreza, da construção de uma sociedade mais justa e é nesse sentido que a educação também é um instrumento para o combate ao racismo, todavia, percebe-se que:

A intervenção do poder judiciário nas questões educacionais, com o objetivo de proteger e garantir esse direito passou a se chamar “judicialização da educação”, em

que demandas judiciais envolvendo questões educacionais, resultam em condenações das mais variadas, como, por exemplo, as disputas geradas nas universidades federais a partir da implantação do sistema de cotas raciais que, por vezes, sugeriram a inconstitucionalidade dessa discriminação positiva e outras questionaram a atuação da Comissão de Validação de Matrícula (CVM) em relação às autodeclarações (CARVALHO, 2016, pp. 63-64).

Nesse âmbito, há uma intensificação do debate sobre a autonomia que a universidade deve possuir nesse processo, mas ao mesmo tempo, o ambiente jurídico tem seus posicionamentos específicos quando se fala em igualdade formal e material, onde a igualdade em direitos também daria suporte para que os sujeitos não sofressem qualquer discriminação, pois de acordo com a lei, todos seriam “iguais”.

Porém, mesmo em um ambiente onde todos sejam iguais, há o reconhecimento da diferença, ou seja, cada grupo ou indivíduo tem suas especificidades e as mesmas devem ser levadas em consideração, a pluralidade do cidadão norteia com que alguns grupos tenham o direito de reivindicar posições ou benefícios.

Com isso, a identidade ou identidades, traz não apenas uma pluralidade étnica, social, cultural, mas também política a fim de potencializar essas significações.

Analisando no viés da identidade negra, reforça-se que há dois mitos que devem ser desconstruídos: O mito de democracia racial e o mito da igualdade formal, pois o que se vê é que a luta das minorias continua sendo negligenciada, mesmo a lei dizendo que todos possuem os mesmos direitos e deveres, com isso é crucial utilizar de políticas de reconhecimento, como as cotas, como um instrumento para a minimização das desigualdades existentes nesse contexto de superação da exclusão.

Compreende-se que, se tratando das Políticas de Ações Afirmativas, seu primeiro momento se deu com a Lei nº 10.639/2003, estabelecendo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, uma única Lei contempla os mais variados aspectos em torno da tentativa de reparação racial, onde através da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do tema “História e Cultura Afro-Brasileira”, em especial nas áreas de

Educação Artística, Literatura e História, se evidencie a história do povo africano e afro-brasileiro, sobre isso, destaca-se que:

O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tombkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 12).

A Lei também preceitua que, a partir da inclusão curricular da temática, haverá um maior debate sobre as contribuições dos afrodescendentes na construção do país, permitindo ainda com que haja uma valorização dos grupos étnico-raciais e a promoção da igualdade de direitos, em especial na esfera educacional.

O Dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro, é uma homenagem à data da morte de Zumbi dos Palmares, um dos maiores símbolos da luta pela abolição da escravatura. Nesse aspecto, destaca-se que todas essas pautas são reivindicações do movimento negro em prol de uma educação voltada para uma modificação da estrutura educacional do Brasil, pois a mesma “foi historicamente pautada em uma realidade criada pelos moldes de uma cultura eurocêntrica” (SILVA; COELHO, 2015, p. 300).

As representações negativas sobre o povo negro, a omissão da sua trajetória antes, durante e depois da escravidão como conteúdos pedagógicos, são justamente consequência dessa dominação do colonizador através da educação, que através dos materiais didáticos, dos discursos dos docentes, gestores e redes de ensino, acabam por reforçar uma série de conceitos pejorativos e discriminatórios.

Essas reivindicações não surgiram recentemente, são frutos de mais de um século em que o movimento negro buscou, através de políticas públicas, a compensação pela escravidão passada e a discriminação presente e futura da população negra. Sobre isso, afirma-se que:

A História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nos currículos escolares possui um contexto específico de surgimento. Na verdade, mais do que apenas um contexto particular, o que existem são diferentes momentos, tempos, projetos e desejos em que tais reivindicações vão pouco a pouco, ganhando corpo e escopo no seio dos movimentos negros – seus principais protagonistas históricos – e educadores (as) comprometidos com o antirracismo e a diversidade na educação (SANTOS, 2014, pp.52-53)

É importante conceber que essa inclusão da temática racial dá suporte legal para que a educação antirracista passe a ser incentivada a partir de conteúdos curriculares, onde os mesmos se assentam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através do Parecer CNE/CP nº 003, de 10 de Março 2004 e na Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de Junho de 2004, que regulamentam a Lei 10.639/2003 (cf. MEC/MJ/SEPPIR, 2005).

Esses documentos foram cruciais para que se pensasse em novos mecanismos educacionais, onde se assenta a premissa de que:

Para isso a educação deve romper preconceitos e privilégios e garantir indistintamente o pleno desenvolvimento enquanto pessoas, cidadãos ou profissionais ao valorizar a diversidade em suas inúmeras manifestações. O sucesso de tais iniciativas depende necessariamente de condições educacionais, físicas, materiais, intelectuais e institucionais favoráveis à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem de maneira efetiva a história do país apesar de todas as desqualificações que sofrem (MEC/MJ/SEPPIR, 2005, p. 10-25).

Nesse sentido, documentos como o Parecer CNE/CP nº 003, de 10 de Março 2004 reforçam a necessidade de que é essencial se repensar de que maneira os grupos minoritários são representados nos materiais didáticos e nos discursos docentes, subsidiando com que se estabeleça ainda a importância da criação de um ambiente positivo para uma educação voltada para as relações étnico-raciais, havendo a necessidade de:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 6).

A escola reflete diretamente as disparidades existentes no contexto social e as ações discriminatórias acabam sendo refletidas dentro das salas de aula. Nesse aspecto, a Educação Antirracista não contempla os conteúdos a serem trabalhados, mas deve ser norteada através de uma formação de professores que dê subsídios para essa mudança.

A alteração da perspectiva apresenta-se como desafio, ainda, tanto no trato com as relações de sociabilidades entre os agentes da escola, quanto na forma de lidar com os conteúdos e as diferenças: *educação inclusiva; diversidade cultural e diferenças de gênero* são, entre muitas outras, dimensões estruturais que a carreira docente exige na contemporaneidade, de modo a evitar a exclusão por meio de uma prática indevida. Esses processos de *formação de professores* carecem de qualificação e refinamento para o trato pedagógico com a legislação em vigor (COELHO; SILVA, 2014, p. 32).

Quando se pensa em uma Educação para as relações étnico-raciais, se percebe a necessidade do rompimento com a tradicional forma que a escola lida com as questões de cunho racial, em especial quando se analisa que a escola, muitas vezes, atua na acentuação das discriminações existentes, pois a escola ainda repassa a história do negro sob a visão eurocêntrica, mostrando o continente africano ainda ao “período escravista, sem considerara trajetória e cultura do povo africano” (VIANA, 2015, p. 27). Desta forma, quando se incorpora essa temática de maneira transversal ao currículo, de forma ampla e não isolada, se torna possível a superação das discriminações dentro do ambiente escolar.

[...] o novo empreendimento docente preconizado na Lei 10.639/03 não poderá prescindir da historiografia especificamente produzida por africanos, sem ferir gravemente as exigências de rigor e de respeito pela verdade cientificamente elaborada e demonstrada (Brasil, 2005, p. 158). Reconhece-se hoje que dentre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus se voltassem para a África e a transformassem no maior reservatório de mão de obra escrava jamais imaginado pelos seres humanos, estava a tradição dos povos africanos de bons agricultores, ferreiros e mineradores (BRASIL, 2005, p. 171).

A elaboração de ações coletivas proporciona com que a escola seja vista como um ambiente de acolhimento, permitindo que através de uma abordagem afrocentrada, a escola possa “enegrecer” seu currículo através desse reconhecimento dos costumes, das variadas culturas africanas, das diversas contribuições desses povos para a construção das sociedades, além de permitir uma crítica sobre como a escola excludente pode passar a respeitar a população negra.

Ainda é pouco o número de negros em cargos importantes nos mais diversos seguimentos. É importante que a escola de hoje não seja igual à minha, pois no meu ambiente escolar não se tinha discussões sobre os negros. A história do mesmo era invisibilizada. Assim, no cotidiano escolar, a cultura negra muitas vezes era interpretada de forma ofensiva ou errônea, o “racismo, discriminação, tudo isso é tão velado que o negro discriminado pouco sabe sua história” (VIANA, 2015, p. 27).

A orientação docente é uma estratégia importante para que haja a aceitação das diferenças e da superação de décadas em que a escola atuou como divulgadora de uma inferiorização de negros em detrimento da cultura do colonizador.

Através do processo educativo é “possível provocar uma mudança na formação de mentalidade que contemple a luta pela promoção da igualdade social, sem discriminação, sem exclusão, que garanta o respeito à pluralidade cultural e à diversidade étnico-racial por meio de políticas públicas” (VIANA, 2015, p 58).

A escola tem que entender as políticas de inclusão ou cotas para manter os estudantes informados. A temática é pouco discutida na escola, mesmo sob imposição legal, impossibilitando, assim, a chance de problematizar a formação da nossa sociedade e da diversidade étnica que a caracteriza.

3 SABERES COLETIVOS: ouvindo e percebendo

Ao dar início aos preparativos do primeiro grupo focal, eu, e a bolsista voluntária Karine e orientador Prof. Ramon Alcântara, delimitamos horário, tema e participantes. Em seguida, tiveram-se as apresentações dos participantes, logo, explicamos a pesquisa e qual era o seu objetivo. Explicamos sobre caso ocorresse falta consecutiva sem justificativa, delimitamos suplentes aos participantes e outras pessoas que supostamente poderiam ocupar as vagas.

Ao longo dos grupos focais, entrevistas informais e observação, permitiram-me um novo olhar sobre os fenômenos sociais e os sujeitos que estão imbricados neles. Percebeu-se nos alunos a falta de consistência em seus discursos, pois sempre que direcionávamos algumas perguntas, alguns não tinham segurança de responder ou até mesmo não respondiam. A descoberta dos efeitos do silêncio destes sujeitos permitiu pensar que o grupo focal não é um texto com respostas certas ou erradas, espaço para pedagogias ou para persuasão. Entendo que a própria resistência ao debate sobre as relações raciais no Brasil e as formas em que essa resistência se dá tanto na escola, na opinião pública, na imprensa, como na Universidade, são em si evidências do racismo. Neste sentido, o grupo focal teve suma importância para os conhecimentos dos saberes adquiridos desses alunos, pois os momentos de debates foram propícios para o esclarecimento de dúvidas e até mesmo de temas com os quais os estudantes até então não tinham contato.

Os dados expostos a seguir são resultados dos encontros dos grupos focais, assim far-se-á uma análise dos discursos dos estudantes conforme a discussão do tema proposto.

3.1 Eu sou negro? Saberes sobre identidade e identidade étnico-racial

Sobre o que é o amor
 Sobre o que eu nem sei quem sou
 Se hoje eu sou estrela, amanhã já se apagou
 Se hoje eu te odeio, amanhã lhe tenho amor
 Lhe tenho amor. Lhe tenho horror
 Lhe faço amor. Eu sou um ator
 (Raul Seixas)

Ao se pergunta sobre identidade, temos a ideia de que ela é uma característica do sujeito que está relacionada a: nome, nacionalidade, modo de vida, ocupação, aceitação, cultura, família, etnia, etc. A identidade é singular, e particular de cada sujeito, mas paralelamente, possui características como a construção do meio social e cultural de cada indivíduo que é estabelecida na interação do homem com a sociedade e não como algo

estático, mas como metamorfose, ou seja, estamos em constante desenvolvimento, que ocorre do nascimento até a morte.

[...] a identidade é uma construção social, mutável, múltipla e baseada em interesses pessoais, e que é fabricada por meio de marcação da diferença que corre, tanto através de sistema simbólicos de representação, quanto por formas de exclusão social. (CARVALHO, 2016, p. 77).

A identidade constrói-se na diferença, pois cada grupo étnico se constrói enquanto grupo por causa do outro. Já Gomes (2003, p.41) diz que:

[a] identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com outros. É um fator importante na criação das redes de relações de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de praticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana .

A identidade constrói-se na diferença, ou seja, em relações estabelecidas com o outro. O eu-outro, possuem significados atribuídos socialmente e são marcados por símbolos que servem de parâmetros para mensurá-las.

Carvalho (2016) pontua que a identidade surge a partir das relações estabelecidas com os outros, daquilo que diferencia eu-outro. Algumas dessas diferenças, contudo, agregam valores considerados mais importantes que outros, conforme o contexto em que estão inseridas. Servindo assim para nos reconhecer e sermos reconhecidos. No caso do negro, eles se diferenciam na construção de suas identidades, pois no seu processo de construção existem várias ambiguidades que foram e são marcadas pelo preconceito e a discriminação racial presentes até os dias de hoje.

Na perspectiva foucaultiana, somos construídos pelo discurso do outro, onde o mesmo exerce uma função de controle, de limitação e validação das regras de poder em diferentes períodos históricos e grupos sociais. Nos grupos focais houveram momentos em que os alunos queriam dizer o que o outro era, mas não sabiam falar quem eles mesmos eram. Ou, esperar a resposta do outro para construção da sua. Surgiram também em seus discursos identificações ou atribuições que os outros lhes conferiam. Depois do processo de identificação, o sujeito vai se reconhecendo, se percebendo e se diferenciando de acordo com sua identificação dos seus grupos sociais.

A identidade negra não seria um processo de mudança, mas uma mudança do reconhecimento dessa identidade, sendo pautada nas mudanças sociais e no seu processo de aceitação e preconceito. Pois o negro continua sendo negro, mas o contexto no qual ele está inserido é que muda a forma como essa identidade repercute em sua vida. Sendo assim, a

formação da identidade estaria ligada àquilo que distingue um grupo do outro. Em relação à identidade étnica, é marcada pelas diferenças culturais, compostas pelos costumes, linguagem, crenças, etc.

Já no primeiro encontro dos grupos focais, teve-se como tema identidade e identidade étnica, pois acreditávamos ser muito importante. Nesse primeiro momento discutimos o que é identidade, identidade étnica, o que define a identidade e como elas se constituem. Notou-se a confusão estampada no rosto dos alunos, pois alguns não sabiam como se identificar.

Só corroborando para a construção de dados sobre a construção da identidade, destaco aqui o resultando de uma pesquisa exploratória inicial que foi realizada para auxiliar na seleção dos sujeitos participantes da pesquisa. Os dados foram coletados através de questionários com perguntas objetivas nas turmas de 2º e 3º ano na escola pesquisada. No total, 101 alunos responderam ao questionário.

Dito isto, no questionário aplicado, perguntamos aos alunos como eles se identificam, e percebemos a dificuldade que eles enfrentam em se identificarem, isso, pois durante a aplicação era comum ouvir perguntas do tipo “que cor eu sou?” ou perguntando se não havia outra opção que estivesse entre o negro e o branco. Como resultado (GRÁFICO 01), verificamos que 28% dos alunos se afirmaram enquanto negros, ao passo que 32% se identificaram como brancos, já 36% dos alunos citaram outro e colocaram como resposta “pardo”, “moreno” ou algo semelhante.

Qual "raça ou etnia" você se identifica?

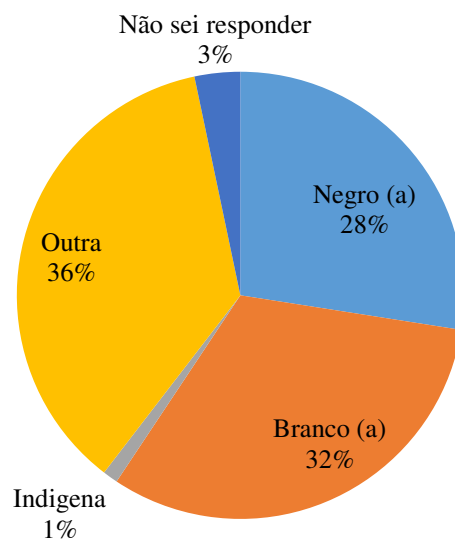


Gráfico 01. Dados de pesquisa, 2016

Atualmente, apesar da variedade de interpretações, discute-se o conceito de raça humana a partir de dois vieses: o biológico e o social. Segundo Munanga (2000, p. 17), o termo “raça”, originalmente do latim *ratio* – categoria, espécie – foi inicialmente utilizado pela Zoologia e Botânica, mas, em 1684 o termo “raça” foi empregado no intuito de classificar a diversidade física humana pelo francês François Bernier.

De acordo com Santos *et al* (2010, p. 122), reconhece-se por parte de muitos autores que a “raça” no sentido biológico não é propriamente um termo científico, uma vez que os seres humanos não são homogêneos e as características morfológicas mais responsáveis pelas diferenciações e classificações, isto é, a cor da pele e olhos, textura e cor do cabelo, formato do nariz etc, são estabelecidas por um número limitado de genes, assim,

As diferenças entre um negro africano e um branco nórdico compreendem apenas 0,005% do genoma humano. Há um amplo consenso entre antropólogos e geneticistas humanos de que, do ponto de vista biológico, raças humanas não existem. (SANTOS, 2010, p. 122)

GRÁFICO 02

De acordo com os termos utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para indicar a questão étnico-racial, qual “cor ou raça” você se identifica?

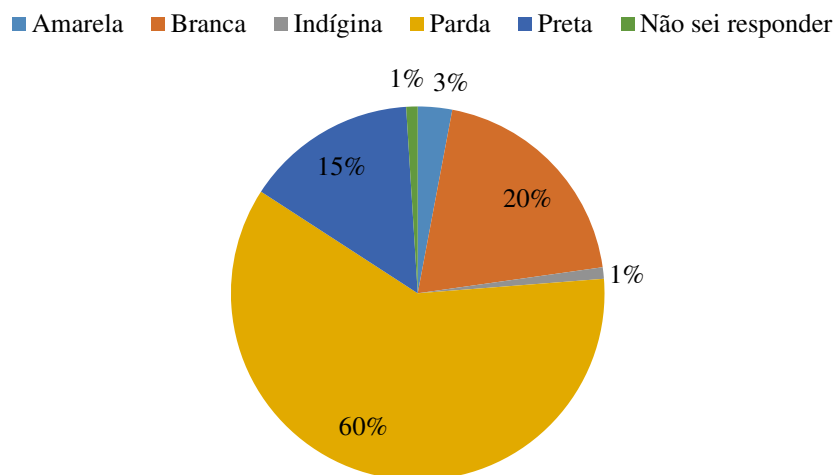


Gráfico 02. Dados de pesquisa, 2016

No que diz respeito à “etnia”, assim como existem diversas definições para raça, muitos são os autores que propõem a definição do conceito, como Santos *et al* (2010, p. 122-

123), ao explicar que etnia envolve características além do fenótipo, como a cor de pele, isto é, a etnia constrói a identidade do sujeito a partir de parentesco, fatores culturais, religião, língua, nacionalidade, ou seja, a etnia refere-se tanto a fatores socioculturais quanto aos biológicos. Em resumo, Munanga (2000, p. 28-29) propõe elucidar a diferença entre raça e etnia:

O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

Silva, (2007, p. 10), abordando a problemática que envolve em torno do uso de “cor” e “raça”, uma vez que ambas carregam associações negativas, especialmente quando diz respeito ao negro, defende o uso da palavra “etnia” ou da expressão “étnico-racial”, posto que associa, sem se restringir a nenhum deles, os aspectos físicos e culturais.

De acordo com o IBGE (2010), 67% da população do município de Grajaú é negra, ou seja, pretos ou pardos, pois o censo considera que pardos e pretos são considerados negros. Se levarmos esses dados para a identificação, percebemos que há uma enorme diferença.

Em contrapartida, perguntamos aos alunos a cor que eles se identificam levando em consideração os dados do IBGE, ou seja, cor de pele. Nessa questão, o resultado (GRÁFICO 02) foi que 60% se declararam pardos e 20% brancos, como pretos 15% se declararam. Dados semelhantes à amostra do IBGE. Logo temos a soma de 75% de negros, 20% brancos, 3% amarela, 1% não soube responder e 1% indígena.

Voltando novamente ao grupo focal, a questão da identidade étnica já surgiu com a fala de alguns alunos sobre ser um sujeito que possui origem como a indígena, que na dinâmica de apresentação desenhou elementos que disse terem origem em suas ascendências.

Destaco alguns dos discursos proferidos acerca da identidade. Dentro das falas encontramos muita similaridade. Deter-nos-emos aqui somente a analisar as falas que demonstraram trazer dados bastante pertinentes, como pode-se observar a seguir:

Quadro 1. Discursos do Grupo Focal -Identidade relacionada à cor de pele

Ao serem questionados sobre o que seria identidade? Obtiveram-se as seguintes falas.
--

Dandara: É, porque não tinha como eu dizer: ah, eu sou branca! Sendo que minha pele é mais escura que a dos outros.

Ruth: Eu sou parda por causa dos meus registros. É mais aí entra em duas coisas: primeira é da cor da pele e, a segunda e como eu me identifico tipo, o Luis. O Luis é negro, mas ele se identifica como pardo.

Bruno: Me identifico como pardo por que? Porque um dia o professor falou que pardo é a mistura entre duas raças, meu pai é negro e a minha mãe é branca, então me identifico como pardo porque sou mesmo...

De acordo com Dandara, ela não poderia dizer que ela era branca, pois não era, logo se percebe diferente do outro por sua pele ser mais escura, mas nota se o desejo dela de fuga para alguma cor que ela fosse mais aceita. Já na fala de Ruth a identidade é pelo registro (antigamente o cartório é que determinava a cor da pessoa), pela cor de pele, e de como a pessoa se identifica. Na fala de Ruth e Bruno se percebe a influencia do outro na construção de sua identidade, ou seja, atribui ao outro determinar o que elx é.

Quadro 2. Discursos do Grupo Focal - Identidade relacionada ao cabelo

Ao serem questionados sobre o que seria identidade? Obtiveram-se as seguintes falas.

Rosa: Eu acho que tem meio termo que eu me considero negra, meu cabelo é cacheado e eu me considero negra, só que na minha certidão eu sou parda entendeu, mas eu acho que vai muito da pessoa mesmo.

Sara: Assim, no meu ponto de vista eu não acho que seja uma questão assim de se aceitar porque eu tinha cabelo cacheado e hoje eu tenho cabelo liso e eu sempre me aceitei, eu sempre me reconheci, o problema é que eu não gostava do cabelo cacheado porque meu cabelo ele nunca foi cacheado ele era assim, uma coisa eu não sei nem explicar... uma coisa feia...

Taís: Ah, eu sou negra. Fulana é negra porque tem cabelo cacheado.

Angela: Ele disse assim é, eu conversando com ele uma vez, ele disse assim; tu é negra e eu disse: porque eu sou negra? E ele disse por que tu tem o cabelo ruim [risos no grupo].

Alice: eu já ouvi é pessoas jugando, tipo vendo o cabelo afro e diz que é feio, diz que é aquilo depois que a pessoa alisa ela começa a ser mais aceita tipo, se eu sou negra e tenho o meu cabelo afro as pessoas fica me jugando, por causa daqueles julgamentos. Eu acho que eu vou me sentir bem se eles pararem de me julgar então é melhor que eu alise ele.

Na fala de **Rosa** no quadro 2, percebe-se novamente a questão do registro como parâmetro para definição do que seja identidade, logo em seguida **Sara** diz que o cabelo é uma questão de aceitação ou não, mas diz que não gostava do cabelo cacheado por que era “*uma coisa feia*”, como se cabelo de negro fosse bonito e aceito! **Angela** vem para reforçar esse estigma que o negro carrega quando diz: “*ele disse assim é, eu conversando com ele uma vez, ele disse assim; tu é negra e eu disse: porque eu sou negra? E ele disse por que tu tem o cabelo ruim*”. A fala de **Alice** nos faz entender o por que da demora da pessoa negra assumir seus cabelos. Cabelo feio que precisa ser alisado para ser mais aceito.

Quadro 3. Discursos do Grupo Focal - Identidade relacionada à família

Ao serem questionados sobre o que seria identidade? Obtiveram-se as seguintes falas.

Angela: Bom, é... a identidade é... não é a tua cor... eu acho que isso vem mais de uma cultura familiar... Porque a identidade é a tua personalidade... eu creio que sim.

Angela: Eu acho assim, que... (pausa intimidada) identidade é... aquilo que... vem da, vem da cultura, né! Você vai... é uma identidade que você vai demonstrar aquilo que já vem de sua cultura... que... já vem dos seus antepassados, dos seus familiares passados, no caso...

Rosa: é isso a raiz familiar, eu me identifico negra, meus pais são negros, meus bisavós, meus avós.

João: Como eu disse, eu sou pardo, mas eu me considero negro por que a maioria da minha família materna eram negros [...]

Luis: Já! Eu já questionei minha mãe quando eu era pequeno. Mãe porquê eu sou preto? Uma vez eu perguntei pra ela.

Quadro 4. Discursos do Grupo Focal - Identidade relacionada à etnia

Ao serem questionados sobre o que seria identidade? Obtiveram-se as seguintes falas.

Pedro: Eu penso assim. Eu acho que identidade étnico-racial é o que a gente carrega de acordo com os nossos descendentes... de uma... sendo da mesma cor, dos mesmos costumes... um grupo que seja assim, igual a gente... uma... tipo... igual o negócio das raça, tipo os índios... eles têm uma comunidade étnica diferente de cada... do branco, do preto, do amarelo... eu acho que é isso...

Martin: Identidade étnico, identidade étnico racial, é pra mim, por exemplo, você nasce em uma determinada etnia, tipo como indígena ou mesmo a sociedade [...]

José: [...] ó um exemplo... se eu falar assim: ah, tu é amarelo! A pessoa vai se... ficar assim, amarelo, né?... Eu não, eu não, igual a Nina (aponta para Nina)... Se alguém falar assim, que

ela é indígena, [...] porque ela tem a identidade dela como indígena, entendeu!

José: Mas assim, teu nome é o quê? (direciona pra Nina)

Nina: Fulana Guajajara

Mediadora: Então ela só é indígena por que tá escrito na identidade dela?

José: Ela é indígena! A identidade dela é essa

Roberto: Eu acho que essa questão de identidade é a questão da pessoa se identificar com a sua personalidade, de um, seu determinado povo, entendeu, é um tipo de conceito, agora se for levar em consideração o fenótipo da pessoa, por exemplo, eu sou branco, então a minha identidade étnico-racial seria branca [...]

De acordo com as falas do quadro 1 e 2 discutidas acima, é possível destacar que os alunos de forma geral, acreditam que um dos critérios para a identificação étnica seja pelas características fenotípicas. Sendo a primeira a cor de pele, seguida de cor e tipo de cabelo, ou seja, os traços como: cor, cabelo, boca, olhos e formato do nariz.

As características fenotípicas do negro foram por diversas vezes utilizadas de forma errônea para justificar comportamentos de dominação, quando as razões dessa dominação são de outra ordem, envolvem interesses econômicos e processos culturais mais arraigados.

De acordo com os discursos dos alunos no grupo focal, foi quase unânime a classificação étnica baseada nos fenótipos, o que não é estranho, já que no senso comum também é essa a base. Entretanto, só as características fenotípicas não são suficientes para diferenciar um negro de um pardo, ou um pardo de um branco.

Destaco aqui essa ideia de identificação que os alunos têm vinculada à etnia, logo sendo a “descendência”, bem como evidenciam algumas falas acima, mas identidade não é tão simples de ser definida, pois somos uma construção constante, ou seja, somos constituídos de características que se adequam ao lugar, sendo ele social ou cultural em que está inserido. Sendo construção da identidade étnica baseada na alteridade, o eu-outro influencia em como eu me identifico e vice versa, como destaco nas falas a seguir.

Ruth: *Eu sou parda por causa dos meus registros.*

José: *Mas assim, teu nome é o quê? (direciona pra Nina)*

Nina: *Fulana Guajajara*

Mediadora: *Então ela só é indígena por que tá escrito na identidade dela?*

José: *Ela é indígena! A identidade dela é essa*

Luis: É porque no meu registro tá como pardo e até então eu não tinha interesse de, de buscar mais, de saber porque era pardo né? Não sei se era por causa da minha pele porque quando eu nasci eu nasci um pouco mais claro, aí eu acho que foi por esse motivo, mas até então eu não tinha essa informação da minha identidade. Agora hoje vejo diferente. Hoje eu me identifico de outra forma, eu me considero negro.

O registro/certidão de nascimento ou identidade são documentos utilizados aqui como parâmetros de identificação da etnia. O outro identifica enquanto, índio, pardo, branco, negro etc. Entretanto, as categorias de classificação étnicas se confundem pelas indicadas pelo IBGE em relação a identificação por cor de pele. As categorias étnicas são: negro, índio, árabe etc, onde não estão relacionadas apenas as características físicas, mas sim por identificação com o grupo cultural no qual se sente pertencente e partilha de valores, costumes e ideologias.

Por fim, podemos destacar alguns critérios que ajudam com identificações, lembrando que não existe identidade fixa, e que a “cor da pele”, não é uma característica determinante para determinar a etnicidade do sujeito.

Outro ponto importante que ficou visível no grupo focal foi o mesmo resultado na pesquisa exploratória inicial, que evidencia o desconhecimento sobre o que é identidade étnica, de que forma alguém podese identificar e por quais motivos. Ficou claro em diversos momentos que os estudantes tinham, em geral, muitas dúvidas de como se autodeclarar, chegando a ficarem uns olhando para os outros, e perguntavam: “eu acho”, “eu penso que é isso”, “dizem que”, etc. Essa dificuldade na autoidentificação é exigida quando nos deparamos com o ENEM, SISU etc.

Quando se trata da própria identificação, utiliza-se a autodeclaração, em que são levadas em consideração as seguintes características: cor, formato do nariz, boca, cabelo, olhos etc. Mas, nos discursos dos alunos, podemos perceber outras definições que não estão de acordo com o IBGE, como por exemplo: cor de jambo, moreno claro, leite com café, amarelo e assim por diante. A autodeclaração é para eles muito complexa, devido a eles não terem informações na escola, em casa e na sociedade sobre esses assuntos.

Para Ferreira e Camargo (2001), a construção da identidade é a transformação do próprio sistema pessoal, e que a sociedade reflete nessa construção de uma maneira simbólica e catastrófica. Neste sentido, voltemos a algumas falas significativas dos alunos, onde a todo momento eles relacionam a identidade e a sua construção com o contexto familiar e a própria aceitação. Mas em que refletiria essa aceitação? Primeiro devemos colocar a importância da sociedade nesse processo onde, se voltarmos à construção histórica do Brasil, o negro em si, tem uma visão pessimista e estigmatizadora em toda a construção histórica. E neste contexto,

há um fator preocupante, pois a sociedade, em si, criou padrões contrários à imagem do negro, onde a escravidão perpetua e deixa marcas até hoje. Nicodemos (2014) cita Lopes (1987) que diz:

[...] numa sociedade absolutamente contraditória como a nossa, que nega a existência do negro e que diz que para o negro existir tem que ser branco, já o negro no Brasil é educado para entender desde muito cedo, que para ser homem, ele deve ser branco. Na verdade, para se afirma como pessoa, o negro precisa se negar, mas como tem que ser ele mesmo, entra em contradição total (LOPES, 1987, p. 38).

Assim, a identidade é tudo aquilo que o mundo representa e, conseqüentemente, a construção se deriva dos fatores expostos a nós e as referências que construímos ao longo de nossa vida. Dessa forma, se para os estudantes é repassada uma imagem negativa, a consequência será negação da própria identidade, em que as crenças e os valores europeus serão absorvidos. E o que destaca Ferreira e Camargo (2001), em que ao longo do tempo algumas associações foram feitas, em que o negro foi colocado como algo negativo, e que o branco advindo de uma cultura considerada superior, tem sua imagem expressa como um padrão a ser seguido. Com isto, tendem a desvalorizar tudo o que vem da cultura negra, e a consequência é a invisibilidade e a desigualdade.

[...] as diferenças existentes entre negros e brancos estão tão arraigadas na sociedade que os próprios negros tendem a depreciar sua cor e suas feições, devido ao imaginário de negação que se construiu em relação àqueles que apresentam ascendência africana. Construíram-se, na sociedade brasileira, se refletem até os dias atuais, várias nuances de cor em relação ao pertencimento étnico-racial do negro, tais como: moreno, moreno-escuro, marrom-bombom, mulato, escuro, etc., como forma de negar o pertencimento (ou pleno pertencimento) ao “grupo negro”, ocorrendo, assim, a construção de uma identidade sempre vista pelo negativo (NICODEMOS, p. 42).

Diante desses fatos, analisaremos a consequência de ser pardo e não ser negro na concepção dos alunos, uma vez que no início dos grupos focais, uma maioria se denominava pardos, pelo fato do tom de pele ser mais claro, assim não os denominavam negros. Neste contexto, diante de todas as discussões nos encontros, o termo “moreno” “café com leite”, ser “amarelinho”, o “pardos brasileiro”, remete à negação da construção da identidade negra, onde os termos citados levam a amenizar ou a tentativa de fuga perante uma sociedade racista, com padrões europeus estabelecidos.

O período das observações nas escolas foi crucial para entendermos os discursos de todos os estudantes, pois em momento algum viu-se debates voltados às relações étnico-raciais, e muito menos a valorização da cultura negra, o que reflete nas opiniões de cada estudante onde o corpo negro não tem seu destaque, e a menina ou mulher negra não tem seus

cabelos valorizados, onde passam por chacotas e humilhações denominadas então “brincadeiras”, em que,

Uma vez que o indivíduo constitui sua identidade pela experiência de vida articulada em suas representações sociais, construídas a partir da experiência coletiva, instaura-se um complexo processo de múltiplas dimensões, sendo, portanto, de difícil reversão. (FERREIRA;CAMARGO, 2001,p.84).

Assim, destacamos mais uma vez a importância do papel do educador frente às temáticas étnico-raciais, uma vez que é na escola que o aluno passa a maior parte de seu tempo, e é neste ambiente que derivam repensar e discutir as mais variadas formas de preconceito. Além do ambiente escolar como fator de ressignificação dentro da identidade, ainda destacamos a importância do laço familiar, em que se na família a figura do negro é perpassada como algo positivo, a tendência é que o adolescente se firme como negro, valorizando sua cor e as lutas do movimento.

Contudo, o preconceito e a discriminação fazem com que a construção da identidade da pessoa negra seja mais hostil e dolorosa, onde para Pinto e Ferreira (2014), a condição de ser negro é transmitida no “olhar estranho”, nas brincadeiras, e até mesmo na violência, fazendo com que ele sempre esteja em constante conflito com sua identidade.

Portanto, é necessário mudar o quadro da educação brasileira, levando para sala de aulas temas que remetem à construção da identidade, e conseqüentemente, a valorização da resistência do povo negro ao longo do tempo, fazendo com que os alunos construam suas identidades em cima da valorização e resistência ao preconceito, restituindo novos valores sociais.

Sendo assim, é de extrema urgência o desenvolvimento de atividades pedagógicas intencionais que tratem das relações raciais no sentido de desconstruir os estereótipos e a discriminação racial. Para isso, além de uma formação docente na perspectiva das relações raciais, faz-se necessário a produção/utilização de material didático que aborde a temática numa perspectiva descolonizante e antirracista. (MIZAE; GONÇALVES, 2015, p.18).

Seguindo a mesma linha, Pinto (2014), destaca a importância da representatividade do negro em classes sociais mais altas indicando, também, como outro fator que influencia na construção da identidade do negro, que se dá na socialização primária, feita no âmbito familiar. Nicodemos (2014) cita Goffman (1982) que diz que a:

[...] capacidade de uma família e, em menor grau, da vizinhança local, em se constituir numa cápsula protetora para seu jovem membro. Dentro de tal cápsula, uma criança estigmatizada desde o seu nascimento pode ser cuidadosamente protegida pelo controle de informação. Neste círculo encantado, impede-se que entrem definições que o diminuam, enquanto se dá amplo acesso a outras

concepções que levam a criança encapsulada a se considerar um ser humano inteiramente qualificado que possui uma identidade normal quanto a questões básicas como sexo e idade (GOFFMAN, 1982, p. 42).

Nessa visão, a identidade está ligada ao estigma que pode virar uma marca que uma pessoa pode carregar pelo resto da vida.

Então, quando é que nos percebemos enquanto negros? Os estudantes afirmaram que desde a infância, pois se percebiam diferentes fisicamente em relação aos outros. Pinto (2014) diz que o sujeito “se torna negro” ao passar do tempo. Como diz o Luis:

Na infância tinha aqueles comentários que até hoje a minha família taxa como brincadeira, mas só que essas brincadeiras tinham um tom ofensivo para mim, eu me fechava e ia chorar. Eu era chamado às vezes de macaco, de animal, de cabeção, de bicha, né? Pelo meu jeito afeminado, né? Então, isso me machucava quando criança, eu até não poderia entender, mas eu ficava ofendido, eu chorava porque esse é meu problema. Às vezes eu não discuto com a pessoa, não bato boca, mas eu guardo isso para mim e começo a chorar. Isso me (...) isso vai, (...) a cada dia, vai me maltratando por dentro.

Eu, mulher, cotista, pesquisadora e negra que passou por esses mesmos processos na busca da construção da minha identidade, sei o quando é doloroso esse processo, no qual muitas vezes tentamos levar na brincadeira e fingir que nada aconteceu “e por se tratar da família, às vezes eu não corria atrás de direito, de estar denunciando, de tá reivindicando porque é família” **Luis**.

Quanto à família, a maioria dos entrevistados afirmam vir de uma configuração familiar prioritariamente de pessoas negras, outros falam de uma miscigenação em seu seio familiar. Em relação à formação dos pais dos entrevistados, em sua maioria, concluíram o ensino fundamental, mas tendo analfabetos, também. Outros pais conseguiram concluir o ensino médio, mas apenas um o ensino superior. Enfatizam ainda que suas famílias não debatem a questão racial, mas percebem que a educação é um dos meios para a ascensão do negro na sociedade. Segundo o Luis: “*assim, minha família é um pouco fechada sobre esses assuntos, a minha mãe também. A minha mãe só conversava comigo nas vezes que eu era vítima dessas agressões como racismo, como comentários homofóbicos*”.

Em um determinado momento, há relatos que eles dizem conhecerem pessoas que possuem um discurso racista, sendo isso comum em nosso país, por conta da influência hegemônica engendrada em nossa sociedade.

A partir da compreensão dos estudantes negros sobre identidade, deve-se levar em consideração que somos uma construção social, cultural e histórica, levando em consideração a pluralidade de cada um, e como eles se constituem como atores sociais que estão em seu

processo de formação identitária. Entretanto, apesar de cada um já ter uma visão de mundo e seus valores, esses estudantes estão abertos a novos diálogos e na busca constante de novos conhecimentos.

Essa metamorfose de construção da identidade faz parte da fase da vida dos adolescentes, onde estão se descobrindo, bem como criando várias expectativas sobre sua aparência, de como os outros os veem e como eles querem ser vistos. Ou seja, vivem em uma (re) construção.

Então, é primordial que seja trabalhada com os alunos desde cedo a sua compreensão sobre o que é identidade étnica, e quais contribuições culturais, históricas e sociais ela tem no processo de construção das diferentes culturas, e quais foram os processos históricos que nos fizeram entender o porquê de precisarmos das Políticas de Ações Afirmativas para negros, e por que foram implementadas no Brasil. Logo, discutir sobre o sistema de Cotas, que está ligado à discussão de identidade étnica, que vai desde seu conceito ao seu processo no contexto brasileiro.

3.2 Saberes sobre racismo: onde está?

Segundo Munanga e Gomes (2006, p. 179), o racismo pode ser compreendido como:

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial.

A questão racial no Brasil não se restringe às questões biológicas como: cor de pele, cabelo, lábios etc, mas está relacionada também às expressões culturais e religiosas de matriz africana, que é vista e interpretada através da visão do mundo eurocêntrico e cristão, sendo constantemente demonizada e inferiorizada. O racismo também resulta da vontade de um grupo impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

A temática do racismo no Brasil é algo que gera muitas polêmicas e estudos diversos. Maciel (2009) parte do pressuposto de que o racismo é socialmente construído e tem garantido ao longo da história os piores lugares na estrutura social. Também hierarquizou as oportunidades ofertadas à população, e as desigualdades são sentidas em todas as esferas.

Para demonstrar o grau de desigualdades enfrentadas pela população negra, destaco todo o processo no capítulo anterior, no qual ficam evidentes as desigualdades sofridas durante muitos anos pela população negra, sendo estes que estão à margem da sociedade de acordo com os indicadores sociais. Todos os indicadores são contra os negros, educação, saúde, moradia, salários e morte, sem políticas públicas que possibilitem uma vida digna a essa população inferiorizada. Essa omissão do Estado deriva de dois elementos. Primeiro, questionam-se sobre as pesquisas que apontam as desigualdades sofridas pela população negra. Em segundo, quando tomam iniciativa, a mesma é demorada e só atende às demandas de forma parcial. Dessa forma, Maciel (2009) reafirma que as desigualdades não podem ser dadas de forma natural, elas estão relacionadas ao pertencimento racial e são geradas a partir da institucionalização do racismo. Portanto, o problema não está nas diferenças, mas na forma com que se discrimina alguém pela diferença.

O racismo institucional de acordo com D'Adesky (2001), nada mais são do que práticas discriminatórias por parte do Estado seja ela direta ou indiretamente. Segundo Pinto (2014, p. 35), elas se manifestadas da seguinte maneira:

sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, apenas como moradores de favelas e subalternos.

Segundo Gomes (2005), o preconceito é um julgamento prévio negativo do outro.

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (GOMES, 2005, p. 54).

Já a discriminação, pode ser através de toda e qualquer distinção no tratamento dos indivíduos ou grupo, no que tange criar desigualdades.

A palavra discriminar significa —distinguir, —diferenciar, —discernir. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, 2005, p. 55).

No grupo focal referente ao racismo, os alunos dizem existir um racismo velado no Brasil, uma vez que as pessoas são racistas, mas não se assumem como tal, por receio das

críticas da sociedade e por ser considerado um ato criminoso. Os entrevistados abordaram diversas formas de racismo, por meio de piadas relacionadas ao fenótipo do indivíduo, onde o negro não é visto como uma pessoa bonita. Destaco algumas falas a seguir que foram ditas no grupo focal:

Quadro 5. Discursos do Grupo Focal - Racismo relacionado à cor de pele

Ao serem questionados sobre racismo, obtiveram-se as seguintes falas.
<p>Luis: Desde criança, eu acho que eu nasci já sofrendo preconceito [...] Eu me sentia assim desvalorizado, né, me senti assim como se eu fosse aberração da sociedade, como se eu fosse um problema [...] Na família é onde a gente mais sofre.</p> <p>Maria: Gente eu já sofri muito preconceito pela cor... já fui excluída de grupo de trabalho de escola pela minha cor... é... Tanta besteirinha por causa da cor.</p> <p>Roberto: Então... no caso quem vai sofrer preconceito é quem tem características praticamente 100% do povo negro, do povo afrodescendente.</p> <p>Bruno: Acontece com pessoas normais, mas com pessoas da pele escura é muito mais intensa</p> <p>Pedro: eu fui chamado já... Nequinho, macaco, pretinho, escuridão...</p> <p>Ruth: é tipo assim, tem muitos negros que eles não, não tem aquela coragem de dizer: ah eu sou negro, aí eu sou negro, bater no peito. Então eles caçam uma palavra, uma palavrazinha mais, mais suave, mas, ah eu que gente legalzinha. Então eu sou pardo, tipo isso entendeu? Pra não falar sua verdadeira cor da pele ou por medo, vergonha, eu não sei.</p>

“Eu tenho um sonho. O sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade, não pela cor de sua pele”. Martin Luther King

O racismo está diretamente ligado a cor de pele, percebe-se nas falas como o preconceito, a discriminação age na vida desses jovens estudantes negros. A Maria, diz que já sofreu por conta da cor, sendo até excluída de grupos de trabalhos na escola, já o Bruno evidencia que as pessoas de pele escura são as que mais sofrem, chegando a ser chamado de *nequinho, macaco, pretinho, escuridão* e entre outros. Luis, diz que desde criança sofre, chegando a se sentir *desvalorizado, uma aberração da sociedade*, como se ele fosse um *problema*, então como esses jovens negros podem construir uma autoestima/autoimagem boa diante de tanto sofrimento? Só resta ao negro procurar uma *palavrazinha mais suave*, mas, ah eu que gente legalzinha. Então eu sou pardo, tipo isso entendeu? Pra não falar sua verdadeira cor da pele ou por medo, vergonha, eu não sei (Ruth, 2017).

Quadro 6. Discursos do Grupo Focal - Racismo relacionado à escola

Ao serem questionados sobre racismo, obtiveram-se as seguintes falas:

Maria: [...] pois bem, racismo: eu creio eu que é aquilo que todos nós sofremos, mas eu, já passei por situações que, que é muito triste, principalmente na escola, mas aquilo eu relevei, eu levei, como muitas das vezes eu levo, como brincadeiras de colegas, por conta de professores eu aguentei calada [...] eu não discuti com o professor, eu apenas fiquei calada.

Luis: Eu cresci uma criança revoltada com a sociedade. Porque desde criança eu era apelidado, eu era “olha o neguim”, e eu tenho um jeito afeminado e todos me julgam como gay, aí desde infância eu não tive felicidade. Teve um tempo que eu não parava em escolas, tive problemas psicológicos isso afetou minha saúde mental, física. E eu cresci uma criança sem perspectiva de vida. Principalmente ligada à raça [...] Às vezes eu era excluído de grupos, nas festas. Eu era visto de forma diferente

João: Eu já sofri preconceito. Quando eu estudava no Santo Antônio, as coisas sumiam e colocavam a culpa em mim. Eu era quieto demais aí me chamavam de negrinho.

Ruth: Olha o que o professor dele falava, macaco, não mais eu tô te chamando de macaco da índia. Porque macaco da índia, que é macaco branco.

Iza: Na minha sala só tinha eu e um amigo meu Vitor que era mais escuro que eu, bem mais [...] ela simplesmente me ignorava (se referindo à professora) ela passava e tipo assim a gente percebia que ela sempre abraçava, conversava com todo mundo, menos comigo e com o Vitor, e ela dava aula de história e se referia aos negros aos negrinhos e isso e aquilo e ela só alimentava o ódio de pessoa que talvez tivessem preconceito.

Angela: Porque além de mim, deve ter tido racismo. Eu acho que tipo os professores deveriam, a escola deveria ser debatido, dependendo de qualquer coisa. Qualquer coisa que acontecer na sala, quem deve orientar é o professor, né? Às vezes eu dizia para o professor ele nem ligava, ia até na direção. Até que foi uma vez que eu resolvi sozinha, eu lembro que foi quando eu bati mesmo, e aí era assim, eles quase não ligavam, então deveria falar, deveria chegar lá, aí dissesse que não era assim, que seriam punidos.

Uma das instituições que o negro mais tem contato com o racismo é a escola. Além de não serem representados nos livros didáticos, os poucos personagens que tem são frequentemente vistos como escravos, empregados domésticos, pessoas humildes e pobres, revoltosos, etc. O que favorece para não construção de uma identidade positiva do indivíduo negro acerca de suas características pessoais.

Percebe-se ainda nas falas que os professores fazem distinção entre os alunos, ou seja, os diferencia baseado nas características raciais, cor da pele, e usando comentários pejorativos para se referir aos alunos, *olha o neguim, os negrinhos etc.* Nas falas, percebe-se ainda que existia um tratamento diferenciado na questão do afeto entre professores(a) e alunos(a). Na relação com alunos brancos existia contato físico, sendo demonstrado através de abraços e conversas, enquanto com alunos negros essa relação afetiva não existia. Isso causa um sofrimento enorme na vida de jovens e crianças, pois percebem o tratamento diferenciado pela cor, isso corrobora para ter uma baixa autoestima entre os negros, que pode levar à evasão e repetência escolar, sendo assim, esses jovens e crianças acabam sendo excluídos mais cedo do sistema de ensino.

É interessante ressaltar o silêncio, como estratégia de lidar com o preconceito. Na escola, como também em outras instituições, existe o silêncio acerca do racismo, preconceito e discriminação étnica. Sabe-se sobre o racismo, mas não é falado. **Tais:** nossa sociedade é uma sociedade que tenta esconder o racismo, que prefere ficar calada mesmo vendo a fala, a pronúncia a mostrar a realidade [...] por isso que nunca foi debatido na escola [...]

Afinal, reclamar com quem? Do quê? E por quê?

A criança negra aprende desde muito sendo a lida diária, sabendo que não tem com quem reclamar, do quê reclamar e por quê reclamar, causando assim um silêncio apressado que segue consigo até encontrar mecanismos que o ajude a se libertar, e ter iniciativa de defesa.

Quadro 7. Discursos do Grupo Focal - Racismo relacionado à sociedade

Ao serem questionados sobre racismo, obtiveram-se as seguintes falas

Lucas: se você andar aqui em Grajaú meia noite e você ver um cara moreno, vai dizer que é ladrão.

Luis: Quando eu entro na loja, a mulher fica me perseguindo toda hora, olhando pra onde é que eu vou! [...] acho que em 10 passadas que eu der, eu presencio.

Rosa: Eles não entendem que isso pode abalar psicologicamente e diretamente na vida da pessoa, diretamente e indiretamente por que eu conheço, eu conheço sim um caso, uma colega foi na loja, em uma loja muito influente aqui na cidade e o gerente olhou para ela e disse eu não vou te contratar porque tu é negra, não vou te contratar, você é muito feia para o perfil da nossa loja.

Perceba a fala de Lucas, ele tenta branquear o negro, se referindo como moreno, logo o moreno é uma fuga do não ser negro, mas mesmo assim é considerado ladrão. O negro carrega consigo o estigma, e toda à história de seu povo. Quando o Luis nos relata dizendo: *quando eu entro na loja, a mulher fica me perseguindo toda hora, olhando pra onde é que eu vou! [...] acho que em 10 passadas que eu der, eu presencio.*

Vou falar de um episódio que mais acontece comigo? Aline, a bábá, funcionária de loja ou empregada doméstica.

Neste quesito, o racismo está relacionado a um padrão eurocêntrico, em que os atributos físicos dos negros fazem com que se tornem “invisíveis”. Um dos estudantes aborda também a falta de representatividade do negro na mídia nacional. Todos os alunos entrevistados confirmaram que em algum momento de sua vida, sofreram discriminação por suas características. De acordo com os discursos dos estudantes, o preconceito começa na escolha dos funcionários, levando em consideração a cor da pele e os traços fenotípicos. As pessoas de pele branca ocupam os cargos qualificados e os negros, os trabalhos ditos braçais. Outro ponto enfatizado pelos entrevistados, se trata dos apelidos empregados para os negros, sendo um dos principais veículos do preconceito em nossa sociedade.

A escola é um espaço de reprodução do preconceito, tendo ainda uma visão advinda do mito da democracia racial, onde não se vê a necessidade de discutir as questões raciais, se limitando apenas às datas comemorativas. Pinto (2014) enfatiza ainda, que a escola precisa modificar seu posicionamento quanto a esta discussão, uma vez que os jovens saem com marcas profundas, sendo consequência de opiniões de outros estudantes, feitas sobre cabelo, cor e estética da pessoa negra.

Assim, não resta dúvidas que a discriminação racial dificulta e prejudica o negro, mas mesmo sob imposição legal o negro ainda continua sendo discriminado de todas as formas. A Constituição Federal de 1988 defende a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor ou idade ou quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Já Silva Junior (2000):

[...] o preâmbulo da Constituição Federal consigna o repúdio ao preconceito; O Art. 3º, IV, proíbe o preconceito e qualquer outra forma de discriminação (do qual se pode inferir que preconceito seria uma espécie de gênero de discriminação); Art. 4º, VIII, assinala a repulsa ao racismo no âmbito das relações internacionais; Art. 5º, XLI, criminaliza a prática do racismo; Art. 7º, XXX, proíbe diferença de salários e de critério de admissão por motivo de cor, dentre outras motivações, e finalmente o Art. 227 que atribui ao Estado o dever de colocar a criança a salvo de toda a forma de discriminação (SILVA JUNIOR, 2000, p. 371).

Existem alguns dispositivos legais no Brasil que reconhecem que racismo é crime inafiançável e imprescritível, mas apesar disso, as punições para práticas discriminatórias ainda não acontecem com efetividade.

A constituição de 1988 tem como foco erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais, mas segundo o levantamento do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas -IBRE/FGV, a desigualdade é a maior em 7 anos, e segundo o IBGE de 2018 a pobreza aumentou.

É importante compreendermos que o preconceito étnico-racial não é específico a um indivíduo ou grupo, mas faz parte de um processo histórico, social e cultural, que foi marcado por relações de poder. Uma sociedade que é marcada de preconceitos com os fenótipos do negro, ou melhor, com a pele negra, fazendo assim o negro negar a sua própria identidade para se enquadrar na “cultura branca”, e se afastando de sua cultura e julgado como “inferior”. Enquanto isso, o jovem branco vive na sua condição de privilégio, sendo esse um dos motivos pelos quais a maioria dos que são contra as cotas raciais (os brancos) se faz conivente.

3.3 Saberes sobre política de cotas

Para Maciel (2009), há uma forte relação entre ação afirmativa e racismo. Acredito que essas políticas retomam a discussão sobre a ideia de raça que, por sua vez, está atrelada às formas de participação e à distribuição de riquezas. Nesse sentido, ações afirmativas fortalecem a identidade negra bem como colaboram para a luta contra o racismo.

Assim, depois de discutir sobre identidade e racismo, agora nos adentraremos acerca dos saberes construídos sobre a política de cotas. Em relação aos conhecimentos sobre Políticas de Cotas Raciais, são variados os discursos, em que há opinião os que são a favor e os que são contra. Dentro desta perspectiva, analisaremos a construção do conhecimento sobre ações afirmativas, bem como a compreensão e o futuro uso por parte dos estudantes negros.

Maciel (2009) compreende a relação entre racismo e políticas de ação afirmativa no Brasil a partir de dois aspectos importantes. Primeiramente, observa-se que essas políticas representam uma grande conquista para a militância do movimento negro nacional. Em segundo, elas denunciam as desigualdades que a população negra enfrenta diante da discriminação racial. A autora esclarece que não se tratam apenas de desigualdades

socioeconômicas, mas do posicionamento de cada sujeito na esfera social ser decidido pelo parâmetro da raça. Retoma-se então a afirmação de um racismo institucionalizado.

Nesse sentido, as ações afirmativas tornam-se um forte instrumento no combate ao racismo. Além de reparar os danos sofridos, elas também dão a oportunidade dos negros resgatarem a sua própria história através da inserção e participação nos espaços que antes lhes foram negados, dando visibilidade aos mesmos por meio do aumento de pesquisadores que poderão tanger a questão do negro no Brasil. Maciel (2009) explicita que, embora as ações afirmativas não tenham o poder de acabar com o racismo, elas podem reduzir os efeitos ocasionados pelo mesmo.

A invalidação do conceito biológico de raça não conseguiu extinguir o racismo da sociedade, ele permanece engendrado e definindo as posições sociais. Cabe-nos compreender como o racismo atua institucionalmente e busca elementos que revertam essas mazelas. A ação afirmativa é apenas o começo de uma longa jornada a se percorrer para promover a emancipação de um povo que foi privado de sua própria história.

Quando se trata de políticas de ações afirmativas para o ingresso em universidades, o mérito acadêmico é questionado. O que vem a ser mais um enfrentamento a se superar, inclusive o preconceito sobre as cotas.

No início dos grupos focais, quando em algum momento aparecia algo relacionado às cotas raciais, percebeu-se a discordância por parte de alguns alunos, em que para alguns as cotas raciais aumentariam o número de episódios de racismo e, conseqüentemente, a discriminação da população negra, e que para eles é injusto querer uma sociedade igualitária, mas que ao mesmo tempo, o governo disponibiliza vagas para uma determinada parcela da população. Nas falas dos alunos, fica evidente que os preconceitos que regem as cotas estão ligados a uma sociedade que quer manter seus privilégios, bem como acham que as escolas públicas não possuem uma boa qualidade de ensino em relação às escolas particulares, assim, as oportunidades de acesso ao ensino superior são diferenciadas, ou melhor, “privilégio” para uns e outros não.

Destaco agora algumas falas do grupo focal acerca da temática sobre cotas:

Quadro 8. Discursos do Grupo Focal – Conhecimento sobre cotas

Ao serem questionados sobre quais conhecimentos eles tinham sobre cotas, obtiveram-se as seguintes falas.

Luis: O que eu sei de cotas, foi em uma aula em que o tema foi abordado também, mas só que não foi muito aprofundado não... O que eu sei é que são reservas de vagas, pra grupos

determinados como inferiores, como negros, índios, é, deficientes e entre outros. O que eu sei é isso! [...] eu acho que elas foram criadas pra isso, para facilitar com que os negros cheguem mais ao ensino superior não é isso? Tanto negro como indígenas.

Roberto: Bom, o que eu escutei falar é que, é um sistema de reserva de vagas para pessoas que o Estado considera que não tenham o mesmo nível de competitividade, que não tem como competir com o mesmo nível de outros grupos de pessoas, né?

Taís: as cotas servem como um, vamos dizer assim, um degrau pra que o negro e o indígena fique no mesmo patamar que os brancos, por exemplo, então tem relação, porque é uma estratégia do governo pra que o índio e o negro ele esteja, vamos dizer assim, num mesmo, iguais entre.

Quadro 9. Discursos do Grupo Focal – A favor das cotas

Ao serem questionados sobre quais conhecimentos eles tinham sobre cotas, obtiveram-se as seguintes falas.

Angela: eu acho que as cotas tem uma relação de igualdade, por exemplo, quando você diz que tá na frente, o negro tá bem atrás e deveria ter a mesma igualdade entre um e outro, por isso é que eu acho que existe.

Bruno: eu acho que as cotas raciais são necessárias, porque a sociedade quer ser igual, mas ela não é igual.

Luis: E enquanto houver o racismo vai sim existir as cotas, é uma visão pessimista, mas é a realidade...

Lucas: Porque hoje eu ainda acho que é meio necessário essa... essa inclusão das cotas, por conta da desigualdade que vem infelizmente crescendo.

Samuel: Não é porque as cotas raciais foram feitas para um propósito que é igualar as diferenças que tem, tipo, tanto de renda, quanto de cor, de etnia de deficiente que algumas pessoas têm.

Samuel: Eu acho que as cotas vão ser necessárias até quando o nosso sistema de educação for igualitário pra todos. Quando a gente tiver um sistema de educação decente e também uma educação que valorize realmente o estudante e não trate a gente como um lixo qualquer como o governo trata.

Quadro 10. Discursos do Grupo Focal – Contra as cotas

Ao serem questionados sobre quais conhecimentos eles tinham sobre cotas, obtiveram-se as

seguintes falas.

Maria: porque se assim, se eu sou negra e eu tenho um privilégio de entrar na faculdade mais rápido através de uma cota, isso já vai prejudicar a mim, porque aquelas pessoas vão olha e dizer, ah, porque é negra, e assim vai aumentar o racismo.

Luis: Porque entrar na universidade por cotas gera ainda mais um preconceito, tipo racismo, porque vão dizer ‘ah ele entrou por cotas’ se eu praticava um racismo com ele agora eu vou praticar mais.

Davi: é claro que existe preconceito e ele tá incrustado na nossa sociedade e o que a gente tem que fazer é combater-lo...mas até agora eu não vi nenhuma... medida eficaz para combater o preconceito. Cota racial não é... não é uma forma de combater esse preconceito.

Dentre as várias falas, algumas delas seguem a mesma linha de pensamento, onde no ato dos grupos focais, as falas mais apresentadas foram: I: Porque que é elevar os negros se todo mundo tem que ser igual; II: Porque se assim, se eu sou negra e eu tenho um privilégio de entrar na faculdade mais rápido através de uma cota, isso já vai prejudicar a mim; III: ‘Ah! ele entrou só por causa das cotas, aquele negro se deu bem na vida por causa das cotas. Isso demonstra claramente em que alguns se apoiavam no Princípio da Igualdade em que destacam que as cotas ferem esse princípio, em que isso acarreta em uma contradição que é postulada na constituição, em que todos são dotados de direitos e deveres. É como se os estudantes contrários às políticas de cotas não conhecem ou não se interessam em entender o contexto histórico de exclusão da população negra brasileira, em que para eles, as cotas infligem a população branca, que ficaria em desvantagem perante as Políticas de Cotas Raciais, e que assim, a prática do racismo aumentaria.

Com essa problemática de ser ou não ser contra cotas, surgiu a curiosidade de entender o processo de construção sobre as Políticas Afirmativas, em entender quais as principais influências que esses estudantes adquiriram ao longo de suas vidas. Assim, chegamos às seguintes conclusões: a primeira é que poucos desses alunos tiveram contato com esse tipo de discussão, e a segunda é a reprodução daquilo que lhes foi apresentado, e assim só reproduzem aquilo que lhes foi perpassado ao longo da vida.

No início da pesquisa foi aplicado um questionário a fim de ajudar na seleção dos estudantes que iriam participar da pesquisa, tendo como intuito analisar os discursos de estudantes negros do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública e outra privada em Grajaú acerca da política de cotas raciais em universidades, foi possível diagnosticar que os

negros constituem a maioria se tratando dos acadêmicos. E foram perguntados “Você conhece a política de cotas raciais para estudantes negros e índios entrarem na universidade?”, os posicionamentos dos estudantes foram contrários à política de cotas, sendo que 34% respondeu que conhece, enquanto 61% não conheciam, 2% respondeu que conhecia apenas as cotas raciais para negros, e 3% não souberam responder, em paralelo a esta pergunta termos: “Você concorda com a política de cotas raciais?”, obteve-se: 47,% a favor, enquanto 30% são contra, 21% não souberam responder e 2% disseram que somente para índios.

O que chamou atenção o foi percentual de que 61% dos alunos não conhecem as políticas de cotas, um número bastante grande se levarmos em conta que se trata de alunos de 2º e 3º ano do ensino médio, e que esses deverão ingressar no ensino superior nos próximos 2 anos, já que para o ingresso poderão optar, ou não, pelas cotas. Já 47% são a favor, ficando evidente que a maioria dos estudantes que participaram da aplicação do questionário não tinham conhecimentos sobre as cotas. Através de algumas conversas informais ficou bem nítida essa questão, quando grande parte dos estudantes justificou ser contra as cotas por meio de frases como “todos têm que ter os mesmos direitos” e “somos todos iguais”, “todos têm as mesmas capacidades de entrarem na universidade, então pra que cotas?”, mostrando assim, pouco conhecimento sobre as injustiças cometidas com esses grupos étnicos no passado e que refletem em nossa sociedade até os dias atuais.

Santos (2010) se refere à falta de conhecimento dos estudantes como uma injustiça social que está diretamente ligada à injustiça cognitiva global. Teles (2015, p. 253), quando vai tratar do Princípio Constitucional da Igualdade afirma que “a Política de Cotas brasileira, como Ação Afirmativa estatal, não é um instituto violador do Princípio Constitucional da Igualdade e é garantidora da manutenção do processo de minimização das desigualdades sociais e demais comportamentos segregacionistas”.

Voltando novamente às falas, percebe-se que quando é o negro as coisas mudam, pois as cotas raciais não são bem aceitas, mas as cotas sociais sim. As cotas sociais foram aceitas por que tem como com princípio a pessoa que é pobre, mas é o negro que é pobre e ainda é julgado por sua cor.

É muito importante informar os alunos afim de que tenham uma reflexão sobre esses temas para que os mesmos se empoderem de seus direitos e se utilizem dos recursos disponíveis a eles como a política de cotas. Também que discutam e construam novos discursos com fundamentos sobre tais políticas.

Quando se refere às cotas raciais, muitos acreditam que quem entrar por tal meio não está ingressando por esforços próprios, mas sim, que ingressou apenas por ser negro e se utilizando das cotas. Como se as cotas fossem um privilégio, e não um direito.

Essa ideia é que diz que o negro não possui a mesma capacidade das outras pessoas de ser aprovado em um determinado vestibular, ou ENEM. E essa ideia de meritocracia que diz que todos são responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, faz com que deixem de lado os fatores que podem contribuir, como: social, cultural, econômico e histórico, sendo que a culpa do insucesso é inteiramente da pessoa, pois foi ela que não se esforçou o suficiente para alcançar seu objetivo. Esse é o discurso dos que são contra a política.

Portanto, o fracasso e a vitória não dependem unicamente do sujeito, então é falacioso dizer que quem não consegue chegar na universidade é por que não se esforçou, sendo que o nosso contexto educacional básico tem diversos problemas, e ainda o acesso a diversos meios é restrito a apenas uma parcela da população.

Por conseguinte, após os grupos focais, foi observada uma mudança significativa em relação aos discursos acima citados, em que alguns alunos só necessitavam de um debate para, assim, formular sua própria opinião. Dentro desta perspectiva, apresentou-se por parte de alunos negros uma consistência em sua identificação, onde os denominados “pardos”, “amarelinhos”, “pardo brasileiro”, perceberam o quão grande é a influência da sociedade na construção da identidade, pois o grupo proporcionou uma visão positiva acerca do movimento negro, influenciando na resignificação das opiniões, e a consequência era a afirmação do que é ser negro, e o que é lutar por direitos igualitários.

Eu, como cotista, fui conhecer a política de cotas raciais depois de já estar na universidade, em minha vivência acadêmica, depois de ser convidada a participar desse projeto que resulta em minha monografia. Para que as políticas de ação afirmativa tenham sucesso, é necessário estarem ligadas às políticas de cunho universal, uma vez que as cotas raciais alcançam um número mínimo da população negra, enquanto as políticas universais alcançam um leque maior. Neste quesito entra a discussão dos alunos, quanto à dupla discriminação por o sujeito ser negro e pobre, contribuindo para um número muito baixo de pessoas negras na universidade, se comparado com os dados demográficos do país.

Alguns alunos demonstram em suas falas que possuem visões distintas relacionadas as políticas de cotas raciais, onde uns veem como pagamento de uma dívida histórica, outros empregam um olhar contraditório, vendo como um mecanismo de correção às desigualdades e, ao mesmo tempo, privilegiando um grupo de estudantes. Diante desta questão, com a entrada dos estudantes no grupo de pesquisa modificou o olhar de alguns

estudantes, sobre política de ação afirmativa. No entanto, houve alunos que deixaram claro que as cotas raciais significaram uma autorreflexão sobre as questões raciais no Brasil.

Se esses estudantes, assim como eu, tivessem conhecimentos sobre a história dos negros de forma positiva na escola e conhecem a política de cotas raciais, talvez não fosse preciso haver vários mecanismos como este projeto que tenta propiciar para que os estudantes conheçam sua história e seus direitos.

Então, houve uma mudança na postura dos alunos, pois os que, no início da pesquisa eram contra as cotas, ingressam na UFMA- Universidade Federal do Maranhão por cotas raciais.

3.4 Educação das relações étnico-raciais e perspectiva de futuro

O negro conquistou o seu direito à educação, não o foi dado nada. Existe uma distância na história entre os antepassados até pouco tempo atrás, esses que não tiveram a oportunidade de conhecer as letras ou até ter ido à escola, pois durante muito tempo perdurou e perdura na história a visão eurocêntrica, na qual o continente Africano sempre foi representado pelo período escravista, seguido de pobreza e miséria, sem levar em consideração a trajetória e cultura do povo negro, levando assim à não valorização e invisibilidade desse povo.

Na escola, no seu dia-a-dia, isso é percebido através das “brincadeiras”, por parte de alunos e professores, no personagem escolhido como destaque para participar de eventos na escola, na divisão de sala, sendo alunos do interior em uma sala e alunos da cidade em outra. Os alunos do interior em sua maioria visualmente são negros. Essas questões como: racismo, preconceito, discriminação e a desigualdade são tão velados que passam despercebidos para o negro, a saber, sobre sua história.

Entretanto, é por isso que me reconheço e me percebo enquanto mulher negra, e faço da minha pesquisa uma investigação da qual eu também passei pelo processo de conscientização do negro. Eu passei por esse processo somente na Universidade, mas espero que essa realidade seja para crianças e jovens negros (as) no seu ambiente escolar, afim de que eles se percebam no livro didático e construam sua identidade étnico-racial. Assim, quando foi perguntado aos alunos sobre a escola como formadora de opinião, obtiveram-se as seguintes respostas:

Ao serem questionados sobre escola como formadora, obtiveram-se as seguintes falas.

Luis: Eu acredito que a educação é o melhor caminho pra sair de crise, pra combater o racismo, eu acredito na minha educação e vou investir...

Luis: Na minha opinião, acho que o racismo não vai acabar, eu acho que podemos criar mecanismos para minimizar. Isso é uma coisa que já se perdura por mais de 500 anos, vai se vinda agora? Então, eu acho é (pausa) a gente tem que criar mecanismos como: investimento na educação, que esses assuntos possam ser abordados na escola, porque lá que a criança está no ápice do aprendizado e lá que a criança vai ter relações afetivas porque, ou seja, eu não sabia o que era racismo, eu vim saber na escola.

Ruby: ter os professores especializados para debater com os alunos sobre isso, e projetos sociais sobre também por meio de palestras para as pessoas se conscientizar.

Taís: Mas, assim, eu acho que a gente deve, o professor em si, ele deve ajudar o aluno nessa construção de identidade, mostrando da mesma forma que a criança porque quando o pensamento tá ali naquele turbilhão ninguém sabe, não sei se isso é aqui, então o professor deve “não é isso, olha, presta atenção aqui, fulano, é assim e tal”, conversar, trazer conceitos, tipo a minha professora, ela trouxe pra gente questão do abuso, o que é o abuso em si, porque ninguém sabia até então o que era abuso, até onde ele ia, como acontecia, e ela trouxe pra que a gente pudesse abrir a nossa mente pra essa parte, então, dessa forma o professor vai ensinando também o aluno, o adolescente.

Primeiramente, a educação é libertadora, mas precisa de seus mecanismos para libertar. Como os alunos/pesquisados relatam que precisam de professores especializados.

Quadro 12. Discursos do Grupo Focal – A família como formadora de opinião

Ao serem questionados sobre escola como formadora, obtiveram-se as seguintes falas.

Luis: E também a questão da família, que tem um papel muito importante, já de criança dizer “ô você é negro, você é importante, você pode, não se sinta inferior a eles, você não tem que ser duas vezes melhor do que eles”

Segundo, a família é muito importante nesse processo de construção do indivíduo, fazendo com que a criança/jovem conheça suas origens, logo, valorizando sua cultura, seu povo, e sabendo que ele/a é importante, é lindo/a.

Quadro 13. Discursos do Grupo Focal – Perspectiva de futuro

Ao serem questionados sobre escola como formadora, obtiveram-se as seguintes falas.

Luis: Me identifico muito e acho que eu sempre tive aquele sonho de ser professor, eu acho que tem um trabalho incrível, porém não é valorizado, então eu fiquei com medo de seguir nesse sonho pela questão de não ter um retorno tão bom assim, financeiro, mas eu vou acreditar na minha vocação, então eu pretendo ser professor sim...

Rosa: Eu vejo hoje, em dia, tem algumas formas mais favorecidas, hoje em dia a gente vê negro presidente de país de primeiro mundo, tem negro na televisão e negro em todo lugar, só que hoje em dia eles são mais favorecidos.

Luis: Espero que invistam na educação, porque é a única saída para que mude essa percepção de que negro é associado sempre a uma característica ruim.

Ruby: É uma educação para mostrar que o negro não é o mau.

Terceiro, depois de uma mudança de cenário, mesmo sendo pouca, percebe-se que o jovem negro se vê representando em alguns segmentos, o que fortalece sua perspectiva, fazendo-o sonhar com um futuro melhor.

Quadro 14. Discursos do Grupo Focal – Identidade étnico racial e Ensino Superior

Ao serem questionados sobre escola como formadora, obtiveram-se as seguintes falas.

Luis: Assim, muita inspiração, né, porque eu vi muito minha tia, muito batalhadora, sofreu, a minha família também é muito humilde, tem poucas pessoas que têm curso superior, eu acho que ela batalhou muito. E isso me inspirou muito... Eu acredito que a educação é o melhor caminho pra sair de crise, pra combater o racismo, eu acredito na minha educação e vou investir...

José: Vou tentar entrar aqui na UFMA em Ciências Humanas.

Maria: Enquanto eu não faço a faculdade que eu tanto quero [...], que foi desde criança que eu sempre pensei em fazer direito, pai quer que eu entre pra UFMA enquanto eu não faço!

Bruno: Como eu lhe disse, a identidade étnico-racial, pelo menos pra mim, não influencia nas suas escolhas, todo mundo é livre na alma pra fazer o que quiser...

Bruno: Nenhuma. É porque eu vejo diferença, por exemplo, eu acho que uma pessoa negra, ela se doa muito mais ao trabalho do que uma pessoa branca!

Luis: então, assim, mesmo eu não entrando por cotas eu entrando por ampla concorrência, eu

vou sofrer pelo fato de eu ser negro...

Contudo, diante das falas, destacamos a importância de se ter debates sobre as relações étnico-raciais dentro do âmbito escolar, pois ficou evidente no decorrer dos grupos focais que os alunos pesquisados foram mudando seus discursos. E isso mostra mais uma vez a grande invisibilidade em sala de aula em assuntos que a todo o momento estão engendrados na sociedade, é como se apenas a aprovação desses alunos significasse, mas a criticidade não é colocado em choque, pois o que se percebe é uma escola omissa, na qual o racismo, a discriminação, não são pontuados de maneira eficaz. E a falta desses debates faz com que esses alunos rejeitem a sua cor de pele, onde a negação afeta significativamente em sua autoestima.

Ao falar do ingresso na universidade, os estudantes afirmam ter interesse em ingressar na Universidade. Também demonstraram interesse de ingressarem por meio das cotas. Entretanto, os alunos acreditam que seja necessário agregar mais discussões sobre este assunto na escola. Os estudantes entrevistados ficaram divididos quanto à opinião dos demais alunos a respeito das cotas raciais. Entretanto, todos concordam que após a implantação das cotas raciais na universidade, houve um aumento no número de negros no ensino superior, sobretudo em cursos considerados elitistas, como os cursos de direito, medicina e odontologia.

Desta forma, a maioria dos estudantes, no final da pesquisa, avaliou a política afirmativa como algo que trouxe mais oportunidades para a população negra, mas com isso veem a preocupação das vagas destinadas aos negros serem usurpadas por pessoas que se declaram negras, mesmo sendo brancas. Para que o estudante negro possa permanecer no curso é preciso políticas de permanência dentro da universidade, como auxílio pois, assim, garantem a sua permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, foi observado, principalmente, como se dava a construção da identidade, e quais os posicionamentos sobre as cotas raciais dos jovens estudantes negros de Grajaú. Levando em consideração as mudanças que ocorreram no contexto educacional após a implantação das cotas, nos grupos focais foi observado que ainda é preciso melhorar a questão da informação de tal política, pois no início se percebeu que os estudantes eram contra as cotas raciais, mas a favor das sociais. Sabemos que se tem uma resistência da entrada do negro no Ensino Superior através das cotas, baseando-se que a entrada do negro por tal política seja facilitada, ou seja, beneficiando as pessoas negras por conta da sua cor de pele.

Percebemos, então, que os estudantes sabem o que são as cotas, mas não possuem um conhecimento específico do sistema, nem são empoderados de seus direitos, o que faz pensar: como está sendo passado para os alunos informações sobre as ações afirmativas?

Observamos nos discursos nos grupos focais que os estudantes percebem que existe um estereótipo do negro, sendo ele sempre visto como algo negativo, o “ladrão”, “pobre”, entre outros, como, por exemplo, quando o estudante **Lucas** diz: *“você andar aqui em Grajaú meia noite e você ver um cara moreno, vai dizer que é ladrão”*. O interessante, nessa fala, é que ser negro é ser ladrão, e não é visto como possuidor de direitos, que decorre de um processo histórico em que o negro sempre foi colocado como inferior na nossa sociedade.

Sobre a construção identitária, percebeu-se como a ideologia do “moreno”, “pardo”, “cor de jambo” e “café com leite”, é uma tentativa de fuga para não se ter a ideia de ser preto, e isso reflete automaticamente na construção da identidade, onde ser “pardo” ameniza o peso de ser negro, criando uma falsa ideia de que no Brasil todos vivem harmoniosamente. Assim, essa ideia faz com que se dificulte a construção da identidade negra.

Portanto, enquanto os jovens tiverem uma visão deturpada do movimento negro e da verdadeira luta por direitos, sempre existirá essa dicotomia entre ser negro e ser pardo. São quadros como estes que devem ser debatidos com a sociedade em geral, uma vez que somos construídos por influência de reprodução exercida sobre nós, pois, segundo Pinto (2014), a identidade é um processo dinâmico, e o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento influenciam de forma significativa na construção desta identidade.

O ser considerado negro no Brasil pode-se considerar uma identidade "imposta" ao sujeito que vem atrelado ao preconceito histórico. As políticas públicas são uma forma de

mudar o lugar do negro nos espaços da nossa sociedade, pois só através de imposição legal que somos reconhecidos, infelizmente é assim.

Diante dos discursos dos alunos e dos dois anos de pesquisa, destaco que o projeto intitulado “Entre o Ensino Médio e a Universidade: Política de Cotas Raciais e Discursos de Autoafirmação de Estudantes Negros” teve grande importância na intervenção, que conseguiu, de certa forma, mudar o conhecimento de uma pequena parcela dos estudantes grajauenses, a qual hoje olha as relações étnico-raciais com um olhar mais sensível e crítico perante a realidade caótica em que ainda se encontra.

São essas mudanças que nos fazem acreditar que a educação é realmente a principal arma para combater o preconceito, a discriminação, a exclusão, onde a educação libertadora faz dos seus alunos seres conscientes a lutar por mais equidade.

Foram esses resultados apresentados acima que me estimularam a seguir, mesmo com os empecilhos que encontrei no decorrer da caminhada destes dois anos. É gratificante saber que, no decorrer dos grupos focais, houveram mudanças nos alunos, em que a construção do conhecimento trouxe para eles uma aproximação da realidade vivida por cada um, em que temos certeza que cada estudante hoje percebe o racismo, a discriminação, a partir de um prisma bem mais complexo, onde o silêncio de antes tem hoje seu posicionamento.

As discussões presente neste trabalho, frisando a importância desta pesquisa para o entendimento das políticas afirmativas no Brasil e no âmbito da universidade e para os alunos que participaram da pesquisa. Contudo, não é o bastante apenas desenvolver políticas que permitam a entrada do negro na universidade, também é importante desenvolver programas e assistências estudantis que permitam a permanência destes cotistas e a conclusão do curso escolhido pelos mesmos. Outro ponto, objetivando a construção de conhecimento sob esta perspectiva de enfrentamento ao preconceito e discriminação, seja esta no âmbito escolar ou social.

O estudo/pesquisa realizado é muito importante para a academia, já que são poucos os trabalhos voltados para alunos do ensino médio sobre as ações afirmativas. Faz-se importante também socialmente, tendo em vista que os estudantes pesquisados, que antes não tinham como perspectiva de futuro ingressar através de cotas no ensino superior, depois dos grupos focais, os alunos mudaram suas visões sobre a política, e hoje é perspectiva de futuro dos adolescentes negros. Resultado, novamente, que é muito importante falar sobre ser negro e sobre cotas nas escolas hoje.

Com a finalização da pesquisa, foi possível perceber que ainda são grandes os desafios no ambiente escolar, mas que se faz necessário um aprofundamento por parte das escolas sobre as relações étnico-raciais. Destaco alguns trabalhos que podem ser desenvolvidos, como: formação de professores voltada para temática, já que no mês de novembro todos os professores trabalham em suas disciplinas, mas que não fique só no mês de novembro, que perdure por todo o ano a formação da identidade dos alunos, as ações afirmativas nas suas mais variadas formas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. P. et al. Ações afirmativas na universidade: diversidade com igualdade de oportunidade e permanência no ensino superior. In: Jorge Luis Barbosa, Jailson de Sousa e Silva, Ana Inês Sousa (orgs). **Ação Afirmativa e desigualdade na universidade brasileira**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pró-Reitoria de extensão, 2010. p.183-194.

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. Diversidade e Colonialidade em Grajaú-MA: Desafios para a Formação de Professores. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 1, p. 108-125, 2015.

BARBOSA, J. L. et al (orgs.). **Ação Afirmativa e desigualdades na universidade brasileira**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pró-Reitoria de extensão, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

_____. Ministério de Educação. Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF 1996.

CARVALHO, José d'la Fraga Costa. **A OPORTUNIDADE DA COR: Judicialização das cotas sócio-raciais da UFMA**. Tese de doutorado do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; VALE, Jesiane Calderaro Costa; SOARES, Nicelma Josenila Brito; FRANÇA, Rita de Cássia Rodrigues de França **A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates/** Wilma de Nazaré Baía Coelho...[et al.] (organizadores). – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. – (Coleção Formação de professores & relações étnico raciais).

_____; VALE, JesianeCalderaro Costa; SOARES, NicelmaJosenila Brito; FRANÇA, Rita de Cássia Rodrigues de França. **Educação, história e relações raciais: debates em perspectiva / Wilma de Nazaré Baia Coelho...** [et al.] (organizadores). – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. – (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais).

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multi-cultural: racismo e anti-racismo no Brasil / Jacques d' Adesky** – Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

D'ADESKY, J. Racismos e anti-racismos no Brasil. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese:Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**,v. 2,n.1 (3), janeiro-julho, 2005, p. 68-80.

FAÉ, Rogério. A Genealogia em Foucault. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 2004, v. 9, n. 3, set./dez. p. 409-416.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Franklin, Ricardo; CAMARGO, Carlos, Amilton. **A naturalização do preconceito na formação da identidade do afro-descendente**. EccoS Rev. Cient., UNINOVE, n. 1, v.3, São Paulo, 75-92, 2001.

FISCHER,R. M. B. Foucault e a Análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001 p. 197-223, novembro/ 2001.

FOUCAULT, Michel. **O retorno da moral**. In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos: ética, sexualidade e política*. São Paulo: Forense Universitária, 2004. v. 5, p. 253-263.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 04, p. 167-182. Jan/jun. 2003.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, DF, 2005. p. 3962.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnicas de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 12(24), p. 149-161, 2003.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Afro cidadanização: ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio; São Paulo : Selo Negro, 2013.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história do branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais – Uma Análise das Condições de Vida**. Brasília: Diretoria de Pesquisas – Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sisinteseindicsocia2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 04/11/2017.

IPEA. **Desigualdades Raciais, Racismo e Políticas Públicas: 120 anos após a Abolição**. Brasília: Diretoria de Estudos Sociais (DISOC), 2008.

IPEA. **Atlas da Violência**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>. Acesso em: 04/11/2017.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social?. **R. Katál**. Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2011.

MACIEL, Regimeire Oliveira. **Ações Afirmativas e Universidade: uma discussão do sistema de cotas da UFMA**. Dissertação (Mestrado). São Paulo. pp. 183. 2009.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MEC/MJ/SEPPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: 2005. 40p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIZAEL, Náide Cristina de Oliveira; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder. **Itenerarius Reflectionis**, v.11. n.2. p. 1-21. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006.

NICODEMOS, Pollyanna Alves. Adolescentes negros e identidade étnico-racial / Pollyanna Alves Nicodemos. 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

PINTO, Márcia Cristina Costa. **Efeitos da Política de Cotas Raciais na Universidade Federal do Maranhão**: uma análise a partir da perspectiva de estudantes negros cotistas. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2014.

_____; FERREIRA, Franklin, Ricardo. **Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra**. Pesquisas e práticas psicossociais – PPP, São João del-Rei, Julho/Dezembro, 2014.

SANTOS, Diego Júnior da Silva. *et al.* Raça *versus* etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J Orthod**. Maringá, vol. 15, nº 3. p. 121-124, mai/jun. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SANTOS, Sales dos Anjos. A Lei nº 10639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, 2008.

SILVA, Fabiana Vieira da. O Negro na Mídia Brasileira em Tempos de Abertura e Redemocratização: uma análise bibliográfica. In: XXIV SEMANA DE HISTÓRIA:

"PENSANDO O BRASIL NO CENTENÁRIO DE CAIO PRADO JÚNIOR" – ASSIS – SP, n° 24, 2007, Assis. **Anais...** Assis: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 2007.

SILVA, Cidinha da. **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras/** Cidinha da Silva (org.) São Paulo: Summus, 2003.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Crônica da culpa anunciada. In: OLIVEIRA, Dijaci et alli. (org.). **A cor do medo: homicídios e relações raciais no Brasil.** Brasília: Editora da UnB; Goiânia: Editora da UFG, 1998. p.71-90.

TELES, Tayson Ribeiro. Política de cotas do ensino superior brasileiro: uma análise percuciente in faciem do Princípio Constitucional da Igualdade. **Constituição, Economia e Desenvolvimento: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional.** Curitiba, 2015, vol. 7, n. 12, Jan.-Jun. p. 233-255.

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e a Política Educacional do Maranhão.** São Luís: EDUFMA, 2015.