

Ações afirmativas na UFSCar: desdobramentos no curso de pedagogia

Affirmative action in UFSCar : developments in a pedagogy course

Acción afirmativa en la UFSCar : la evolución de la Facultad de Educación

Ivanilda Amado Cardoso*

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Tatiane Cosentino Rodrigues**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Marcelo Rocha dos Santos***

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)- CAPES/CNPQ

RESUMO

Os resultados apresentados neste artigo integram a análise da pesquisa de mestrado intitulada "Ações Afirmativas: Ensino, Pesquisa e Extensão na perspectiva da educação das relações étnico-raciais" desenvolvida com financiamento do CNPQ com objetivo de analisar o processo de implementação dos programas de Ações Afirmativas nas instituições de educação superior parceiras neste projeto (UFSCar, UFMG, UFSC, UFPE, UFMS e UFPA.). A análise conjunta e comparativa nas instituições foi desenvolvida com o intuito de discutir e investigar se as instituições de ensino superior têm adotado políticas de reestruturação curricular, a partir das políticas de Ações Afirmativas, por meio da análise documental dos desenhos das propostas das instituições envolvidas e de seus relatórios de acompanhamento sobre a temática, além de entrevistas com os gestores e alunos/as da graduação das instituições envolvidas. Neste artigo apresentamos resultado das análises das entrevistas realizadas com alunos dos cursos de graduação em Pedagogia da UFSCar.

Palavras-chave: Formação de professores. Ações afirmativas. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The results presented in this article are part of the analysis of master's research entitled: "Affirmative Action: Education and Research in the view of the education of ethnic-racial relations" developed with CNPQ funding with the objective to analyse the implementation process of the of the Affirmative Action programs in the partner institutions in this project (UFSCar, UFMG, UFSC, UFPE, UFMS and UFPA.). The joint and comparative analysis in institutions was developed in order to discuss and investigate whether higher education institutions have adopted curricular restructuring policies from the Affirmative Action policies. The project was developed from the documentary analysis of the drawings of the proposals of the institutions involved, analysis of monitoring reports of Affirmative Action policies in institutions and interviews with the graduation managers and students of the institutions involved. This article presents the results of the analysis of interviews with students of undergraduate courses in Education UFSCar.

Keywords: Teacher education. Affirmative action. Ethnic-racial relations.

RESUMEN

Los resultados presentados en este artículo son parte del análisis de resultados de la investigación de maestría titulada "Acción afirmativa: Educación e Investigación en la perspectiva de la educación de las relaciones étnico-raciales". Esta investigación es financiada por CNPQ, con el fin de examinar el proceso de implementación de los programas de acción afirmativa en las instituciones asociadas en este proyecto (UFSCar, UFMG, UFSC, UFPE, UFMS y UFPA). El análisis conjunto y comparativo en las instituciones fue desarrollado con el fin de discutir e investigar si las instituciones de educación superior han adoptado políticas de reestructuración del plan de estudios a partir de las políticas de acción afirmativa. El proyecto fue desarrollado a partir del análisis documental de los diseños de las propuestas de las instituciones involucradas, el análisis de los informes de seguimiento de las políticas de acción afirmativa en las instituciones y las entrevistas con los directores y estudiantes de pregrado de las instituciones implicadas. Este artículo presenta los resultados del análisis de las entrevistas con los estudiantes del programa de Pedagogía de la UFSCar.

Palabras-clave: La formación del profesorado. Acciones afirmativas. Las relaciones étnico-raciales.

Introdução: políticas de ações afirmativas na UFSCar

A UFSCar é reconhecida por ser um marco na institucionalização, em São Paulo, das políticas de Ações Afirmativas de reservas de vagas para negros e alunos oriundos das escolas públicas, e na aplicação de vestibular específico para indígenas e refugiados com regras específicas. A Universidade também se destaca pelos programas de convênio para alunos oriundos de países latino-americanos e africanos - Programa Estudante - Convênio de Graduação (PEC-G), o curso de graduação em Pedagogia da Terra e de Agronomia, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC Af/CNPq) e cursinho pré-vestibular popular com inserção de uma disciplina de Africanidades.

O primeiro vestibular por Ações Afirmativas para alunos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas ocorreu em 2007 os primeiros estudantes ingressaram em 2008¹. Em outras universidades brasileiras já ocorria o ingresso de estudantes por Ações Afirmativas desde 2002, como é o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e da Universidade de Brasília (UNB), esta última desde 2003. Entretanto, o desenho da política da UFSCar foi utilizado como modelo para formulação da Lei nº 12.711/2012², a partir da qual as universidades e Institutos Federais passaram a seguir um único modelo³. Segundo Gil (2015), embora aprovada em 2008, os debates sobre Ações Afirmativas na UFSCar precedem uma intensa e tensa discussão, sendo 2006 um marco importante para o debate, ano em que se formou uma comissão para elaboração de proposições para a política.

E: O princípio da reserva de vagas, sem ainda estabelecer seus critérios, foi aprovado com votação praticamente unânime- 34 votos favoráveis, um voto contrário e nenhuma abstenção-, porém quando da aprovação dos critérios étnico-raciais para inclusão da população negra e indígena a votação foi bastante acirrada- 18 votos favoráveis, 15 contrários e duas abstenções (GIL, 2015, p. 11).

Para Gil (2015), o processo de aprovação das Ações Afirmativas na instituição não se deu sem tensões, correlações de forças e disputas de interesses de projetos de universidade e de sociedade, como expressos nos diferentes posicionamentos dos atores sociais envolvidos no processo de reformulação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sendo o protagonismo dos estudantes, professores/as, técnico-administrativo fator central nas discussões do Conselho Universitário (CONSUNI).

E: (...) lembro que a gente no DCE discutiu muito quanto ao ingresso dos estudantes, a questão das cotas, sabe? Então... antes de toda a política de acesso, a gente discutiu, antes da universidade, a gente já estava discutindo e a gente tinha diretrizes, eu lembro que foi uma discussão muito forte dos estudantes de que o DCE defendesse uma política de acesso diferenciada, já tinha isso lá, na época a gente nem tratava com esses nomes, era mais cotas mesmo sabe e a gente lembra de discussões que a gente teve em congresso de mais de cem estudantes e discussões contrárias e a favor e ne o grupo que eu fazia parte, sempre defendeu muito, a gente

¹Em novembro de 2015, em um evento promovido pela Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade foi lançado o livro "Ações Afirmativas: Perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas", organizado pela Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e o doutorando Danilo de Souza Morais. O livro apresenta a trajetória das Ações Afirmativas na UFSCar e divulga as pesquisas de iniciação científica desenvolvidas pela primeira turma de estudantes ingressantes pelas reservas de vagas.

²Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e entre outras providências.

³Ver "O impacto da Lei nº12.711 sobre as universidades federais" de João Feres Jr. et al. (2013).

defendia dentro do movimento. E a gente foi um dos representantes na época da discussão no CONSUNI, da política de reserva de vagas, então a gente tinha muita clareza disso e todo mundo tinha a discussão porque a gente defendia mesmo assim. Então isso me ajudou muito a entender essas coisas né. Então o que às vezes não tinha no curso, mas o movimento estudantil me ajudava a entender e conhecer mais sobre (ENTREVISTA, 002 A).

Segundo a Coordenadoria de Ingresso na Graduação⁴, com base no primeiro modelo de Ações Afirmativas da UFSCar, entre 2010 e 2012 do total de 270 candidatos ingressantes no Curso de Pedagogia (diurno e noturno), 7% é a porcentagem correspondente ao ingresso de alunos que se autodeclararam pretos e pardos, e que cursaram integralmente o ensino médio em estabelecimentos da rede pública, sendo 26 % os ingressantes pelo critério de escola pública isoladamente. A partir de 2013, quando as Ações Afirmativas passam a vigorar, com base a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e a partir da mesma, podemos observar uma ampliação da porcentagem da autodeclaração de pertencimento racial. Dados da Coordenadoria demonstram que entre 2013 e 2015 do total de 269 candidatos ingressantes, 13% se autodeclararam pretos, pretos ou indígenas e 20% correspondem aos candidatos que cursaram integralmente ensino médio na escola pública. Esses dados podem ser visualizados na tabela 1 abai

Tabela 1- Distribuição de ingressantes no Curso de Pedagogia total por ano, turno e Ações Afirmativas

Curso de Pedagogia – UFSCar						
Ano	Turno	Ingressantes	AF 1 ⁵	A.F. 1 %	AF2 ⁶	A.F 2 %
2010	Matutino	135	16	7 %	48	26%
2011	Noturno	135	13		54	
2012						
Total em 3 anos		270	29		102	
Número de ingressantes pós Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012			Grupo 1 e 3 ⁷		Grupo 2 e 4 ⁸	
2013	Matutino	134	25	13%	42	20%
2014	Noturno	135	28		40	
2015						
Total em 3 anos		269	53		82	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados enviados pela Coord. de Ingresso na Graduação da UFSCar.

⁴Os dados foram disponibilizados via e-mail pela Coordenadoria de Ingresso na Graduação da UFSCar para a pesquisadora em maio de 2015.

⁵ **AF1:** “Candidatos autodeclarados pretos ou pardos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimento da rede pública de ensino”.

⁶ **AF2:** “Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimento da rede pública de ensino”.

⁷ **Grupo 1 e 3 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo** e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. **Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo** e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

⁸ **Grupo 2 e 4- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo** e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. **Candidatos com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo** e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

O ingresso de estudantes negros nas universidades públicas, principalmente, via políticas de Ações Afirmativas, tem colocado novos desafios à cultura organizacional e de gestão das instituições, bem como alavancado novos interesses de pesquisas e modificado a relações docentes-discentes, conforme afirma Gonçalves e Silva (2011): “[...] nós professores, com a presença de estudantes de grupos populares nos bancos universitários, estamos tendo que romper com os procedimentos de ensino anteriormente adotados [...]” (GONÇALVES e SILVA, 2011, p. 171).

Essa também é a percepção de um dos docentes entrevistados (ENTREVISTA 011 D), que acredita na necessidade da universidade se organizar a partir das demandas que a sociedade apresenta afirmando: “aí só para reforçar, a questão das cotas ou das reservas de vagas, em nada vai interferir na questão da excelência aspas acadêmicas, na verdade acho que provoca os docentes a serem melhores porque não vai mais poder dar aquele planejamento de trinta e oito anos atrás” (ENTREVISTA, 011 D).

Metodologia

A análise conjunta e comparativa nas instituições foi desenvolvida com o intuito de discutir e investigar se as instituições de ensino superior têm adotado políticas de reestruturação curricular a partir das políticas de ação afirmativa, se estas políticas de acesso têm sido acompanhadas por mudanças curriculares, de pesquisa e extensão. A partir da análise dos procedimentos, dos diferentes projetos políticos educacionais propostos pelas universidades envolvidas analisamos os diferentes desenhos e seus impactos o que possibilitou a troca de experiências, esperamos a partir dos resultados das análises indicar diretrizes e propostas para que as políticas de ação afirmativa não se limitem a questões relativas ao acesso de estudantes anteriormente excluídos ou com desiguais oportunidades e possibilidades de ingressar nesse nível de ensino, para que essas políticas passem a integrar a cultura universitária, e que possam estar presentes nos diferentes componentes do dia a dia da universidade como indicam todos os documentos normativos da proposta de educação das relações étnico-raciais. O projeto foi desenvolvido a partir de um levantamento e análise documental dos desenhos das propostas das instituições envolvidas, análise dos relatórios de acompanhamentos das políticas de ação afirmativa nas instituições, entrevistas com os gestores e alunos da graduação das instituições envolvidas: Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Federal do Pará.

Os resultados apresentados neste artigo integram a análise da pesquisa de mestrado (CARDOSO, 2016) realizada no âmbito do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros- NEAB sob a orientação da Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues também coordenadora do Projeto CNPQ. A referida pesquisa teve objetivo geral analisar aspectos da política de formação de professores para Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Pedagogia da UFSCar, os seus objetivos específicos foram desenvolvidos para atingir metas da segunda fase do Projeto CNPQ, - Pesquisa empírica- entrevista com alunos dos cursos de graduação em Pedagogia com objetivo de identificar as percepções sobre as políticas de Ações Afirmativas e suas repercussões na cultura universitária e currículo do curso de Pedagogia.

Para atingir tais objetivos foram entrevistados/as 11 graduandos/as do Curso de Pedagogia, sendo oito do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades entre 21 e 31 anos em diferentes momentos do curso de Pedagogia, também foram entrevistados alunos egressos do curso. Quanto à classificação

racial, cinco alunos se autodeclararam brancos, cinco negros e uma indígena. Três docentes se autodeclararam negros e duas brancas.

No que se refere à forma de ingresso no curso, cinco estudantes entrevistados ingressaram pelas vagas de demanda geral e seis são ingressantes pelas Ações Afirmativas (um por cotas raciais/renda/escola pública, uma por A.F. indígena e quatro pelo critério de alunos de escolas públicas e baixa renda). Nove alunos informaram que realizaram Ensino Médio em escola pública e dois cursaram em escola particular.

Resultados e discussões

De modo geral, identificamos que as percepções dos alunos entrevistados apontam que a políticas de Ações Afirmativas impactaram positivamente a composição étnico-racial do corpo discente:

[...] a cara da universidade mudou, [...] nunca saí da universidade como um todo, participo de um grupo de pesquisa até hoje, estou sempre aqui de alguma maneira, mas não vivi a vida do RU [Restaurante Universitário] de ir na sala de aula, mas quando voltei para o mestrado em dois mil e onze, em dois mil e doze, que aí voltei a frequentar os ambientes acadêmicos, o pão de queijo, ATs e tal. Uma das coisas que mais me impactou foi à cara da universidade que tinha mudado, ver negros na universidade era coisa que eu não via na minha época de graduação. E então como eu já tinha isso, eu observava mais, **nossa!!! como mudou**, como agora a gente vê, porque antes a gente não via. Então com certeza mudou, penso que ainda a gente tem que mudar muita coisa na universidade em termos de conteúdo mesmo e não só na Pedagogia (ENTREVISTA, 002A, grifo nosso).

A diversidade na composição racial do corpo discente na instituição apresenta repercussões nos processos formativos já que os estudantes cotistas começam a trazer suas experiências para a sala de aula. Os relatos de estudantes cotistas, entrevistados nesta pesquisa, nos ajudam a visualizar essa questão

E: a minha turma o perfil é menina de classe média, classe média alta, brancas, só tem eu e mais uma aluna negra, e mais uma não-branca, por que eu também não sei se ela se considera negra, parda. ah mas eu percebo um cuidado assim, não sei se existe esse cuidado quando eu não estou em sala de aula, mas quando eu estou em sala de aula eu percebo que tem um cuidado assim, quando se fala de relações raciais, porque sempre quando falam olham para mim para ver se eu vou fazer um cara feia, uma cara agradável ou se eu vou fazer algum comentário, assim eu acho que existe um cuidado e eu acho que existe por parte da sala, eu acho que a sala me vê como... me vê até como... assim uma militante, uma sabe uma racista reversa (risos) tipo não que eu não me considere militante, mas eu acho que estou caminhando, estou estudando, mas o fato de eu ter o cabelo crespo, não sei acho que eles veem alguma coisa na forma de eu me vestir, então eles acham que minha presença é um pouco ameaçadora assim, quando trata dessa questão, então eu acho que eles tomam um pouco de cuidado assim, mas por outro lado eu sinto que eles me escutam, não que aprende, mas assim, eu acho que existe essa sensibilidade de entender que eu tive essa vivência né, de criança negra, por eu estar envolvida em algum tipo de militância, e conseguir entender essa relação, que ela mais que puramente do que uma lei, mas que, não sei eu sinto um... não é um respeito assim, talvez possa ser até medo de eu chamar eles de racista, não acho que seja um respeito na verdade eu acho que é um pouco de cuidado (ENTREVISTA, 007 A).

E: [...] a eu acho que, não sei, acho que sempre que aconteceram essas discussões eu fui ouvida porque eu sou uma das únicas negras assim, eu acho pelo menos que houve esse respeito de entender, de poder dar a voz sabe por causa da vivência, não é poder dar a voz, não é essa a palavra, mas é ouvir quem teve uma vivência com isso assim, então, a (*) negra então acho que é interessante ouvir ela, o que ela pensa a respeito sabe, eu acho que tem esse, essa questão e daí [...] (ENTREVISTA, 007 A).

A entrevistada 007 A relata que sua presença na sala de aula de algum modo interfere nas discussões sobre relações raciais e no comportamento dos colegas, pois sua presença “é um pouco ameaçadora”. Em sua percepção, as suas experiências de mulher negra são consideradas pela turma por dúbios motivos, como medo, respeito, sensibilidade e cuidado. Em entrevista, o aluno 013 A afirma que sua turma é democrática e ouve suas experiências e análises.

E: ah!! as pessoas ouvem né, ouvem, é super tranquilo e democrático eu acredito, não sei o que dentro de cada um se passa né, “ah esse cara está falando besteira”, mas eu acho que essa coisa, a gente tem sessenta e sete por cento das pessoas que morrem ai são negras né, por homicídio assim né são mortas, a gente tem uma polícia que arreventa então se a gente for para para pensar os últimos casos ai acho que a Cláudia que foi ano passado, Amarildo, o menino Eduardo tudo ai entendeu, a gente sabe quem está morrendo, por exemplo, entendeu e ai tem que colocar, é difícil, as pessoas vão debater, vão, mas é uma coisa que esta escancarada (...) (ENTREVISTA, 013 A).

Os relatos dos/as alunos/as entrevistados/as contribuem para compreendermos a relevância da diversidade racial nos bancos universitários

Uma história que eu me lembro também tinha uma moça na nossa sala, mas ela não era do meu ano e não me lembro nem se ela era da pedago, mas lembro ela contando, ela era uma moça negra, e ela contando que quando ela viu os desenhos dela de criança ela viu que ela era loira de olhos azuis, assim. E essa história me marcou muito e que eu levo comigo porque é aí a questão da identidade então foi meio que nesse caminho, eu lembro dos textos que falavam da identidade da questão do cabelo que a gente leu. (ENTREVISTA, 010 A)

I.A.C: Você mencionou a história de uma estudante negra na sua sala. Você acha que a presença de estudantes negros tem algum diferencial no curso?

E: com certeza [simultâneo]

E: com certeza todo diferencial, essa moça é uma que ficou comigo a história dela eu carrego comigo assim. É isso que eu te disse, eu não sei como é o assunto abordagem em outras turmas, mas o curso que eu fiz, com as pessoas que estiveram na minha sala, tinham mais pessoas negras, é claro que assim, a minoria né, mas assim fizeram toda a diferença falaram coisas relevantes coisas que fizeram a gente pensar de outra forma eu acho que faz toda a diferença (ENTREVISTA, 010 A).

I.A.C: entendi. Mas quando você fala assim “levo comigo até hoje”, mas em que aspectos na sua vida você retoma essas histórias dessa sua colega de sala? Como você consegue fazer uma relação hoje?

E: eu levo comigo porque essa minha fala... nunca tive amigos quando criança, não me lembro de ter tido amigos negros assim, por conta acho que de ter estudado em escola particular e tal. Então por mais que a gente ouvia falar de racismo, é ridículo, mas a gente não é educado para pensar sobre isso, aí quando uma pessoa dessa próxima a você da sua sala fala uma experiência dessa, fica mesmo marcado assim. E eu levo comigo no sentido de... espere aí eu não quero ter alunos que pensem assim, e eu gostaria de educá-los para que se olhassem no espelho... (ENTREVISTA, 010 A).

Com base na trajetória em que teve oportunidade de conhecer e refletir sobre a experiência de uma colega negra de sala, a entrevistada sugere que o desenho do curso de Pedagogia deveria

E: (...) primeiro garantir que tenham pessoas negras no nosso curso e tem que garantir também, por exemplo, por mais que seja lei, eu imagino que seja impossível, mas a gente deveria garantir pessoas apaixonadas assim, que militantes mesmo... que trabalhe com a gente nesse sentido, porque eu sou meio devagar sinceramente, então se eu visse alguém apaixonado assim sabe, disposto, talvez eu não tivesse despertado pra isso, então eu acho que é isso, disponibilizar mesmo, não disponibilizar, mas assim que tenham pessoas assim com essa características com a gente. Quanto a disciplina, matéria, eu não sei o que dizer sinceramente, porque se eu soubesse seria mais fácil pra minha formação e tudo mais assim eu acho que tendo pessoas, igual eu tive nesses quatros anos que falasse com tanta vontade sobre o assunto seria melhor (ENTREVISTA, 010 A).

Apesar dos alunos (007 A, 010 A e 013 A) afirmarem existir uma sensibilidade por parte da sala para entender suas vivências enquanto negros e ouvir de forma tranquila e democrática suas falas, uma aluna indígena afirma que a turma apresenta expectativas preconceituosas quanto ao seu desempenho nas atividades acadêmicas.

E: foi difícil porque era uma coisa nova para eles né, e... mas uma coisa que eu observo é quando eu vou apresentar os seminários, eles ficam meio, **nossa!** Como que ela vai falar, como que ela (...) assim, eu ainda sinto que eles me veem como uma pessoa diferente dentro da sala apesar de eu ter amizade com todo mundo, mas fica, será que ela vai abordar o tema bem, será que ela vai ter alguma... será que ela vai alcançar os objetivos, será que ela vai conseguir explicar como a gente explica, inclusive na terça-feira eu apresentei um seminário falando de contação de história e nessa apresentação de seminário eu percebi assim, tipo a colega veio e falou: você está nervosa, tipo, é indígena, não vai saber se expressar bem, você está nervosa né? Ai ela riu, eu simplesmente disse não! Ai quando eu fui falando do tema que eu trabalho com as crianças na (*) dá para perceber que as pessoas te veem diferente, sempre vai te ver diferente e inclusive a minha menina estava falando, a minha filha falou assim: até os professores quando vai falar do povo indígena eles te olham bem assim, nossa! E até a gente fica sem jeito, inclusive ela falou [nossa mãe tem horas que eu fico... não sei, as pessoas começam a me olhar de um jeito], ai eu falei: você tem que tirar isso da cabeça deles, você tem que debater com o professor, entendeu, a gente sempre vai ser visto diferente, a gente nunca vai ser visto como eles como os não indígenas, a gente é visto assim (ENTREVISTA, 016 A).

Conforme o relato da aluna (016 A) há na universidade, atrelado à uma postura paternalista e de tutela, práticas e discussões que subestima as potencialidades e capacidade de cumprimento de determinados repertório acadêmicos. Esses são aspectos importantes para investigação sobre a presença dos indígenas nas universidades.

Reunindo os dados das entrevistas quando os/as participantes/as da pesquisa se referiam à UFSCar, constatamos que internamente há a produção de um discurso afirmativo que busca inscrever a Universidade como privilegiada e qualificada no debate brasileiro sobre Ações Afirmativas e relações raciais, em algumas entrevistas esse discurso é construído em comparação a outras universidades do estado de São Paulo, também observamos que esse discurso é construído com base na personificação da atuação política e acadêmica de alguns docentes.

E: [...] eu tenho muito orgulho de ter me formado aqui, sei lá eu gosto muito assim da minha formação e gostaria muito que isso se alastrasse para as outras universidades, para as outras, para as particulares, principalmente [...] A UFSCar é uma das mais democráticas [...] por exemplo, ela acaba sendo uma das primeiras a colocar alguma coisa, por exemplo, vestibular indígena, Pedagogia da Terra. Eu lembro assim quando teve o primeiro vestibular indígena, para os povos indígenas virem aqui estudar, aí eu lembro que eu estava na graduação, aí eu comecei a ver pessoa indígenas, foi muito legal (ENTREVISTA, 006 A).

E: Acho que a questão das cotas, por exemplo, a UFSCar não foi a pioneira, mas foi uma das [pioneiras] e tem nomes aqui conhecido, não só nacionalmente, tem o professor Valter, a professora Petronilha, eu não a conheci, mas ela é um nome bem forte na questão étnico-racial é ela é, ela que escreveu as Diretrizes, então eu acho que é nisso assim, tem grandes nomes aqui. Bom que eu acho que, por exemplo, o professor Valter, a professora Petronilha não só para a universidade, eles trabalham para tudo sabe. [...] mas acho que na área de humanas que é mais forte, se você talvez perguntar para uma pessoa que faz matemática, faz sei lá engenharia, talvez não conheça como a gente conhece é eu acho que é mais o pessoal de humanas ou o pessoal das sociais, da Pedagogia porque são professores nossos (ENTREVISTA, 005 A, grifo nosso)

E: A UFSCar tirou muita fama em cima da Petronilha e do Valter. [...] na Petronilha, pelos papéis que ela assumiu externamente e pela representação no Conselho, mas tirando a oferta de vagas que a UFSCar foi umas das pioneiras em oferecer vagas para alunos negros, de origem de escolas públicas e negros, da Lei 12.711, que é um dos aspectos positivos, em termos de ensino e formação se for contar de todos os cursos que a UFSCar tem, qual o curso que tem uma disciplina sobre as relações étnico-raciais? **O único é Pedagogia!** Então as licenciaturas não têm... depende da iniciativa do professor. (ENTREVISTA, 008 D grifos nossos).

O entrevistado (008 D) também aponta, em tom crítico, que a Universidade construiu sua imagem de universidade referência em Ações Afirmativas com base na trajetória acadêmica e política de dois professores. Assim como a aluna (005 A), o docente (008 D) critica o não alcance da temática nos demais cursos de licenciatura da instituição, concentrando-se apenas no curso de Pedagogia ou em outros cursos da área de ciências humanas, em virtude da presença dos já citados docentes tidos como referência no tema na área de humanas. Nos relatos a seguir, também podemos localizar a figura de dois professores como centrais para a inserção do debate racial no curso.

E: (...) então eu acho que os processos diferenciados na UFSCar se deve aos pesquisadores daqui, que já trabalhavam com as questões que já representavam foram, aí vou citar nominalmente a professora Petronilha e toda a teia de relações que ela estabeleceu fora com o movimento negro e como membro do conselho nacional de educação (ENTREVISTA, 011D).

E: (...) o NEAB, que a gente sabe que tem uma luta fantástica, a professora Petronilha e o Valter, que são pessoas que sempre lutaram pelas ações afirmativas então o NEAB é..., ah sei lá, é uma coisa maravilhosa assim, não só em termos de UFSCAR, em termos do Brasil se a gente parar para pensar, porque a gente sabe que o NEAB é o grande (...) (ENTREVISTA, 013 A).

E: (...) então a gente teve aula com o Valter que é uma pessoa muito importante nessa área a Petrô [Profa. Petronilha] também, a Anete Abramowicz, a Andrea Moruzzi que lecionou que dava a disciplina junto com a Petro e com alguns orientandos da Petro que também participaram da disciplina. O Evaldo e a Simone então assim, muitas pessoas abordando esse tema (ENTREVISTA, 006 A).

Como podemos observar, as representações que conferem à UFSCar o título de referência no debate racial são construídas com base na personificação da discussão na figura de docentes e da presença do NEAB. Apesar de avançarmos em termos de dispositivos legais como, por exemplo, as Leis nº 10.639/03 e nº 12.711/2012, e termos identificado nas entrevistas dos alunos percepções positivas sobre o impacto das Ações Afirmativas na UFSCar, não se pode afirmar a inexistência de problemas estruturais ou que há uma garantia de uma implementação ampliada e qualificada das metas estipuladas pelo campo normativo como, por exemplo, políticas de permanência estudantil, combate à discriminação racial e inserção da temática racial nos cursos de graduação.

Na percepção do entrevistado (001 D), a ausência de uma política de permanência estudantil consistente acarreta ao Núcleo papéis que são de responsabilidade da administração da universidade. Segundo o docente (001 D), o NEAB tem realizado projetos para garantir o

E: (...) suporte emocional para esses estudantes que eram muitas vezes os primeiros que estavam chegando na universidade com muita dificuldade de adaptação, ou seja, na ausência de uma política institucional o NEAB cumpriu e cumpri vários papéis que na minha visão não é o papel do NEAB isso é um papel da administração da universidade, só que quando isso vai para administração econômica cria-se programas universais (ENTREVISTA, 001 D).

Em analogia à metodologia de pesquisa utilizada por Florestan Fernandes, em que, o sociólogo identificou, por meio depoimentos orais e histórias de vidas o associativismo negro no Estado de São Paulo como uma prova da existência das desigualdades entre negros e brancos no Brasil, consideramos a formação de coletivos⁹ de estudantes negros no interior da universidade como um indicador da existência de problemas estruturais que atingem diretamente esses alunos.

É preciso reconhecer que as novas gerações de militantes negros que estão formando-se no interior das universidades não trazem a mesma bagagem dos militantes da década de 1970 e 1980, por

⁹ Além dos coletivos, os Centros Acadêmicos (C.A.s) e o Diretório Central de Estudantes (DCE) também são movimentos estudantis que podem revelar o protagonismo, as lutas e as reivindicações de estudantes negros e não-negros. Em uma observação livre dentro do Campus, acompanhei alguns debates dos alunos que estavam em processo de eleição da chapa para representação do DCE. Dentre as Chapas, me chamou a atenção a chapa Ubuntu, liderada por uma estudante negra e que tinha como algumas de suas propostas o debate racial.

isso são diferentes as estratégias de intervenções sociais desse grupo em relação àquelas mais incisivas encabeçadas pelo Movimento Negro naquelas décadas.

Ao mesmo tempo em que é possível projetar na nova geração a possibilidade de continuação da atuação política no combate ao racismo, esse mesmo grupo, em processo de formação política, pouco tem acompanhando e se apropriado das ações e estratégias, empreendidas por militantes da década de 1970 aos anos 2000, que possibilitaram alguns avanços na política educacional essa é a crítica do docente (001 D)

E: [...] então esse esforço digamos assim de você colocar para as novas gerações que o que aconteceu até o presente momento não é o final da história, é o início de outra história é muito complexo, porque o desafio que está colocado para nós brasileiros que estamos nessa labuta é exatamente formar as novas gerações com o perfil muito diferente do que nós fomos formados, é o perfil de pesquisador, perfil de pesquisador que circula, de pesquisador que sabe ler em um outro idioma, porque senão isso não vai, você não consegue fazer mudanças (ENTREVISTA, 001 D).

No período de desenvolvimento da pesquisa, na UFSCar e em atividade, pudemos localizar dois coletivos negros e uma Comunidade Acadêmica de estudantes que surgiram como resultado das tensões raciais e de gênero, das reivindicações por políticas de permanência e da necessidade de se construir representações positivas sobre o continente africano. Os coletivos são: CONAJIR (Coletivo Nacional de Juventude Pela Igualdade Racial); 2) Café das Pretas¹⁰ e a CAASCAR (Comunidade Acadêmica Africana de São Carlos)¹¹.

Durante a pesquisa de campo localizamos debates e discussões com integrantes dos coletivos, observando as principais linhas de atuação e interesses dos estudantes, com intuito de compreender em que medida esses coletivos poderiam refletir na formação de professores dentro do Curso de Pedagogia.

Com o objetivo de debater sobre os problemas nas políticas de permanência estudantil na

¹⁰ O coletivo Café das Pretas surgiu em 2014 e é formado por estudantes negras da UFSCar, matriculadas em diferentes cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de exatas, humanas e biológicas. O coletivo surgiu da necessidade de se discutir sobre as vivências e experiências sociais da mulher negra. Como integrante do Café das Pretas, a pesquisadora teve oportunidade de acompanhar os principais pontos de pautas e as ações desenvolvidas pelo coletivo. As principais pautas giram em torno das discussões sobre o ingresso e permanência de mulheres negras na universidade, violência de gênero, solidão da mulher negra, machismo, estética negra, mulheres negras na pós-graduação. Os principais espaços de atuação do coletivo são: escolas da rede pública e mesas de debates promovidas pelos centros acadêmicos de algumas universidades.

¹¹ A CAASCAR é uma comunidade formada não apenas por estudantes da UFSCar, seu grupo é composto por estudantes africanos e alguns brasileiros de outras universidades da cidade de São Carlos e Região. Durante 10 anos, a CAASCAR realiza a Semana Acadêmica Africana com objetivo de “compartilhar a riqueza cultural da África com a sociedade brasileira, em especial a cidade de São Carlos e região, os estudantes e convidados oferecem diversas atividades culturais, palestras e conferências durante a Semana acadêmica Africana” (informações disponíveis na página da Comunidade). Na minha percepção, as ações realizadas pelos estudantes africanos têm grande contribuição para a implementação da Lei nº 10.639/03 no que se refere ao ensino da história e cultura africana, uma vez que os integrantes da Comunidade visitam escolas para ministrar palestras, ensinar brincadeiras, desconstruir estereótipos sobre o continente etc. Uma pesquisa científica sobre as ações dessa comunidade seria de significativa contribuição para o campo da educação das relações étnico-raciais. Além dos coletivos citados, pode-se identificar outros coletivos como, por exemplo, o Malick que encerrou suas atividades em 2011.

universidade (bolsas moradia, alimentação, transporte etc.), em 2015 o CONAJIR planejou o “Encontro de Estudantes e Coletivos de Universitários Negros (EECUN)”. Tendo em vista os entraves burocráticos postos pela instituição para a realização do encontro na UFSCar, em maio de 2015 mobilizou-se uma reunião de trabalho com a comissão organizadora constituída por cerca de 50 estudantes de diferentes universidades brasileiras. Durante a reunião, foi possível observar o desapontamento de estudantes externos em relação aos limites institucionais impostos à realização do evento. O descontentamento expresso nas expressões desses estudantes e as constantes perguntas de “como poderia a UFSCar, ser uma das universidades mais progressistas e referência em políticas de Ações Afirmativas no Brasil, colocar tantos limites à realização de evento de estudantes negros?” (Observação livre). Esse episódio demonstra quão tensas são as relações internas na instituição que contradizem seu reconhecimento e sua legitimidade externa, no que concerne à política para as relações étnico-raciais.

Embora os discentes do curso de Pedagogia mencionem que a presença de alunos negros e cotistas nos cursos de graduação apresente-se como pontos que qualificam o para o processo de formação de professores, no âmbito curricular e da gestão alguns entraves

O relato de um dos participantes da pesquisa é significativo para problematizar a política administrativa da instituição e o cenário político no qual está inserido o NEAB/ UFSCar, suas críticas e observações também podem servir de base para generalizações sobre o contexto em que estão inseridos outros NEAB's alocados nas universidades brasileiras. Um dos pontos levantando pelo entrevistado é a Não institucionalização do Núcleo

não é um núcleo institucionalizado, a sua permanência na universidade depende dos departamentos, então, por exemplo, o quê caracteriza um núcleo institucionalizado dentro de uma universidade é que todo núcleo institucionalizado [...] ele é uma instância orçamentária, ele recebe um orçamento, ou ele pode gerir recursos que ele receba, o NEAB não pode fazer isso, os outros núcleos da universidade podem e inclusive tem lá uma linha do orçamento da própria instituição ou de recursos extra orçamentária da instituição pra poder realizar suas atividade, então todas as atividades que o NEAB realizou até hoje ele realiza porque passa pelo departamento de sociologia, passa pelo departamento de Metodologia, passa pelo departamento de práticas pedagógicas, então nesse sentido ele não é institucionalizado, agora e... e quando a universidade discutiu a criação de núcleos de extensão o NEAB não foi chamado, ele não foi colocado no desenho da instituição como núcleo, bom, isso tem um lado que é absolutamente negativo, agora tem um lado que é positivo, porque o NEAB enquanto núcleo de estudo ele não é necessariamente um grupo de extensão, ou não deveria ser considerado um núcleo de extensão, ele deveria ser considerado um núcleo de estudo (ENTREVISTA, 001 D)

Na percepção do entrevistado, a não institucionalização do NEAB no organograma da instituição apresenta-se como entrave para pensar a temática racial na dimensão acadêmica e política, fator que dificulta a inserção da temática racial de forma transversalizada nos cursos de graduação, uma vez que

[...] o NEAB não é um núcleo que será chamado pra fazer essa discussão no conselho universitário, quem serão chamados são os professores [...] que lidam com esse tema. Isso é um problema porque se nem um de nós [professores] estivermos no conselho universitário, você não pauta esse tema, e por outro lado como a administração não tem total consciência da importância do tema e também

dependendo da administração ela também não tem vontade política de mexer nesse tema a gente fica numa espécie de limbo. Você fica na dependência de uma ação política, de um núcleo que não existe na estrutura, ou de professores que estão vinculados à departamentos que nem sempre esse tema é tratado, nem nas disciplinas do departamento (ENTREVISTA, 001 D, grifos nossos).

Quando destacamos tais aspectos não pretendemos desconsiderar outras ações de docentes não nucleados no NEAB, e/ou afirmar que a inserção da temática racial nos nas graduações tem suas possibilidades apenas via NEAB ou quando compartilham de perspectivas teórico-metodológicas defendidas pelos docentes do Núcleo. Pelo contrário, o ponto aqui problematizado é a personificação da temática na figura de professores específicos e a dificuldade de introdução do tema em outras grandes áreas de conhecimento, como pode-se observar nos relatos dos alunos citados anteriormente. Outro ponto que problematizamos está relacionado ao paradoxo em que se encontra o NEAB, que apesar de não está institucionalizado e não ter força política nas decisões dos Conselhos Universitários

[...] quando o Ministério Público manda uma requisição pedindo para que a instituição informe o que está sendo feito, a instituição chama alguém do NEAB e fala 'olha, faça aí um relatório do que vocês estão fazendo'. Eu sei porque eu já fiz isso, então você faz um relatório, então aquilo que nós [do NEAB] estamos realizando vira a forma de como a instituição está lidando com o tema, quando na verdade você vai ver o campo normativo em relação ao que está dizendo a LDB? O quê está dizendo as Diretrizes? Está dizendo outra coisa, está dizendo a temática da cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico raciais devem atravessar todo o currículo das universidades. Como é que você vai formar professor da educação básica pra atender a mudança na LDB se você não mexe na estrutura curricular? (ENTREVISTA, 001 D)

A centralidade da temática na figura de atores específicos vincula a temática às ações individuais, às práticas militantes e às iniciativas isoladas de docentes de determinadas perspectivas teóricas, não atravessando de forma institucionalizada a estrutura universitária e o currículo escolar (Gomes, 2012). Na percepção do entrevistado a ausência de uma política estudantil consistente da Universidade acarreta ao Núcleo papéis que são de responsabilidades da administração da universidade de modo geral.

[...] suporte emocional para esses estudantes que eram muitas vezes os primeiros que estavam chegando na universidade com muita dificuldade de adaptação, ou seja, na ausência de uma política institucional o NEAB cumpriu e cumpri vários papéis que na minha visão não é o papel do NEAB isso é um papel da administração da universidade, só que quando isso vai pra administração econômica cria-se programas universais (ENTREVISTA, 001 D).

Como podemos observar, as representações que atribuem a UFSCar como referência no debate racial e para as Ações afirmativas são construídas com base na personificação de docentes e no NEAB, por outro lado quando analisamos o desenho institucional identificamos alguns entraves estruturais para a garantia das políticas de permanência estudantil, para a introdução do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos cursos de Graduação.

Considerações finais

A pesquisa realizada nos permite afirmar que a presença de estudantes negros no corpo discente, e a existência de núcleos de estudos e grupos de pesquisas que incorporam a temática racial foram fatores de significativa incidência na formação dos professores que ultrapassam a política curricular da instituição. O acesso de estudantes negros às universidades tem construído outras características de militância social e de enfrentamento ao racismo. A presença das diferenças nos bancos universitários pode desafiar, questionar e modificar o currículo eurocêntrico, racista, monocultural e heteronormativo, deslocando discursos e conteúdos para dar destaques às vivências e às experiências dos atores sociais.

Os resultados também apontam para a necessidade de se construir uma agenda política, não necessariamente homogênea entre professores, departamentos e linhas de pesquisa, mas com objetivos articulados em prol de um projeto educativo e formação docente antirracista.

Por isso, consideramos que as mudanças estruturais e conceituais nos processos de formação para a EREER têm suas possibilidades ampliadas se discutidas no bojo dos desdobramentos das políticas de Ações Afirmativas na graduação e na pós-graduação.

Referências

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei n.10.639, de 09 de janeiro de 2003*, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. *Lei n.12.288, DE 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

CARDOSO, I.A. Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar. 2016, 219f. *Dissertação* (mestrado em educação) universidade federal de São Carlos, São Carlos- sp.

GIL, M. S.C.A. Prefácio in: GONÇALVES, P.B. e MORAES, D. S. (Org.). *Ações afirmativas: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas*. São Carlos. Editora EDUFSCar, 2015. 273.

GONÇALVES e SILVA, P. B. *Entre Brasil e África: Construindo Conhecimento e Militância*. Belo Horizonte-MG. Editora Mazza, 2011.

GOMES, N. L. (org.) *Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; UNESCO, 2012b, 424p

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), SP. Mestre em Educação – PPGÉ/UFSCar. Graduada em Pedagogia- Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Marília, SP. E-mail: ivanildaamado@hotmail.com

** Doutora em Educação pela UFSCar; professora Adjunta do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar, SP.E-mail: tatiane.cosentino@gmail.com

***Mestrando em Sociologia - Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFSCar. Bacharel em Direito – Universidade Católica de Salvador (UCSAL). E-mail: marcelo.rocha.s@hotmail.com

Recebido em 10/09/2016

Aprovado em 03/10/2016