



GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais – Trabalho 826

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA ESCOLA DE EXCELÊNCIA

Mônica Andréa Oliveira Almeida - PUC/Rio; CAp/UERJ

Resumo

O texto apresenta alguns dados de uma pesquisa (Doutorado) realizada em uma escola de educação básica considerada de excelência, que se destaca pelo ensino inovador, ligado a uma universidade pública estadual que, a partir de 2014, implementou políticas de ação afirmativa em seus processos seletivos de ingresso em dois anos de escolaridade. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como se deu o processo de implementação da Legislação Estadual 6434/13 que determinou a implantação das políticas afirmativas na modalidade de cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência. O foco específico desse estudo diz respeito às cotas raciais no 6º ano de escolaridade do segundo segmento do ensino fundamental. Desse modo, o centro de interesse desse texto é apresentar e analisar as representações que professores e professoras têm sobre as políticas de ação afirmativa, sua pertinência na educação básica, seus limites e possibilidades.

Palavras-chave: Ações afirmativas, educação básica, escola de excelência.

Situando a temática

Este trabalho é um dos frutos de pesquisa já concluída, cujo objetivo geral foi compreender como se deu o processo de implementação da Lei 6434/13 que determinou a adoção das ações afirmativas, na modalidade de cotas, em um colégio de educação básica ligado a uma universidade pública estadual. Mais especificamente, pretendeu levantar as representações que alguns sujeitos da comunidade escolar têm sobre as políticas afirmativas e investigar como a escola operacionalizou essa lei no que diz respeito ao processo de acesso e matrícula, bem como os possíveis impactos no currículo e nas práticas pedagógicas. Trata-se de uma escola pública estadual considerada de excelência e que se destaca pelo ensino inovador, por estimular a pesquisa de novas práticas pedagógicas, por desenvolver projetos de pesquisa e extensão, por promover o estágio e a formação docente; que historicamente atende uma população diversificada no que diz respeito à origem cultural, étnica e socioeconômica.

O acesso dessa população se dá, no caso do 1º ano do ensino fundamental, por meio do sorteio de vagas, e no 6º ano através de prova de seleção de conteúdos.

Com a adoção da legislação em questão, o que mudou foi a distribuição de vagas para o ingresso desses/as estudantes em seus cursos, introduzindo a reserva de cotas raciais para negros, pardos e índios, para deficientes físicos e para estudantes economicamente carentes que cursaram integralmente o 1º segmento do ensino fundamental na rede pública, no caso daqueles/as que concorrem a vagas para o 6º ano. É importante salientar que no artigo 1º da Lei 6434/13 a condição *sine qua non* para que os/as estudantes concorram a essas vagas é a comprovação da carência econômica. Vale dizer que a pesquisa tomou como objeto de estudos o 6º ano de escolaridade e a modalidade de cotas raciais.

As ações afirmativas não surgiram como fruto de discussão da comunidade interna do colégio. Houve a participação do movimento social Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO), em articulação com os Poderes Executivo e Legislativo. Desse modo, em abril de 2013, o então governador do estado do Rio de Janeiro, sancionou a Lei 6434 que dispôs sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes carentes e instituiu o sistema de cotas no colégio. No edital de convocação para o processo seletivo de 2014, a instituição já atendeu a reserva prevista em lei.

As políticas afirmativas já foram implementadas no ensino superior brasileiro há mais de uma década e, agora, chegam à educação básica através da Lei 12711/12¹ em âmbito federal e, no caso do Rio de Janeiro, por meio das Leis estaduais 6433/13 e 6434/13², criando, na forma de cotas, reservas de vagas voltadas aos/às estudantes provenientes das escolas públicas, aos/as negros/as e também as pessoas com deficiência física.

Considero importante ressaltar que tais leis referem-se a instituições consideradas de excelência e que contam com o reconhecimento público do trabalho que vêm realizando. Nesse sentido, cabe perguntar se a adoção das ações afirmativas na

¹ A lei dispõe sobre as cotas raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e reserva no mínimo 50% das matrículas por curso e turno, através de concurso seletivo, para alunos/as oriundos/as integralmente do ensino médio público em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, inclusive em cursos de educação profissional técnica. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

² As leis estaduais criaram cotas para estudantes egressos de escolas públicas, para negros/as, pardos/as e índios, pessoas com deficiência, em instituições de ensino consideradas de excelência no estado. Na pesquisa realizada tratei da lei 6434/13.

modalidade de cotas raciais poderá ampliar as possibilidades de acesso de estudantes negros/as a essas instituições e levar a uma nova dinâmica escolar que favoreça a reflexão sobre o papel social da escola e das cotas raciais em educação nesse nível de ensino.

As ações afirmativas geraram, como afirma Valentim (2012, p. 23), uma nova categoria de alunos/as: os/as cotistas. Apesar de estar tratando em sua pesquisa dos/as estudantes que ingressaram no ensino superior, utilizarei nesse trabalho sua definição:

Os cotistas são os “novos” sujeitos que passam a vivenciar a experiência universitária, com suas diferentes especificidades: cotistas de baixa renda, negros, indígenas, quilombolas, oriundos de escolas públicas, portadores de necessidades especiais, professores em exercício, entre outras. (...) alunos considerados “malditos” por tantos, dentro e fora da comunidade universitária; eu diria alunos estigmatizados, sem voz, ou melhor, emudecidos, visto que raramente são ouvidos.

Delimitação do objeto e caracterização dos sujeitos da pesquisa

Com base nessa definição, é objetivo desse artigo, apresentar as representações dos/as professores/as sobre as ações afirmativas e a inserção de estudantes por meio das cotas raciais na instituição; as possibilidades e limites dessas políticas na educação básica.

Ciente de que o conceito de representação é por demais complexo, utilizei a perspectiva proposta por Hall (1997, p. 61):

Representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema signifiante) para produzirem significados. Esta definição carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos no mundo – não têm sem si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos. Os significados, conseqüentemente, mudam sempre de uma cultura para outra.

Foram realizadas 14 entrevistas semiestruturadas³, sendo 10 com docentes efetivos/as e contratados/as que atuaram nas turmas do 6º ano com estudantes que ingressaram em 2014 após a implementação da lei que previa a reserva de vagas para esse ano de escolaridade e 4 entrevistas com pessoas ligadas à administração da escola: o diretor da unidade, a coordenadora pedagógica à época da implementação da lei, uma

³ As entrevistas foram realizadas considerando quatro blocos temáticos: experiência profissional na instituição; políticas de ação afirmativa no Brasil e no colégio; perfil dos/as estudantes; implementação de cotas raciais na instituição.

pedagoga do referido ano e a secretária da escola⁴. Vale ressaltar que a listagem dos/as professores/as que atuaram com essas turmas foi obtida na secretaria do colégio e contava com 25 nomes. Desse total, apenas 5 eram professoras do quadro efetivo, os/as demais eram docentes contratados/as que não tiveram seus contratos renovados para o ano letivo de 2015. Dentro dos/as 10 professores/as entrevistados/as estão as professoras efetivas que atuavam nas seguintes disciplinas: três eram de Língua Estrangeira (duas de Inglês e uma de Francês) e as outras duas eram professoras que não tiveram turmas regulares do 6º ano em 2014, atuaram na Recuperação Paralela com um grupo reduzido de estudantes nas disciplinas de Ciências e Desenho. Disciplinas como Matemática, Português, História, Geografia e Ciências ficaram a cargo dos/as professores/as contratados/as. A decisão por entrevistar 10 professores/as foi tomada por considerar que esse número seria significativo dentro do universo dos 25, garantindo que as 5 efetivas estivessem nesse grupo. Os/as outros/as 5 docentes foram escolhidos/as na tentativa de contemplar as diferentes áreas do conhecimento.

Dos/as 10 professores/as entrevistados/as, 8 eram mulheres e 2 homens. Quanto ao tempo de trabalho no magistério, entre as professoras efetivas, variava entre 17 a 34 anos. Já entre os/as professores/as contratados/as o tempo era de 4 a 10 anos.

As idades variaram bastante, entre 25 e 56 anos, compreendo os dois grupos. No grupo das professoras efetivas, quatro estavam na faixa etária dos 50 anos e a mais nova com 42. Entre os/as contratados/as, as idades estavam entre 25 e 33 anos, revelando que esse conjunto de sujeitos é, como esperado, mais jovem e menos experiente.

No que diz respeito à formação, todos/as os/as entrevistados/as possuem pós-graduação. Entre as efetivas, três possuem mestrado e duas doutorado. No grupo dos/as contratados/as, três concluíram o mestrado, uma estava cursando mestrado em ciência, tecnologia e educação, e um estava cursando o doutorado em geografia. Esses dados indicam um bom grau de comprometimento e preocupação dos/as docentes com a sua formação continuada.

Sobre as ações afirmativas

⁴ Devido aos limites desse artigo, optei por apresentar as representações dos/as professores/as porque foram esses profissionais que receberam em suas salas de aula um corpo discente mais plural. Vale destacar que não foram feitas observações nas turmas e os/as estudantes não foram entrevistados/as.

Foi perguntado aos/as professores/as⁵ como se posicionavam sobre as políticas de ação afirmativa de uma maneira geral. Para a maioria, políticas de ação afirmativa são sinônimas de cotas. A dificuldade em diferenciar ação afirmativa de cotas me levou a inferir que o tema ainda está envolto de dúvidas mesmo se tratando de uma prática adotada no país há mais de uma década.

Ação afirmativa não é sinônimo de cotas, estas apenas constituem um instrumento de aplicação daquela. Como afirma Silva (2002, p. 108), “cotas numéricas são, comumente confundidas com ação afirmativa que, em muitos casos, tem um efeito pedagógico importante, posto que forçam o reconhecimento do problema da desigualdade e a implementação de uma ação concreta que garanta os direitos às pessoas em situação de inferioridade social”.

Mesmo diante da dificuldade de diferenciar ação afirmativa de cotas, em geral, os/as professores/as se posicionaram mais favoráveis às cotas sociais do que as cotas raciais. Quando favoráveis às raciais, o principal argumento apresentado pela maioria dizia respeito à questão da conformação histórica brasileira, uma vez que a adoção de cotas raciais seria uma reparação aos danos causados à população negra no tocante as oportunidades educacionais e de emprego. Nesta perspectiva, destaco um depoimento:

Olha, como professor de História, a minha posição não é a posição dominante. Não concordo muito com a política de cota, assim, pessoalmente. Sei que, historicamente, é uma necessidade, não é? Dentro da educação brasileira, realmente se a gente for parar para ver em termos de quantitativos e porcentagens, a população negra acaba sendo, de certa forma, tendo algumas dificuldades a mais. Mas como professor de História, não acredito que o problema brasileiro seja unicamente étnico. Acho que ele é muito mais social do que étnico. Acredito que deveria ter alguma outra forma de facilitar o acesso de etnias minoritárias... não minoritárias, mas com maiores dificuldades socioeconômicas a ter sucesso tanto educativo, quanto social e profissional.

Ao afirmar que não acredita que “o problema brasileiro seja unicamente étnico”, e ao citar as pesquisas macro como dados que revelam “dificuldades a mais” para a população negra, a resposta desse professor revela algumas contradições. Parece reconhecer que existe um fator impeditivo para o sucesso dos negros e negras enquanto um grupo específico, mas este fator estaria relacionado aos aspectos socioeconômicos e

⁵ Não será possível trazer aqui todos os depoimentos. Destacarei alguns que representam os pontos de vista desse conjunto de sujeitos da pesquisa.

não a questões raciais. Esse posicionamento articula-se ao que Santos (2005, p.15) argumenta:

A profunda desigualdade racial entre negros e brancos em praticamente todas as esferas sociais brasileiras é fruto de mais de quinhentos anos de opressão e/ou discriminação racial contra os negros, algo que não somente os conservadores brasileiros, mas uma parte significativa dos progressistas recusa-se a admitir. A discriminação racial e seus efeitos nefastos construíram dois tipos de cidadania neste país, a negra e a branca.

Uma professora construiu seus argumentos seguindo uma linha de raciocínio semelhante a do professor no que diz respeito à formação histórica do Brasil, mas afirmou que é a favor da adoção das cotas raciais desde que estejam atreladas às questões socioeconômicas:

Acho que tem que ser analisado porque, assim, existe um problema histórico sim, precisa se pagar essa dívida sim, mas a gente não pode colocar as coisas só por um prisma. Acho que o corte racial tem que estar junto com a questão social. Acho que é válida sim a inclusão dessas pessoas. Agora, porque é só negro e aí ele tem condições financeiras para isso, acho que hoje em dia já vejo por outro prisma...se ela tem condições sociais de dar conta, acho que aí acaba sendo o jeitinho brasileiro, não é? A minha questão das cotas é que são um paliativo. Em paralelo às cotas é necessário que a gente comece a colocar em pé de igualdade essas pessoas e você não precise mais que ela se coloque, porque isso é uma bengala, que ela se coloque nessa bengala porque ela é muito mais que isso.

A resposta dessa professora apresenta dois aspectos que merecem ser discutidos e que estão interligados. Primeiro, as políticas de ação afirmativa apresentam, desde sua gênese, um caráter temporário e não permanente, ou seja, tais políticas visam, nem que seja por um período provisório, a criação de incentivos a grupos que estão sub-representados em instituições ou posições de prestígio e poder na sociedade. O segundo aspecto diz respeito ao que Guimarães (1999) já mencionava desde o final dos anos 90, ou seja, não se trata de fazer uma opção entre políticas de cunho universalista ou de cunho diferencialista. Para o autor, as políticas de ação afirmativa devem estar ancoradas em políticas de universalização e de melhoria do ensino público, tanto o ensino fundamental quanto o médio. Mesmo estando consciente da necessidade da melhoria do ensino público brasileiro, Guimarães (1999, p. 173) apresenta um questionamento problematizador e instigante que poderia ser apresentado às afirmações de alguns/mas entrevistados/as nesta pesquisa: “devem as populações negras no Brasil, satisfazer-se em esperar uma ‘revolução do alto’, ou devem elas reclamar, de imediato e pari-passu, medidas mais urgentes, mais rápidas, ainda que limitadas, que facilitem seu

ingresso nas universidades públicas e privadas?” Acrescento a sua questão se essas populações não devem reclamar também por medidas que facilitem o acesso a instituições de educação básica socialmente privilegiadas, como é o caso do colégio pesquisado.

No que diz respeito à questão da reparação histórica mencionada pelo/a entrevistado/a, é importante destacar como afirma Gomes (2012, p. 734), que as desigualdades que atingem a população negra no Brasil não são “somente herança de um passado escravista, mas, sim, um fenômeno mais complexo e multicausal, um produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural”.

De acordo com Cavalleiro (2012), no período pós-abolição, essa população foi segregada social e economicamente; também considera que a situação de inferioridade dos/as negros/as está residualmente relacionada à sua condição de liberto. A autora entende que o mito da democracia racial é considerado um elemento complicador da situação dos negros/as porque ao ser entendida como uma sociedade pacífica, sem conflitos raciais explícitos como nos Estados Unidos e África do Sul, a discussão sobre as condições de vida da população negra ficou relegada a segundo plano.

Uma professora que se declarou contrária às políticas de cotas, inclusive as raciais, valorizou o esforço pessoal que deve ser feito para se obter sucesso escolar:

Não sou muito a favor de cota não porque acho que não é pele que define isso. Acho que é questão de produção, questão acadêmica, não é uma questão de pele. Acho que vem do meio em que se vive, das oportunidades que se teve. A gente sabe que tem um histórico aí, não é?! Uma história mesmo do país, na história do mundo, mas eu acredito muito...na questão...não é só o grupo, acho que tem muito do esforço pessoal. Acho que quem quer, quem é determinado não chega aonde não quiser.

Essa professora também menciona que haveria uma necessidade histórica que justificaria a adoção de políticas afirmativas em nosso país, mas, assim como os anteriores, que se trata de uma questão de cunho social. Além disso, mencionou a questão do esforço pessoal ao afirmar que “quem é determinado alcança aquilo que quiser”, trazendo para o debate, ainda que de maneira difusa e velada, a ideia de mérito. Seu ponto de vista ignora as desigualdades educacionais, sociais e raciais existentes entre negros/as e brancos/as tão divulgadas por meio das mais diversas pesquisas, e relaciona as conquistas a uma questão pessoal, alcançada por merecimento, por capacidades ou por aptidões específicas.

A questão do mérito, na perspectiva liberal, põe sobre os indivíduos a responsabilidade exclusiva pelos resultados de suas vidas, ignorando quaisquer outras variáveis, de modo que, o sucesso ou o fracasso dos indivíduos são diretamente proporcionais aos talentos, às habilidades e ao esforço de cada um, independentemente do contexto histórico, social, econômico e cultural desses próprios indivíduos. As ações afirmativas não dispensam a utilização do critério meritório, ao contrário, o mérito tem sido vitimado pelas desigualdades raciais que podem ser corrigidas através das ações afirmativas posto que, possibilitam a ‘desracialização’, ‘desetnização’ ou ‘dessexualização’ das oportunidades de acesso e permanência no ensino superior de qualidade. (VALENTIM, 2005, p.59-60)

Em outras palavras, as ações afirmativas utilizam os critérios meritocráticos, mas procuram impedir que estes favoreçam sempre os mesmos indivíduos pertencentes a um determinado grupo etnicorracial.

Uma das professoras de Ciências reconheceu o sistema de cotas como uma solução provisória, mas construiu sua argumentação pautada numa definição biológica de raça e afirmou que é muito difícil determinar quem é ou não é negro/a em nosso país:

Biologicamente falando a gente não tem raça e é muito difícil para o biólogo reconhecer a raça, talvez por ter estudado, a gente fala: ‘É tudo igual, lá dentro é tudo igual, no DNA não tem marcador’, pode ter até um conjuntinho de alguns genes mais específicos, caucasianos, mas não tem diferença, é muito complicado. [...] então, é difícil de eu marcar, dizer exatamente quem é o negro. Não sei como eles fazem isso, não entendo muito, mas deve ser muito difícil identificar exatamente. Tudo isso é muito penoso. Então a questão das cotas, de você tentar trabalhar para dar uma oportunidade maior para determinados grupos, onde é que está o corte? É muito difícil. Agora não fazer nada também é.

Essa professora não reconhece em sua fala o conceito de raça como categoria social. Quijano (2005) e Gomes (2012) entendem que a ideia de raça possui uma representação social, uma forma de classificação imbricada nas relações sociais de poder. De acordo com essa perspectiva, o conceito de raça é uma construção social e política, portanto, pode ser desconstruído ou ressignificado como tem sido proposto pelo movimento negro desde a década de noventa e reafirmado no início dos anos dois mil, quando as questões raciais passaram a fazer parte da agenda política do estado brasileiro.

Apenas um professor construiu sua resposta considerando a ideia de raça como categoria social. Porém, no seu ponto de vista, considera que a cota social “faça mais sentido do que a racial”, apesar de afirmar que nas situações cotidianas existe uma diferenciação entre negros/as, índios/as e brancos/as.

A gente não criou uma esfera pública no Brasil para discutir claramente questões de cor e raça, e se apoia em uma ideia de que o país é miscigenado, se ancora em três raças básicas, mas que a gente não discute, efetivamente, que essas três raças, essas três cores que se desdobram em outros milhões de cores não são tratadas da mesma maneira. Que ela diz pouco respeito, no sentido da diferença genética, estrutural das pessoas, mas que ela diz muito respeito a partir do momento em que existem situações do cotidiano que são diferenciadas para negros, índios e brancos. Acredito que isso seja uma discussão importante para entendermos os descaminhos da política racial, das políticas afirmativas raciais no Brasil.

Duas professoras mencionaram a questão da permanência dos/as estudantes para que possam concluir seus cursos. Uma delas colocou em xeque o processo de ensino aprendizagem que não sofre, em sua opinião, mudanças para atender o novo perfil de alunos/as.

A instituição é obrigada a cumprir aquelas ações, na maioria das vezes, não está preparada para isso e o processo de aprendizagem continua o mesmo. Os professores continuam dando aula do mesmo jeito, os processos internos continuam da mesma maneira. Então, simplesmente se obriga a instituição a cumprir determinada ação e não é feito todo o trabalho por trás que deveria para embasar aquilo ali. Concomitantemente a isso deveriam ser feitos processos para diminuir a vulnerabilidade que está por trás desse processo.

A professora questionou o processo de aprendizagem, mas não apresentou nenhuma sugestão para a modificação desse quadro. Em outro bloco de perguntas das entrevistas, que não tratarei nesse trabalho, foi perguntado aos/às professores/as se a entrada de estudantes por reserva de cotas raciais havia demandado alguma modificação no seu trabalho docente, no planejamento das aulas, na metodologia adotada, na seleção de conteúdos, nos critérios de avaliação. De um total de dez, nove afirmaram que não ocorreu nenhuma mudança no trabalho docente que desenvolveram com esses/as discentes. Apenas um professor assegurou que fez mudanças e que estas aconteceram desde a metodologia usada em suas aulas até a seleção de conteúdos, passando pela avaliação. A partir desses dados alguns questionamentos podem ser elencados: A escola sabe lidar com as diferenças? As propostas curriculares estão voltadas para o enfrentamento das questões relativas às diferenças? Essas são perguntas que não possuem respostas prontas, mas, Gomes (1999) nos auxilia dando pistas de um fazer cotidiano pautado em outras bases onde as diferenças possam ser entendidas como riqueza e não como problema:

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige de nós o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a

ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional (GOMES, 1999, p.3-4).

O conjunto de respostas dos/as docentes revelou que há uma variedade de argumentos e posicionamentos sobre as políticas de ação afirmativa. Três professoras afirmaram ser favoráveis à adoção dessas medidas; outros/as três se declararam contrários/as e quatro disseram não ser favoráveis ou contrários/as. Ficou evidenciado também que a modalidade de cotas mais acolhida por esses/as profissionais é a social.

Sobre as cotas na educação básica: limites e possibilidades

Quando perguntados/as sobre a implementação das políticas afirmativas na educação básica, especificamente na instituição pesquisada, as respostas dos/as docentes podem ser categorizadas em três blocos de argumentação: a questão da qualidade do ensino; a ampliação dessas políticas para todas as escolas da rede estadual de ensino; as questões históricas e socioeconômicas.

Duas professoras disseram que são favoráveis, mas expressaram a preocupação com a manutenção da qualidade e a excelência do ensino oferecido pela instituição. Uma delas afirmou:

Me preocupo porque fico pensando assim: ao invés de nivelar por cima a gente vai acabar nivelando por baixo. Fico com medo...é um processo de municipalização da instituição, como se o colégio tivesse que se transformar numa escola do município, de rede. Somos uma escola diferente. Acho que todas deveriam ser escolas de excelência como nós. E eu não acho que é baixando o nível, nivelando por baixo que vai resolver a questão da educação no país.

Considerando esse depoimento, faço um paralelo com o que Valentim (2005) observou em sua pesquisa de mestrado com professores/as do curso de Direito da UERJ: “a fim de manter a excelência acadêmica da qual tanto se orgulham e estão preocupados em preservar, os professores veem seus alunos cotistas como apresentando, em geral, dificuldades que ocorrem em razão de uma insuficiente formação dos alunos” (VALENTIM, 2005, p.104). Em outras palavras, os/as alunos/as seriam intelectualmente inferiores, ou seja, não possuiriam um capital cultural, não tiveram acesso a bens ou conhecimentos culturais em teatro, música, cinema ou ainda manejo da norma culta da língua que estariam de acordo com as exigências culturais do colégio. Os/as estudantes oriundos/as das classes desfavorecidas não teriam ‘familiaridade’ com o saber erudito e, por não dominarem os códigos socialmente

valorizados ‘condenariam’ as instituições de ensino a uma ‘queda de nível’ de qualidade do ensino oferecido.

Sobre esta questão, talvez fosse mais pertinente ultrapassar “uma concepção reducionista de cultura tomada no sentido estrito de acumulação de saberes ou referida exclusivamente à chamada ‘cultura culta’ para uma concepção mais abrangente em que a cultura diz respeito aos modos de vida e de pensamento de um dado grupo social, assim como à produção de símbolos e significados” (CANDAUI, 1998, p.239).

Os dois professores entrevistados, apresentaram o argumento da questão socioeconômica como principal critério para a adoção das políticas afirmativas na educação básica.

Pelo histórico da educação brasileira é uma política que tem uma explicação social importante de tentar equilibrar um pouco mais, de tornar o país educativamente menos preconceituoso, menos segregacionista, de certa forma, mais democrática. Se tivesse que aplicar isso em uma escola que eu fosse diretor, aplicaria a cota social e a cota para educação especial. A cota racial não sei se aplicaria, assim, na educação básica, mas acredito que tem, devido a pesquisas quantitativas que mostram que, de fato, a população negra tem muito menos acesso à educação.

Por outro lado, afirmou que o colégio sempre teve “uma mistura etnicorracial grande”, o que permite inferir que a adoção da política afirmativa racial não seria necessária: “Sempre percebi que o colégio tem uma mistura etnicorracial muito grande e isso para mim é um ponto favorável. Talvez seja um dos colégios onde haja uma maior diversidade, maior democracia racial e isso acontece também por causa do sorteio”.

Importa esclarecer que o sorteio de vagas acontece no 1º ano de escolaridade do ensino fundamental. Para o ingresso no 6º ano, objeto dessa pesquisa, os/as candidatos/as precisam ser aprovados/as na seleção por desempenho. Com a adoção da lei, a população negra passou a contar com um instrumento que garantiria outra possibilidade de acesso à instituição, além da ‘sorte’ nos anos iniciais.

O outro professor, argumentou que a cota racial não seria necessária: “Penso que a cota tem muito mais sentido de ser pela renda do que talvez pela cor. Estou pensando agora, nunca pensei nisso. As pessoas que vão entrar pela cota da renda serão essencialmente negras. Não sei se faz sentido ter uma cota racial hoje no Brasil. Um país com a história que a gente tem e tudo, mas estou ensaiando esse pensamento aqui”.

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2014, as condições de vida da população apresentaram melhoras. Porém, apesar das melhorias o país permanece com grau elevado de desigualdade quando comparado com países no mundo e mesmo na América Latina. Com relação a população negra, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que “em 2013, nos 10% mais pobres, 75% eram pretos ou pardos e 23,9% eram brancos. Já no outro extremo da distribuição, quer dizer, no 1% com maiores rendimentos da população em 2013, 14,5% eram pretos ou pardos, contra 83,6% de brancos” (IBGE, 2014, p. 155).

Esses dados demonstram que a população negra continua sendo mais desfavorecida em termos de distribuição de renda e, exatamente, por isso, necessita que políticas públicas voltadas para educação e emprego sejam adotadas e que possam garantir ou, pelo menos, atenuar essas disparidades. A associação entre negro e pobreza não pode ser feita de maneira passiva, naturalizada, como algo que não será superado. Cabe um questionamento: a superação das desigualdades raciais, educacionais e econômicas que afligem essa população não deveria ser a meta a ser alcançada pelas políticas governamentais?

Por outro lado, outros indicadores como educação, saúde, trabalho, habitação, expectativa de vida, mortalidade infantil, entre outros, também apresentam uma persistente desigualdade entre brancos/as e negros/as quando desagregados por cor ou raça, ou seja, a desigualdade tem cor em nosso país.

Duas professoras consideraram importante a implementação das ações afirmativas na educação básica e uma delas tratou de modo mais explícito como compreende as diferenças entre negros/as e brancos/as:

Acho que não estava acontecendo dentro de todas as estatísticas da inserção do negro na sociedade. Passados 100 anos da abolição, de alguma forma ele tem que ser inserido. Por que será que ele não consegue ter acesso na mesma proporção que os brancos têm? Tem alguma coisa que precisa ser investigada aí. Não é só pegar e colocar na escola. Por que o branco tem mais acesso? É óbvio que tem um problema aí e enquanto não se resolve, sou a favor mesmo e acho que tem que ter.

Ao questionar que a diferença de oportunidades educacionais entre brancos/as e negros/as precisa ser pesquisada para que pudesse ser compreendida e favorecesse a redução das desigualdades, essa professora demonstra, no meu modo de entender,

desconhecimento sobre as diferentes pesquisas realizadas no país que mencionam essa problemática. Diversos estudos, especialmente, os desenvolvidos por órgãos governamentais sobre as desigualdades raciais vêm demonstrando a persistente manutenção do *gap* não só educacional, mas também de renda e emprego, entre esses dois grupos raciais, portanto, o que não falta são dados que comprovam esse fato.

Outras duas professoras também afirmaram que a iniciativa foi importante. Uma delas disse que não havia pensado nessa possibilidade para a educação básica, outra considerou que é uma estratégia insuficiente.

Acho que ainda assim é insuficiente. Por que? O nível de ensino do colégio é um nível X. A criança que entra com determinada deficiência não necessariamente consegue alcançar esse nível X. Existem alguns processos dentro do colégio para minimizar essa diferença, só que pedagogicamente, inclusive, não são eficientes. [...] os alunos que não entram por cota, normalmente, não encontram dificuldades porque eles já foram selecionados, são a nata dos outros colégios. Aí você coloca esses alunos na mesma sala em que os alunos que passaram por cotas e, normalmente, estão associados a dificuldades de aprendizagem.

Mais uma vez aparece a questão da insuficiência da formação escolar dos/as cotistas em contraposição a uma representação de aluno/a padrão. Esse ponto de vista coloca apenas nesses/as estudantes a marca das ‘dificuldades de aprendizagem’, como se aqueles/as que entravam anteriormente não apresentassem ‘problemas’ nesse aspecto. Esse ponto de vista reforça a ideia de que os/as cotistas são responsáveis, individualmente, por seu sucesso ou fracasso escolar.

Uma professora assegurou que não considera que a adoção dessas políticas contribua de maneira efetiva para a formação do público atendido e questionou a iniciativa: “Não sei porque isso é aqui, não é? Porque qualquer criança tem acesso à escola pública. É por que aqui a escola é bonitinha, de referência, de excelência?”

A resposta que poderia dar a esse questionamento é a de que o colégio foi ‘escolhido’ para adotar as políticas afirmativas exatamente por ser uma escola de excelência que pudesse oportunizar para a população que se encontra a margem o acesso a uma instituição de ensino de qualidade. Sim, toda criança tem acesso à escola pública, é um direito garantido pela Constituição, mas o sucateamento do ensino público vem se aprofundando sistematicamente e, nada mais justo que uma escola de reconhecido prestígio social e pública possa receber estudantes de todos os extratos sociais e grupos etnicorraciais.

É importante ressaltar que três depoentes afirmaram que não haviam pensado sobre a implementação das políticas afirmativas na educação básica, que estavam construindo suas respostas e argumentos no momento das entrevistas. Posso inferir, então, que haveria espaço para a discussão desse tema no colégio, mas questiono: Por que essa discussão não foi realizada? Por que os/as docentes afirmaram que não haviam pensado sobre tais políticas antes da realização das entrevistas?

Posso afirmar com base nos depoimentos apresentados, que a maioria dos/as entrevistados/as é favorável à implementação das políticas afirmativas na educação básica, mas a reserva de vagas mais acolhida por esse grupo foi a cota social seguida daquela que prevê reserva para estudantes com necessidades educativas especiais.

Considerações Finais

A política de ação afirmativa apresentada neste trabalho e implementada na instituição pesquisada constitui uma experiência em construção. O ingresso de estudantes cotistas ocorreu nos últimos quatro processos seletivos para o 1º e o 6º anos de escolaridade do ensino fundamental sendo, portanto, prematuro avaliar o desempenho desses/as alunos/as uma vez que ainda estão cursando esses segmentos escolares. Seria, portanto, importante que fosse feito um acompanhamento das trajetórias escolares desses/as discentes.

Como ficou evidenciado nos depoimentos dos/as docentes, a comunidade escolar ainda está se adaptando a nova realidade estabelecida pela lei no sentido de democratizar o acesso ao 6º ano de escolaridade a essa instituição pública de ensino, reconhecida socialmente como sendo de excelência. Considerando esse aspecto, é importante destacar que as ponderações aqui realizadas estão sujeitas a modificações por entender que os impactos acadêmicos e sociais da reserva de vagas raciais exigem mais tempo de avaliação e vigência para que possam ser analisados com maior profundidade.

A elaboração da Lei 6434/13 não foi iniciativa da comunidade interna do colégio nem tampouco da universidade a que este pertence, mas uma iniciativa dos poderes executivo e legislativo do Estado do Rio de Janeiro. Mesmo diante dessa constatação, é necessário ressaltar o caráter pioneiro da adoção das políticas afirmativas de corte racial no 1º e 2º segmentos do ensino fundamental uma vez que a lei federal

determina que a reserva de vagas seja implementada nas instituições de ensino médio e superior.

As ações afirmativas trouxeram ao colégio, como demonstraram os depoimentos, uma sensação de ‘estranhamento’, de ‘desconhecimento’ não só do processo de elaboração da lei, mas de sua discussão interna e também de sua implementação. Os/as depoentes revelaram, sem sua maioria, que são favoráveis à implementação de políticas afirmativas por considerarem que a existência dessas medidas seja necessária por haver uma situação de desfavorecimento de um grupo de pessoas com relação a outros. Ou seja, seriam uma questão de justiça social, de reparação de danos causados à população negra no tocante as oportunidades educacionais. Porém, afirmaram que são mais favoráveis às cotas sociais do que a reserva de vagas de corte racial por considerarem que a população negra já estaria contemplada pelas primeiras por pertencerem, majoritariamente, às classes socioeconômicas mais desprivilegiadas.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à mudança do perfil dos/as estudantes, considerado ‘homogêneo’ para outro entendido como mais ‘heterogêneo’, especialmente, no que se refere às questões socioeconômicas e acadêmicas, o que revelou uma preocupação dos/as docentes com a manutenção da qualidade e excelência do ensino no colégio e também o desempenho escolar desses/as discentes.

O que posso concluir é que o tema do acesso de grupos racial, social e culturalmente discriminados a instituições educacionais reconhecidas socialmente como sendo de qualidade e excelência de ensino, trouxe para o campo da educação um conjunto de novas e instigantes questões que não poderão mais ser desconsideradas pelos/as docentes, funcionários/as e gestores/as da escola básica.

Referências Bibliográficas

- CANDAU, V. M. Pluralidade Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: _____. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. 2ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, v.33, n.120, p.727-744, 2012.

_____. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. [S.l.:s.n.], 1999. Disponível em: < <http://www.mulheresnegras.org/nilma.html> >. Acesso em: 13 nov. 2015.

GUIMARÃES, A. S. A. Argumentando pela ação afirmativa. In: **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

HALL, S. The Work of Representation. In: _____ (Org.) **Representation**: cultural and representation and signifying practices. London: Sage, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade e poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 227-278.

SANTOS, S. A. **Ações afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas (apresentação)**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005.

SILVA, M. A. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil. In: SEYFERTH, G. et al. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2002.

VALENTIM, D. F. D. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ**: os desacreditados e o sucesso acadêmico. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2012.

_____. **Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior**: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005, 181p.