

5

As políticas de ação afirmativa: o que pensam os/as profissionais da educação do CAp/UERJ?

Considerando que o objetivo central desta pesquisa é compreender o que os/as profissionais entrevistados/as pensam sobre o processo de implementação da Legislação Estadual 6434/13 que determinou a adoção das ações afirmativas na modalidade de cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ, este capítulo visa apresentar as concepções dos/as professores/as, das funcionárias técnico administrativas e do diretor da instituição sobre o papel social da escola, sobre a função que exercem e sobre as possibilidades e limites das ações afirmativas de corte racial na educação básica.

Assim, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas considerando quatro blocos temáticos, a saber: (i) experiência profissional no CAp/UERJ; (ii) políticas de ação afirmativa no Brasil e no CAp; (iii) perfil dos/as estudantes; (iv) implementação de cotas raciais no CAp.

5.1

Sobre as ações afirmativas

Assim, meu principal objetivo com as entrevistas foi captar as representações (HALL, 1997) dos/as entrevistados/as sobre as políticas de ação afirmativa. Primeiramente, perguntei a eles/as como se posicionavam sobre essas políticas de uma maneira geral. É importante ressaltar que, para a maioria dos/as entrevistados/as, políticas de ação afirmativa são sinônimas de cotas. A dificuldade em diferenciar ação afirmativa de cotas me leva a inferir que o tema ainda está envolto de dúvidas mesmo se tratando de uma prática adotada no país há mais de uma década; e mesmo sendo a UERJ uma das primeiras instituições de ensino superior do Brasil a adotar as políticas de ação afirmativa em seus processos seletivos para o vestibular. É importante lembrar que o CAp é uma das

unidades acadêmicas da universidade, portanto, tal discussão poderia ser familiar para os/as entrevistados/as.

Ação afirmativa não é sinônima de cotas, estas apenas constituem um instrumento de aplicação daquela. Como afirma Silva (2002, p. 108), “cotas numéricas são, comumente confundidas com ação afirmativa, o que é um equívoco. As cotas são um aspecto ou possibilidade da ação afirmativa que, em muitos casos, tem um efeito pedagógico importante, posto que forcem 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 entrevistados/as se posicionaram mais favoráveis às cotas sociais do que as cotas raciais. Quando favoráveis às cotas, o principal argumento apresentado pela maioria deles/as 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, o professor Cauã fez o seguinte depoimento:

Olha, como professor de História, a minha posição não é a posição dominante. Eu não concordo muito com a política de cota, assim, pessoalmente. Eu 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, eu não acredito que o problema brasileiro seja unicamente étnico. Eu acho que ele é muito mais social do que étnico. Eu acredito que deveria ter alguma outra forma. Enfim, [de] facilitar o acesso de etnias minoritárias... Não minoritárias, mas com maiores dificuldades socioeconômicas a ter sucesso tanto educativo, quanto social e profissional. Mas eu particularmente não vejo com bons olhos. Não acredito 100% na política de cotas. Desde a UERJ eu já percebia isso: muitos alunos cotistas do curso de História, da graduação, acabaram abandonando a faculdade, quase 50%. Então, a faculdade deixa de cumprir certo perfil de formação. Eu acredito que, no Brasil, a questão é muito mais social do que racial.

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

posicionamento articula-se ao que Sales Augusto dos Santos (2005) argumenta sobre:

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 (SANTOS, 2005, p.15).

Sales Augusto dos Santos (2007) baseia-se nos dados da pesquisa “Desenvolvimento Humano e Desigualdades Étnicas no Brasil: um retrato de final de século”, realizada por Marcelo Paixão, então professor do Departamento de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para justificar a afirmação da existência de duas cidadanias em nosso país. De acordo com esse estudo, no ano de 2000, o Brasil ocupava o 74º lugar no ranking da ONU no que tange ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que é medido a partir de três indicadores: expectativa de vida, educação e renda. Ao analisar separadamente as informações de pretos, pardos e brancos para indicadores como renda, educação e esperança de vida ao nascer, o IDH nacional da população negra despencaria para a 108ª posição, figurando entre aqueles dos países mais pobres do mundo, enquanto o dos brancos subiria para a 48ª posição. Esses dados revelam que “há dois países no Brasil quando desagregamos por cor/raça a população brasileira. O Brasil branco, não discriminado racialmente, e o Brasil negro, discriminado racialmente, que acumula desvantagens em praticamente todas as esferas sociais, especialmente na educação e no mercado de trabalho, em função do racismo” (SANTOS, 2007, p. 15).

Em 2010, o Brasil ocupava a 73ª posição entre 169 países, ou seja, ao longo de dez anos o país se manteve, praticamente, na mesma posição. Já em 2014, o Brasil registrou melhora no IDH de acordo com os dados divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Apesar desse aumento, o país caiu uma posição no ranking mundial de desenvolvimento humano e passou a ocupar a 75ª posição entre 188 países ficando atrás de vários latino-americanos. O Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional de 2014 mostrou que as políticas públicas brasileiras têm responsabilidade direta sobre os avanços alcançados e os programas de proteção social e de transferência de renda são reconhecidos como importantes para essas melhorias.

Santos (2007) afirma que a maioria da população brasileira não nega que haja racismo no Brasil, porém, é difícil encontrar pessoas que admitam que elas mesmas discriminam os/as negros/as. Estamos diante do chamado racismo “sem racista auto-identificado, auto-reconhecido, ou seja, sem aquele que se reconhece como discriminador. Discrimina-se os negros, mas há resistência entre os brasileiros em reconhecer a discriminação racial que se pratica contra esse grupo racial. Ou seja, os brasileiros praticam a discriminação racial, mas só reconhecem essa prática nos outros” (SANTOS, 2007, p. 16).

Estes dados indicam que as desigualdades entre negros/as e brancos/as não estão circunscritas, apenas, aos problemas estruturais de ordem socioeconômica como argumenta o professor Cauã. Essas desigualdades revelam que a população negra enfrenta, indiscutivelmente, também situações de preconceito e discriminação raciais no chamado “racismo à brasileira”.

Outro aspecto da resposta do professor Cauã que merece reflexão diz respeito aos alunos e alunas cotistas da UERJ que pode ser confrontado pela pesquisa realizada por Valentim (2012), que investigou as trajetórias universitárias de sucesso de ex-alunos-negros-cotistas dessa universidade que ingressaram na instituição por meio do sistema de cotas, entre os anos de 2003 e 2005, e concluíram seus cursos no período de 2006 a 2010. Valentim (2012) revelou que esses/as estudantes não estavam concentrados/as apenas nas áreas de ciências humanas e sociais. Partindo da hipótese de que esses/as alunos/as eram vistos como “fora da normatividade da identidade universitária, marcados pelo estigma de cotistas e com indícios de fracasso” (VALENTIM, 2012, p. 136), procurou compreender como esses sujeitos construíram o caminho do sucesso acadêmico e como superaram as adversidades vivenciadas e narradas por eles/as até a conclusão dos cursos. Ao final do estudo, foram identificadas três estratégias que parecem ter se conjugado para o alcance do sucesso acadêmico: (i) a assistência estudantil voltada à permanência e conclusão dos cursos, (ii) a condição de estudante trabalhador/a, (iii) o pertencimento a diferentes redes de solidariedade.

Para o enfrentamento das questões étnico-raciais, Valentim (2012) identificou que os/as ex-alunos/as tiveram de lidar com suas identidades subalternizadas de classe e de raça, somadas ao estigma de serem cotistas. A maioria era oriunda de classes populares e os/as primeiros/as a cursarem o ensino

superior em suas famílias. Outro aspecto destacado foram as vicissitudes enfrentadas na universidade no que se refere ao forte caráter monocultural dos currículos. Legitimado e naturalizado nas instituições, o currículo tende “a gerar tensões nas classes com alunos mais ‘afrocentrados’, que pretendam um processo de integração não subordinado tanto à cultura universitária quanto à sociedade brasileira” (VALENTIM, 2012, p. 259).

Paiva (2013, p. 62) ressalta o sucesso desses/as estudantes/as na universidade apesar das dificuldades enfrentadas: “houve a queda de vários mitos, especialmente o temor de que os alunos beneficiários das ações afirmativas não teriam condições de acompanhar as exigências acadêmicas. Muito pelo contrário, não só a evasão é semelhante àquela dos alunos que entraram pelo vestibular tradicional [é conhecida a enorme evasão nas universidades brasileiras] como seu rendimento tem sido semelhante aos desses alunos”.

Como descrevem os gestores, os alunos de ações afirmativas, quando superaram as dificuldades iniciais da defasagem trazida do ensino médio precário, conseguem resultados até melhores do que os outros alunos. E como se empenham muito, passaram a ser requisitados pelos professores que ofereciam bolsas de iniciação científica, transformando a política de permanência em uma experiência acadêmica. (PAIVA, 2013, p. 62-63)

A professora Monique também construiu seus argumentos seguindo uma linha de raciocínio semelhante a do professor Cauã 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:

Eu acho que tem que ser analisado por que, assim, existe um problema histórico sim, precisa se pagar essa dívida sim, mas a gente não pode colocar as coisas de um... Como é que se diz? Só por um prisma. Eu 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, eu acho que hoje em dia eu já vejo por outro prisma. É porque assim, inclusive, eu converso com algumas pessoas, eu tenho algumas pessoas que são do movimento, tem o Enegrecer, tem vários movimentos e eles falam, existe uma questão, sim, histórica a ser paga, mas se a pessoa, [se] ela tem condições sociais de dar conta, eu acho que aí acaba sendo o jeitinho brasileiro, não é? A minha questão das cotas é que as cotas 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 por que isso é uma bengala, que ela se coloque nessa bengala por que ela é muito mais do que isso.

A resposta da professora Monique 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, as políticas afirmativas 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 noventa, ou seja, que 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. De acordo com Guimarães (1999), trata-se de privilegiar os grupos subalternizados nos âmbitos em que encontram obstáculos comprovados a seu acesso. 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 consideradas socialmente privilegiadas, como é o caso do CAp/UERJ.

No que diz respeito à questão da reparação histórica mencionada nas respostas de Cauã e Monique, 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”. Se as desigualdades não são “somente herança de um passado escravista”, por outro lado, como afirma Siss (2003, p.13-14), a população negra foi excluída histórica e sistematicamente do processo escolarizado desde o período da escravidão:

Quanto aos afro-brasileiros, sua exclusão do processo educacional escolarizado é histórica. Durante a vigência do regime escravocrata no Brasil, poucos defenderam propostas de instrução escolarizada, ainda que primária, aos escravizados, aos libertos e aos ingênuos. As propostas nesse sentido de notáveis abolicionistas como Luiz Gama, Nabuco e Rebouças, foram relegadas ao esquecimento ou sequer foram seriamente discutidas, muito pelo contrário: se na Constituição imperial outorgada de 1824, no seu artigo 179, parágrafo 32, a

instrução primária aparece como gratuita a todos os cidadãos e, se pelo artigo 10, parágrafo 2º do Ato Adicional de 1834 a garantia dessa educação torna-se dever das províncias, três anos mais tarde, o Presidente da Província do Rio de Janeiro, que abrigava a capital do Império, ao decidir sobre o acesso às escolas públicas dessa Província, sanciona a Lei n. 1, de 4 de janeiro de 1837 que, no seu artigo 3º rezava o seguinte: Art. 3º - São proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas; 2º Os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

Fica explicitado que a exclusão dos negros e negras do sistema educacional escolarizado era legalmente expressa no século XIX. De acordo com Siss (2003, p.14), “o movimento social negro, vêm, desde o início do século passado, pressionando o Estado brasileiro no sentido de se estabelecer políticas sociais que defendam seu direito à educação”. Portanto, depois de quase 128 anos após a abolição, é mais do que legítimo que essa população reivindique, lute e exija que as desigualdades educacionais entre negros/as e brancos/as possam ser atenuadas.

Cavalleiro (2012) também comunga de pensamento semelhante e chama a atenção para a complexidade da situação dos/as negros/as em nosso país. Segundo ela, 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. Cavalleiro (2012) 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 no Brasil fica relegada a segundo plano.

É importante registrar que ao analisar as relações raciais no Brasil, Guimarães (2012, p.36) afirma que no Brasil há uma especificidade da classificação de cor em comparação ao modo como é feita nos Estados Unidos. Enquanto para os estadunidenses a regra seria a dos filhos herdarem “o status racial do progenitor de menos prestígio, isto é, filhos de casamentos mistos eram classificados segundo o status do cônjuge de posição racial inferior”, no Brasil, “a cor dos filhos era definida socialmente de modo individual e independente dos pais, podendo um pai preto, por exemplo, gerar um filho branco ou moreno, caso este apresentasse fenótipos brancos. Ou seja, no Brasil, eram a aparência física, as

marcas fisionômicas e socioculturais que contavam na classificação de cor, e não a origem ou a descendência”.

Haveria, portanto, uma ideologia racial que particulariza o Brasil, qual seja, como a nação foi formada por um amálgama de descendentes de colonizadores, “cuja origem étnica e racial foi ‘esquecida’ pela nacionalidade brasileira; a nação permitiu que uma penumbra cúmplice encobrisse ancestralidades desconfortáveis” (GUIMARÃES, 1999, p. 45). Houve por parte do Estado brasileiro uma explícita intenção de branquear a população. Com o fim da escravidão e a adoção de uma ordem hierárquica, a cor passou a ser uma marca, um diferencial, especialmente, quando relacionada à classe social, visto que, a condição de pobreza de negros e mestiços no período pós-abolição era tomada como marca de inferioridade. Ao discutir a formação histórica nacional, também ressalta como foi construída a noção do “branco” brasileiro. De acordo com o autor, no Brasil, o branco não se formou pela exclusiva mistura étnica de povos europeus como aconteceu nos Estados Unidos com seu “caldeirão étnico”. Entendo, segundo a definição de Guimarães (1999, p. 47-48), como “branco aqueles mestiços e mulatos claros que podem exibir os símbolos dominantes da europeidade: formação cristã e domínio das letras. Por extensão, as regras de pertença minimizaram o pólo negro da dicotomia, separando, assim, mestiços de pretos. O significado da palavra negro, portanto, cristalizou a diferença absoluta, o não-europeu”. Essa hierarquização marca até hoje as relações raciais em nosso país e continua colocando a população negra em condições de inferioridade, especialmente, no que diz respeito às questões educacionais.

Além desses argumentos, as diversas pesquisas de abrangência nacional, já mencionadas nesse trabalho, revelam dados inquestionáveis sobre as desigualdades existentes entre negros/as e brancos/as no Brasil em diversos indicadores sociais como renda, saúde, trabalho, mortalidade infantil, expectativa de vida, habitação, educação, entre outros. No tocante à educação, o aspecto mais intrigante demonstrado pelas pesquisas diz respeito à diferença de anos de estudos entre brancos/as e negros/as que sofreu mudanças, quase imperceptíveis, ao longo de mais de duas décadas, passando de 2,3 anos no início dos anos dois mil, para 1,8 anos em 2014, evidenciando que a durabilidade da desigualdade entre esses grupos raciais para esse indicador se mantém e sofreu poucas variações. Diante disso, posso afirmar que o quadro de desigualdades entre brancos/as e negros/as

apresenta um caráter estrutural de ordem socioeconômica, porém, a explicação para essas desigualdades não está circunscrita apenas às variáveis estruturais. Os negros e negras enfrentam cotidianamente situações de discriminação raciais. Essas situações acontecem, comumente, no ambiente social e também no escolar. Nas instituições de ensino envolvem alunos/as, professores/as e funcionários/as como ficou evidenciado nos dados da pesquisa FIPE (2009) e podem, inclusive, interferir no desempenho dos/as estudantes.

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

Olha, eu não sou muito a favor de cota não porque eu acho que não é pele que define isso. Acho que é questão de produção, questão acadêmica, isso é... não é uma questão de pele. Acho que vem do meio em que se vive das oportunidades que se teve, eu continuo achando que não é uma questão de cor de pele. É... a gente sabe que tem um histórico aí, não é?! Uma história mesmo do país e tal, 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. O meu receio é que, muitas vezes, as pessoas façam uso de certas políticas, das políticas públicas para se beneficiar de alguma forma mesmo sem ter aquela necessidade.

É possível perceber nas falas de Cauã, Monique e Rita, mesmo sendo esta última contrária, que haveria uma necessidade histórica que justificaria a adoção de políticas de ação afirmativa em nosso país. Porém, para ele/elas, não se trata de uma questão racial, mas de cunho social. Além disso, a professora Rita 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 socialmente por meio das mais diversas pesquisas, e relaciona as conquistas a uma questão pessoal, alcançada por merecimento, por capacidades ou 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 étnico-racial.

Já a professora Rose, que vem da área da Biologia, dividiu sua resposta em dois momentos: primeiramente expressou seu ponto de vista afirmando que as políticas afirmativas não deveriam ser necessárias, ou seja, não se posicionou de maneira contrária, mas deixou claro que não aprova a adoção dessas medidas e narrou sua experiência em uma escola da rede estadual, valorizando também a questão do esforço pessoal:

Eu gostaria muito que, de alguma forma, a gente nem precisasse disso para colocar toda e qualquer pessoa onde ela quer estar, e ela querer estar naquele lugar e se sentir capaz de. Então, por exemplo, eu nunca senti tanto orgulho de trabalhar em uma escola estadual e, no início do outro ano, ver alguns alunos meus dizendo: ‘Professora, passei na UERJ!’ Aí você acha aquilo tão legal, será que eu fiz diferença? Não sei... E não era cota, não era nada, na época, não era absolutamente nada a não ser ‘focou’, foi atrás, usou todas as possibilidades, mas eram poucos alunos, realmente.

Nas respostas das professoras Rita e Rose aparecem à questão do “esforço” que os/as alunos/as cotistas, individualmente, devem realizar para que consigam acompanhar de maneira adequada o ano de escolaridade. Na pesquisa realizada por Valentim (2005) esse tema também apareceu nos depoimentos dos/as professores/as entrevistados/as apesar de o público alvo ter sido alunos/as cotistas que ingressaram no curso de Direito da UERJ. A diferença existente no caso da presente pesquisa diz respeito ao nível de ensino, a educação básica, mas há semelhança com os pontos de vista dos sujeitos pesquisados. Valentim (2005, p.102) afirma que, para os/as docentes “parece haver recorrência nas falas dos professores numa crença de que o esforço pessoal [...] é capaz de fazer os alunos negros, carentes, oriundos de escolas públicas, ultrapassar barreiras que historicamente fazem parte da sua trajetória escolar. Trata-se de uma aceção individualista, centrada no mérito individual, que desconsidera as condições de vida dos alunos provenientes de grupos sociais marginalizados”.

Na segunda parte de sua resposta, Rose 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:

Mas eu acho que esse sistema de cotas, como não tem uma solução de entrada, ele vem como uma solução, mas eu gostaria muito que ele fosse paliativo, agora é um medicamento, mas ele não deve ser considerado o tratamento para a entrada na universidade, de alguns segmentos, até porque, biologicamente falando, a gente não tem raça, e é muito difícil para a gente, biólogo, reconhecer a raça, a gente não consegue muito reconhecer, 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. E, para nós, eu vejo a miscigenação como algo, biologicamente falando, é a panaceia do mundo, cruzar entre si sem nenhum tipo de marcação é a melhor coisa do mundo para qualquer população, para qualquer espécie, você não tem aquele grupo específico que vai se cruzando e faz um mal danado geneticamente falando. E a gente tem uma mistura tão grande de cores e sabores que, como é que determina isso? Então quem se coloca como negro é negro até que ponto? Eu também sou, entende? É uma confusão. Então, é difícil de eu marcar, dizer exatamente quem é o negro, a questão da pobreza, essa questão de dividir, eu não sei como eles fazem isso, não entendo muito, mas deve ser muito difícil você identificar exatamente onde é que está o corte, é muito difícil, e aquele que está ali? Foi cortado, ele não está entrando ali. Como eles determinam isso? É muito difícil. Então tudo isso é muito penoso. Então a questão de cotas, de você tentar trabalhar para dar uma oportunidade maior para determinados grupos, onde é que tá o corte? Como é feito para descobrir quem faz parte desse grupo? É muito difícil. Agora, não fazer nada também é.

A professora Rose 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 desde o início dos anos dois mil, quando as questões raciais passaram a fazer parte da agenda política do estado brasileiro.

Nesta perspectiva da raça como categoria social, o professor Mateus fez uma análise sociológica da questão etnicorracial para construir sua resposta:

Tem uma antropóloga da USP, a Lilia Schwarcz, ela é conhecida e tem um trabalho atual que ela discute a questão da cor e da raça no Brasil, na formação do... uma possível... uma espécie de democracia racial no Brasil, que na verdade nunca existiu. E ela tem uma tese que ela reforça que a gente não discutiu; a gente não discute em uma esfera, não criou uma esfera pública no Brasil para discutir claramente questões de cor e de raça. A gente, evidentemente, se apoia em uma ideia de que o Brasil é um país miscigenado, que se ancora em três raças básicas: do indígena, da branca e da negra, mas que a gente não discute, efetivamente, que essas três raças, essas três cores que se desdobram em outros milhões de cores, elas não são tratadas efetivamente da mesma maneira. Então, portanto, raça é uma categoria que precisa ser discutida. 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, para índios e para brancos. E eu acredito que isso seja uma discussão importante para a gente entender os descaminhos da política racial, das políticas afirmativas raciais no Brasil.

Mateus, além de desconstruir o argumento da raça como uma categoria exclusivamente biológica, reconheceu os avanços das políticas de ação afirmativa no contexto do ensino superior, no Rio de Janeiro, na última década:

Por isso que eu não ousou dizer se eu sou, realmente, a favor ou se eu sou contra. Mas, por outro lado, não posso negar, dando aula como substituto lá na UFRJ de perceber que a universidade está mais diversa de cores. Eu como aluno da PUC em 2006, até a PUC mesmo, como aluno da PUC em 2006, eu via muito menos negros do que eu vejo hoje em 2015 na PUC. Na UFRJ a mesma coisa. Na UERJ a mesma coisa. E isso eu não posso deixar de considerar como positivo. Talvez exista alguma coisa no meio do caminho que eu não entenda, mas eu consigo ver isso hoje, eu vejo isso hoje como positivo. Pessoas negras tendo maior acesso à universidade. Mas eu não sei se é só uma questão, realmente, da cor, ou se é uma questão que seja mais ligada à questão social, da renda que também é outra questão que não está se discutindo muito no Brasil. Parece que todos nós temos o mesmo nível de renda. E aí eu acredito que a cota social faça mais sentido do que a racial, embora a gente possa ver talvez, se fizer um estudo mais apurado, aprofundado, que se a gente pegar a maioria dos negros, a maioria dos pobres no Brasil é negra. Então quase correspondem a um mesmo tipo de cota, mas com justificativas diferentes.

É possível perceber que, mais uma vez, a questão social prepondera nas respostas, apesar do professor afirmar que nas situações cotidianas existe uma diferenciação entre negros/as, índios/as e brancos/as.

A professora Flávia construiu uma argumentação interessante ao afirmar que não é contra ou a favor das ações afirmativas sejam elas raciais ou sociais. Considera que o modo como são implementadas não é correto, uma vez que, para ela, as instituições são obrigadas a adotar esse procedimento sem ter as condições necessárias para garantir a permanência desses/as estudantes. Ela fez referência à questão da permanência dos/as estudantes e também colocou em xeque o processo de ensino aprendizagem que não sofre, em sua opinião, mudanças para atender o novo perfil de alunos/as.

Eu acho que elas têm o seu lado benéfico, mas elas não são implementadas da forma correta. Eu acho que na maioria das situações em que eu vejo isso acontecendo, seja na universidade, seja no CAp, em qualquer lugar, eu vejo isso como um processo que deveria estar sendo um dos passos para se alcançar um determinado objetivo. Só que, na maioria das vezes, isso é lançado na instituição. A instituição, então, 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, determinada medida e não é feito todo o trabalho por trás que deveria para embasar aquilo ali. Concomitantemente a isso, deveriam ser feitos processos para diminuir essa vulnerabilidade que está por trás disso, por trás desse processo. E não é feito. E se é feito não é feito da maneira ou na intensidade a qual deveria. Então acaba que essas medidas que deveriam ser apenas um passo temporário para resolver uma determinada solução [problema], para chegar a uma possível igualdade social, se é que essa palavra é possível, porque não é possível você obter uma igualdade homogênea, se é que isso existe, entre aspas. Isso que deveria ser um passo acaba se tornando uma medida que eles tratam como uma medida paliativa, como se fosse uma solução para o problema, entendeu? Eu acho que, no geral, acaba tendo essa situação, esse quadro, assim, em todas as instituições.

Quando questionada sobre a adoção de ações afirmativas raciais, Flávia também mencionou a questão histórica, o período da escravidão, a questão socioeconômica, a precariedade da escola pública, especificamente da educação básica:

Eu acho que política de ação racial não resolve o problema racial no Brasil. É simples. Eu acho que existem negros que são muito mais capacitados do que eu, que tem muito mais dinheiro do que eu e vice e versa. Agora você colocar simplesmente a pessoa por ser negra dentro da faculdade, dentro da escola não resolve problema nenhum, nem de preconceito, nem de acesso. Não acho que isso seja funcional, mas ainda entendo. Mas não entendo cota simplesmente pela pessoa ser negra. Isso eu não acho que resolva nada. [...] As pessoas devem poder ter acesso àquilo que elas querem. Como? Tendo uma escola pública de qualidade, tendo uma educação básica de qualidade que permita a ela andar com as próprias pernas. É claro que nada é tão simples e tão básico quando a gente fala, mas se pudesse simplificar pra uma resposta seria essa.

A professora Miriam afirmou que não tem opinião formada sobre as políticas afirmativas, mas também reconheceu que há uma necessidade histórica para a adoção dessas medidas e declarou que se preocupa com a questão da permanência dos/as estudantes beneficiados/as para que possam concluir seus cursos. Apesar desses argumentos considerou que “marcar a diferença” seja um problema: “quando você marca a diferença eu acho que piora, com toda franqueza, não estou correndo da raia, penso muito nisso, mas eu acho que na hora que você marca; eu acho que é pior. Eu acho que todo mundo tem que ter direito igual”.

Nesse sentido, Valentim (2005, p. 151) afirma que a Constituição Federal garante o direito à igualdade para todos, mas não impede a desigualdade de acesso às oportunidades de participação efetiva no contexto da cidadania plena para vasta parcela da população brasileira: “Vivemos numa sociedade onde a cor e/ou a raça

e/ou a etnia constituem-se como poderosos mecanismos de estratificação social, em que os afrodescendentes são segregados no acesso aos bens de toda ordem, tendo limitados os seus direitos de cidadania”.

Diante da insuficiência do direito à igualdade, esse conceito vem sendo ressignificado, como aponta o jurista Gomes (2002, p.126-127):

Em lugar da concepção estática de igualdade, extraída das revoluções francesa e americana, cuida-se nos dias atuais, de se consolidar a noção de igualdade material ou substancial, que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda inversamente uma noção dinâmica, militante, de igualdade. Nesta, necessariamente são pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade. Produto do Estado Social de Direito, a igualdade substancial ou material propugna redobrada atenção por parte do legislador e dos aplicadores do Direito à variedade de situações individuais e de grupo, de modo a impedir que o dogma liberal da igualdade formal impeça ou dificulte a proteção e a defesa dos interesses das pessoas socialmente fragilizadas e desfavorecidas.

De acordo com esse entendimento, há uma mudança no sistema jurídico brasileiro que ultrapassa a noção de igualdade estática ou formal para o novo conceito de igualdade substancial, de onde surge “a ideia de igualdade de oportunidades, noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de extinguir ou de mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social” (GOMES, 2002, p. 127).

Quando perguntada sobre as ações afirmativas raciais, a professora Miriam foi bastante enfática, afirmou que é contrária a essas medidas e mencionou o fato de todos os brasileiros e brasileiras serem mestiços/as: “Sou absolutamente contra. Aí eu volto na marca. Acho que quando você marca gay, negro, gordo, magro, você não está incluindo, não é a mesma coisa. Negro todos nós somos. Você não tem? Eu também tenho, minha avó era negra, meu bisavô era índio com negro”. Considera que houve mudanças com relação às oportunidades educacionais para os/as negros/as, mas não soube dizer exatamente como isso ocorreu: “tudo bem, tem umas campanhas, eu acho que está muito melhor do que já foi, acho que está melhorando, mas não acho que é por causa de cota não, eu não sei exatamente o que é; o mundo está mudando, mas eu acho que tem que ser também na educação”.

A professora Miriam apresentou alguns argumentos contraditórios: entende a questão da diferença como falta e não como potência, trata da igualdade legal e não material e traz o discurso da mestiçagem para justificar sua posição contrária às políticas afirmativas raciais. Ao tratar da questão da diversidade, Gomes (1999, p.3) afirma que é no dia a dia, no fazer escolar cotidiano, que temos o maior desafio, pois “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”.

Outro aspecto do depoimento dessa professora que precisa ser analisado diz respeito ao que Rita Fazzi (2006, p. 17) argumenta sobre as duas interpretações opostas que pautaram as discussões relativas às relações raciais e sempre tensionaram os debates: “uma que afirma e valoriza a convivência harmoniosa entre brancos e não-brancos, expressa na ausência de conflito racial violento, e outra que demonstra a existência do preconceito racial”. A primeira posição enfatiza a ausência de segregação racial, transmitindo (e construindo) a ideia de que somos um povo mestiço, misturado, aberto aos contatos inter-raciais, pluriétnico, não conflitivo. Já na segunda, fica evidenciada a desigualdade racial da sociedade brasileira uma vez que dados quantitativos e situações cotidianas sugerem ações e comportamentos discriminatórios, porém, sutis. Para Fazzi (2006, p.18), “a existência de um sistema de classificação múltiplo, com a criação de várias categorias raciais intermediárias, em especial, a categoria morena, passa a ser evidenciada como expressão do racismo brasileiro. Recurso, aliás, denunciado enquanto mecanismo de desmobilização política racial por ter provocado uma fragmentação da identidade negra no Brasil”.

A professora Isabel afirmou ser a favor das políticas afirmativas. Ela revelou que não compreende bem tais políticas, mas ressaltou seus aspectos positivos.

Eu não sei muito, mas sei que desde que as cotas também foram implementadas na universidade, sempre fui a favor disso. Acho que é um caminho, é um caminho de entrada. Então é permitir, é democratizar um pouco. [...] Olha, há visões de que isso seria também discriminatório, você permitir que o negro tenha um acesso mais fácil para ele entrar... E, então, é por que ele não tem capacidade? Eu não acho, não quero pensar muito por esse lado. Eu acho que historicamente a gente sabe que é sim mais difícil que o negro, aquele que é classificado como negro, que se classifica como negro, tem mais dificuldades de acesso. E acho que a gente precisa oportunizar. Aí, entra também uma questão ética eu acho, porque ele próprio, de repente, se ele não se enquadra, na questão de cotas por raça, ele pode, então, se ele acha que ele está apto a concorrer com os outros pela questão

acadêmica, eu acho que ele pode optar por não entrar no sistema de cotas. Aí, é uma questão mais complexa, daí você dizer: ‘não, eu não quero, eu abro mão da minha cota para outra pessoa’, é mais difícil acontecer. Mas, acho certo, acho que tem que continuar. Isso é histórico, a gente percebe a quantidade de pessoas negras inseridas numa universidade pública ou numa escola como o CAP que é, digamos, que seria equivalente a universidade pública, pela entrada ser selecionada. Então, eu acho que eles precisam ter oportunidade. Porque a gente percebe, o que acontece é a quantidade de negros que têm acesso é menor, porque, em geral, eles têm um poder aquisitivo menor para poder pagar um curso preparatório para entrada no CAP ou nas universidades. Então, tem que se abrir esse espaço. E aí, uma vez dentro da universidade ou da escola, aí estamos todos iguais novamente, vamos lutar pela formação. Vamos ser inseridos na formação. Eu acho que é isso.

Isabel declarou ser favorável à implementação das ações afirmativas, porém, a afirmação “você permitir que o negro tenha um acesso mais fácil para ele entrar”, merece esclarecimento, ainda que breve, de que os/as estudantes que ingressaram pela reserva de vagas no CAP, foram submetidos/as a um processo seletivo como os/as demais concorrentes, portanto, não houve ‘facilitação’ na entrada⁹².

Fernanda também afirmou que é a favor das políticas afirmativas, mas mencionou sua preocupação com a precariedade da educação pública.

Eu sou a favor. A entrada do negro, por exemplo, nas escolas e nas universidades era em caráter mínimo. O CAP da UFRJ, que não é nem da UERJ, uma vez foi feita uma pesquisa há seis anos em que todo mundo, basicamente, tinha uma renda muito alta e eram brancos e moradores da zona sul. E o CAP era um colégio exclusivo de sorteio. Então, como isso acontecia? Então, eu acho que o processo da cota, ele é necessário como uma medida, quase como emergencial. A gente precisa introduzir, até por que a abolição da escravidão tem 100 anos e aí negar que exista racismo é uma tolice. Então, a gente precisa integrar esse pessoal em todas as camadas. Tanto os alunos da escola pública por conta do nosso ensino que é patético, precisam também ser introduzidos. Agora eu vejo que isso é uma ação que não é para ser feita em longo prazo, você entende? É uma coisa do momento. Eu concordo com elas.

Outra professora que afirmou ser favorável às cotas foi Jussara, porém, argumentou que se preocupa com a possibilidade de alguns/mas candidatos/as enganarem o sistema de seleção declarando-se negros/as sem que apresentem as características fenotípicas necessárias para usufruir desse benefício.

⁹² No que se refere ao processo seletivo para o 6º ano de escolaridade do CAP, a prova tem o valor total de 100 pontos e é constituída de três partes: questões discursivas de Língua Portuguesa (40 pontos); questões discursivas de Matemática (40 pontos); redação (20 pontos). A nota final será o somatório dos pontos obtidos nas três partes que compõem a prova. A classificação obedecerá à ordem decrescente do total de pontos e considerará a opção do tipo de vaga (não reservada e reservada) e, em se tratando de vaga reservada pelo sistema de cotas, a opção do grupo de cotas (Manual do Candidato – 6º ano/2014 – em anexo).

O conjunto de respostas dos/as professores/as 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. As percepções dos/as entrevistados/as são semelhantes às dos/as professores/as do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, unidade de Dourados, quando perguntados/as sobre a implementação da política de cotas na universidade. De acordo com os dados da pesquisa de Daisy Emerich (2011), as respostas de seus/as sujeitos também variavam entre posições favoráveis e contrárias com argumentos muito parecidos com os que encontrei. Esse grupo de professores/as revelou que é mais favorável às cotas sociais do que as raciais por que aquelas garantiriam maior acesso à educação para toda a população vulnerabilizada. Neste argumento, os negros e negras já estariam contemplados/as. Um dos entrevistados afirma que seria mais fácil aceitar as cotas sociais “do que aceitar as cotas específicas para negros” (EMERICH, 2011, p. 52).

Apresentarei a partir de agora os dados coletados junto às funcionárias técnico administrativas – a coordenadora do NAPE à época da implementação da lei, a pedagoga do 6º ano que acompanhou as turmas em 2014, a secretária da escola – e ao diretor do CAP, relativos às perguntas que compunham o segundo bloco temático das entrevistas semiestruturadas, qual seja, quais as concepções que esse/as profissional(is) têm sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil.

As representações desse/as quatro profissional(is) não divergiram ou são muito distintas do conjunto daquelas apresentadas pelos/as professores/as. Quando perguntadas/o sobre a adoção das políticas de ação afirmativa, as respostas apresentadas por esse grupo de sujeitos pesquisados foram favoráveis à implementação e o principal argumento listado dizia respeito à necessidade de existência dessas políticas por haver uma situação de desfavorecimento de um grupo de pessoas com relação a outros.

A pedagoga construiu sua resposta afirmando que é favorável a política de cotas, mas que os/as alunos/as que foram beneficiados/as precisam ter um acompanhamento após a entrada: “eu sou a favor que desenvolva também uma prática posterior porque não adianta receber, no nosso caso, o aluno, e não ter

tanta assistência, não ter um trabalho diferenciado caso necessite, um trabalho de oficina, um trabalho que pudesse auxiliar e contribuir para a parte pedagógica do aluno”. Como ex-aluna da UERJ, citou o trabalho realizado pelo PROINICIAR⁹³ - Programa de Iniciação Acadêmica - quando a universidade adotou a política de cotas. Afirmou que o CAP deveria ter desenvolvido uma ação semelhante para atender os/as estudantes que ingressaram no 6º ano, mas que isso não aconteceu:

Por ser algo um tanto novo, mas a gente percebe também devido à grade de horários, que não permite tantas atividades extras para o aluno, mas tem alguns alunos que necessitavam realmente de um apoio a mais porque os pais não têm condições de pagar um explicador, porque até o explicador do CAP é diferenciado, ele cobra um valor diferenciado. Os pais que pagam algum professor particular, que o professor particular que ensina para aluno do CAP, devido à metodologia do CAP. e então, o valor é até diferenciado também.

Em sua resposta há aspectos que precisam ser considerados: uma visão antecipada de que os/as alunos/as que entraram pela política de cotas necessitarão de um trabalho que possa contribuir para suprir as lacunas pedagógicas trazidas das séries iniciais do ensino fundamental como se estivessem fadados/as ao fracasso escolar. Ponderou que a política afirmativa no CAP é “algo um tanto novo”, mas citou uma ação realizada pela UERJ junto aos/as estudantes universitários/as demonstrando ter conhecimento do assunto, porém, não esboçou proposta ou ação que pudesse atender os/as alunos/as que ingressaram na instituição caso apresentassem alguma dificuldade. Mencionou que alguns responsáveis precisam contratar um/a profissional que possa ajudar os/as filhos/as quando percebem que estão com dificuldades deixando claro, no meu modo de entender, que a metodologia diferenciada de ensino da instituição seria um entrave para todos/as os/as estudantes e não apenas para aqueles/as que ingressaram pela

⁹³ Programa criado para apoiar o estudante de modo a garantir-lhe a permanência na UERJ, com aproveitamento até a conclusão do curso, viabilizando o cumprimento da Lei 5346/08, que regulamenta o sistema de cotas como efetivo mecanismo da redução das desigualdades sociais. As atividades oferecidas visam contribuir para o desenvolvimento acadêmico e a integração dos estudantes. São elas: Instrumentais – objetivam o desenvolvimento de conceitos e conteúdos necessários ao bom aproveitamento acadêmico. As de maiores demandas são: língua portuguesa, língua estrangeira instrumental, informática instrumental; Oficinas – oferecem ao aluno uma formação mais abrangente, ampliando sua vivência acadêmica e sua visão de mundo; Culturais – visam complementar a formação do aluno ampliando o conhecimento da diversidade cultural, apresentando atividades inovadoras e criativas, democratizando os espaços e os saberes; Inserção em práticas acadêmicas – oportuniza a todos os estudantes desde o primeiro período sua inclusão em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Proporcionando desta forma convívio acadêmico com colegas de períodos mais avançados, bolsistas e professores, gerando possibilidades de desenvolvimento de novas habilidades e competências em diferentes áreas de conhecimento. (www.caiac.uerj.br – acesso em 28/02/16)

política de cotas. Portanto, as exigências do colégio, a metodologia de trabalho, acabam por afetar todos os/as estudantes, independentemente, de qual tenha sido sua forma de ingresso na instituição. A diferença explicitada nesse depoimento é de que alguns/mas responsáveis podem arcar com essa despesa, enquanto outros não podem, ficando a cargo do colégio criar estratégias que venham auxiliar esses/as alunos/as.

A coordenadora do NAPE também afirmou que é favorável à adoção das políticas de ação afirmativa, mas fez uma ressalva ao dizer que “a gente tem que transformar isso numa realidade dentro, não só no CAp, de qualquer escola porque a gente tem muita coisa regulamentada e a gente vê muito pouca coisa efetivamente mais na prática”. Assim como nas respostas de alguns/mas professores/as apareceu a questão da ampliação dessas políticas para outras instituições de ensino, no entanto, não desenvolveu seus argumentos de modo que explicitasse quais seriam os motivos para que isso acontecesse. Apenas complementou sua resposta dizendo que por ser uma escola de formação de professores/as o CAp deveria repassar essa experiência para outras instituições.

O ponto de vista da secretária da escola também é favorável, porém, argumentou que o colégio “não está preparado para as cotas”. Pedi que explicasse porque a instituição não estaria preparada e ela respondeu dizendo: “Em primeiro lugar, a estrutura do CAp, não acho que ele está preparado. Em segundo lugar, a gente mesmo que trabalha com isso não tem uma preparação para lidar com isso, entendeu? Não tenho essa preparação. Acho que a gente tinha que ter uma preparação melhor, estou falando de todos os técnicos, não estou nem tirando os inspetores também não, a gente tem que ter”. Além da ausência de estrutura física adequada⁹⁴, mencionou a falta de preparação dos/as funcionários/as técnico administrativos para que possam atuar junto a esses/as estudantes, mas não apresentou uma proposta ou sugestão para que essa questão pudesse ser solucionada.

Eu trabalho na fase da matrícula e esse ano, para mim, eu me choquei porque os pais preenchendo o formulário da matrícula a gente teve que ajudar. Então, eu sinto que a gente vai ter problema em relação a isso. Eles não têm acesso à informática, então a gente vai ter que voltar um pouco em algumas coisas. Foi uma dificuldade muito grande para eles entenderem como é que é o mecanismo

⁹⁴ O colégio não possui rampas de acesso para estudantes com dificuldades locomotoras e há um elevador, que está em manutenção, em apenas um dos blocos de sala de aula.

da escola, de RIOCARD⁹⁵, a carteira de vacinação, o atestado médico para eles. A maioria não entregou porque eles vão para UPA [Unidade de Pronto Atendimento], eles vão para qualquer outro hospital público para conseguir uma consulta marcada, então a maioria não entregou. Você pedir seis fotos para eles é caro (Secretaria Escolar).

Esse depoimento explicitou uma grande preocupação com a questão socioeconômica dos/as alunos/as ingressantes, revelou as dificuldades de acesso encontradas pelos/as responsáveis aos serviços públicos de saúde, a demora em conseguir o atendimento médico e também a dificuldade de acesso à informática bem como de compreensão das informações exigidas no ato da matrícula.

Além desses aspectos, a secretária mencionou uma dificuldade que seria colocada para o diretor da instituição no que diz respeito à entrada e saída dos/as estudantes do espaço escolar: “Nós estamos com um problema maior. O 6º ano do CAp não pode sair sozinho da escola para almoçar nem para ir embora sozinho. Só que essa clientela que entrou toda ela, os pais autorizaram a saída, porque são pessoas que estão ausentes de casa. Eles estão acostumados a andar de ônibus. Vamos levar isso para o diretor porque vai ter que mudar. Eles não têm dinheiro para pagar um transporte, eles confiam nos filhos”.

A Minuta de Resolução 30/13 que instituiu o programa de bolsa auxílio à permanência desses/as estudantes não prevê o pagamento de transporte escolar, trata da questão da alimentação, do uniforme e do material escolar. Em entrevista com o diretor, o mesmo afirmou que a instituição estava arcando com as despesas de transporte escolar utilizando os recursos recebidos via Sistema de Desembolso Descentralizado (SIDES), verba que é repassada para o colégio para manutenção da unidade, mas não informou qual o número de alunos/as contemplados/as com esse benefício.

Não tenho uma rubrica que atenda especificamente cotistas-bolsistas, vou usar essa expressão, nenhum deles é bolsistas, alunos com carência socioeconômica ou em condição de desfavorecimento socioeconômico, nenhum deles é atendido, objetivamente, por um crédito, por uma rubrica CAp. Os [bolsistas] da universidade até o são, os nossos não. Então, a universidade repassa através do SIDES essa verba. Se não vier o SIDES nós... Como é que a gente tem feito? Nós fazemos dívida. (Diretor)

⁹⁵ O RIOCARD conforme previsto em lei, institui cartões de gratuidade para estudantes do ensino fundamental e médio, através de cadastro enviado pela Secretaria de Educação Estadual, Federal e Municipal. O RIOCARD é um sistema de bilhetagem eletrônica utilizado na maioria das cidades do Estado do Rio de Janeiro.

Ficou explicitado nesse relato que os recursos recebidos pela instituição são destinados a sua manutenção, não havendo, até o momento, um repasse de verba específico para atender os/as cotistas apesar da existência de uma minuta de resolução que instituiu o programa de bolsa auxílio à permanência desses/as estudantes⁹⁶.

O diretor do colégio também se posicionou favorável à implementação das políticas de ação afirmativa e desenvolveu sua resposta apresentando vários argumentos que justificam essa necessidade:

Para mim, elas se fazem necessárias sempre que há bases injustas que deixam uns em relação de desfavorecimento a outros. Elas são relacionais, acho que tem uma primeira questão. Essas políticas são relacionais, por que elas são feitas sempre para um sujeito em torno de um objeto, e esse objeto está ligado à questão da justiça social, do acesso a determinados bens, a determinados direitos e, em um país desigual, como o nosso, acho que não tem nem que perder muito tempo para justificá-las, mas é lógico que a gente tem que fazer essas justificativas. Então, você promover uma positividade, viabilizar a positividade de grupos que lutam por essa positividade não é uma benesse, na verdade é uma necessidade. Eu diria que é uma necessidade civilizacional, eu preciso que todos avancem e não só alguns, eu não posso me acostumar que só alguns avancem. Então, é necessário que todos avancem, embora pareça um discurso idealizado também. Então, nesse sentido, as políticas afirmativas têm essas faces, ao mesmo tempo em que, no meu entendimento, elas tentam se estabelecer em cima do que não há, elas também apresentam certo caráter idealizado de resolver situações que talvez não se resolvam somente por elas, que vão se resolver somente por transformações que são muito mais profundas. Mas a gente vive de renovadas utopias. e então, essa idealização vai fazer com que alguns tenham mais oportunidade de promover essa mudança ou de lutar por essa mudança. E aí a gente não fica também naquela paranoia geracional de que nunca se deu a oportunidade, de que nunca houve chance da sociedade mudar, acho que há aí, não é um iluminismo, mas acho que há uma possibilidade de futuro e de escolhas que se abre para uma parcela da população que antes não tinha possibilidade de escolha nenhuma.

Alguns aspectos citados nessa resposta merecem destaque: a questão da justiça social; da desigualdade de acesso a bens e serviços; de que essas políticas não seriam uma benesse, mas um direito garantido para uma parcela significativa da população; a positividade de grupos sociais considerados à margem. Porém, o diretor chamou a atenção para o caráter idealizado dessas ações o que, no meu

⁹⁶ De acordo com o Plano de Intervenção do Serviço Social no CAP/UERJ “a maior demanda de trabalho para o Serviço Social (e a mais desafiadora visto que supõe planejamento, execução e avaliação de proposta, sem o aporte de recursos para tanto) é a consolidação de um Programa de Bolsa Auxílio Permanência através de um Ato Executivo do Reitor - normatização legal usual da universidade, capaz de transformar o programa em ação permanente dotada de orçamento, efetivamente integrada à estrutura docente e assistencial da instituição – para estudantes com demandas de ordem socioeconômica”. . Plano de Intervenção do Serviço Social no CAP/UERJ 2015.

modo de entender, apontaria para um posicionamento que vislumbra para políticas públicas de educação universalistas. É sempre bom lembrar, como argumenta Guimarães (1999), que as políticas afirmativas devem estar ancoradas em políticas de universalização e de melhoria do ensino público para a educação básica, porém, não se trata de fazer uma opção entre uma ou outra, mas de considerar a relevância das políticas diferencialistas para que a médio e longo prazo a educação brasileira possa oferecer a todos/as ensino público de qualidade.

Quando questionadas/o sobre as políticas afirmativas raciais não houve a mesma semelhança de opiniões como nas respostas dos/as professores/as, três depoentes se posicionaram de maneira favorável enquanto uma afirmou ser contrária à adoção de cotas raciais. A pedagoga afirmou que é favorável, mas porque estas estão agregadas aos aspectos socioeconômicos: “não é só o corte racial não, têm vários outros critérios, mas, acho que poderia ser pensado de outra forma, mas num primeiro momento sou a favor desde que o aluno também tenha uma determinada assistência”. Sua resposta é semelhante a que foi dada para a pergunta anterior, ou seja, é favorável desde que os/as ingressantes possam contar com o auxílio de um trabalho pedagógico que possa ajudá-los a superar as dificuldades supostamente trazidas.

A coordenadora do NAPE também se revelou favorável às cotas raciais, afirmou que “a gente tem que trabalhar com isso porque eu acho que a questão da raça é uma questão que a gente vê posta também, mas não é a mais importante hoje. A gente tem outras questões dentro dessas políticas que a gente precisa estar trabalhando que são bem mais sérias”. Para ela, as questões de diferença de gênero são mais preocupantes do que as étnico-raciais. Exemplificou mencionando o trabalho que realizou no colégio com outra funcionária técnico administrativa que escreveu uma tese sobre a temática de gênero:

Acho que a gente vive uma questão que temos um discurso que não funciona muito bem na prática. Eu tive a oportunidade de fazer um trabalho com a Rosa⁹⁷ e a gente percebe pelos encontros, pelas oportunidades de seminários, de grupos que a gente participou, que nas escolas, a teoria todo mundo conhece, agora a grande dificuldade de você trabalhar na prática dentro das salas de aula, dentro das escolas com essas questões. Para mim, essa hoje ainda é uma questão bem mais séria em termos de dificuldade do que a racial.

⁹⁷ Nome fictício para preservar a identidade da funcionária citada.

Considero que não seja possível classificar qual diferença, etnicorracial ou de gênero, seja a mais preocupante ou que demande mais atenção, todas são igualmente importantes e a emergência dessas temáticas na sociedade brasileira e nos espaços escolares tem se intensificado nas últimas décadas. Além das diferenças citadas, temos também aquelas relativas às questões religiosas, de orientação sexual, entre outras. Os movimentos sociais referidos a essas identidades vêm dando visibilidade aos processos de preconceito e discriminação em relação a esses grupos sociais que são considerados diferentes.

Como construir uma sociedade em que os direitos humanos, o respeito às diferenças, a valorização das diversas culturas e o reconhecimento das distintas identidades penetrem todos os âmbitos da vida social e se transformem em compromissos assumidos por todos os cidadãos e cidadãs? Certamente este é um dos grandes desafios das sociedades contemporâneas. (CANDAU, 2009b, p. 7)

Candau (2009b, p.7-8) afirma que na perspectiva de reconhecimento das distintas identidades a educação tem papel fundamental e que esta problemática “está se tornando cada vez mais explícita nas nossas escolas e questiona as práticas pedagógicas marcadas pela homogeneização e pelo caráter monocultural”.

O diretor também afirmou ser favorável à implementação das cotas raciais e sua resposta para essa pergunta foi construída utilizando os argumentos de que se trata de uma questão histórica, econômica, social e cultural. Porém, ressaltou que não “concorda com tudo e com as formas das políticas na sua globalidade, na sua inteireza. Eu vejo algumas coisas que em alguns momentos me soam como contraditórias e isso é polêmico”. No seu ponto de vista, a contradição estaria na criação de uma cota exclusivamente social.

A questão da criação de uma cota exclusivamente racial foi e tem sido objeto de discussão de diversos autores e autoras desde a adoção das políticas afirmativas no início dos anos dois mil. Feres Júnior (2012) trata dos critérios de seleção adotados pelas políticas de inclusão e considera que as variáveis classe e raça sejam utilizadas nessas políticas uma vez que ambas têm grande relevância na reprodução das desigualdades no país. Porém, resalta que “não podemos nos esquecer de que da análise sociológica de dados populacionais ao desenho das políticas públicas a distância é grande e não pode ser percorrida sem mediações: identificação de públicos, adoção de categorias, criação de regras, estabelecimento de objetivos, avaliação de resultados, etc” (FERES JÚNIOR, 2012, p. 1). Ao

abordar os critérios de seleção, ressalta que o debate midiático sobre as políticas afirmativas teve (e tem) como foco principal a questão etnicorracial. No entanto, a modalidade mais frequente de ação afirmativa adotada pelas universidades públicas brasileiras, de acordo com Feres Júnior (2012), tem como beneficiários alunos/as oriundos/as de escola pública: 61 de um total de 98 instituições, enquanto apenas 40 têm políticas para negros ou pretos e pardos.

Mas não é só isso: o processo de criação dessas políticas de inclusão no ensino superior brasileiro – hoje 72% das universidades públicas brasileiras têm algum tipo de ação afirmativa – não pode ser narrado sem falarmos do protagonismo do Movimento Negro e de seus simpatizantes ao articular a demanda por inclusão frente às universidades por todo o Brasil. Ao serem pressionadas por esses setores da sociedade civil organizada, as universidades reagiram cada uma a seu modo, pouquíssimas vezes criando cotas somente para negros (4 casos), muitas vezes criando cotas para negros e alunos de escola pública (31), e majoritariamente criando cotas para alunos de escola pública. Não houve, por outro lado, nenhum movimento independente para a inclusão de alunos pobres no ensino superior. Em suma, se não fosse pela demanda por inclusão para negros, o debate sobre o papel da universidade no Brasil democrático certamente estaria bem mais atrasado. (FERES JÚNIOR, 2012, p. 1)

Feres Júnior (2012, p. 2) considera que ambas as variáveis, classe e raça, devam ser objeto das políticas de inclusão. No entanto, afirma que não há um plano ideal para aplicá-las: “será que deveriam ser separadas (cotas para negros e cotas para escola pública) ou combinadas (cotas que somente aceitem candidatos com as duas qualificações)? Fato é que pouquíssimas universidades adotam a primeira opção, enquanto 36 das 40 universidades públicas com ação afirmativa para negros têm algum critério de classe combinado, seja ele escola pública ou renda”.

O que isso significou na prática? A maioria das universidades, trinta das quarenta, utiliza o critério “escola pública” para se auferir a classe social do/a aluno/a ingressante. Porém, seis universidades, entre elas as estaduais do Rio de Janeiro, adotam o critério de renda: “no caso das universidades fluminenses, os programas que começaram em 2003 tinham cotas para escola pública separadas de cotas para ‘negros e pardos’, mas em 2005 a lei foi alterada passando a sobrepor um limite de renda à cota racial” (FERES JÚNIOR, 2012, p. 2). Essa mudança de critérios trouxe uma consequência: o número de estudantes negros/as que ingressaram nas universidades fluminenses antes da alteração da lei foi maior do

que os/as ingressantes após a sobreposição desses critérios⁹⁸. Ou seja, a luta travada pelo movimento negro para que esses/as estudantes adentrassem o espaço universitário ficou subsumida com as mudanças realizadas.

O depoimento da secretária contrário à política de cotas raciais no CAP tem relação direta com as ponderações anteriores. Para ela, essas cotas não deveriam existir porque não há necessidade de separar negros e brancos. Por outro lado, é favorável às políticas que tenham como critério o corte social e também às inclusivas para pessoas com deficiência.

Eu sou contra isso, eu acho que a gente não pode discriminar. O racial eu sou contra. A cor da pele eu sou contra. Eu acho que tanto o branco, vamos dizer, tem branco que não tem capacidade de entrar numa faculdade, como também o negro. Eu não sou a favor disso. Eu não gosto de política de cota racial. Bom, eu acho absurdo você separar por negro e branco, não estou colocando nem o pardo e o índio, eu acho isso um absurdo. Tantos negros aí muito melhores que eu, culturalmente, no estudo... Parei na faculdade, não fiz mestrado, nem doutorado e tem tantos negros aí com doutorado! Ele é melhor que eu. Então, por que ele vai ter uma cota, uma exclusividade para entrar? Você tem que se declarar negro. Olha que coisa horrorosa. Você não se declara branco quando você vai fazer uma inscrição para alguma coisa. O negro tem que se declarar. Se você não se declara, um branco entra na vaga do negro. Então, é uma política meio... não gosto. Sou contra, totalmente.

Para a secretária, ao separarmos negros e brancos estaríamos discriminando os primeiros em relação aos segundos, ou seja, 'criando' um processo de racialização, forte argumento utilizado pelos opositores das políticas afirmativas raciais. Mais uma vez, é possível perceber como a ideia de um país racialmente integrado está presente no imaginário social. A fim de justificar que essa separação não fosse feita utilizou a ideia da capacidade dos/as candidatos/as de ingressar na universidade sem considerar as desigualdades educacionais experimentadas por esses dois grupos étnicos. Ao afirmar que o negro precisa declarar seu pertencimento racial e o branco não, evidenciou um ponto de vista que não considera que a branquitude está posta e é entendida como o padrão, não necessita de declaração.

Apesar de mencionar a questão da autodeclaração, a secretária não desenvolveu esse argumento. No entanto, Munanga (2012) tematiza a questão da

⁹⁸ De acordo com Feres Júnior (2012, p. 2), “os dados da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) mostram que nos anos em que vigorou o sistema antigo, 2003 e 2004, entraram respectivamente 40 e 60 alunos não-brancos – aproximadamente 11% do total de ingressantes. A sobreposição de critérios que passou a operar no ano seguinte derrubou esse número para 19. A média de alunos não-brancos que ingressaram sob o novo regime de 2005 a 2009 é ainda menor – 13 – o que representa poucos 3% do total de ingressantes”.

negritude e afirma que a perspectiva mais viável para compreender a complexidade do tema talvez seja colocá-la dentro do movimento histórico. Considera que além do fator histórico, há também os fatores linguístico e psicológico na construção de uma identidade que precisam ser considerados, mas ressalta que “a identidade cultural perfeita corresponderia à presença simultânea desses três componentes no grupo ou no indivíduo” (MUNANGA, 2012, p. 12). O autor afirma que isso seria um caso ideal e que esses fatores interagem de modos distintos, específicos, não sendo possível que tenham a mesma intensidade. Por outro lado, considera necessário que a discussão sobre as identidades negras seja publicizada, especialmente, no atual debate sobre cotas raciais e afirma: “o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais” (MUNANGA, 2012, p. 14).

Se alguns entendem a negritude e a identidade como um movimento político-ideológico, outros se perguntam se não seria uma forma de racismo do negro contra o branco, um racismo ao avesso. Nesse sentido, se a negritude é um movimento negro, não seria legítimo que se falasse também da “branquitude” como movimento de brancos e da “amarelitude” como movimento dos amarelos? “Negritude”, “branquitude” e “amarelitude” nos levariam ao conceito maior das raças negra, branca e amarela, conceitos biologicamente inoperantes, mas política e sociologicamente muito significativos. Há quem se pergunte se no Brasil seria possível a existência de uma identidade dos negros diferentes da dos demais cidadãos. Outros chegam até a indagar se as ditas negritude e identidade negra não poderiam ser vistas como uma divisão da luta de todos os oprimidos. Essas perguntas, essas dúvidas e essas preocupações merecem um esclarecimento, ou melhor, uma discussão. Poderíamos agrupar e alinhar as melhores definições sobre esses conceitos. Mas isso ajudaria pouco para desvendar seus conteúdos. No entanto, uma perspectiva mais viável seria situar e colocar a questão da negritude e da identidade dentro do movimento histórico, apontando seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento. Se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado (MUNANGA, 2012, p. 14-15).

Ao afirmar que os conceitos biológicos de raças são inoperantes, Munanga (2012) destaca que política e sociologicamente são significativos e, nesse sentido, é a população negra que vem sendo discriminada racialmente porque há ainda a ideia de raças hierarquizadas dentro da espécie humana para justificar a prática do racismo. Desse modo, afirmar-se negro/a tem, no meu modo de entender, uma simbologia importante porque auxilia no empoderamento desse grupo étnico-racial.

Foi possível perceber que para esse grupo de profissionais, assim como para o de professores/as, há o reconhecimento da importância das políticas afirmativas, mas as/o depoentes apontaram uma série de ponderações sobre suas formas de aplicação. O principal questionamento apresentado pelos/as entrevistados/as se refere às políticas raciais o que denota, no meu modo de entender, a dificuldade para que a questão do racismo, da discriminação racial, das desigualdades raciais e educacionais que afligem os/as negros/as seja discutida de maneira mais aprofundada. Algumas razões podem ser apontadas para essa ausência: a temática não faz parte do universo de ponderações dos/as entrevistados/as e a pouca familiaridade com o assunto seria decorrente de uma limitação de suas formações profissionais. Devo considerar, ainda, que talvez o instrumento de coleta de dados não tenha sido capaz de captar as concepções que os sujeitos pesquisados têm sobre a adoção de políticas afirmativas nos sistemas educacionais, mas reconheço que todo esforço foi feito para cercar a temática com diferentes perguntas e em distintos momentos da entrevista.

5.2

Sobre a implementação das ações afirmativas na educação básica

Quando perguntados/as sobre a implementação das políticas de ação afirmativa na educação básica, especificamente no CAp/UERJ, as respostas dos/as professores/as podem ser categorizadas em três blocos de argumentação: (i) a questão da qualidade do ensino; (ii) a ampliação dessas políticas para todas as escolas da rede estadual de ensino; (iii) as questões históricas e socioeconômicas.

A professora Rita, por exemplo, expressou sua preocupação com a qualidade do ensino:

Eu me preocupo por que eu fico pensando assim: ao invés de nivelar por cima a gente vai acabar nivelando por baixo. Aí eu fico com medo por que eu digo: é um processo de municipalização do CAp. Como se o CAp tivesse que se transformar numa escola do município, de rede, que foi o que eu vi, o que eu vivenciei 25 anos. E eu vejo, muitas vezes, as opiniões das pessoas aqui dentro quando eu vou conversar com as pessoas, eu pergunto assim: ‘Você trabalhou no Município ou no Estado?’ E as pessoas dizem: ‘Não’. Então, você não sabe o que é. Eu acho que é uma escola para o professor. Eu acho que o professor tem que passar por essas redes, sim. Mas é... todos eles. Inclusive quem foi estagiário nosso e inclusive está nessas redes, eles, muitas vezes, dizem para mim assim: ‘Você se aposentou. Eu não me vejo trabalhando esses anos todos e me aposentando nessas redes; eu não vou aguentar.’ E eu acho que o CAp é uma escola diferente. Eu

acho que todas deveriam ser como o CAp, infelizmente não são. Acho que todas deveriam ser escolas de excelência como o CAp. E eu não acho que é baixando o nível, nivelando por baixo que vai resolver a questão da educação no país. O que resolve a questão da educação no país também não é botar todo mundo na universidade. É, principalmente, melhorando o ensino básico. O que eu vejo é que não havendo... É que não há essa preocupação com a educação básica. É preocupação com o Pronatec, tem a preocupação de colocar todo mundo na universidade sem preparo. Por que não tem a preocupação de melhorar o ensino fundamental? Isso eu não vejo.

Ao ser informada que a política de cotas no CAp também estava sendo implementada no 1º ano do primeiro segmento do ensino fundamental, a professora Rita fez a seguinte afirmação: “Para quem vai começar desde o 1º ano, acho até que vai ser muito bom porque já vai começar bem, vai começar numa escola que segue um projeto político pedagógico, mesmo que não esteja no papel, mas que a gente tem, não é verdade? Vai começar bem. No 6º ano acho que já vai ser mais preocupante porque ele vai vir das redes, tanto rede pública, quanto privada e nem sempre vai conseguir dar conta”. A professora Rita enfatizou a todo o momento a questão da excelência de ensino do CAp em comparação às escolas da rede pública e também privada demonstrando o quanto esse aspecto é relevante para ela.

A professora Rose, também argumentou sobre a qualidade e acrescentou que as políticas afirmativas deveriam ser ampliadas para todas as escolas da rede estadual de ensino, não apenas para o CAp.

Eu acho que o que está acontecendo é que você vai colocando mais para baixo, o funil já está apertando para baixo, entende? Por que toda e qualquer escola não é desejável para toda e qualquer pessoa? Por que tem que ter mais cotas? Por que todo colégio municipal, CAp, as universidades, não são iguais para todos quererem? Muitos querem o CAp? Qual o motivo? Tem motivo? Explica para mim o motivo. Esse modelo é tão caro assim que não possa ser colocado em outros lugares? Será que é mesmo? Ou é melhor fazer a política [de cotas]? Essas mesmas pessoas que ficaram contentes, por exemplo, que teriam mais chances nesse determinado colégio, por que não foi ao contrário? Por que não se usou o modelo desse colégio para outros e abriram-se várias vagas em vários lugares para o negro, para o branco, para o que quisesse entrar, e que gostasse e acreditasse naquele ensino daquele jeito. (...) Eu fico com muita preocupação aqui no CAp sim, tá? Eu gostaria que fosse diferente, que tivesse em outros lugares. Já que colocaram aqui no CAp, qual foi a explicação? É por que é um bom ensino? Por que tem uma procura muito grande? Por que, então, não foi em todas, e todos adotarem, mais ou menos o sistema CAp? Sei lá, não sei. Se for esse o modelo, as pessoas estão preferindo esse modelo, então vamos reproduzir em outras escolas, todos vão querer. Questão de cota, então, faz em todos, que todas as escolas tenham representação do grupo que pleiteia aquelas vagas, do grupo inteiro, eu até concordo. Ou então você abre as inscrições, mapeia essa população e bota as vagas de acordo com a população, em todas as escolas e não só no CAp/UERJ.

Assim como Rita, a professora Rose também revelou sua preocupação com a manutenção da qualidade e excelência do ensino no CAp. Considerando o que disseram em seus depoimentos, manifestaram o mesmo 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: “é um processo de municipalização do CAp”.

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)

Nesse sentido, a contribuição da perspectiva multi/intercultural em educação pode ser muito adequada e enriquecedora, uma vez que pretende instituir nos sistemas de ensino o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e étnica, sem deixar de trabalhar os aspectos relacionados com habilidades exigidas para o domínio da lógica configuradora da cultura escolar.

Outro aspecto que merece destaque no depoimento da professora Rose é quando afirma que as políticas afirmativas deveriam ser ampliadas para toda rede estadual de ensino. O direito à educação está expresso na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. O acesso à educação básica está

universalizado em nosso país, portanto, não há necessidade de que as ações afirmativas sejam estendidas às escolas das redes. O que precisa ser expandido para a rede estadual de ensino, no meu modo de entender, são melhores condições de trabalho e de salário de seus/as docentes, escolas que tenham infraestrutura física adequada para atender seus/as estudantes, ou seja, que a educação básica com qualidade seja uma prioridade para as políticas educacionais.

Os professores Cauã e Mateus apresentaram um terceiro argumento nesta categorização, ou seja, a questão socioeconômica como principal critério para a adoção das políticas afirmativas na educação básica. No ponto de vista de Cauã:

Acho que pelo histórico da educação brasileira é uma política que tem uma explicação social importante, de tentar equilibrar um pouco mais, de tornar o país, um país educativamente menos preconceituoso, menos segregacionista, de certa forma. Eu se tivesse que aplicar isso em uma escola que eu fosse diretor, eu aplicaria a cota social e a cota para educação especial. A cota racial, eu não sei se aplicaria, assim, na educação básica, mas acredito que tem, devido a pesquisas superiores, de quantitativo, de porcentagem, que mostram que de fato a população negra tem muito menos acesso à educação... Então, como eu disse antes, assim não é uma opinião própria, mas eu acredito que seja importante para que a educação básica se torne, pelo menos mais democrática.

Por outro lado, esse mesmo professor afirmou que o CAP sempre teve “uma mistura etnicorracial grande”, o que permite inferir que a adoção da política afirmativa racial não seria necessária.

Uma coisa que eu sempre percebi no CAP é que é um colégio que tem uma mistura étnico racial muito grande e isso para mim é um ponto muito favorável do CAP. Por exemplo, já dei aula na UFRJ também, no CAP da UFRJ, e não havia a mesma quantidade, a mesma porcentagem, talvez a palavra está errada, de negros, mulatos, mestiços. Eu acho que o CAP [da UERJ], hoje no Rio de Janeiro é, talvez, um dos colégios onde haja uma maior, maior diversidade, maior democracia racial. Isso eu considero um ponto fundamental e, de certa forma, isso acontece por que também as cotas, o sorteio tem nele previsto as cotas. (Cauã)

É importante ressaltar que o processo seletivo para o CAP/UERJ tem sido realizado através do sorteio para o 1º ano do ensino fundamental desde a criação da Classe de Alfabetização, em 1987, ou seja, até o ano anterior o processo seletivo para o 1º ano também era feito através de prova. Para o 6º ano do segundo segmento do ensino fundamental, objeto dessa pesquisa, a seleção sempre foi feita por provas de conteúdo de matemática, português e redação. O sorteio, como destacou o professor Cauã, prevendo a reserva de vagas só aconteceu a partir do ano de 2014 após a aprovação da Lei 6434/13, ou seja, os/as negros/as que adentravam esse espaço escolar tinham que contar com a ‘sorte’ ou serem

aprovados/as na seleção por desempenho. Com a adoção da lei, essa população passou a contar com um instrumento que garantiria outra possibilidade de acesso à instituição.

O professor Mateus confirmou o argumento de que a cota racial não seria necessária, expressando sua opinião da seguinte forma:

Na educação básica não existe ainda a ideia de um vestibular, embora... a minha sobrinha, por exemplo, fez o concurso para o 6º ano [do CAp] e ela, aluna de colégio público, não entendeu nada da prova. Enquanto ela saía da prova, outros alunos ficavam: 'Ah, tá muito fácil essa prova. Essa prova aí nem se compara com as provas que eu faço lá no Santo Agostinho. Nem se compara com as provas que eu faço lá no São Bento.' Então, evidentemente, o sistema parece diferente, mas não é tão diferente assim não. Porque o aluno no 6º ano já aprendeu conteúdos bem relevantes para formação dele ou não aprendeu, dependendo do colégio. Então, eu penso que a cota... ela tem muito mais, talvez até mais sentido de... até no 6º ano também, de ser pela renda do que talvez pela cor. Eu continuo com esse pensamento sim. Eu estou pensando agora, eu nunca pensei nisso. [...] As pessoas que vão entrar pela cota da renda, serão essencialmente negras. Eu não sei se faz sentido ter uma cota racial hoje no Brasil. Em um país como o Brasil, com a história que a gente tem e tudo, mas eu estou ensaiando esse pensamento aqui [risos]. Meu argumento hoje é esse.

Em sua resposta o professor Mateus admitiu que existem desigualdades entre as redes pública e privada de ensino ao mencionar as dificuldades de sua sobrinha quando participou do processo seletivo para o 6º ano do CAp, o que favoreceria que a entrada dos/as candidatos/as continuasse sendo daqueles/as estudantes que puderam se preparar para realizar essas provas. Por outro lado, continuou argumentando que a cota social contemplaria a população negra por considerar que esta pertenceria, majoritariamente, a classe social mais desfavorecida. De acordo com a *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2014*, as condições de vida da população brasileira apresentaram melhoras. Mas, apesar das melhorias das condições de vida da população 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 IBGE confirmam o depoimento do professor Mateus ao apontarem que:

Em 2013, nos 10% mais pobres, 75% eram pretos ou pardos e 23,9%, brancos. Em 2004, eram 72,8% de pretos ou pardos e 26,9% de brancos nesse grupo. 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. Em 2004, esse 1% era composto por ainda menos pretos ou pardos (12,5%). Ambas as distribuições destoam da proporção de pretos ou pardos no total da população, pois 52,9% foram classificados como tal em 2013 (IBGE, 2014, p. 155).

Ao apresentar esses dados pretendo enfatizar 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. No entanto, 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?

A professora Isabel afirmou que a implementação dessas políticas afirmativas na educação básica fundamenta-se nos mesmos pressupostos que defendeu para a adoção no ensino superior. Como o professor Cauã, entende que o CAp possui um alunado diverso em decorrência do sorteio de vagas para o 1º ano do ensino fundamental e narrou como vê o processo seletivo para o 6º ano do CAp, destacando que a experiência de inserção da reserva de vagas está em seu momento inicial.

Embora a gente aqui, na educação básica se a gente considerar o 1º ano que é sorteio, a gente já tem uma entrada democrática, não é? Então, eu não sei avaliar. [...] Nunca pensei sobre isso. Agora no caso do 6º ano, que tem que fazer prova e as provas são difíceis e são três mil candidatos para trinta vagas, sessenta vagas, não sei direito, então... aí eu acho que a gente entra no mesmo critério de seleção da universidade. Se existe uma prova, uma prova difícil, a concorrência é muito alta, em geral, o perfil que a gente vê, são alunos que vêm de um... Esses alunos que fazem a seleção por prova, eles vêm de um cursinho preparatório, de um Martinzinho, de um PH, eles se preparam, são cursos caros, geralmente vêm de escolas particulares e, mais uma vez, o que a gente percebe é que os negros, em geral, são minoria nessa questão. Eles [os negros] não têm, em geral, acesso a esse tipo de reforço para entrar numa seleção em patamar de igualdade com os outros.

As professoras Monique e Fernanda também consideraram importante a implementação das ações afirmativas na educação básica. Fernanda utilizou os mesmos argumentos de sua resposta sobre a adoção dessas políticas no ensino superior, mas tratou de modo mais explícito sobre as diferenças entre negros e brancos:

Eu acho que deve acontecer por que, bem... é como eu falei, acho que se não estava acontecendo dentro de todas as estatísticas da inserção do negro na sociedade, passados 100 anos da abolição então de alguma forma ele tem que ser inserido. E por que será que ele não consegue ter acesso na mesma proporção que

os brancos têm? Tem alguma coisa que tem que ser investigada aí. Não é só pegar e colocar ele na escola. Tem que investigar. Por que o branco tem mais acesso? É óbvio que existe um problema aí e isso tem que ser investigado. Mas enquanto não se resolve, eu sou a favor mesmo e acho que tem que ter. E acho que o convívio do negro com o branco, com os pardos, amarelos, enfim, em todas as classes, em todas as idades, vai diminuir o preconceito. É uma coisa ideal que a gente veja o negro em mesmas proporções que o branco, que o índio em todas as esferas da educação. Concordo com isso plenamente. (Fernanda)

Em seu depoimento, a professora Fernanda questionou, insistentemente, que a diferença de oportunidades e de acesso à educação entre brancos/as e negros/as precisaria ser pesquisada para que pudesse ser compreendida e favorecesse a redução das desigualdades, demonstrando desconhecimento sobre as diferentes pesquisas realizadas no país que mencionam essa problemática. Como já apresentado no capítulo 2, diversas pesquisas, especialmente aquelas desenvolvidas por órgãos governamentais como o IBGE e o IPEA sobre as desigualdades raciais no país, 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. E são justamente as pesquisas governamentais, segundo Carneiro (2011, p. 54):

A principal alavanca para o reconhecimento dos negros brasileiros como segmento com características específicas e desvantajosas em termos de inserção social no país. Elas cada vez mais desautorizam as ideias consagradas em nossa sociedade sobre a inexistência de um problema racial. Questionam a simplificação de que o problema do Brasil é social, e não racial. Recusam os eufemismos como o do *apartheid* social e, sobretudo, indicam que as políticas universalistas, historicamente implementadas, não têm sido capazes de alterar o padrão de desigualdades entre negros e brancos na sociedade.

Outro aspecto de sua resposta que merece reflexão trata da convivência entre negros/as, brancos/as, amarelos/as, para que o preconceito possa ser diminuído com a presença de negros/as e índios/as na mesma proporção que os brancos nas esferas educacionais. Não creio que apenas a convivência entre diferentes grupos raciais possa favorecer a diminuição do preconceito, uma vez que a sociedade brasileira se reconhece como plural e, ao mesmo tempo, é discriminatória e preconceituosa. É necessário, como assevera Carneiro (2011, p. 55), que “a urgência de implementação de políticas públicas de promoção da igualdade racial no Brasil decorra de um imperativo ético e moral que reconheça a indivisibilidade humana e, por conseguinte, condene toda forma de discriminação”.

Já a professora Flávia afirmou que não sabia da implementação da lei no CAp. Construiu seus argumentos no momento da entrevista. Afirmou que considerava uma iniciativa importante, mas argumentou que é insuficiente:

Acho que ainda assim é insuficiente. Por que? O CAp é um Colégio de Aplicação da UERJ. Nível de ensino do CAp é um nível de ensino X. A criança que entra com determinada deficiência não necessariamente consegue alcançar esse nível X. Existem alguns processos dentro do CAp para tentar minimizar essa diferença. Só que esses processos pedagogicamente, inclusive, não são eficientes. Só por que a criança tem uma determinada dificuldade de aprendizagem, ela fazia a mesma prova em um local diferente ou com mais tempo, não resolve o problema dela. E esse é o método mais encontrado pelo CAp. É claro que tem todo um arcabouço por trás. Eu trabalhei com pedagogos do CAp que realmente tentavam procurar a família, davam um suporte, tentavam fazer o que conseguiam dentro da estrutura que o CAp permitia. Mas ainda assim eu acho que são necessárias mudanças de metodologia, mudanças de cronograma, mudanças de planejamento na aula. São tantas mudanças que deveriam estar por trás que não funcionam, sabe? [...] E a maioria das vezes quando as crianças entram por cota no CAp, elas entram por cota e vêm junto com essas dificuldades. Seja por que eles entram por cota e ao mesmo tempo também têm carências na sua educação familiar, seja por *n* razões outras que possam acontecer, mas eles acabam ficando atrelados a essas dificuldades de aprendizagem. Os alunos que não entram por cota, normalmente, [...] não encontram dificuldades no CAp por que eles já foram selecionados, eles já são a nata dos outros colégios. E 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 alunos/as que ingressaram no colégio pela reserva de vagas 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. De acordo com os dados do relatório DataUERJ 2015, em 2014, houve uma reprovação e uma transferência no 6º ano. Já os dados do DataUERJ 2014, informam que no ano de 2013, foram nove reprovados, três transferidos e um jubilado nesse ano de escolaridade, portanto, no ano anterior a implementação da lei o número de reprovados/as foi superior ao da entrada desses/as estudantes. Esses documentos apresentam dados estatísticos da instituição, porém, considero que seria interessante a realização de uma pesquisa sobre o 6º ano de escolaridade para acompanhar o desempenho dos/as estudantes cotistas, mas que também pudesse compreender quais os motivos para a diminuição do número de reprovados/as de um ano para o outro e também aqueles que levam os/as alunos/as

a pedirem transferência do colégio uma vez que o mesmo oferece ensino de qualidade.

A professora Jussara considerou uma iniciativa importante, mas afirmou que não tinha pensado nessa possibilidade para a educação básica. Mencionou de maneira breve a adoção das cotas na UERJ e, no seu modo de entender, se o colégio faz parte da universidade essa seria uma experiência válida: “Realmente o CAp faz parte da Universidade do Estado Rio de Janeiro. Porque, se é uma seleção pública, por que não ter, não é? Nunca tinha pensado a respeito antes, mas acho que é válido sim”.

A professora Miriam, assim como na pergunta anterior, afirmou que não tem uma opinião formada sobre a implementação das ações afirmativas na educação básica, que também estava pensando nessa questão no momento da entrevista. Insistiu no argumento de não querer marcar as diferenças e afirmou que não considera que a adoção dessas políticas contribua de maneira efetiva para a formação do público atendido. Finalizou sua resposta fazendo um questionamento sobre a implementação: “Não sei por que isso é aqui, não é? Porque qualquer criança tem acesso à escola pública. É por que aqui a escola é bonitinha, de excelência, de referência? Porque tem uma coisa, que eu nem falei, que é tão fácil dar aula para aluno bom. Escola boa para mim é a escola que segura o ruim, não a que só tem bom. Muito fácil dar aula para um monte de gente boa, quero ver dar para ruim. Não sei, desculpa, nunca pensei que pudesse ser, vou pensar”.

A resposta que poderia dar ao questionamento da professora é a de que acredito que o CAp tenha sido ‘escolhido’ para adotar as políticas afirmativas exatamente por ser uma escola de excelência, de referência 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 étnico raciais. Assim, como no depoimento de Flávia, a professora Miriam fez uma divisão entre ‘aluno bom’ e ‘aluno ruim’ dando a entender que o alunado do colégio seria ‘bom’ e que com a adoção da política de cotas passaria a ser ‘ruim’. Mais uma vez aparece a questão da insuficiência da formação, da

inferioridade intelectual, do despreparo, colocando, individualmente, nesses/as estudantes a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar.

É importante ressaltar que três depoentes afirmaram que não haviam pensado sobre a questão da implementação das políticas de ação afirmativa 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 CAp/UERJ. Por que essa discussão não foi realizada? Em outro item desse capítulo tratarei da participação dos/as docentes e funcionárias técnico administrativas nas discussões sobre a implementação da política de ação afirmativa na instituição. Talvez nesse conjunto de respostas seja possível compreender os motivos que levaram os/as professores/as a afirmarem que não haviam pensado sobre tais políticas antes da realização das entrevistas.

Mais uma vez há semelhanças com os dados de Emerich (2011). Um aspecto recorrente nas respostas de seus/as entrevistados/as foi sobre a necessidade da realização de discussões constantes sobre a temática das políticas de cotas que, para muitos, ainda era conhecida apenas superficialmente. Outra percepção similar diz respeito ao fato de que a política, na UEMS, foi implementada por lei sem que a categoria dos/as professores/as pudesse discutir amplamente o tema. Talvez seja a falta de tempo/espaço para a discussão no CAp/UERJ que justifique as opiniões contrárias. Alguns/mas depoentes de Emerich (2011, p. 50) revelaram que “inicialmente eram contrários/as às cotas, mas após as discussões promovidas pela universidade perceberam a importância destas”.

Dando continuidade a essa temática, foi perguntado para as funcionárias técnico administrativas e o diretor da instituição o que significava a adoção de políticas afirmativas na educação básica, especificamente no CAp. A pedagoga se declarou favorável à adoção dessas políticas e mencionou a mudança de perfil dos/as estudantes da instituição:

Eu acho importante... Pelo que a gente percebe, o público do CAp antes era outro, tinha outro perfil. Então, eles estão tendo contato com outras realidades também. Pode ser um crescimento para os alunos que já são daqui e uma oportunidade para aqueles outros que estão ingressando. Porque eu não percebo assim, eu não vejo diferença na forma de ensinar para os alunos que são cotistas e os alunos que não são. Então, eles estão tendo as mesmas possibilidades [...] de troca, de se conhecer.

Para a coordenadora do NAPE, a adoção das ações afirmativas no CAp foi uma decisão que “chegou oficialmente, de cima para baixo” sem a possibilidade de que houvesse discussão interna sobre a implementação da lei.

A gente tem aqui no CAp, por hábito, discutir tudo, a gente não teve muitas oportunidades para não dizer nenhuma de discutir isso. A coisa era posta nas nossas reuniões, eu lembro que em alguns colegiados: “Olha, temos que pensar, as cotas vão chegar.” Mas ninguém discutia nada sobre cotas. Aí, de repente, a gente recebeu de cima para baixo. [...] Na minha cabeça e no meu trabalho aqui vejo a escola assim: acho que nós como uma escola de formação de professores temos que ter uma educação básica top se não a gente não vai mostrar para ninguém a realidade que se enfrenta no dia a dia dentro da sala de aula e dentro das escolas de modo geral. Acho que o quê falta para gente é acreditar que a nossa realidade mudou. [...] Por que eu entendo, enquanto técnica na escola, enquanto pedagoga, que compete a nossa escola enquanto uma escola que prepara o professor também preparar para isso, para a nova realidade que não é a realidade do CAp, é a realidade da sociedade, está posta.

Esse depoimento revelou que por ser recente a política afirmativa na instituição ainda precisa de muitas ações para que não fique restrita aos apoios financeiros, que são, indiscutivelmente, necessários para garantir a permanência dos/as estudantes, mas que medidas de caráter pedagógico também se façam presentes. Para Candau (2002b, p. 14), os alunos e alunas cotistas serão capazes “de alcançar níveis de aprendizagem de qualidade acadêmica” e se tornarão “agentes sociais multiplicadores quando as medidas socioeconômicas estiverem articuladas às medidas de caráter acadêmico com a finalidade de empoderar este grupo de estudantes tanto pessoal quanto coletivamente”.

A resposta da secretária da escola também seguiu uma linha semelhante a da coordenadora do NAPE no que dizia respeito à implementação da lei: (i) não houve discussão interna e (ii) a mudança mais significativa foi aquela relacionada ao perfil dos/as estudantes.

Para o diretor da instituição, a política de ação afirmativa chegou ao CAp através da atuação dos movimentos sociais, das pressões sociais. Nesse sentido, considerou que foi um momento análogo ao processo vivenciado pela universidade:

As pressões sociais vão chegando como ramificações, elas vão penetrando os espaços vão fustigando os espaços até que elas entram. As minorias ativas, como diria o Moscovici, vão atuando assim, em determinados momentos elas aproveitam dos entes políticos, em determinados momentos, elas são aproveitadas pelos entes políticos e ali tinha muito isso, na questão da UERJ, assim como teve aqui na questão do CAp.

Além desses aspectos, afirmou que o colégio demorou muito para discutir como seu processo de seleção para o 6º ano:

O CAP demorou muito tempo a sair da zona de conforto e promover uma discussão sobre o que era o seu processo de seleção. Por que durante muito tempo também, o tempo que estou aqui, acho que existia uma questão velada, uma questão pautada no medo, de que, “será que o que fazemos antes da política de cotas, é legal? É ilegal? Será que existir uma separação de vagas para filhos de servidores é legal? É ilegal? Não vamos mexer nisso, se mexermos vamos perder direitos, como mexer nisso?” E na verdade a universidade já tinha adotado a política de cotas, e as cotas já eram uma realidade não para a educação básica, por que eu acho também que não é só o CAP nessa história, a educação básica ela também está em uma zona, entre aspas, de conforto desconfortável, e aí no que se mexe, de fato, nessa estrutura, nesse processo, nesse acesso, nessa permanência, nessas formas. Então o que acontece, nós demoramos a fazer essa discussão como autores dessa discussão, e alguém iria fazer.

Nesse momento, relatou que havia acontecido, em 2005 ou 2006, não soube precisar o ano, na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro discussões encabeçadas por um grupo de deputados para que fossem instauradas políticas de cotas para filhos de militares, de oficiais dos bombeiros e de policiais militares mortos em serviço no CAP como foi acrescentado a lei de cotas da UERJ em 2007⁹⁹. De acordo com seu depoimento, nessa ocasião um projeto de lei seria votado na Assembleia Legislativa e englobaria todas as escolas estaduais incluindo o CAP. Essa inclusão não aconteceu porque o reitor e o diretor à época, participando das discussões com os deputados, alertaram os mesmos de que a regulação do processo seletivo se dava por concurso, através de edital elaborado pela universidade e que, portanto, essa mudança deveria passar pelas instâncias superiores da UERJ. Outro argumento utilizado foi o de que o CAP não pertencia à rede estadual embora pertencesse ao sistema.

Posso afirmar com base nos depoimentos apresentados, que os/as quatorze entrevistados/as são favoráveis à implementação das políticas afirmativas na educação básica, mas a reserva de vagas mais acolhida por esse grupo de profissionais foi a cota social seguida daquela que prevê reserva para estudantes com necessidades educativas especiais. Além disso, esse conjunto de respostas demonstrou que a formulação da lei não contou com a participação da comunidade escolar e que as principais inquietações desses/as profissionais giram

⁹⁹ Com a publicação da Lei 5074/07, nos processos seletivos para a UERJ, foram incluídos ao percentual de 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas neste tipo de cota: filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. (www.uerj.br)

em torno das questões relativas à manutenção da qualidade do ensino, às ‘dificuldades de aprendizagem’ que os/as cotistas poderão apresentar e à permanência desses/as na instituição, especialmente, no que tange aos aspectos pedagógicos e financeiros.

5.3

Ação afirmativa no CAP: a discussão entre a comunidade escolar

Uma das perguntas feita aos/as entrevistados/as, tanto aos/às professores/as, quanto às funcionárias e ao diretor do colégio, dizia respeito à participação destes/as nas discussões sobre a implementação da política de ação afirmativa no CAP. Dos/as quatorze entrevistados/as, a maioria, treze profissionais, afirmou que não participou de reuniões em que essa questão tivesse sido discutida pela comunidade escolar.

No conjunto de professores/as, tanto contratados/as quanto as cinco efetivas, nenhum/a deles/as participou de reuniões ou mesmo discussões em seus respectivos departamentos em que a implementação da lei 6434/13 tivesse sido tratada. A professora Jussara, que pertence ao quadro das efetivas, assegurou que algumas discussões aconteceram no seu departamento, mas que ela não participou:

Eu estava no olho do furacão, no meio de um monte de coisa, inclusive fechamento de dissertação e não participei mesmo. Eu lembro que teve [discussões] eu que não participei. Não sei como foi conduzido. As coisas eram colocadas no departamento, nos colegiados. Muitas vezes a gente podia participar do Conselho Departamental que era coletivo e a chefe levava para essa instância as discussões feitas no departamento. Então, de uma forma ou de outra foi publicizado, foi divulgado. Eu que não participei e não posso te dar muitas informações por que realmente eu estive ausente.

Já a professora Rose, que também pertence ao quadro das professoras efetivas afirmou que não soube da realização de nenhuma discussão no seu departamento, mas não tinha certeza:

Será que teve essa discussão no colégio? Eu não participei, mas talvez por que eu estivesse muito mais envolvida na graduação e só com as turmas de recuperação que eu focava na questão da formação de hábitos por uma questão minha mesmo. Pode até ter tido, eu não sei, em nível de coordenadores ou de algumas pessoas que se interessaram, por que não é obrigado a ir. Eu não me preocupei, larguei para lá, não soube de nada, e ficou. Mas eu não sei se teve ou se não teve, eu não participei, por minha iniciativa mesmo.

Por outro lado, asseverou que viu notícias veiculadas na imprensa e procurou saber o que estava acontecendo.

Eu só vi as notícias veiculadas, pela minha aversão à política, porque já que eu não entendo eu fujo, [pensei] mas ‘porque eles estão colocando aqui?’ A primeira coisa que fiz foi procurar saber, na época, se tinha em outros lugares, quem estava sendo citado para que acontecesse isso e eu não vi muitos lugares. Então por que o CAp? Por que o CAp tem um ensino bom, é isso?

A professora Rose continuou construindo suas respostas, como nas perguntas anteriores, tendo como argumento principal a questão de que o “modelo CAp” fosse implementado em outras escolas da rede estadual e não que o colégio adotasse as ações afirmativas. Dessa vez foi mais explícita e afirmou que a escolha do CAp seria por ter “um ensino bom”. Essa é exatamente a questão. O Instituto de Aplicação é uma escola estadual, pública, considerada de excelência e que precisava oferecer oportunidade para que um público mais diversificado pudesse ingressar na instituição. Apesar de contar com o sorteio de vagas no 1º ano do ensino fundamental e, por essa razão, muitas pessoas considerarem que desse modo todos os grupos socioeconômicos e étnicos poderiam ser contemplados, o ingresso de estudantes para o 6º ano só acontece por meio de provas de conteúdo e é sabido que aqueles/as que se candidatam a essas vagas, geralmente, cursaram o primeiro segmento do ensino fundamental em instituições particulares ou se prepararam em cursos específicos para essa seleção. Parece também desconsiderar que a UERJ foi pioneira numa política que beneficiou um grupo de pessoas que, historicamente, se encontrava apartado do acesso ao ensino superior e que, após mais de uma década da adoção das ações afirmativas, pesquisas de mestrado e doutorado, relatórios feitos pela universidade comprovam que o desempenho dos/as cotistas não confirmou o temor de seus/as opositores/as.

As professoras Miriam, Rita e Isabel disseram que não participaram de nenhuma reunião convocada pela chefia do departamento para discutir a adoção das políticas afirmativas. Miriam afirmou que não participou de discussão alguma e também não foi informada sobre o assunto, considerava-se: “Se houve, sou absolutamente ignorante no assunto”. Em seu depoimento, Rita garantiu que não teve participação em reunião sobre essa pauta: “Não tive, só ouvi falar. Não participei de nenhuma reunião nesse sentido”. Porém, a professora Isabel afirmou que foi “informada de que isso haveria; isso aconteceria; agora nós teremos cota

também para entrada dos alunos no CAP”. No entanto, não deu outros detalhes de como essa informação foi obtida.

Entre os/as professores/as contratados/as, as respostas seguiram a mesma tendência, ou seja, todos/as afirmaram que não participaram de discussões em seus respectivos departamentos sobre a adoção da lei. O professor Mateus fez a seguinte ponderação:

Não participei de nenhuma discussão, não chegou nenhuma informação mesmo. Aliás, a falta de informação é comum no CAP. Não tive essa informação, se você não me falasse eu ia ter passado o ano letivo inteiro com eles, tendo dado aula para eles, acabado de dar aula para eles e não ia saber disso. Então, eu não sei se é uma coisa que eu não deveria mesmo saber, que até facilitou meu trabalho, ou se eu deveria saber. Mas eu soube de outra forma. Não soube que era cota, mas soube assim: ‘Olha, há alunos com dificuldades’. Então, mas ninguém falou: ‘Olha, tem alunos com cota que entraram dessa forma’. Ninguém me falou isso, entendeu? Em nenhum momento teve nenhuma discussão, nenhuma reunião, nenhum debate a não ser aqueles que a gente travasse dentro da sala de aula mesmo.

Ele apontou que a falta de informação é comum no colégio e chamou a atenção para o fato de ter sido alertado de que alguns alunos tinham ‘dificuldade’. Essa questão aparece mais uma vez indicando, no meu modo de entender, que esses/as estudantes estariam sendo rotulados pelo fracasso escolar. Quanto às discussões travadas na sala de aula com os/as alunos/as, narrou um episódio em que um grupo de estudantes perguntou se a expressão favelado/a era um xingamento e afirmou que essa discussão “durou semanas”. De acordo com seu depoimento, aproveitou esse momento para refletir com os/as alunos/as sobre conceitos que são trabalhados no 6º ano de escolaridade, como por exemplo, o conceito de lugar:

Essa discussão aconteceu dentro da sala de aula e foi muito bom até porque eu ajudei... Acredito que eu tenha ajudado aquelas crianças que moravam na favela pela primeira vez a perceber aquilo como uma identidade e não como um xingamento. Eu falei: ‘Olha, eu sou suburbano. Eu não moro na favela, mas eu moro em Irajá. Então, eu sou irajaense suburbano e isso não é nenhum xingamento. Mas se eu morasse na favela, eu poderia dizer que eu moro no bairro da Mangueira, o bairro é Mangueira, mas eu poderia dizer também que eu moro na favela da Mangueira e isso não é nenhum problema’. E daí eles começaram a entender que aquilo era... Dizia respeito a um lugar, às relações que se desenvolvem na porção mais próxima do nosso convívio, do espaço do nosso convívio e eles conseguiram criar lá as suas identificações com o lugar em que eles moravam sem criar situações pejorativas.

Esse professor revelou, no meu modo de entender, estar aberto ao trato de questões étnico raciais, culturais e socioeconômicas de seus/as estudantes a partir

de uma demanda trazida pela turma, mas trata-se de uma ação individual, não de uma discussão pedagógica feita pela escola.

A professora Monique também afirmou que não participou de nenhuma discussão as cotas no CAp, mas que foi informada pela pedagoga do 6º ano e pela coordenadora do NAPE: “falaram para os professores do 6º ano que isso ia acontecer, mas, assim: ‘Olha, isso vai acontecer. A gente vai ter que abarcar e ponto’. Não foi: ‘Ah, vamos ter uma conversa’”.

Já a professora Fernanda informou que entrou no colégio em março de 2014 e que o processo seletivo já havia acontecido, portanto, não soube dizer se houve alguma discussão anterior, mas após sua entrada não participou de nenhuma reunião em que esse assunto fosse abordado de maneira oficial. Porém, relatou que ouviu alguns comentários: “sempre tem as pessoas que concordam que é necessária essa inserção e tem sempre o grupo dos que não concordam porque acredita que vá diminuir a qualidade, do ensino não, a qualidade do alunado, não é?” Apesar de fazer essa afirmação, a professora disse que esses comentários eram feitos na hora do intervalo e que nenhum professor ou professora se colocou de maneira contrária a implementação da lei. A questão da qualidade, seja do ensino ou do alunado, voltou a ser mencionada como em respostas anteriores demonstrando ser essa uma das preocupações recorrentes quanto à adoção das políticas de cotas.

No grupo dos/as contratados/as, o professor Cauã foi o que mais tempo trabalhou no colégio e ao responder essa pergunta alegou que esteve fora da instituição em 2013 porque seu contrato havia terminado, momento em que considera que as reflexões foram feitas. Ao retornar em 2014, após a implementação da lei, relatou que não aconteceram discussões no interior do departamento que pertencia e acredita “que houve mais um debate entre os chefes de departamentos com a diretoria. Era um debate mais... como é que eu posso falar? Mais exclusivo para os coordenadores e para a equipe efetiva do que, realmente, um debate mais aberto com toda a comunidade escolar”. Também considerou que os debates foram feitos nos intervalos:

As posições individuais, posições políticas e partidárias individuais [eram colocadas], mas não, assim, uma assembleia para mostrar o que tinha mudado ou não. Eu acho que o CAp, como eu falei antes, dá muita liberdade ao professor e por ser um colégio com certos problemas estruturais de contratos, de mudanças de professor, eu acho que não houve nem tempo para que a diretoria, o Núcleo Pedagógico, a secretaria fizessem um debate como esse. O colégio estava sempre

tentando apagar fogueiras: chama contrato, faz concurso, não tem aula, vai entrar em greve, então foi assim, o ano foi bem complicado...

Cauã enfatizou que os/as profissionais possuem “muita liberdade” para expressar suas opiniões, pontos de vista, mas, ao mesmo tempo, justificou a ausência de debates sobre a adoção da lei alegando que as dificuldades estruturais do colégio ocupariam de maneira demasiada as ações desempenhadas pela gestão da instituição. Considero que as dificuldades mencionadas complexificam ainda mais o bom andamento do colégio, porém, por se tratar de uma temática que traria novos desafios para docentes, discentes, inspetores/as, profissionais técnico administrativos/as deveria ter sido priorizada e amplamente discutida entre e com a comunidade escolar.

A professora Flávia também afirmou que não sabia da implementação da lei, que estava sendo informada sobre isso no momento da nossa entrevista e que talvez possa ter recebido alguma mensagem eletrônica sobre esse assunto: “pode ser que isso tenha sido uma falha minha. Não vou dizer que isso foi porque o CAp não informou não, porque o CAp zilhões de emails e nem todos você consegue ler e acompanhar”. Porém, assim como os/as professores/as anteriores assegurou que não houve uma discussão chamada pela direção ou mesmo dentro de seu departamento sobre essa temática, apenas conversas informais entre os/as docentes: “a gente discutia informalmente entre a gente, mas não especificamente sobre essa política aí que você está me dizendo. A gente discutia sobre alunos específicos que a gente sabia que estavam ali por cota ou até que a gente sabia que tinha alguma deficiência”.

Como é possível perceber pelos depoimentos, tanto das professoras efetivas quanto dos/as contratados/as, a temática da implementação da lei 6434/13 não foi debatida de maneira aprofundada. Vários aspectos foram elencados para justificar a ausência desse debate, mas o que ficou evidenciado foi que a instituição não promoveu uma discussão oficial.

A mesma pergunta foi feita para as funcionárias técnico administrativas e as respostas são semelhantes às apresentadas pelos/as professores/as. A pedagoga do 6º ano informou que chegou ao colégio em meados de 2013, portanto, não soube dizer se aconteceu alguma discussão no primeiro semestre desse ano. Relatou que participou de algumas conversas internas no NAPE feitas entre os/as

pedagogos/as e as assistentes sociais da instituição à época. Mais uma vez apareceu a afirmação de que as discussões foram internas, que ficaram restritas a determinados setores e profissionais da instituição não havendo um debate amplo sobre a adoção de tal política. A pedagoga mencionou quais eram as inquietações das assistentes sociais, mas não detalhou quais as questões pedagógicas foram discutidas entre os/as pedagogos/as que atuavam com esses/as estudantes nos anos de escolaridade que previam o ingresso pela reserva de vagas.

A resposta da coordenadora do NAPE, à época, foi semelhante. Para ela, a lei “chegou à instituição de cima para baixo”. Afirmou que não participou de nenhuma discussão que “envolvesse a comunidade escolar como um todo”. No entanto, citou a realização de “discussões que eram postas, poucas reuniões de colegiado em que éramos alertados para a chegada das cotas que já eram uma realidade na universidade, mas enquanto equipe de trabalho a gente nunca sentou para discutir isso, que seria bom, que não seria bom, como deveria ser como não deveria ser; eu nunca participei dessas discussões”. Complementando sua resposta informou que “houve um grupo de pessoas da escola que foi sim à ALERJ, na época da aprovação [da lei], mas uma comissão que fosse feita e sentasse para discutir isso eu não participei”. De acordo com seu depoimento, esse grupo não deliberou sobre a lei, mas esteve presente no momento de sua votação: “houve uma representação da direção da escola, uma representação de alunos, eu acho que professores também estiveram lá, mas eu, na época, não participei”.

A secretária do colégio também informou que não participou de nenhuma discussão mais ampla: “Não, por isso, que eu te disse da falta de informação da gente”. E acrescentou que se aconteceram reuniões essas ficaram restritas a um grupo específico: “Não sei se isso aconteceu. Juro que eu não sei. Se aconteceu foi um grupo que não, aí já vem a discriminação, que não colocou o técnico junto, vamos dizer assim. Ficou entre docentes mesmo, pedagógico, mas técnico do baixo escalão [risos], vou dizer assim, não foi envolvido na história”. Também considerou que a lei chegou de cima para baixo na instituição e relatou, nesse momento, que sempre fez parte da banca administrativa dos processos seletivos para o CAp, mas que nos anos de 2014 e 2015 não teve a mesma atuação: “A gente sempre está junto, mas esse... e geralmente, a gente fazia os editais. Esses dois últimos editais a gente não participou dessa parte, entendeu? A divisão das vagas, por que tem a lei, tantos por cento para isso, tantos por cento... até por que

esse [de 2014] tem uns pormenores, então foi feito pela direção da unidade mesmo, entendeu?” Informou ainda que os editais são elaborados pela direção do colégio e encaminhados para o Sistema de Administração de Concursos (DSEA) da universidade e também para a Diretoria Jurídica da UERJ (DIJUR) que fazem a análise jurídica do documento e, caso seja necessário, apontam as modificações que deverão ser feitas até que o edital possa ser publicado.

Apenas o diretor da instituição soube dar detalhes de como se deu o processo de elaboração da lei, quais foram os grupos que participaram dessa discussão, mas deixou claro que o colégio só se aproximou mais da temática depois que o texto da lei já estava pronto, portanto, a participação da comunidade escolar aconteceu de modo tímido:

Na verdade a unidade foi chamada para discutir sobre o leite derramado, objetivamente, discutir sobre uma lei muito mal feita, muito mal esboçada, muito mal costurada, que nem era, talvez, para ser uma lei que incluísse a unidade, mas alguém deve ter se lembrado do CAP, das escolas de excelência e colocou as FAETEC, fez um texto para as FAETEC e, de repente, bolou um arremedo de projeto de lei para o CAP que seria votado com enormes problemas de texto, com enormes descaracterizações da unidade. A gente teve um espaço somente de entrar para o debate sobre essas descaracterizações, e não sobre a essência da política afirmativa que estava sendo proposta, essa é uma grande questão que hoje eu reflito muito melhor sobre ela do que naquele momento.

O depoimento do diretor confirmou o que outros/as profissionais haviam revelado que a lei chegou à instituição de cima para baixo, não foi uma construção que contou com a participação da comunidade escolar. Apesar dessa afirmação, já havia declarado que o movimento negro atuou diretamente nas discussões que antecederam a elaboração da lei, no entanto, afirmou que “o projeto de lei veio com mensagem do governador. É lógico que as lideranças do governo na época compraram o projeto, a própria Comissão de Educação da ALERJ não teve como se posicionar contrária, foi uma votação, se não me engano, unânime da comissão de educação. Embora de forma bem dialogada, mas foi uma votação unânime”.

Entretanto, afirmou também que o reitor foi chamado em diversos momentos para participar de discussões na Comissão de Educação sobre esse projeto de lei e que em uma dessas vezes manifestou-se favorável a adoção da política afirmativa no CAP:

Sem ter consultado a unidade, o Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CSEPE), o Conselho Universitário (CONSUN), ele se apresentou como reitor e falou como professor. Uma fala inclusive interessante do ponto de vista histórico, no meu entendimento, , alguém que se apresenta depois de ser

convocado para várias outras discussões temáticas, como reitor e nunca foi e se apresenta como reitor, mas fala como não sendo reitor, numa discussão como essa sobre uma política, fala: ‘a minha opinião, no meu entendimento’, descola a figura institucional, o poder institucional da sua função.

Para o diretor, ao fazer esse posicionamento pessoal o reitor teria dado a entender que o colégio era contrário à aprovação da política, mas continuou argumentando que “a contrariedade da unidade estava relacionada à forma como se materializou, que era muito mal feita, que geraria problemas exatamente para aqueles que seriam os beneficiários da própria política, como gerou e como, de alguma forma, ainda gera”.

Ao ser questionado sobre a participação dos/as docentes nas discussões internas sobre a adoção da lei no CAp, o diretor respondeu:

Olha, foi uma participação muito esparsa. Eu vou lhe dizer que ainda hoje existe um receio em emitir determinados posicionamentos sobre essa questão, no meu entendimento. Receio de coletivos, mesmo de individualidades fortes, acho que existe um receio em se posicionar com argumentos sobre essa questão. E naquele momento não ficou muito diferente disso não, ‘devemos ser contra?’; ‘devemos ser a favor?’; ‘como nos posicionar?’. Então havia uma situação difusa em relação à questão. Então quando a gente leva o questionamento, a gente leva um questionamento muito mais de forma que de conteúdo.

Ele afirmou ainda que a escola promoveu debates sobre a implementação da lei na instituição:

A escola sempre organizou alguns momentos de debate, alguns colegiados, eu me lembro, na época, discussões de Conselho Departamental, análise sobre os documentos legais, documentos que a gente emitiu como resposta à ALERJ, ao governo do Estado, alguns pais se posicionando na imprensa contra e a favor, sempre em uma discussão muito dual, muito dicotômica, dos contra e dos a favor. Mas, eu posso lhe dizer... [pausa] eu entendo que a unidade não estava preparada para fazer essa discussão, por que ela não queria fazer essa discussão. A unidade, no meu entendimento, não queria fazer essa discussão. E aí eu acho que ela de novo, mais uma vez, abriu mão de um protagonismo que deveria ter exercido antes, e a gente vinha conversando, a gente já vinha conversando isso em 2012, de mudar o processo de acesso ao CAp, de mexer no processo de acesso ao CAp.

Ao afirmar que “a escola sempre organizou alguns momentos de debate” o gestor colocou em xeque os depoimentos dos/as demais entrevistados/as para essa pesquisa que revelaram não ter sido convocados/as para discussões oficiais promovidas pela instituição. Em outro momento da entrevista, admitiu que a direção apresentou as questões para a comunidade escolar, mas, nem sempre, obteve o retorno ou mesmo a garantia da continuidade das discussões: “Na verdade, o que eu vou falar aqui não é nada simpático, mas a direção da unidade

traz as questões, ela mostra, às vezes, o tamanho daquilo e, supostamente, ela delega às chefias de departamento para que elas promovam aquelas discussões internamente. Seja por excesso de trabalho, seja por falta de interesse, vou usar essa expressão, muitas das discussões não são travadas”.

Com relação a modificar o processo de acesso ao CAp, o diretor estava se referindo ao 6º ano de escolaridade e relatou o que poderia ter sido uma possibilidade de mudança que se anteciparia a chegada da lei:

A gente queria mexer um pouquinho nesse processo de acesso, talvez até quebrar com a lógica das provas, do chamado vestibulinho ou dessas provas de acesso e criar uma espécie de exame balizador e a partir daquele exame balizador ter uma proposta de sorteio, como acontecia se não me engano, na UFRJ, fazer algo parecido a isso, com a nossa cara. Mas nós fomos atropelados, nitidamente atropelados. Primeiro demoramos a fazer essa discussão, e aí surgem as situações de ‘por que fazer assim?’; ‘fazer assim como?’; ‘vai cair a qualidade?’; ‘não vai cair a qualidade?’; ‘como será a qualidade?’; ‘quem estará entrando?’. Eu me lembro de que muitas das vezes tive que me posicionar dizendo assim: ‘Eu não estou entendendo qual é a qualidade a qual a gente está preso, porque daqui a pouco virão coisas que podem passar pela gente e exigir o fim desse processo seletivo como a gente tem para outra fórmula absolutamente diferente’.

Mais uma vez, as questões da qualidade e do mérito aparecem nas discussões sobre o acesso de estudantes a instituição como preocupação central.

Por outro lado, o diretor lembrou que a lei não elimina a meritocracia:

Mais interessante é que a política de cotas não propõe isso [o fim da meritocracia], ela mantém o processo seletivo baseado no mérito, relativiza o mérito, é verdade, mas mantém o processo baseado no mérito e, portanto, aquela outra face que podia estar sendo posta, que era uma universalização através do sorteio, desde que as pessoas cumprissem um mínimo de desempenho que os tornasse, entre aspas, aptos a participarem do processo, ela é abandonada. Na verdade, não é mais discutida hoje, não está sendo mais discutida, talvez precise ser discutida, talvez seja um dos próximos pontos que a gente tenha que discutir na política de acesso real à instituição.

Como ressalta Guimarães (1997, p. 238): “ela [a ação afirmativa] é, em certo sentido, uma defesa da legitimidade do mérito e uma tentativa de livrá-lo da contaminação de acidentes raciais, étnicos ou sexuais; sua virtude está em procurar evitar que mecanismos meritocráticos acabem por concentrar no topo indivíduos de uma mesma raça, etnia ou sexo”. O que temos visto, historicamente, em nosso país é a concentração de indivíduos da população branca e de maior poder aquisitivo no topo dos processos seletivos para os vestibulares e outras instituições consideradas de prestígio social preenchendo as vagas desses estabelecimentos. As políticas de ação afirmativa vêm, desde o início dos anos

dois mil, procurando atenuar essa condição e todos/as os/as candidatos/as que ingressam ou já ingressaram pela política de cotas são submetidos/as a um processo seletivo concorrido para que possam conquistar essas vagas. Não há, portanto, nenhuma benesse do estado ao adotar as ações afirmativas, mas a possibilidade de distribuição mais equitativa das oportunidades.

Ficou evidenciado pelas respostas dadas pelo diretor que a gestão da instituição esteve mais envolvida com a temática e que os demais grupos da escola, desde os/as docentes, contratados/as ou mesmo efetivos/as, até os/as responsáveis pelos/as estudantes tiveram participação esparsa nas discussões promovidas sobre a adoção das políticas afirmativas no CAp. No entanto, a necessidade de promoção desse debate continua sendo premente, uma vez que, a comunidade escolar não foi envolvida nesse processo.

5.4

Riquezas e dificuldades na adoção das ações afirmativas

Finalizando as entrevistas, pedi aos/as professores/as, funcionárias e ao diretor que me dissessem quais eram os elementos enriquecedores e as dificuldades da adoção das políticas de ação afirmativa no CAp. Nesse item, apresentarei, primeiramente, o que consideraram como enriquecedor e, em seguida, os aspectos que foram elencados como dificuldades e algumas possibilidades de superá-las. Com relação aos elementos enriquecedores, as respostas foram variadas, mas foi possível identificar, através dos depoimentos, que para todos/as eles/as esta experiência trouxe contribuições para o colégio, para docentes, discentes e os demais atores da comunidade escolar.

No que se referem às contribuições trazidas, as três funcionárias técnico administrativas citaram: (i) os ganhos que os alunos e alunas que já estudavam no colégio e aqueles/as que estavam chegando terão a partir dessa convivência; (ii) a possibilidade de o colégio se inserir dentro da realidade social vivida; (iii) a oportunidade que a política afirmativa dá às pessoas de igualdade de acesso a uma escola de qualidade; (iv) a humanização dos profissionais da instituição.

Para a pedagoga do 6º ano o principal elemento enriquecedor diz respeito à possibilidade de troca entre os/as estudantes e também entre eles/as e os/as professores/as: “Uma boa oportunidade é essa troca entre os alunos do CAp e os

alunos que estão entrando, a oportunidade que os alunos estão tendo e aproveitando também e o que eles estão passando para os professores. Os professores também estão tendo contato com alunos com outra realidade de vida, com outra experiência de vida e isso para mim não tem preço”.

Continuou desenvolvendo sua resposta e enfatizou que a vivência desses momentos por parte dos/as professores/as dependeria de cada um individualmente e também da situação apresentada pelo/a aluno/a:

Dependendo do professor também e da situação. Porque, às vezes, a realidade de vida do aluno acaba repercutindo em algumas atitudes do aluno em sala de aula e acaba prejudicando também, entendeu? Então isso já é um aspecto negativo, mas isso sendo aluno cotista ou não, mas a gente percebe que o aluno cotista não só por esse corte racial, mas pela condição socioeconômica, está tudo atrelado, então ele já vem de outra realidade. Só para passar uma situação: uma aluna nossa, ela tem um comportamento muito alterado, alterado não, agitado e tudo, alguém fala uma coisa ela já quer fazer escândalo e tudo, no início era assim. Aí depois que a gente foi conversar, conversei com a mãe dela, aí a mãe dela me passou que ela estava muito agitada naquele período, naquele dia, que foi quando elas tinham chegado a casa e tinham invadido a casa delas, que elas moravam numa comunidade. Então, a gente vai vendo isso com outro olhar. E quando a gente conversa com o professor que viu essa alteração e conversa com ele, pontua essas situações ele já para e: ‘Nossa, aconteceu isso?’ Por que não é comum acontecer algo desse tipo com o aluno CAp. Então, assim, é outra realidade que está vindo para a escola. Provavelmente, em alguns momentos, eu acredito que daqui pra frente o professor vai ter que rever também a sua forma de ensinar em alguns momentos, isso vai ser necessário, mas não pelo aluno ser incapaz, não conseguir, mas a vida dele foi construída de uma determinada forma e não tem como colocar ele dentro de uma caixinha. Então, acho que é enriquecedor por que vai exigir do professor do CAp uma outra postura daqui pra frente.

Esse depoimento valorizou a convivência entre pessoas, tanto alunos/as quanto professores/as, de extratos sociais diferenciados, mas no exemplo citado, fica evidente que o tratamento da ocorrência fica a cargo de cada docente, da tomada de decisão sobre como vai administrar as situações com os/as estudantes. Outro aspecto mencionado diz respeito à necessidade de mudanças na forma de ensinar, no fazer docente, mas não foi citada nenhuma proposta de como os/as professores/as poderiam promovê-las e tampouco como o Núcleo Pedagógico poderia atuar nesse sentido.

A coordenadora do NAPE também mencionou em seu depoimento a questão da realidade social dos/as estudantes que ingressaram após a adoção das políticas afirmativas.

A grande vantagem que eu vejo é que a gente se insere dentro da realidade social que a gente vive. A gente hoje não pode dizer que este aluno, como a gente ouvia a alguns anos, que esse aluno não tem perfil para o CAp, porque a escola está

aberta para todos. Tanto está que está posto aí, você não tem como escolher se você vai receber o fulaninho porque ele tem uma paralisia, se você vai receber porque ele mora não sei onde, estamos inseridos dentro do contexto que a gente vive na nossa sociedade. Acho que isso é uma coisa extremamente positiva.

Citou também a possibilidade do colégio cumprir seu papel social:

Outra coisa que para gente vai ser muito positiva é que a gente vai poder, pelo menos, trabalhar para cumprir o nosso papel. Por que qualidade com clientela elitizada é muito bom. Qualidade com uma escola aberta para todos é difícil pra caramba. Então, para mim, isso é o que vai existir de mais positivo. O dia que a gente puder ter certeza de chegar num auditório, num seminário, numa apresentação de trabalho e dizer: “Olha, a gente trabalha com essa política de fato”.

Nesse depoimento as questões do atendimento a uma “clientela elitizada” e à manutenção da qualidade de ensino reaparecem. Sobre esse último aspecto, pesquisas realizadas por Paiva (2013, 2010) e Valentim (2005, 2012), que tratam da implementação das ações afirmativas no ensino superior demonstram que a entrada de grupos socialmente marginalizados em seus cursos não interferiu na qualidade do ensino ofertada por essas instituições.

Para a secretária do colégio o aspecto mais positivo dessa experiência diz respeito à oportunidade que as ações afirmativas dão às pessoas de igualdade de acesso a uma escola de qualidade, considerada de excelência. De acordo com seu ponto de vista, além disso, os/as profissionais do colégio ficarão mais humanizados/as:

Vantagem é a oportunidade que você dá às pessoas de igualdade. Isso eu acho, a igualdade para todo mundo. Acho também que vai enriquecer todo mundo porque a gente nunca trabalhou com esse público. Eu acho que pra gente que está saindo, eu que estou quase me aposentando, está me ajudando, mas acho que para quem está entrando, os novos, isso vai enriquecer muito. Eles [novos professores] estão vindo com outra cabeça, entendeu? Uma cabeça mais humana, um pessoal mais novo, mais politizado, coisa que a gente também não era. A gente está aprendendo com eles, vamos dizer. Vai mudar a cultura do CAP, vai mudar o perfil da pessoa. O ser humano aqui dentro eu acho que vai melhorar um pouco. Ele não vai ser tão elitizado como é.

Em seu depoimento, o diretor também citou a questão da mudança do perfil da escola, foi bastante sucinto em sua resposta e afirmou que a principal contribuição seria “a quebra de uma mística de que isso aqui era uma escola de elite para elite. Acho que essa quebra da mística era necessária para o CAP. No meu entendimento, muitas pessoas vão discordar disso”.

Nesses depoimentos, duas questões são ressaltadas: a igualdade e a cultura da escola. No que se refere à igualdade recorro à definição de Gomes (2002) que enfatiza que o papel principal das políticas afirmativas é o de consolidar a noção de igualdade material de modo que possa garantir a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, entre outras, indo além da concepção estática de igualdade formal preconizada pelo estado liberal. Quanto à cultura da escola, é importante lembrar que esta instituição deve ser reconhecida como um espaço sociocultural, que tem e desenvolve sua própria cultura e esta se relaciona com aquelas trazidas pelos/as alunos/as. Desse modo, a escola precisa “desnaturalizar certas ideias e concepções bastante enraizadas e ainda predominantes acerca das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar” (Candau, 2002a, p. 27), procurando trabalhar as diferenças culturais de seu alunado.

O aspecto comum entre os quatro depoimentos foi a questão da diferença socioeconômica e cultural que os/as cotistas ‘trouxeram’ para o colégio. Porém, em muitas declarações apresentadas anteriormente, alguns/mas entrevistados/as afirmaram que o CAp não precisaria de cotas por já contemplar através do sorteio de vagas no 1º ano de escolaridade uma população diversificada, mas, nos relatos apresentados nesse momento das entrevistas ficou patente que o público da instituição era considerado como elitizado.

Para os/as professores/as entrevistados/as, tanto contratados/as quanto as efetivas, as respostas também foram variadas e podem ser agrupadas de acordo com alguns aspectos principais e que se assemelham ao grupo anterior: (i) as questões relativas à diversidade e heterogeneidade social, racial e econômica dos grupos que foram beneficiados pela política afirmativa; (ii) a oportunidade que o Estado está proporcionando às pessoas de terem acesso a uma escola de qualidade; (iii) a promoção da interação entre estudantes de universos sociais distintos; (iv) a política afirmativa adotada no CAp, ainda que de maneira parcial, poderá favorecer a discussão sobre cor e raça.

Sete entre os/as dez professores/as entrevistados/as, construíram suas respostas tratando das questões relativas à heterogeneidade e diversidade do grupo de estudantes que ingressou pela reserva de vagas raciais:

Enriquecedor é o aumento ainda maior da diversidade dos alunos. Aumenta de certa forma para os alunos que não são cotistas, a importância disso, a

importância de você ter, entrar em uma sala de aula que tenha brancos, mulatos, negros, índios, especiais. Eu acho que isso vai gerar, ainda mais no CAP, uma percepção para os alunos de que a diversidade é importante. E isso para mim, talvez, seja o principal ponto em questão, não como você entrou, de onde você veio se foi por cota ou não. Eu acho que quando começa o ano letivo isso é um pouco esquecido e eu acho que, no caso, o grande benefício é a valorização da diversidade cultural, sociocultural, no caso, disparadamente. (Professor Cauã)

Acho que tem um crescimento social aí por trás disso que não tem como você negar. As pessoas aprenderem a conviver com uma realidade diferente, entenderem que existem realidades e contextos diferentes, pessoas com históricos diferentes e qualidade de educação familiar, e etc, diferentes. Então, isso eu acho que é enriquecedor. Essa heterogeneidade é enriquecedora, mas eu acho que ela precisa ser orientada, ela precisa ser trabalhada, esse é o ponto. Mas como é um processo que está começando agora é um processo que ainda está em aprendizagem, um processo que ainda demanda muitas mudanças, ainda demanda muitos ajustes. (Professora Flávia)

De vantagem, a inserção dessas pessoas em um ensino público de qualidade, que é algo que é raro. Outra vantagem que eu vejo é que as turmas, em questões raciais, sociais... É legal por que as turmas não ficam homogêneas, nesse sentido. Você entra em um cursinho mais caro e você vê todo mundo branco com boa situação financeira. A turma, em geral, é homogênea. Então, a cota ela possibilita isso, essa coisa de ser heterogêneo. E eu acho que isso é positivo para a formação dessas crianças que vão crescer com esse mundo heterogêneo e vão achar isso normal. Que é o nosso problema, a gente vê um monte de adulto que acha anormal, não é? Então, isso é positivo. (Professora Fernanda)

A professora Rose afirmou que “a parte boa é que sempre que você traz diversidade, coisas diferentes, para qualquer grupo, isso é enriquecedor. Então, mesmo que a gente tivesse o mesmo sistema de entrada, que fosse concurso até lá no 1º ano, o vestibulinho, que tivesse o mesmo sistema, que entrasse essa elite e viesse essa cota, a questão da diversidade acho importante”.

A professora Rita também utilizou o argumento da diversidade, a possibilidade de convívio entre os/as estudantes ingressantes e os/as alunos/as que já estavam no colégio e a oportunidade que esses/as estão tendo de adentrar uma escola de qualidade. Mais uma vez mencionou que o trabalho realizado pelo CAP deveria ser expandido para todas as escolas das rede estadual e municipal:

Vejo duas coisas. Primeiro, mesclar as classes sociais, elas interagirem mais, eles terem desde cedo contato uns com os outros. E também uma oportunidade de se oferecer uma educação de qualidade. Pena que é só um CAP. Da mesma forma que a gente está trazendo os cotistas para cá e dando uma oportunidade para eles de terem uma educação de excelência, de qualidade, porque não se leva um projeto político pedagógico como o do CAP para as redes? Isso que me incomoda. Por que isso não vai, por que não se faz isso para as redes? E não era isso que eu via quando eu trabalhava no município. Isso é que me incomodava. Então, eu acho que o bom é isso. É deixar de segregar o povo. Eu acho que é por aí, não segregar tanto, diminuir a segregação. Nós temos que conviver uns com os

outros, e não temos que ter um contra o outro. Achar que aquele que tem mais condição é seu inimigo, não pode ser assim. Então, acho que é por aí. Acho que são duas coisas importantes: a convivência, a interação entre eles, diferentes camadas sociais e diferentes histórias de vida, e poder oferecer uma educação de melhor qualidade. Só que eu acho que não pode ser só num Colégio de Aplicação, acho que tinha que ser em nível de Brasil, nível de rede. Acho que é por aí.

No depoimento da professora Isabel a diversidade voltou a aparecer como argumento recorrente, porém, mencionou a necessidade de o colégio não ficar apenas utilizando a retórica da importância da diversidade, da diferença, mas que essas pudessem ser vivenciadas no cotidiano escolar:

Acho que a gente está vivendo hoje um momento social de diversidade, de aceitação daquele que é diferente de nós, seja pela orientação sexual, religião, raça ou questões econômicas. Isso tem sido muito discutido e tem sido muito apresentado, na mídia, nas novelas, no Big Brother, em tudo. Então, acho que a escola precisa refletir essa diversidade. Não tem sentido a gente ter uma escola pública, uma boa escola, com profissionais excelentes, se a gente só quer manter esse nível de excelência com os excelentes. Acho que uma escola de excelência precisa também trabalhar com quem não é tido como excelente. Então, eles precisam entrar. A gente precisa mostrar que a gente também pode trabalhar com diversidade aqui. Porque falar sobre a diversidade, ler sobre a diversidade é uma coisa e vivenciar isso é outra coisa. Então, é preciso que a gente tenha acesso a isso. E, nós, professores, também aprendemos muito com isso, que é trabalhar com aquele que não é... Que a gente não espera muito dele e que ele pode chegar lá. Então, trabalhar com aquele que já sabe, é muito mais cômodo, é mais fácil, mas trabalhar com aquele que apresenta dificuldades, que tem uma vida difícil, que tem um histórico de vida complicado é desafiador, e acho que é o nosso papel, é nossa obrigação social também.

Todos esses depoimentos ressaltaram a importância da diversidade sociocultural no colégio, o convívio, a interação entre grupos sociais distintos. Há o reconhecimento dessas diferenças, mas só isso não é suficiente. Candau (2012b, p. 92-93) afirma que nos estudos realizados pelo GECEC, as evidências empíricas da dificuldade de se lidar nas práticas educativas com as diversas manifestações da diferença, de gênero, étnicas, de orientação sexual, entre outras, são recorrentes. Por outro lado, esses mesmos estudos “têm identificado progressivamente uma maior sensibilidade para a temática da diferença, porém, traduzi-la nas práticas cotidianas continua sendo um grande desafio”.

Candau (2012b, p. 102) apresenta dados de quatro pesquisas realizadas pelo GECEC e conclui que:

Foi possível detectar germens de práticas educativas mais sensíveis às diferenças que emergem com cada vez maior força e visibilidade no cotidiano escolar. No entanto, convém ter presente que ainda é recorrente uma visão da diferença

relacionada com a questão do *déficit* de aprendizagem, com forte ancoragem em aspectos psicológicos, assim como articulada ao nível socioeconômico dos alunos e alunas. Consequentemente, a diferença é vista como um problema a ser superado. A lógica homogeneizadora, por sua vez, é identificada como predominante na cultura escolar e reforça esta perspectiva. Cabe à escola viabilizar a superação das diferenças e garantir o padrão comum estabelecido para todos e todas. No entanto, este padrão não é, em geral, posto em questão, problematizado, desconstruído e reconstruído no sentido de incorporar em sua própria concepção o reconhecimento das diferenças.

Para a professora Jussara, o principal elemento enriquecedor dessa experiência diz respeito ao fato de “o Estado através de uma de suas instituições estar tentando dar chance para essas pessoas, tentar resolver questões que não foram resolvidas lá atrás com essas novas gerações agora, é válido sim.” Porém, manifestou uma preocupação com o que qualificou de “tudo que é muito de graça, às vezes, as pessoas não dão muito valor, não é?” Relatou que no dia em que realizamos a entrevista havia entregado o material de desenho para os/as estudantes bolsistas e cotistas, que a escola estava provendo essa necessidade, mas que as famílias precisavam ser conscientizadas do que significava a oportunidade de estar no colégio: “Está aqui, aproveita essa chance que está sendo dada. Faz tudo o que você puder. Mas também não sei se isso é um pensamento meu, não é? Porque muitas oportunidades dadas, eu sempre fui muito atrás das minhas coisas e todas as vezes que as chances apareceram eu falei: ‘Não, vamos aproveitar, vamos aproveitar’. Mas isso acho também que tem a ver com educação”.

Jussara acrescentou que o CAp, direta ou indiretamente, sempre contemplou a entrada de estudantes de contextos socioeconômicos diversos através do sorteio para o 1º ano do ensino fundamental. E concluiu afirmando que “a cota não tem que ser só uma política afirmativa, a cota tem que estar dentro da gente, atitude de acolher e de tentar ajudar de alguma forma”.

Em seu depoimento, o professor Mateus afirmou que o elemento enriquecedor seria o favorecimento da discussão sobre raça e cor no colégio, mas, ao mesmo tempo, revelou sua preocupação com a possibilidade de que a adoção das ações afirmativas no CAp possa ficar restrita à questão retórica porque, no seu ponto de vista, a principal discussão que precisa ser feita no colégio não está acontecendo, vem sendo escamoteada.

Eu vejo uma política quase retórica por que ela está cumprindo uma ideia de uma ação afirmativa e tudo, mas as discussões, as discussões certas não estão sendo feitas, efetivamente, que é essa discussão por que ninguém quer tocar nesse

ponto. Por que ninguém quer tocar que os alunos negros não estão passando do primeiro ano do ensino médio. Tudo bem, a gente vai começar a ver isso daqui talvez seis anos por que se começou ano passado daqui seis anos nós teremos um distanciamento maior para acompanhar os resultados. Mas eu não tenho uma visão muito otimista em relação a essa política de cotas no sentido de: ‘Ah, então tá. Então daqui a seis anos nós teremos mais de um aluno negro no terceiro ano do ensino médio com condições de estudar e entrar na universidade’. Não, enquanto não forem feitas discussões dessa natureza eu não sei se a coisa vai evoluir efetivamente. Porque o racismo no Brasil, ele é muito estranho e a gente tem um tipo muito particular de racismo que é o racismo do outro. As pessoas negras não estão vendo, na sua maioria, que estão sofrendo preconceito e as pessoas racistas não estão vendo que estão sendo racistas. Então, é sempre o outro. E aí desse tipo de racismo se desenvolveu uma ideia que a gente não discute a questão por que ‘o racismo não é meu, é do outro’; então essa questão não é muito debatida efetivamente. Como ‘olha, vamos encarar que existe um racismo no Brasil. Vamos encarar que só tem uma aluna negra no 3º ano do ensino médio do CAP em 2015? E tem um montão no 6º ano? E tem um montão preso no caminho aí que não passa um ano e é jubilado, aí reprova três anos seguidos’. É uma pesquisa que é muito fácil de você identificar quem são os alunos que estão sendo jubilados do CAP/UERJ. Ou quem são os alunos que são reprovados, que estão ficando reprovados dois três anos. Eles são negros, eles são negros em sua grande maioria. E aí se não discutir isso... eu passei um ano inteiro lá dando aula e não teve nenhuma discussão sobre isso. E eu vivi o CAP, eu posso dizer que ano passado eu fiquei no CAP três dias e, às vezes, eu ainda ia outro dia extra. Eu ficava lá o dia inteiro. Não teve o risco de essa discussão ter acontecido e eu não saber, de não ter sabido.

O depoimento desse professor toca em aspectos importantes na discussão sobre as relações raciais e ressalta o que Santos (2007) nomeia como racismo sem auto-identificação ou auto-reconhecimento, ou seja, discrimina-se os/as negros/as, mas essa prática é reconhecida nos outros.

A indiferença moral em relação ao destino social dos negros é tão generalizada não ficamos constrangidos com a constatação das desigualdades raciais brasileiras. Elas não nos tocam, não nos incomodam, nem enquanto cidadãos que exigem e esperam o cumprimento integral da Constituição Brasileira. É como se os negros não existissem, não fizessem parte nem participassem ativamente da sociedade brasileira. A “invisibilidade” do processo de discriminação racial reaviva o mito da democracia racial brasileira impedindo uma discussão séria, franca e profunda sobre as relações raciais brasileiras. [...] Aliás, a negação da existência dos negros ou, se se quiser, a sua desumanização, é da essência do racismo. E é essa negação dos negros enquanto seres humanos que tem nos “anestesiado” quanto às desigualdades raciais (SANTOS, 2007, p. 16)

Para Mateus, essa discussão precisa ser pautada pelo colégio: “a presença de alunos cotistas negros dentro da UERJ, dentro do CAP/UERJ é um ponto que estimula esse debate, mas o debate não vai surgir sozinho, o próprio colégio tem que criar instâncias para que essa discussão aconteça”.

No que diz respeito às dificuldades relativas à adoção das cotas raciais no CAp, as respostas dos/as entrevistados/as, tanto dos/as professores/as, contratados/as e efetivos, quanto das funcionárias técnico administrativas e do diretor da instituição referem-se a: (i) a continuidade da política no tocante às dificuldades pedagógicas que os/as estudantes possam apresentar para que tenham êxito em sua trajetória escolar, (ii) os problemas estruturais e de recursos humanos da universidade, (iii) a permanência desses/as estudantes no colégio, (iv) a diversidade do grupo, (v) a naturalização da política de cotas, (vi) à adequação dos conteúdos.

Para a pedagoga deveria haver uma oficina que auxiliasse os/as estudantes que apresentassem dificuldades pedagógicas para que esses/as não fossem indicados/as para a recuperação paralela. Ressaltou que esse trabalho não seria destinado, exclusivamente, para os/as cotistas:

Não adianta ter só a política [de acesso] e não ter a continuidade desse acompanhamento. Teria que ter outra atividade. Pode ter alunos que tenham dificuldades na redação, mas teria que ter uma oficina para ajudar na elaboração de textos, tinha que ter uma atividade. Ah, tem alunos que têm dificuldades em matemática. Teria que ter uma oficina, algo para ajudá-los como se fosse aula de reforço. Se o professor identificasse alguma dificuldade isso não seria só para os alunos cotistas não, seria para todos os alunos, porque não pode especificar assim senão vai constranger o aluno. E o aluno também vai se recusar a participar, mas o ideal seria que tivesse atividades extracurriculares, não é de reforço, mas de uma complementação, de uma orientação do aluno. Ela já foi implementada [a lei], foi algo imposto, foi de fora para dentro e o CAp teve que assumir isso. Não vejo assim como uma dificuldade, mas é um desafio, acompanhar esses alunos e evitar o insucesso escolar, entendeu? Porque no ano passado a gente recebeu um público que não tinha tantas dificuldades pedagógicas, mas daqui pra frente não sabemos. E então, o CAp vai ter que mudar enquanto instituição. Eu percebo como um desafio, não como dificuldade.

Tratando também das questões pedagógicas, as professoras Fernanda e Flávia disseram que o colégio precisa criar condições para que os/as estudantes superem esse problema. A primeira afirmou que “a maioria deles vêm com *gaps*, com dificuldades por que não foram treinados para isso e aí não têm nenhum suporte dentro da instituição para ajudar esses alunos”. Perguntei qual seria esse suporte e ela respondeu que não tinha uma proposta, uma solução, mas sugeriu que precisaria ser realizada “uma pesquisa, vários professores, prática de todo mundo para ter uma ideia do que de fato pode ser efetivo ali para ajudar esses alunos a acompanharem o nível do CAp”. Insisti se esse acompanhamento pedagógico seria proposto apenas para os/as estudantes cotistas e Fernanda

finalizou sua resposta dizendo: “não somente dos alunos cotistas, estou falando por que é o foco aí, mas de todos os alunos, é que todos os alunos já tem as aulas de apoio, não é? E os alunos em geral que não passam pela cota e que tem a nota inferior, vieram treinados de um cursinho, vai ter dificuldades, mas são coisas mais sutis. Eu acho que as dificuldades se agravam mesmo com quem é cotista”.

A professora Flávia afirmou que a dificuldade é o que considerou como elemento enriquecedor [a heterogeneidade do grupo] e construiu sua resposta relacionando-a com as questões de aprendizagem que poderão ser apresentadas pelos/as estudantes cotistas:

A heterogeneidade também pode dificultar o aprendizado daqueles que já estavam lá e daqueles que têm um... Eu não gosto de falar nível de aprendizagem, eu estou usando esse termo por que eu não estou encontrando um melhor, mas eu acho que nível de aprendizagem não é o termo, mas, enfim, acho que dá para entender um pouco do que eu quero falar; aqueles alunos que conseguem acompanhar ou mais rápido ou de forma mais fácil o aprendizado acabam ficando, muitas vezes, desestimulados por que você tem que voltar muitas vezes no assunto.

Para ela, o “voltar muitas vezes no assunto” acaba por desestimular aqueles/as que já compreenderam a matéria com mais ‘facilidade ou rapidez’. Nesse momento, relatou qual a tática utilizava na sala de aula para minimizar essa questão: “uma estratégia que eu tinha, por exemplo, em sala de aula, era pedir que os alunos que já tinham entendido explicassem para os outros. Então, eles ficavam mais estimulados por que tinha o desafio novo de explicar e aí eles não perdiam o interesse na aula. E os outros estavam escutando, de novo, a mesma coisa só que de outra maneira”. Apesar de mencionar essa estratégia, finalizou sua resposta dizendo que: “era uma estratégia que eu usava, mas outras estratégias precisam ser pensadas para esse problema, não é? O problema do desestímulo, da falta de interesse mesmo que os alunos podem ter em virtude dessa possível facilidade maior que venha a ser causada pela entrada de alunos que tenham mais dificuldade”.

A temática das dificuldades foi mencionada pelas professoras Rose e Rita e, para elas, a principal questão estava relacionada à necessidade de apoio pedagógico para que os/as estudantes possam acompanhar as atividades propostas. Além dessa preocupação, Rose afirmou que considera como um aspecto negativo o fato de o colégio receber esses/as alunos/as e que poderia não conseguir trabalhar com esse público. Outra inquietação é a de que a instituição possa

acreditar que a reserva de vagas seja uma solução para um grupo da população que não consegue ingressar em escolas de qualidade, de que o Estado estaria promovendo o acesso, mas não garantia o suporte pedagógico necessário. O receio que ela tem é de que esses/as estudantes não consigam acompanhar o ritmo de trabalho do colégio e, ao final do ano letivo, sejam aprovados/as sem condições de cursar a série posterior. Retomou o argumento que apresentou em respostas anteriores de que o trabalho feito no CAp deveria ser expandido para outras escolas das redes.

Na opinião da professora Rita, “talvez a dificuldade deles seja de conseguir acompanhar”. Continuou dizendo que não percebeu nada de novo na turma que teve em 2014, ano de adoção da lei: “Não senti isso ainda, pode ser que esse ano [2015] eu já sinta”. E acrescentou outra questão, a da pouca idade que os/as estudantes estão chegando ao 6º ano: “Eu sei que esse ano a gente vai receber alunos no 6º ano com 10 anos de idade, por que eles entraram com cinco anos no 1º ano¹⁰⁰. Então, isso eu ainda não sei como é que vai ser. Mas, o meu receio é mais essa dificuldade deles, entendeu?”

Continuou desenvolvendo seus argumentos e revelou que: “talvez quando eles apresentarem dificuldade ao invés deles tentarem lutar para superar os obstáculos eles se fecharem. Eu acho muito essa questão psicológica, mesmo”. E acrescentou:

Não é uma questão de rendimento por que poder eles podem, eles não têm diferença nenhuma, eles têm capacidade, capacidade independe disso. A questão são eles se fecharem, meu receio é que eles se fechem, achem que ‘eu não sou igual’. Isso que é o perigo, que aí eles se bloqueiam. E a gente vai ter que vencer isso, eles vão ter que vencer isso e a gente vai ter que ajuda-los a vencer isso, por que se eles não vencerem esse bloqueio psicológico aí que vai ser difícil. Por que eu acho que tudo começa aqui na minha cabeça.

Essa professora continuou utilizando o argumento do esforço pessoal para embasar suas respostas mesmo afirmando que os/as professores/as precisarão auxiliar os/as estudantes a vencer um suposto “bloqueio psicológico” que poderão apresentar caso não tenham rendimento equivalente aos/às demais alunos/as.

As professoras trataram do nível de aprendizagem, do ritmo dos/as alunos/as, mas não quiseram relacioná-los aos/às cotistas afirmando que algumas

¹⁰⁰ Desde 2010 a universidade alterou a data de corte de nascimento para a inscrição de crianças ao sorteio de vagas para o 1º ano do ensino fundamental e a instituição passou a receber nesse ano de escolaridade crianças com 5 anos de idade.

estratégias precisam ser pensadas para todos/as e acabaram construindo, em minha opinião, respostas contraditórias, ou seja, os/as cotistas são os/as primeiros/as a serem lembrados/as quando se fala de dificuldade de aprendizagens, enquanto os/as demais são lembrados/as num segundo momento de suas falas. Assim, parece que as dificuldades são, de fato, de uns (cotistas) e, hipoteticamente, de outros/as (não cotistas).

A diversidade do grupo foi uma dificuldade apontada por Monique e Cauã uma vez que as referências culturais, os locais de moradia, os contextos socioeconômicos são muito distintos e se o colégio não promover ações que favoreçam a integração entre os/as estudantes as diferenças não serão compreendidas como riqueza, potência. Segundo Monique, a escola precisa “saber lidar com a grande possibilidade de referências culturais. Não é uma escola feita de grandes diferenças que tem uma grande parcela de minoria, não. É uma escola feita de diferenças sim, mas com uma parcela pequena ainda. Então você pode muito bem deixar essa galera e ela ficar de lado e acabou. E aí o que você vai fazer?”

O professor Cauã afirmou que não viu “nenhuma dificuldade explícita”, mas mencionou que recebeu uma recomendação, desde que entrou para o CAp, portanto, antes da implementação da lei, de não propor muitos trabalhos em grupo por que os/as estudantes moravam em bairros muito distantes uns dos outros: “a grande dificuldade que eu percebi em sala de aula foi essa [...] Basicamente foi essa dificuldade de trabalhos em grupo para casa”. Apesar de afirmar que recebeu essa recomendação desde que chegou ao colégio, alegou que “talvez a dificuldade maior que o CAp tenha hoje, devido as cotas, a grande diversidade, seja o desenvolvimento de trabalho coletivo em casa por morarem muito longe uns dos outros, às vezes, por um ser cotista e morar na Nova Holanda e o outro ser do Leblon, os próprios pais, às vezes, criam dificuldades em relação a isso”.

Os depoimentos listados evidenciaram não apenas a homogeneização de ritmos que as escolas, comumente, vêm utilizando em suas propostas educativas sem considerar a origem social, cultural, da idade e das experiências vividas por seus alunos e alunas, mas também as questões socioeconômicas dos/as estudantes que trouxeram para o CAp uma realidade mais plural.

Candau (2012b, p. 102) afirma que a escola tem um papel relevante na superação da perspectiva homogeneizadora ao reconhecer, valorizar e empoderar

sujeitos socioculturais subalternizados e negados. Nesse sentido, a tarefa principal seria realizar “processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate de toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar”.

A coordenadora do NAPE afirmou que não via nenhuma dificuldade com a entrada de estudantes pela reserva de vagas. No seu entendimento, as questões que se apresentam são estruturais, referem-se ao espaço físico e à falta de recursos humanos:

Eu só acho que as nossas dificuldades todas elas vão esbarrar na estrutura da própria universidade. Porque se a gente precisa de um acompanhamento desses alunos, porque é óbvio que precisa se é um processo novo a gente tem que acompanhar, a gente tem que estar gerenciando algumas questões de uma forma diferente, a gente tem que ter uma estrutura para isso e a gente não tem estrutura nenhuma. Você não tem um ambiente físico onde você possa sentar e acolher esses pais. Você não tem um ambiente físico que você possa conversar com as crianças. [...] Acho que o nosso grande problema é que nós não cabemos mais nesse espaço físico. Nós precisamos de outro espaço que a gente tenha condições de acolher essas pessoas na medida do que necessitam para inseri-las dentro do contexto da escola. Por que a gente vive fazendo o quê? Adequações. Não sei se a gente vai ter pernas para fazer todas as adequações que vão de ano para ano crescendo. E também acho que a estrutura de pessoal. Uma escola desse tamanho, com cota, com todas as questões que ela tem funcionar quando tem uma psicóloga, funcionar com uma assistente social, acho que isso no futuro vai ficar muito complicado.

A professora Jussara também afirmou que não via nenhuma dificuldade na implementação da política de cotas quando foi inquirida a responder essa pergunta. Declarou que “até pouco tempo achava um absurdo, não é?”, mas que “não tem problema nenhum”. Mesmo instada a continuar respondendo deu por encerrado o assunto com essa afirmação sucinta.

O diretor afirmou que o colégio precisará discutir o projeto pedagógico da instituição, mas que o papel da universidade nesse processo é fundamental:

A universidade ainda não comprou a ideia de que aqui nós temos uma política de cotas. Ela precisa comprar essa ideia, e a melhor forma dela comprar essa ideia é não atrapalhar, e a melhor forma de não atrapalhar é deixar a gente desenvolver o projeto pedagógico que a gente tem na mão. As reformulações do projeto pedagógico que a gente vai ter que fazer... Essa é a dificuldade, a dificuldade não está, por incrível que pareça, no meu entendimento, apesar das disputas, das discussões, das possíveis desavenças que hajam aqui, de confrontos que hajam para promover essa mudança, vai ser superado, essa será superada, é desafio, não é dificuldade. Dificuldade vai ser a UERJ entender que nesse momento em que vários ajustes estão acontecendo ela precisa fomentar essa unidade, que daqui a

um tempo ela não vai precisar fomentar da mesma forma, aí que está à dificuldade.

O fomento a que se refere o diretor diz respeito ao repasse de verbas que a universidade faz para o colégio:

Ainda falta despertar para uma cobrança mais institucional, mais política sobre os auxílios a essas pessoas, isso ainda está muito plasmado. Precisa-se buscar aquilo que a própria lei diz: que o Estado tem que garantir recursos para a permanência dessas pessoas. E hoje essa garantia é absolutamente insegura, não é constante, depende de a unidade receber dinheiro ou não para se financiar. E aí eu já tinha naquela época [antes da lei] mais de cinquenta pessoas que não eram cotistas que já eram mantidas assim, e agora eu tenho sempre mais de quarenta cotistas entrando, que se somam àqueles que já existiam que passam por situações de desfavorecimento social e econômico das mais variadas formas possíveis. Então, quando a gente junta esses dois grupos, essa é a realidade *CApiana* hoje, diferente de quando a gente tinha que ter um grupo de controle que era de cinquenta e sete, sessenta, setenta, oitenta.

Ao longo de sua entrevista, o diretor afirmou que o pagamento de todas as despesas assumidas pelo colégio para atender os/as cotistas, além dos/as bolsistas que já existiam na instituição, foi feito com os recursos repassados pelo SIDES e que essa verba é destinada para manutenção da unidade. Mesmo existindo, desde 2013, uma minuta da universidade que institui o Programa de Bolsa Auxílio à Permanência para discentes da Educação Básica, até o momento da conclusão desse texto, nenhum repasse específico para esses/as estudantes havia chegado à instituição.

O professor Mateus considerou como dificuldade o que chamou de “naturalização das cotas”. Como afirmou em seu depoimento anterior sobre os elementos enriquecedores, para ele, a ausência de discussão sobre a implementação da política de cotas no CAP daria a impressão de que esta foi absorvida pela comunidade escolar, mas, esse silenciamento estaria ocultando o debate que ele avalia como o principal aspecto a ser trabalhado pelo colégio:

A discussão está naturalizada, a cota está naturalizada assim: “Olha, tem cota”, “esses alunos são da cota” ou nem se quer falar isso. Do meu ponto de vista é negativo por que isso não está acrescentando nessa discussão. Tem um filósofo ganês Appiah, esqueci o primeiro nome dele, ele vai dizer o seguinte, que não existe diferença de raça, nós somos etnias diferentes e tudo mais, então a cor não diz respeito a nada. Por outro lado, no Brasil e em outros países também, claro, a cor diz bastante, não é? A cor de uma pessoa pode dizer muita coisa, inclusive formas de acesso diferente a lugares, não só a escola, mas, a cor das pessoas, infelizmente, aqui no nosso país define níveis de acesso, acessibilidade, mobilidade em lugares diferenciados e isso precisa ser discutido. Então, esse é um aspecto também necessário da discussão que não é feita no CAP, porque está

sendo naturalizado. Então, eu não posso dizer nem que eu sou contra as cotas raciais, mas o que eu sou contra, e isso claramente eu sou contra, é a falta de debate sobre as cotas raciais em um lugar que já tem. Então, a cota veio sem um debate prévio e sem um debate posterior. É preciso criar instâncias no CAp que se discuta isso.

Para a professora Miriam a única dificuldade diz respeito à permanência dos/as estudantes no colégio:

A única que eu vejo, o desespero é essa dificuldade de realmente segurar esses meninos economicamente, vamos dizer assim, porque eu preciso que ele tenha uniforme, eu preciso que ele tenha condução, que ele coma, e a escola fica com uma parte de responsabilidade de coisas que significam grana, dinheiro, que a escola precisa ter dinheiro para pagar o uniforme dele. É esse tipo de dificuldade que eu estou vendo, se outras dificuldades estão ocorrendo eu, sinceramente, não sei. Na minha seara, no meu cotidiano, no meu fazer, no meu trabalho, não estou vendo mesmo.

Nesse momento final da entrevista, Miriam retomou a questão de ser favorável ou contrária à adoção das políticas de ação afirmativa no colégio e afirmou que:

Agora estou pensando com você aqui, eu oferecer a cota para esse menino que está fazendo esse vestibulinho quer dizer que eu não estou dando para todo mundo as mesmas condições dele poder fazer essa prova. Essa prova é um horror, mas vamos imaginar que não fosse um horror essa prova, mas dele ter condição, que é igual como o vestibular lá [na UERJ], se eu estou fazendo isso aqui é por que eu continuo não dando uma escola de qualidade para todos [ênfatisa], para que todos cheguem ao mesmo nível, com competência para fazer uma prova nesse nível, como acontece lá [na universidade]. Não quero não, pode voltar naquela questão e botar que sou contra [a adoção das cotas].

O depoimento da professora demonstrou que ela foi pensando e construindo ao longo da entrevista seus argumentos sobre a implementação das políticas de ação afirmativa no CAp. Ou seja, esse momento favoreceu a Miriam a oportunidade de refletir sobre o tema tratado, de ir fazendo ponderações, o que remete à discussão da prática reflexiva e dos saberes docentes estudadas por diversos/as autores/as como Marli André (2006), Maurice Tardif (2002), Menga Ludke (2001) e Selma Pimenta (1997). Além disso, enfatizou que uma escola de qualidade deve ser oferecida para todos/as os/as estudantes o que denota um posicionamento que defende as políticas públicas de caráter universal e não as políticas diferencialistas.

Já a professora Isabel considerou que uma dificuldade seria a adequação dos conteúdos para que todos/as pudessem ser contemplados/as, ou seja,

constituiria uma mudança a ser feita não apenas individualmente, mas pelo corpo docente:

Por conta da minha falta, talvez, de adequação ano passado, de conteúdos, eu nem sei se consegui atingir todos eles, se eu consegui cumprir com o meu objetivo para todos eles. Talvez, isso seja uma questão que a gente precisa aprender, e seja uma dificuldade a ser enfrentada que é: ‘Como trabalhar com alunos que você não... que você não esperava trabalhar ou...’ Isso não pela questão de... mas pela questão de acesso a informação, de acesso a materiais, a escola, conhecimentos, especialmente, a língua estrangeira, que exige também... ele só vai ter acesso a língua estrangeira se ele tiver oportunidade de fazer um curso de inglês fora e tal, por que a escola só vai apresentar isso no 6º ano. Então, é trabalhar com aquele que ainda não teve oportunidade. Acho que a dificuldade é essa, a gente precisa aprender e adequar. Também não pode ser uma ação individual, não acredito... [...] Os alunos entraram e a gente precisa, então, se reunir se comunicar e dizer: ‘Olha, vamos discutir propostas e possibilidades’. Eu sei que existe esse trabalho aqui, mas em relação àqueles que têm atendimento especial, mas, aos cotistas eu não vi ainda um movimento adequado a eles, voltado para eles, talvez.

Considero que nessa resposta há dois aspectos que precisam ser ponderados: a professora citou a necessidade de adequação dos conteúdos de língua estrangeira, no caso o inglês, para um grupo socioeconômico que, a priori, só teria acesso a essa disciplina quando ingressasse no 6º ano de escolaridade, enquanto o “chamado aluno/a do CAP” já estaria fazendo cursos de inglês. Penso que sua ponderação é legítima, mas ela desconsiderou os saberes que esses/as jovens podem apresentar sobre a língua inglesa uma vez que têm contato com esse idioma das mais diversas maneiras. Além disso, parte do pressuposto de que esse público tem dificuldades de acesso a bens culturais e/ou materiais. O segundo aspecto diz respeito, mais uma vez, a necessidade de que seja desenvolvida uma ação coletiva dentro da escola para que o trabalho com os/as estudantes possa ser realizado de maneira satisfatória garantindo o sucesso escolar dos/as ingressantes. Isabel concluiu sua resposta asseverando que esse movimento:

Passaria por uma questão da escola, acho que é movimento do grupo de professores, de profissionais da escola. Professores, Núcleo Pedagógico, Administração, enfim, a gente precisa estar ciente do movimento que está acontecendo e não fingir que eles não estão entrando. Porque na verdade o que acontece é: a gente está recebendo alunos, mais de sessenta alunos e ponto. Na verdade a gente está recebendo sessenta alunos, mas entre esses tem as diferenças entre eles. Eu acho que seria legal a gente conhecer. Eu não sei se existe uma crença de que a gente sabendo quem são, se isso influenciaria na nossa maneira de olhar os alunos, talvez possa existir esse pensamento. Mas, eu acho que seria bom a gente, não só conhecer: ‘Olha, é fulano, é sicrano’, mas debater sobre isso, conversar, por que a atitude tem que ser geral. Eu sinto falta até de reuniões de série que, antigamente, a gente tinha. Reunião do 6º ano e vamos conversar sobre o 6º ano, porque é um ano de escolaridade muito especial, é muita troca, é muita novidade, para eles, para nós, eles são muito pequenininhos ainda. Então, eu acho

que vale levar também em consideração; 6º ano é entrada, são novos, e ainda tem as questões específicas dos que estão entrando por cotas, para gente estar ciente do terreno onde a gente está pisando. E trabalhar bem com isso, adequar a nossa prática e nossa formação para isso.

A resposta de Isabel vai ao encontro do que disse o professor Mateus sobre a necessidade de diálogo, de discussão com relação à entrada desses/as estudantes no CAP. Além disso, ela lembra que o 6º ano de escolaridade é um momento de transição para os/as estudantes, sejam eles/as beneficiados/as pela política de cotas ou não.

Ao se referir a um “movimento do grupo de professores, de profissionais da escola”, Isabel chama a atenção para o papel dessa instituição. Gomes (2003, p. 171) afirma que “a escola ocupa um lugar específico de formação que vai além das disciplinas escolares, dos currículos, das normas e regimentos, ou seja, é compreendida em sentido mais amplo”.

Andrade (2009) também ressalta o papel social da escola ao afirmar que ela pode dar acesso a importantes instrumentos de redistribuição de poder, domínio dos conhecimentos produzidos socialmente, mas que também, por outro lado, como instrumento de sociabilidade pode:

Ajudar a construir o prestígio social dos grupos socialmente marginalizados, valorizando as diferentes identidades, reconhecendo valores e riquezas em todos os grupos culturais, desconstruindo preconceitos, favorecendo a coexistência pacífica entre todos e reforçando uma convivência mais dialógica entre os diferentes (ANDRADE, 2009, p. 29).

Sobre a questão da formação continuada de professores/as, Nilma Gomes, Fernanda Oliveira e Kelly Souza (2010, p. 57) revelam que existem muitas discussões sobre os processos de formação continuada, mas que “pouco se reflete sobre os processos formativos que tenham como objetivo a diversidade étnico racial”. Essas autoras apresentam algumas indagações importantes: “Quais são as experiências existentes e que têm sido indagadas do ponto de vista da investigação científica? As experiências de formação continuada existentes e que caminham na perspectiva da diversidade têm conseguido alterar as práticas pedagógicas? E quem são os docentes que participam desses processos formadores voltados para a diversidade étnico racial?” (GOMES ET AL, 2010, p. 57).

Essas inquietações são relevantes e entendo que o CAP deveria pautar a questão da formação continuada de seus/as professores/as voltada para a

diversidade étnico racial para que esses/as profissionais possam ter o preparo necessário para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade, a realidade plural discente trazida para a instituição. Como afirmam Gomes et al, (2010, p.62), essa falta de preparo compromete, sem dúvida, o trabalho de formação humana pelo qual os/as educadores/as são responsáveis: “A presença e a representação positiva das diferenças nos diversos espaços e setores sociais ainda são um direito a ser efetivado no Brasil, apesar de esse ter como característica principal o fato de ser uma sociedade pluriétnica e multirracial”.

Desse conjunto de respostas, alguns aspectos podem ser destacados. Tratando dos elementos enriquecedores, o primeiro deles diz respeito à importância atribuída pelos/as entrevistados/as a oportunidade que o Estado está proporcionando às pessoas de terem acesso a uma escola de qualidade. O segundo refere-se à questão da convivência entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos e étnico raciais o que favoreceria conforme as palavras de uma das entrevistadas “a possibilidade do colégio se inserir dentro da realidade social vivida”. Mesmo com algumas divergências, posso dizer que para todos/as os/as entrevistados/as a experiência de adoção das políticas afirmativas no CAP/UERJ foi considerada positiva.

No que diz respeito às dificuldades elencadas, as mais recorrentes são aquelas voltadas para a continuidade da política no tocante às questões pedagógicas que os/as estudantes cotistas poderão apresentar para que tenham sucesso em suas trajetórias escolares e a preocupação com relação à permanência dos/as que necessitam de aportes financeiros. Também foram mencionadas a necessidade de discussão do projeto pedagógico e a adequação dos conteúdos, assim como a questão do diálogo entre os/as profissionais do colégio sobre a adoção da política de cotas e a formação continuada dos/as professores/as.