

# Cotas raciais no Ensino Médio: processos de identificação e diálogo intercultural crítico<sup>1</sup>

## *Racial quotas in high school: Identification processes and critical intercultural dialogue*

Miriam Soares Leite<sup>2</sup>  
Verônica de Souza Silva<sup>3</sup>

### Resumo

A implementação da reserva de vagas com componente racial no ensino médio da rede federal de educação, a partir da Lei nº 12.711/12, traz novas questões para a pesquisa acadêmica em torno da temática das ações afirmativas e do combate ao racismo na educação escolar. Considerando as especificidades da educação básica, este artigo discute os impactos da inclusão do viés racial em cotas para ingresso no nível médio do Colégio Pedro II, tradicional e valorizada instituição de ensino do Rio de Janeiro. Com base na perspectiva intercultural crítica - cuja apropriação é exposta em diálogo com Gayatri Spivak, Stuart Hall e Vera Candau - apresenta-se a síntese da problematização das entrevistas realizadas com gestores e professores do ensino médio nessa instituição, a respeito do novo quadro instaurado com as cotas raciais. A análise se constrói em dois eixos de interpretação: quanto às identificações dos alunos negros e quanto à promoção do diálogo intercultural crítico. Tomando também como referência estudos sobre ações afirmativas e racismo na Educação, desenvolvidos por autores como Antônio Sergio Guimarães, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, conclui-se pela relevância das ações afirmativas de viés racial também nesse nível de ensino, não apenas pela reparação histórica que oportunizam para a população negra do país, como ainda por favorecer a educação para as relações raciais de todos os sujeitos da escola.

**Palavras-chave:** Ação afirmativa. Educação. Ensino Médio. Identificação. Racismo.

### Abstract

*The establishment of racial quotas for admission into high schools of the federal education network, since the implementation of Law 12,711/12, has raised new issues for academic research on the subject of affirmative action and*

---

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da dissertação de V.S. SILVA, intitulada "Jovens negros no Colégio Pedro II: ações afirmativas e identificação racial". Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. São Francisco Xavier, 524, Sala 12037, Bloco F, 20550-013, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.S. LEITE. E-mail: <miriamsleite@yahoo.com.br>.

<sup>3</sup> Colégio Pedro II, Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica. Niterói, RJ, Brasil.

*the fight against racism in school education. Given the specificities of basic education, we inquire, in this article, the impact of inclusion of racial bias in the system of quotas for admission in the high school Colégio Pedro II, a traditional and valued educational institution in Rio de Janeiro. Based on the critical intercultural perspective - in dialogue with Gayatri Spivak, Stuart Hall and Vera Candau - we present a summary of the questioning of the interviews carried out with administrators and high school teachers of this institution regarding the new context concerning the establishment of racial quotas, according to two axes of interpretation: the identification of Afro-Brazilian students; promotion of critical intercultural dialogue. Based on the studies on affirmative action and racism in education, developed by authors such as Antônio Sérgio Guimarães, Kabengele Munanga and Nilma Lino Gomes, we conclude that the affirmative action with racial bias is relevant at this level of education, not only for historical reparation for Afro-Brazilian population in the country, can promote education for racial relations of all those in school.*

**Keywords:** Affirmative action. Intercultural education. High school. Identification. Racism.

## Introdução

Ainda que não seja consensual o reconhecimento do racismo no Brasil, avança a implementação de ações afirmativas de viés racial, enquanto persiste a polêmica em torno da necessidade e da justiça da adoção de tais medidas. Atualmente, com a implementação da Lei nº 12.711/12, as reservas de vagas nos concursos de ingresso tornaram-se obrigatórias nas instituições federais, sem que tenha se esgotado o acirrado debate que se colocou em torno dessas políticas, na academia, na mídia e na sociedade em geral. Destaque-se que, além de padronizar o modo de acesso e definir os seus beneficiários, a legislação estende a obrigatoriedade dessa modalidade de ação afirmativa ao ensino médio da rede federal, afetando de forma mais abrangente os sistemas de educação no país.

A lei foi concebida cerca de uma década depois da primeira experiência de reserva de vagas com base em identificação racial para ingresso no ensino superior, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Encontra menor repercussão na grande mídia, que, apesar de não sugerir apoio à ideia, não parece se sensibilizar significativamente com a inclusão do ensino médio nessa legislação. Entretanto, entende-se que a medida traz para a reflexão acadêmica em Educação a necessidade do estudo das especificidades e implicações da incorporação de tal dinâmica de acesso a esse nível da educação escolar.

De um lado, repete aspecto do contexto do ensino superior, na medida em que diz respeito a

instituições educacionais bastante valorizadas socialmente, o que permite supor que questões que se colocaram em oposição à reserva de vagas na universidade também seriam contrapostas a essa política no ensino médio: cotistas ingressariam, mas conseguiriam atender às exigências acadêmicas das instituições? Seu ingresso implicaria queda da qualidade desse ensino? Acentuaria o racismo no lugar de combatê-lo?

Contudo, colocam-se ainda outros questionamentos, que têm a ver com o fato de se tratar da educação básica regular, em que se propõe formação geral e não preparação profissional e especializada, como se prioriza no ensino superior. Nesse momento da educação escolar, até por determinação constitucional, tem peso o propósito da educação para a cidadania: que impacto teria essa legislação no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas afetadas pela Lei nº 12.711/12? Traz a temática do racismo para debate? Afeta métodos e conteúdos de ensino?

Entre as possibilidades de abordagem de tais indagações, recorre-se à metodologia da entrevista narrativa (Arfuch, 2010), para dialogar com docentes do Colégio Pedro II, instituição de ensino tradicional no Rio de Janeiro. As cotas de viés racial nessa instituição têm forte valor simbólico, por se tratar de colégio ao qual, usualmente, se atribui alta qualidade educacional, o que se evidencia pela alta concorrência que se estabelece nos seus concursos (Colégio Pedro II, 2014). A partir de roteiros semiestruturados, foram entrevistados dois gestores, uma orientadora pedagógica e sete professores em exercício nesse nível

de ensino. O artigo analisa os registros de tais encontros e os estudos teóricos empreendidos no contexto da pesquisa, com foco em dois eixos de problematização: 1) quanto às identificações dos alunos negros e às implicações políticas dessas identificações no contexto da educação escolar; 2) quanto à promoção do diálogo intercultural crítico com focalização racial nesse contexto.

São questões que foram formuladas e desenvolvidas a partir da perspectiva intercultural crítica (Candau, 2000; 2012; 2015), que orientou também o estudo da ampla produção teórica acerca da questão do racismo e das ações afirmativas na educação (Moehlecke, 2002; Gomes, 2006; 2012; Guimarães, 2009a; Munanga, 2009).

A primeira seção do artigo expõe a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, o que inclui a explicitação da perspectiva intercultural crítica adotada e a contextualização do foco temático, isto é, da implementação das cotas raciais no ensino médio da rede federal do país, e a metodologia privilegiada na etapa empírica do estudo. Segue-se a discussão dos resultados obtidos, segundo os eixos de problematização já anunciados.

### **Procedimentos Metodológicos**

A virtual universalização do acesso da população brasileira à educação escolar coincide, no contexto internacional, com o movimento econômico e cultural que costuma se sintetizar pelo termo globalização, bem como com a revolução digital das tecnologias de informação e de comunicação que o viabilizou. Verifica-se, nesse quadro, a crescente importância atribuída às questões da diferença na reflexão sobre a escola da contemporaneidade: seja pelo ingresso, na escola, de amplas parcelas da sociedade anteriormente excluídas dos espaços de educação formal, seja pela pressão de movimentos sociais que se organizam pelo direito à diferença, em âmbito local e/ou internacional, a monoculturalidade da escola tradicional já não é aceita sem polêmica e forte resistência.

Não se inaugura tal preocupação, uma vez que movimentos pedagógicos de peso, como os escolanovismos e as perspectivas freireanas, já se ocuparam de tais questões, mas se amplia o escopo das problematizações desenvolvidas, que passam a destacar a dimensão cultural dessas diferenças, para além do que se remete à individualidade psicológica e ao pertencimento de classe (Candau & Leite, 2006). Gêneros e orientações sexuais não heteronormativos, capacidades físicas e mentais extraordinárias, crenças religiosas minoritárias, padrões estéticos alternativos, pertencimento étnico-racial subalternizado, grupos sociais economicamente desfavorecidos - enfim, são numerosos os desafios à monoculturalidade da educação escolar, assim como são plurais as respostas que se configuram para seu enfrentamento. Emergem com força tanto os desafios quanto as polêmicas em torno da sua abordagem, particularmente no contexto da América Latina, não sem razão:

Nosso continente está construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes (Candau, 2012, p.21).

Mas é também nesse continente, onde se desenvolveu instigante proposta político-pedagógica, que a diferença se desloca do lugar de problema para o de potencialidade de diálogo entre os diferentes. Segundo Candau (2000), já no início do século XX, registraram-se no Peru preocupações com uma educação escolar que reconhecesse e atendesse a necessidades específicas das populações indígenas, mas é na primeira metade da década de 1970 que se propõe o conceito de interculturalidade, com referência a processos educativos dos indígenas arhuacos, na Venezuela (Candau, 2015). Também na Europa e na América do Norte, construíram-se perspectivas teórico-políticas em processos de reconhecimento da diferença, porém, com maior frequência, segundo a denominação multiculturalismo. No entanto, no Norte ou no Sul, trata-se de

intrincada disputa política, que se revela nas díspares qualificações atribuídas a tais termos, como expõe Hall (2003a, p.52) em relação ao multiculturalismo:

Na verdade, o 'multiculturalismo' não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há 'multiculturalismos' bastante diversos.

O autor distingue então seis tendências no multiculturalismo, que expõem como os encaminhamentos políticos podem divergir entre si, apesar dessa denominação em comum: multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal, multiculturalismo pluralista, multiculturalismo comercial, multiculturalismo corporativo e ainda multiculturalismo crítico/revolucionário. A amplitude do espectro político que se mobiliza para dar conta dos contextos sociais de multiplicidade cultural aponta ainda para a centralidade das questões dessa ordem na contemporaneidade: perspectivas conservadoras, liberais ou revolucionárias podem divergir quanto ao trato da diferença, mas não podem ignorá-la.

De modo similar, também a perspectiva intercultural na América Latina comporta distintos vieses políticos. O filósofo peruano Tubino (2005) propõe duas grandes vertentes: interculturalidade funcional e interculturalidade crítica. Enquanto a primeira reconhece a existência de múltiplas tradições culturais nas formações sociais contemporâneas e ignora as questões de poder que hierarquizam tais tradições, a abordagem crítica enfatiza, entre outros aspectos, o questionamento das desigualdades que perpassam esses contextos.

Essa última perspectiva interessou à presente pesquisa, sobretudo, em três proposições assumidas como princípios teórico-metodológicos e políticos: 1) articulação entre demandas da igualdade e direito à diferença; 2) defesa do diálogo entre as culturas; 3)

crítica ao essencialismo cultural e identitário. Oportuna, desse modo, orientações de leitura dos estudos já realizados acerca das questões do racismo na educação escolar, bem como para a discussão dos registros empíricos em foco.

Tendo, portanto, como importante horizonte de preocupação as questões da igualdade em articulação com o reconhecimento dos direitos à diferença no âmbito da educação formal, que se supõem como condicionantes da possibilidade do diálogo intercultural, a situação de flagrante desigualdade material e simbólica a que é submetida grande parte da população identificada como negra no país denuncia a urgência do enfrentamento do racismo no Brasil, em todas as suas instâncias de produção e reprodução, entre as quais a escola tem lugar incontestado.

Apesar de ainda ser polêmico o reconhecimento do racismo na sociedade brasileira, entende-se que os indicadores estatísticos apontam que a desigualdade no país tem viés racial. Embora representem aproximadamente 54% do contingente populacional, ou seja, mais de 201 milhões de pessoas, conforme levantamento da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios (PNAD) de 2013 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014a), os negros se encontram em patamar de expressiva desigualdade material e simbólica em relação à população branca: em sua maioria, têm menor índice de escolaridade, recebem salários inferiores e ocupam posições de trabalho de menor prestígio social (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, 2013). Sequer o acesso à educação básica está garantido a essa população, sobretudo no nível médio, foco desta pesquisa. Segundo a síntese dos indicadores sociais de 2014, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014b), dos estudantes negros com idade compreendida entre 15 e 17 anos, 49,5% frequentam o ensino médio - quantitativo inferior aos estudantes de cor branca, cuja frequência, considerando os mesmos indicadores, chega a 63,6%.

As atividades de baixo prestígio social e menor remuneração geralmente estão relacionadas à menor

exigência de escolarização, o que confirma importante articulação entre educação e luta contra o racismo: ampliar o acesso das populações negras à educação contribuiria para o combate à desigualdade socioeconômica. Contudo, em pesquisa realizada pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais/Laeser, do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, acerca das relações entre escolarização e rendimento da população economicamente ativa das regiões metropolitanas de Recife (PE), Salvador (BA), Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS), concluiu-se que, independentemente dos índices de escolaridade, os negros recebem menos se comparados com os brancos. Quando analisados os rendimentos segundo gênero e raça, a situação da mulher negra é ainda mais grave: enquanto mulheres pretas e pardas, sem instrução ou com menos de um ano de estudo, têm rendimento médio anual de R\$ 709,02, com esse mesmo nível de escolarização, o homem preto/pardo apresenta remuneração média de R\$ 1.075,94, e o homem branco, de R\$ 1.829,69. A extensão da escolarização não muda a situação: com 11 ou mais anos de estudo, as mulheres negras apresentam renda média de R\$ 1.515,77; homens negros, R\$ 2.076,28; e homens brancos, R\$ 3.581,60 (Laeser, 2014).

Podem-se inferir, desse modo, outras possibilidades de articulação entre educação escolar e combate ao preconceito e à discriminação racial: há que se garantir a qualidade da escolarização e não apenas o acesso à educação formal. Além disso, considerando-se a escola como importante espaço-tempo de formação em valores e leituras do mundo, há também que se investir na abordagem pedagógica da temática do racismo, ou seja, há que se educar também para as relações raciais. Afinal, é possível supor que parte da desigualdade salarial acima referida se relacione com práticas de discriminação racial, em que se pretere a mão de obra negra quando existe a alternativa do trabalhador branco. Não por acaso, a Frente Negra Brasileira, entidade de grande importância na história dos movimentos negros do país, fundada em 1931, em São Paulo, já então buscava

promover a educação entre a população negra, criando escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos (Domingues, 2007).

A partir de 1988, ano da promulgação da nova Constituição e do centenário da abolição da escravidão, as lideranças negras intensificam a mobilização pela defesa dos direitos civis dos negros, em especial, daqueles garantidos pela nova Carta, que tornou a discriminação racial crime inafiançável e imprescritível (Guimarães, 2009b). Retoma-se, então, a ênfase na problemática da escolarização da população negra, com a proposta de implementação de ações afirmativas, a partir de experiências de outros países, como dos Estados Unidos. A pressão dos movimentos negros convergia com a posição de organismos internacionais e foi bem sucedida: como apontou Gomes (2012), ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro se comprometeu internacionalmente a construir medidas para a superação do racismo no país - dentre elas, ações afirmativas na educação e no trabalho.

As definições acerca das políticas afirmativas, embora se diferenciem em vários aspectos, possuem um ponto comum, que é o propósito da busca pela efetiva igualdade de oportunidades, como forma de combater a discriminação e o preconceito racial. Apresentam diferentes modalidades e variam de acordo com o público-alvo que pretendem atingir, podendo se efetivar por meio de cotas, bônus ou fundos de estímulo, bolsas de estudo, empréstimos e preferência em contratos públicos, determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos, reparações financeiras, distribuição de terras e habitação, medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e outras políticas de valorização identitária (Moehlecke, 2002).

No Brasil, registra-se que a primeira ação afirmativa na esfera educacional ocorreu no final da década de 1960, por meio da Lei nº 5.465/1968, conhecida como Lei do Boi, que reservava 50% das vagas para agricultores ou seus filhos, proprietários ou não de terras, que residissem na zona rural, e 30% aos que residissem em locais sem escolas de ensino médio, em todas as universidades públicas que ofereciam cursos de Agronomia e Veterinária (Gomes, 2003a).

No âmbito trabalhista, apenas em 1968, técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho se manifestaram favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados negros (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade), como solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho. Tal proposta, porém, não chegou a se concretizar. A primeira formulação de um projeto de lei com esse teor aconteceu na década de 1980, proposta pelo então deputado federal Abdias do Nascimento, que pretendia estabelecer mecanismos de compensação para o negro brasileiro, em reconhecimento oficial dos séculos de discriminação sofridos por essa população. Entre as ações propostas, figurava a reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção para o serviço público, bolsas de estudos, incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial, incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como a introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. Contudo, o projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional (Moehlecke, 2002).

As ações afirmativas de viés étnico-racial somente se efetivaram no país como política pública após a Conferência de Durban, embora já houvesse um "corpo discursivo tecido internamente que justificava sua pertinência social, econômica e cultural no Brasil", conforme observado por Guimarães (2009b, p.28) e evidenciado pelo teor da proposta de Abdias Nascimento. Destaque-se a abrangência do seu projeto, que demonstra o entendimento da profundidade e da amplitude da sedimentação do racismo no país: não apenas se propunham medidas de reparação material para essa parcela da população, como se tratava também da sua presença e valorização positiva nos conteúdos didáticos escolares.

De fato, ainda que todo esse espectro de intervenção não tenha sido contemplado nas primeiras medidas pós-Durban, desde que a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro aprovou as Leis Estaduais nº 3.524/00 e nº 3.708/02 - que criaram,

nas universidades do estado, as reservas de vagas voltadas para negros e para egressos das escolas públicas -, diversas outras iniciativas do poder público ampliaram o escopo do combate oficial ao racismo, no campo da educação no país. Dentre essas medidas, destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial, pela Lei nº 10.678/03, e a promulgação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório, na educação básica, o ensino da História da África e dos afro-brasileiros. Nesse passo, em 2012 chega-se à legislação que motiva este artigo, quando se institui, também no ensino médio da rede pública federal de ensino, a reserva de vagas com recorte racial.

Embora tenha sido abordada em linhas gerais, considera-se importante sublinhar a situação de desigualdade vivida por grande parte da população negra no país, assim como as políticas de ação afirmativa que têm sido concebidas visando à reversão desse quadro, de modo a contextualizar a reflexão apresentada a seguir. Busca-se ressaltar, desse modo, a relevância da dimensão socioeconômica do histórico racismo no país, bem como os seus aspectos simbólicos, articulando-se os direitos da diferença às demandas pela igualdade, conforme proposto pela perspectiva da educação intercultural crítica.

Por fim, explica-se o modo como se operacionaliza o terceiro princípio de pesquisa anunciado na seção anterior, a partir dessa mirada teórico-política: como pode o analista valer-se dos estudos estatísticos aqui citados, se se questiona a estabilidade das identidades? Ou ainda, como indaga Hall (2003b, p.335): "Que 'negro' é esse na cultura negra?" - o que se pode parafrasear como: que "cultura negra" é essa que figura na proposta de diálogo intercultural crítico na educação escolar?

A teórica feminista Gayatri Spivak respondeu a questionamento semelhante, em entrevista a Angela McRobbie, também autora do feminismo, defendendo "o uso estratégico do essencialismo":

Descobri que pensar desse modo tem ajudado muita gente. Tenho recorrente retorno da coletividade no sentido de que o anti-essencialismo é tão fetichizado quanto o

próprio essencialismo. É *nonsense* a ideia de que se pode ter as mãos limpas de qualquer essencialismo, se você considera o essencialismo ou o transcendentalismo como um momento de todo um espectro de coisas (Spivak, 1994, p.125)<sup>4</sup>.

A melhor saída não estaria na simples negação do essencialismo, mas, sim, no uso controlado das suas potencialidades políticas, isto é, na enunciação contingente e vigilante de determinadas identificações, em contextos de lutas por direitos da igualdade e da diferença. Concordando com a autora, admite-se que o negro retratado nas estatísticas e pesquisas citadas constitui idealização a que se recorre estrategicamente: embora a pessoa que se autodeclara negra vivencie simultaneamente diversas outras identificações (como gênero, orientação sexual, profissão, classe social etc.), todas elas com sentidos contingentes, é produtivo problematizar as estabilizações de significados e identidades, registradas tanto nos estudos teóricos quanto na investigação empírica desta pesquisa. Tais estabilizações não correspondem a nenhuma essência biológica ou a reificações de construções culturais, mas remetem a identificações que efetivamente adquirem força de verdade, na medida em que informam as práticas sociais de preconceito e discriminação que se pretende problematizar e combater. No caso das entrevistas desta pesquisa, apesar de circunstantes, tais movimentos de identificação e de significação trazem notícias daquilo que Derrida - autor também referido por Spivak nesta argumentação - chama de "grande estabilidade" (Derrida, 1991, p.198-199): "É o resultado momentâneo de toda uma história das relações de força (intra e extra semânticas, intra e extra acadêmicas etc.)". É nessa grande estabilidade que se afirma o preconceito, que, por sua vez, torna-se realidade concreta quando autoriza a discriminação - será, portanto, também no escopo precário dessa estabilidade onde se lutará contra tal quadro. Entenda-se ainda que o adjetivo

"momentâneo" diz respeito, nesse contexto, à não determinação estrutural de tal ocorrência e não ao quantitativo temporal de duração da contingência em tela: "Essa estabilização é relativa, mesmo que às vezes tão grande, que pareça imutável e permanente" (Derrida, 1991, p.198).

Hall (2003b, p.344), no entanto, pondera quanto ao que descreve como "fraquezas desse momento essencializante" e, sem negar sua eventual potencialidade, indaga "se ainda estamos nesse momento, se esse constitui ainda uma base suficiente para as estratégias das novas intervenções". Alerta para o perigo da naturalização da diferença, que poderia fortalecer aspectos do racismo que se busca combater, e explica:

A questão não é simplesmente que, visto que nossas diferenças raciais não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças - de gênero, sexualidade, classe. Trata-se também do fato de que esses antagonismos se recusam a ser alinhados; simplesmente não se reduzem um ao outro, se recusam a se aglutinar em torno de um eixo único de diferenciação. Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes (Hall, 2003b, p.346).

Sem discordar do autor, este estudo se vale mais uma vez da noção derridiana de "grande estabilidade" para explicitar a priorização, na pesquisa, da discussão dos processos de identificação e significação, em vez de ater-se ao eixo das identidades e dos significados. Em outras palavras, problematizou-se a identificação do negro e da negra, que é afirmada nos materiais teóricos e empíricos eleitos para estudo, concebendo que não representam uma realidade alheia a tais enunciações, mas, sim, que informam sobre sentidos socialmente estabilizados, que

<sup>4</sup> "I have found out that it has been helpful for a lot of people to think in this way. It comes back from the collectivity over and over again, the anti-essentialism is equally fetishized as essentialism itself. The idea that you can have clean anti-essentialist hands is nonsense if you take essentialism or transcendentalism as only a moment in a whole spectrum of things" (Spivak, 1994, p. 125).

contribuem para a constituição da realidade de que se fala, ao dela falar. Em acordo com Spivak (1994, p.125), o presente estudo julga ser mais interessante pensar o estudante negro e cotista do colégio Pedro II “[...] como o *efeito* de um corte orquestrado em um texto muito mais amplo”<sup>5</sup> do que recusar aprioristicamente qualquer noção de sujeito. Quando se definem as identificações do aluno negro como um dos eixos de problematização das entrevistas, busca-se operar com tais posicionamentos teórico-políticos, acreditando que não existe um negro a ser descoberto em pesquisa, porém, entendendo também que as pessoas entrevistadas realizam enunciações desse sujeito na escola (e nos encontros com a pesquisa) que concorrerão para a sua constituição efetiva, o que justifica e conforma a sua investigação.

Tais concepções afetam também o segundo eixo de discussão das narrativas docentes - em torno da possibilidade do diálogo intercultural em bases críticas - na medida em que, do mesmo modo, recusa-se a essencialização das culturas e dos pertencimentos culturais. Destaque-se, portanto, que, quando se indaga a respeito do diálogo intercultural no contexto da pesquisa, não se supõem formações culturais estáveis; antes, propõe-se investigar suas configurações e inter-relações contingentes. Ademais, o caráter crítico desse diálogo também se expressa na condição de não hierarquização ou folclorização das construções culturais em interação, aspectos igualmente relevantes nas análises que se seguem.

Fundado em 1837, o Colégio Pedro II foi o primeiro estabelecimento público e leigo de instrução secundária criado para ser referência no país. Integra hoje a rede federal de ensino e é composto por 14 *campi*, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias. A pesquisa - que incluiu o estudo de documentos disponibilizados pelo Colégio - desenvolveu-se no *campus* São Cristóvão III, um dos mais antigos e, atualmente, o que comporta o maior número de estudantes.

O ingresso na instituição se dá por sorteio para a educação infantil e para o 1º ano do Ensino

Fundamental, e por concurso público para o 6º ano do Ensino Fundamental e para a 1ª série do Ensino Médio. A partir da Lei nº 12.711/12, o Colégio Pedro II passou a reservar um percentual de vagas para alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para estudantes que cursaram o segundo segmento do ensino fundamental na rede pública de ensino. Para o acesso ao 6º ano, desde 2004, há cotas para candidatos que tenham cursado o 4º e o 5º anos do ensino fundamental na rede pública de ensino, sem o recorte étnico-racial.

Ainda não foi mensurado o número de alunos negros do Colégio Pedro II. No estudo “Microdados do Censo Escolar 2014” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014), o percentual de não declaração da cor/raça chegou a 63,5% dos respondentes, o que compromete qualquer análise mais criteriosa. De todo modo, conforme já observado, trata-se de espaço escolar socialmente valorizado, com concursos de acesso bastante disputados, o que justifica a discussão dos impactos da implementação de cotas de caráter racial. Além disso, a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, antes já existente, conforma um contexto particularmente propício para a focalização do viés racial que agora se acresce a tais processos.

Foram realizadas entrevistas com dez profissionais do Colégio: sete professores, dois gestores e um orientador pedagógico que atuavam no *campus* São Cristóvão III, lidando direta ou indiretamente com o ensino médio. Para preservar a identidade dos entrevistados, será apenas explicitada a condição de gestor ou de professor, por meio das iniciais “G” e “P”, sem indicação da disciplina que lecionavam, no caso dos docentes. Embora nem todos sejam citados neste artigo, foram entrevistados um orientador pedagógico, dois gestores (G1, G2, G3; identificações não respectivas) e sete professores, das áreas de Biologia, Física, Filosofia, Língua Portuguesa e Sociologia (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7; identificações não respectivas). Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi

<sup>5</sup> “[...] as the effect of an orchestrated cut within a much broader text” (Spivak, 1994, p.125).

aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Parecer nº 624.354, de 10 de abril de 2014, e também obteve autorização formal do Colégio Pedro II.

A organização, realização e interpretação das entrevistas teve por base a teorização de Leonor Arfuch, que a propõe como um “jogo de posições diferenciais”, que este estudo julga coerente com a perspectiva intercultural crítica privilegiada na presente discussão:

Contudo, talvez o mais importante seja a consideração do outro não mais simplesmente como um ‘caso’, por mais ‘arquetípico’ que possa ser, ou como um ‘informante’, por mais que sua contribuição seja ‘chave’ para a matéria que se pretende estudar, mas como um *interlocutor*, um *personagem* cuja narrativa pode contribuir, num universo de vozes confrontadas, para a inteligibilidade do *social* (Arfuch, 2010, p.273, grifo do autor).

Desse modo, nas análises das entrevistas, foram consideradas as unidades dialógicas, ou seja, o conjunto de perguntas e respostas que configuravam uma construção de sentido em torno de temas de interesse para a pesquisa: dado que se considera a entrevista como um momento de troca e mútua afetação entre o entrevistador e entrevistado, a narrativa que se produz é uma construção conjunta entre os envolvidos nesse encontro. Este artigo apresenta a síntese das reflexões desenvolvidas em torno das enunciações registradas nas unidades dialógicas que disseram respeito aos dois eixos já anunciados: quanto às identificações do aluno negro e às implicações políticas dessas identificações no contexto da educação escolar; quanto à promoção do diálogo intercultural crítico com focalização racial, nesse contexto. Dados os limites do artigo, não seria possível apresentar a íntegra das unidades de diálogo, que serão expostas somente em seus destaques e conclusões principais. Ressalve-se, contudo, que as problematizações referidas partiram de recortes narrativos mais amplos, aqui apenas exemplificados. Pela mesma razão, ponderações em torno das interações entre entrevistados e entrevistadora, conquanto tenham sido fundamentais na interpretação das narrativas em tela, tampouco poderão ser aqui plenamente explicitadas.

## Resultados e Discussão

Em relação ao primeiro eixo, percebe-se um quadro diversificado relativamente ao reconhecimento da relevância (e mesmo da pertinência) do componente racial na identificação do estudante, retomando-se a polarização entre *cotas sociais* e *cotas raciais* que marcou o debate em torno da reserva de vagas com recorte racial para ingresso no ensino superior.

Maggie e Fry (2004) criticaram fortemente o viés racial nas ações afirmativas, argumentando que uma política baseada em critérios raciais incitaria práticas racistas. De acordo com os autores:

Do ponto de vista analítico, a crença em raças é condição necessária para a existência do racismo. Embora seja inegável que as cotas terão como consequência a ampliação relativamente rápida do número de alunos negros nas universidades, acarretarão, por outro lado, a consolidação da crença em raças. Assim fazendo, não é de se esperar que se debele o racismo. Poderia até aumentá-lo (Maggie & Fry, 2004, p.161).

Corroborando essa perspectiva, Lewgoy (2005, p.221) também condenou a utilização de critérios baseados em raça para priorização de candidatos ao ingresso no ensino superior, sustentando que “é preciso desracializar com urgência o combate ao racismo e à exclusão social, através de políticas igualitárias de inclusão, inspiradas no ideário universalista”.

Nas entrevistas, a opção por ações afirmativas de recorte social foi priorizada por P1, que justificou sua posição nos seguintes termos:

P: *Com a legislação 12.711, de 29 de agosto de 2012, o Colégio Pedro II passa a reservar um percentual de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Você conhece essa lei?*

P1: *Muito foi falado sobre essas leis, eu nunca li. É. Primeiro, que autodeclaração é uma bobagem, porque nada disso existe. Então, já começa por aí que essa lei não tem nenhuma fundamentação.*

*Como nenhuma fundamentação tem qualquer uma dessas bobagens que essas pessoas escreveram, tá? Segundo, porque todo brasileiro pode se declarar branco, preto, pardo, índio, porque já existe um levantamento da genética da população brasileira e mostra que todos nós somos tudo isso ao mesmo tempo. Então, nós somos europeus e europeus ameríndios e, e... africanos. Nós temos... Todos nós temos um coquetel genético interno nosso que faz com que a gente não seja nada disso e seja tudo isso ao mesmo tempo. Então, isso tudo aí é uma grande perda de tempo. O que eu acho interessante? Ações afirmativas voltadas pra questão é... é... econômica. Porque há brancos, pretos, albinos... é... amarelos, azuis e cor de rosa que têm comida todo dia e os que não têm comida todo dia. Eu sou absolutamente a favor de ação afirmativa. O resto é conversa pra boi dormir, que isso não existe! E quem defende isso está fazendo um desfavor à construção social no Brasil [...].*

A fala de P1 se aproxima das afirmações feitas por Maggie e Fry (2004), quando enfatiza as características biológicas dos indivíduos, perspectiva que diverge quanto à noção de raça defendida pelos que se colocam favoráveis às políticas afirmativas. Guimarães (2011) pontua que o significante raça tem vantagens estratégicas, pois remete imediatamente a uma história de opressão e desumanização a que estiveram sujeitas as populações dominadas. No mesmo sentido, Munanga (2004, p.22) justifica o uso da expressão:

*Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir de diferenças fenotípicas como cor de pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou 'raças sociais' que se reproduzem e se mantêm os racismos populares.*

Se as "raças fictícias" que se alicerçam sobre diferenças fenotípicas fazem com que o racismo se

perpetue na sociedade brasileira, contra elas se argumentará, nos seus próprios termos, inclusive no confronto da concretude das suas implicações. A boa notícia é que tal entendimento teve presença significativa nas entrevistas.

A defesa das cotas com recorte racial, bem como a rejeição dos condicionantes socioeconômicos presentes no edital do Colégio Pedro II, podem ser exemplificadas pela fala de G3:

*P: Você acha que a Lei 12.711, que trata das cotas, ajudou o ingresso? Entraram mais alunos negros?*

*G3: Aqui no Pedro II, se a gente reparar bem o edital... O edital do Pedro II não é para negros. Não é uma cota racial. A cota racial, como a gente entende a cota racial, como em concursos públicos, agora diz 'tantos por cento para negros'. Eu não quero saber se esse negro é filho do imperador, se ele é filho da faxineira, se ele tem dinheiro, se ele não tem. É negro. A cota é pra ele. Pronto. Aqui no Pedro II, dentro da cota de 50% de aluno da escola pública, quer dizer, do aluno da escola pública de qualquer cor, de qualquer etnia, vem a cota para negros. E, dentro dessa cota para negros, diz que se tem que ter determinada renda. A tal da renda é tão miserável que uma pessoa que tem aquela renda não está pensando em colocar o filho no Colégio Pedro II. Está pensando em botar o filho no sinal para arranjar dinheiro para poder comer [...].*

A associação de critérios raciais a exigências socioeconômicas ocorreu também na UERJ, por força da Lei nº 5.346/08, que acrescentou a qualificação *carente* à descrição do beneficiário da lei. Esse novo sistema substituiu os termos da Lei nº 4.061/03, que instituiu as cotas apenas por critérios raciais. Destacam-se as implicações políticas de tal medida, concordando com Valentim (2012, p.254), quando argumenta que "a 'desracialização' das ações afirmativas compromete a política que oportuniza a possibilidade de uma identidade negra positiva, de um reconhecimento positivo".

Ainda acerca da identificação dos estudantes cotistas, registraram-se, nas entrevistas, importantes considerações a respeito das características cognitivas

dos alunos cotistas. Nas narrativas de G1 e P2, foi recorrente a associação do aluno cotista a dificuldades de aprendizagem, embora não se tivesse indagado a esse respeito. P2 foi enfático ao afirmar que “não é pelo fato do aluno vir pelo sistema de cotas que eu vou aliviar na turma”. É importante informar que os entrevistados que apontaram as supostas deficiências dos alunos cotistas também afirmaram desconhecer quais estudantes teriam ingressado nessa condição.

Pode-se interpretar tal identificação como rastro do racismo que ainda marca a sociedade brasileira, uma vez que o país já acumula experiência razoável com as cotas no ensino superior, desmentindo a suposição de problemas de desempenho por parte do estudante cotista. Entende-se, ainda, que também sustenta tal suposição certa crença de que os exames de seleção para ingresso em instituições educacionais aprovariam os competentes e excluiriam os incapazes, o que é igualmente contestado por investigações acadêmicas. Por exemplo, Campos *et al.* (2014) realizaram pesquisa acerca do desempenho de estudantes cotistas, a partir da comparação das notas de corte do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), no primeiro semestre de 2014. Os resultados mostraram que a diferença entre as notas de corte de cotistas e não-cotistas era muito pequena, com grau apenas 6,7% inferior ao dos não-cotistas. Outra pesquisa que também interessa à presente discussão foi desenvolvida por Queiroz *et al.* (2015), que estudaram os coeficientes de rendimento dos alunos ingressantes por meio de cotas, em 78 cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no primeiro semestre de 2013. Concluíram que, na análise geral de todos os cursos, não havia diferença significativa de desempenho acadêmico entre os alunos ingressantes por meio de ações afirmativas e aqueles que se submetiam à ampla concorrência.

Vale também problematizar a afirmação de P2 quanto a não alterar sua atuação em sala de aula, a partir da implementação de cotas de viés racial nos concursos do Colégio. Ressalta-se que a mudança mencionada pelo docente remete apenas ao nível de dificuldade do trabalho pedagógico que desenvolve,

sem ponderar sobre os conteúdos tratados. Sua perspectiva, no entanto, não se repetiu em outras entrevistas.

*P: Você mencionou que a jubilação é negra e que é preciso realizar um trabalho com os alunos antes de serem jubilados para se sentirem inseridos. Como seria esse trabalho? Um exemplo.*

*G3: Por exemplo. A gente trabalhando enquanto NEAB, a gente fez um trabalho focado na identidade. Vários alunos negros chegaram pra gente... Eu deixei o celular lá na sala. Eu tirei uma fotografia, você deve ter visto aqui no corredor com os trabalhos deles. Eles se colocando como negros e dizendo: essa é minha cor, eu tenho orgulho. E isso pro aluno que fez esse trabalho é um empoderamento. [...] Então, esses trabalhos de empoderamento identitário ajudam o aluno a se sentir do local. Como a gente fala, por exemplo, do cara que mora em Madureira, ele estufa o peito e diz que mora em Madureira. Na verdade, é Campinho, mas 'Eu moro em Madureira! Minha Portela!' Criar identidade com o local faz com que você permaneça [...].*

Nessa passagem, o gestor articula explicitamente os conceitos de desempenho escolar, “empoderamento identitário” e trabalho pedagógico. Interpreta-se tal narrativa como sinal de que as cotas podem efetivamente ter desdobramentos para além da reparação material mais imediata. Pode afetar a atuação docente e transformar o dia a dia da educação escolar, o que se exemplifica pela própria criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), no Colégio, em novembro de 2013.

*P: Você acha que a identificação dos alunos como negros está mais forte agora, ou antes, nesse período de 10 anos que você trabalha aqui, você já percebia isso?*

*P3: Eu acho que esse ano de 2014, esse mês de novembro foi diferente. Não é só por causa do NEAB não. Eu acho que é por causa... Eu digo não é só por causa do NEAB funcionando, mas eu acho que é por causa do debate que surgiu a partir da criação de um NEAB. Quando criaram o NEAB, várias pessoas começaram a dizer 'eu*

*trabalho com isso, eu já estou fazendo isso há um tempão, e a gente foi buscar essas pessoas, tentar fazer um colegiado com essas pessoas. E essas pessoas eram solitárias. Agora elas sabem que não são mais [...] É contar pra todo mundo que negro não foi só escravo. Negro não nasceu escravo. Negro nasceu príncipe, rei, nasceu filósofo, nasceu historiador, nasceu matemático. A matemática nasceu na África. A gente precisa contar pra eles, pra eles quererem admitir que são negros. Por que eles não admitem? Porque eles abrem o livro de história e diz: negro é isso aqui, ó! Negro é chibatada nas costas, é ser ferrado com marca do dono, que era igual gado, era uma propriedade. Negro era isso. Então, como é que a gente vai querer que ele diga na auto declaração dele que ele é negro? Não dá. Ele não vai querer... Hoje eu acho que já seria diferente.*

Além das atividades extraclasse promovidas pelo Núcleo, o professor expõe, no extrato acima, que esse novo contexto adentra também a sala de aula, questionando ausências e versões dos conteúdos instrucionais tradicionalmente priorizados na educação escolar. Explícita a relação existente entre conteúdos instrucionais escolares e valorização identitária, acreditando na potência política da transformação de tais conteúdos: "Hoje eu acho que já seria diferente".

Outro professor apontou ainda aspectos do comportamento estudantil que também sinalizam avanços no combate ao racismo no Colégio:

*P: Como você acha que eles se identificam? Os alunos em geral, em relação à cor?*

*G2: Aí é que tá! A gente até costuma brincar que aqui é o lugar das tribos, né. Então, assim... Tem a tribo do roqueiro, do emo, o grupo dos evangélicos, tem o grupo do... do... Agora a gente tem... com as questões de gênero, tem o grupo que é organizado politicamente, é o coletivo LGBT de São Cristóvão III. Tem... e a gente tem os alunos que nessa questão racial, que a gente vê... Não é nada assim, de bandeira. Mas assim, a questão né... do vestir, do cabelo, né. As alunas que assumem o seu cabelo black, os alunos que usam também o cabelo, às vezes deixam o cabelo crescer né. Com o menino*

*às vezes... Ele não tem tanto essa coisa do cabelo, que geralmente raspa. Mas a gente tem um monte de aluno aqui, menino que usa o cabelo grande, black, e usa o dread, né. Então, assim... Eu acho que os alunos que nós temos aqui, eles têm isso com eles bem resolvido. Eu não sei... Não vou dizer assim... Eles já chegam aqui desse jeito ou se de uma certa forma, né, até por estar num Colégio Pedro II, que é um... [toca um telefone] De uma certa forma tem também essa questão da formação mais crítica, mais, né, pro aluno ter um olhar diferenciado, eles começam também a se enxergar de uma forma diferente, mas de uma forma... positivamente falando, de assumir a negritude, de assumir que é negro, né, que tem o cabelo crespo mesmo, e... [...].*

No relato de G2 encontra-se referência ao fato de os estudantes fazerem uso do cabelo como um ícone de reconhecimento identitário e, pelo que informou, já o faziam antes de ingressarem no Colégio, o que indica que não houve mudanças nesse aspecto quando passaram a participar desse contexto escolar. De fato, a estética corporal é assinalada por teóricos e ativistas como importante fator de identificação e luta política:

Ver a manipulação do cabelo do negro e da negra como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil poderá nos pôr em contato com a história, memória e herança cultural africana presente na formação cultural afro-brasileira (Gomes, 2003b, p.180).

O trecho acima sublinha que o caminho de afirmação identitária não precisa se fundamentar em essencializações: não se trata de reificar quaisquer formatos estéticos ou tradições ancestrais, mas, sim, de confrontar a dimensão política que os perpassa. A autora destaca a continuidade, mas também a possibilidade de ressignificação de tradições culturais africanas, assinalando, nesse processo, a relevância do contato com tais memórias, no lugar da busca pela autenticidade de supostas raízes.

No entanto, o destaque da entrevista de G2 também traz elementos para a abordagem do

segundo eixo de problematização aqui adotado, quanto à proposta de diálogo intercultural crítico na educação escolar. Observe-se que o entrevistado aponta a presença da diferença, que parece bastante perceptível no corpo discente, porém a expressão “tribos” poderia indicar algum tipo de guetificação no Colégio. Entretanto, registraram-se narrativas em que o diálogo, em termos afins à proposta de educação intercultural crítica, não apenas é explicitado, como é valorizado positivamente, conforme se exemplifica a seguir:

*P: Em relação ao critério racial, como você identifica seus alunos?*

*P4: Aqui, eu acho que a escola favorece, né? Como a gente vem de... de... A gente tem alunos de todos os cantos, é, a gente tem alunos também que... que... se você observar, de São João de Meriti, Caxias, né? A periferia, de modo geral, né, é uma periferia que tem muitos negros. Então, é uma coisa que influencia muito aqui na escola, porque é uma escola que atende também à periferia. Você vai encontrar, né, os alunos da zona sul, que, na grande maioria, são brancos, pelo poder aquisitivo e toda história envolvida nisso. Mas você vai encontrar um número de negros também significativo que vem da zona oeste, que vem da zona norte, que vem da região metropolitana de modo geral, e aí, é, eu vejo que eles agem com muita naturalidade. Eu acho que... que... essa é uma questão que eles vão adquirindo ao longo da vida adolescente pra vida adulta, né. As crianças, quanto menores, eu acho que mais naturais eles são. Não só a questão racial não, mas em todos os aspectos: econômicos, sociais. Se porventura, aqui na... na... Unidade... É política do Pedro II, por exemplo, alunos com deficiências visuais, eles assistem aula na mesma sala de aula. Não existe uma sala de aula só para os DV, né, para os deficientes visuais. É... E aí eles convivem com a diferença, de todos os aspectos.*

Pode-se constatar que o professor valoriza em sua fala o mútuo aprendizado, sem hierarquizar ou folclorizar quaisquer formações ou identificações culturais que menciona - para além do mero convívio entre os diferentes, percebe-se, portanto, a positivação

de aspectos próximos à proposta da dialogia intercultural crítica. Considerando que não houve relato de conflito decorrente, direta ou supostamente, de atividades pedagógicas desenvolvidas no Colégio em torno de questões raciais, e tendo também em conta que a narrativa acima destacada converge com grande parte do que foi registrado nas outras entrevistas, esta pesquisa parece apontar sinais de efetivo avanço no combate ao racismo naquele ambiente escolar, contrastando com predições de radicalização de preconceitos e discriminações que aconteceriam em função da inclusão racial por ações afirmativas. Aponta também a pertinência da perspectiva intercultural crítica na educação para as relações raciais.

Propõe-se ainda que a interlocução com os entrevistados evidenciou interdependência dos eixos de discussão priorizados na pesquisa: o diálogo intercultural em bases críticas depende da não hierarquização das identificações culturais em interação, e vice-versa. De fato, houve significativa interseção de narrativas incluídas nas unidades de diálogo referentes à identificação do estudante negro e, também, naquelas que diziam respeito ao tema do diálogo intercultural crítico. Entende-se que a constatação dessa mútua afetação corrobora o ponto de vista deste artigo, favorável ao uso estratégico e contingente de determinadas estabilizações identitárias.

Ressalta-se também que ficou evidente que trabalhos de exposição e promoção da estética negra não precisam conduzir ao antagonismo social, sendo importantes por afirmar uma positividade do ser negro, sem a qual não seria possível a troca não hierarquizada e o mútuo conhecimento/reconhecimento entre os que convivem na escola. Essas e outras iniciativas do NEAB citadas pelos entrevistados potencializaram ações docentes que já se realizavam isoladamente, nas salas de aula, e que, ao questionarem diferentes aspectos do racismo no país, também favoreceram o diálogo intercultural crítico, na medida em que contribuíam para o estabelecimento de uma escola em que estudantes negros pudessem construir vínculos de pertencimento. Ou

seja: a valorização da identidade negra nesse contexto escolar não parece ter levado ao separatismo cultural, pelo contrário.

### Considerações Finais

A escravidão precisou desumanizar o negro na tentativa de suportar e justificar sua própria barbárie. Séculos e séculos de repetição dos seus crimes sedimentaram significados e identidades que se infiltraram capilarmente nas mais previsíveis e também nas mais improváveis construções culturais que ordenam a vida social. Foram sucedidos por um contexto em que se aboliu o escravismo, porém não a radical desigualdade material e simbólica por ele engendrada, que segue se reproduzindo até os dias atuais. O reconhecimento do racismo e a adoção de políticas públicas para a sua superação, sem dúvida, avançaram muito nas últimas décadas no Brasil, mas essa jornada apenas começou.

Recentemente, o debate sobre as cotas foi retomado, devido à permissão que a Suprema Corte dos Estados Unidos concedeu aos estados daquele país para abolir políticas de ação afirmativa baseadas em critérios étnicos e raciais, em abril de 2014. Feres Júnior, pesquisador das ações afirmativas, informou que recebeu inúmeros telefonemas de jornalistas, solicitando-lhe que falasse sobre as consequências que a decisão da Suprema Corte traria para o funcionamento das políticas de ação afirmativa no Brasil. O autor criticou o modo como as reportagens foram conduzidas, pois “não se tratava da declaração de inconstitucionalidade das políticas de ação afirmativa de recorte racial, mas somente do reconhecimento da autonomia estadual para legislar sobre o assunto” (Feres Júnior, 2014, p.68). Entretanto, o alarde produzido em torno dessa notícia lembra que as ações afirmativas, que mal começaram seu trabalho, são e ainda serão muito questionadas. É preciso, portanto, pesquisar para conhecer e discutir sobre tais propostas, em seus múltiplos desdobramentos e potencialidades, no que este artigo espera ter contribuído, dentro dos limites de suas possibilidades.

Por certo, entende-se que os registros das entrevistas analisadas de modo algum responderiam pelos professores do país, mas se avalia que as narrativas discutidas expõem rastros de enunciações que não parecem ser excepcionais na rede federal de ensino. Importa também destacar que não se atribui relação de causalidade direta e simplista entre a promulgação da Lei nº 12.711/12 e o trabalho pedagógico de teor antirracista relatado pelos entrevistados, pois, conforme já mencionado, outras ações do poder público têm induzido à abordagem da temática do preconceito e da discriminação racial na escola. Contudo, verifica-se que, ainda que sem exclusividade, essa nova deliberação legislativa marca o contexto investigado, favorecendo o diálogo intercultural crítico, na medida em que oportuniza a discussão da problemática da identificação racial. Dado que se volta para a educação básica, cuja frequência é obrigatória no Brasil, para além da inadiável e imprescindível reparação história que representa para a população negra do país, tal medida constitui iniciativa da maior relevância política, por favorecer a educação para as relações raciais, com alcance potencial para toda a nação. Ao tornar pública a reflexão que resultou do diálogo com docentes, gestores e coordenador pedagógico atuantes em colégio afetado pela lei, espera-se que este trabalho se some a outros estudos e investigações sobre a mesma temática, na contribuição da pesquisa acadêmica para o combate ao racismo no âmbito da educação escolar.

### Colaboradores

Todas as autoras colaboraram em todas as etapas do artigo.

### Referências

- Arfuch, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.
- Campos, L.A.; Feres Júnior, J.; Daflon, V.T. O desempenho dos cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU. *Textos para Discussão*, n.4, 2014. Disponível em:

- <<http://gema.iesp.uerj.br/publicacoes/textos-para-discussao/tpd4.html>>. Acesso em: 2 fev. 2016.
- Candau, V.M. Interculturalidade na América Latina: construindo processos educativos. In: Candau, V.M.; Sacavino, S. (Org.). *Educação: temas em debate*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. p.152-159.
- Candau, V.M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: Candau, V.M. (Org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012. p.19-54.
- Candau, V.M. Interculturalidade e educação escolar. In: Candau, V.M. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.47-60.
- Candau, V.M.; Leite, M.S. Diálogos entre diferença e educação. In: Candau, V.M. (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p.120-139.
- Colégio Pedro II. Processo de seleção de alunos: relação candidato/vaga. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2014. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/Nov/relacao%20candidato\\_vaga\\_alunos2014.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/Nov/relacao%20candidato_vaga_alunos2014.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2016.
- Derrida, J. *Limited Inc*. Campinas: Papirus, 1991.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Os negros no trabalho*. São Paulo: Dieese, 2013.
- Domingues, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, v.12, n.23, p.101-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em: 30 jan. 2016.
- Feres Junior, J. A ação afirmativa na suprema corte dos EUA e sua repercussão no Brasil. *Em Debate*, v.6, n.2, p.61-72, 2014. Disponível em: <[http://opiniaopublica.ufmg.br/emdebate/9\\_Maio\\_14\\_Opiniao\\_Joao\\_Feres\\_final\\_formatado1.pdf](http://opiniaopublica.ufmg.br/emdebate/9_Maio_14_Opiniao_Joao_Feres_final_formatado1.pdf)>. Acesso em: 1 fev. 2016.
- Gomes, J.B.B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: Santos, R.E.; Lobato, F. (Org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- Gomes, N.L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, v.33, n.120, p.737-744, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.
- Gomes, N.L. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. In: *Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais*, 2., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2003b. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.
- Gomes, N.L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- Guimarães, A.S. Raça, cor, cor da pele e etnia. *Cadernos de Campo*, v.20, n.20, p.1-360, 2011. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Raca%20cor%20cor%20da%20pele%20e%20etnia.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016
- Guimarães, A.S. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 2009a.
- Guimarães, A.S. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. In: Moehlecke, S.; Silvério, V.S. (Org.). *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Paulo: EDUFSCAR, 2009b. p.27-45.
- Hall, S. Questão multicultural. In: Hall, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003a. p.51-100.
- Hall, S. Que "negro" é esse na cultura negra? In: Hall, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003b. p.335-349.
- Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2013. Rio de Janeiro: IBGE, 2014a. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Notas\\_metodologicas/notas\\_metodologicas.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Notas_metodologicas/notas_metodologicas.pdf)>. Acesso em: 1 fev. 2016.
- Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE; 2014b. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados do Censo Escolar 2014*. Rio de Janeiro: Inep; 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 1 fev. 2016.
- Laeser: Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas da Relações Raciais. *Tempo em Curso*, v.6, n.12, 2014. Disponível em: <<http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/tempo%20em%20curso/TEC%202014-07.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.
- Lewgoy, B. Cotas raciais na UnB: as lições de um equívoco. *Horizontes Antropológicos*, v.11, n.23, p.218-221, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832005000100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832005000100013&script=sci_arttext)>. Acesso em: 1 fev. 2016.
- Maggie, Y.; Fry, P. Cotas raciais: construindo um país dividido? *Revista Econômica*, v.6, n.1, 2004. Disponível em: <[http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uff\\_artigo\\_2004\\_PFry\\_YMaggie.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uff_artigo_2004_PFry_YMaggie.pdf)>. Acesso em: 1 fev. 2016.
- Moehlecke, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.117, n.11, 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

Munanga, K. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Munanga, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb*, v.5, p.16-34, 2004.

Queiroz, Z. *et al.* A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.96, n.243, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n243/2176-6681-rbeped-96-243-00299.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

Spivak, G. Strategies of vigilance: An interview with Gayatri Chakravorty Spivak. In: McRobbie, A. (Ed.). *Postmodernism and popular culture*. London; New York: Routledge, 1994.

Tubino, F. La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 2005. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

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

Recebido em 3/2/2016, reapresentado em 6/6/2016 e aprovado em 6/7/2016.