

RELAÇÕES RACIAIS, CULTURA ACADÊMICA E TENSIONAMENTOS APÓS AÇÕES AFIRMATIVAS

Joana Célia dos Passos*

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

RESUMO: As ações afirmativas no Ensino Superior colocam em pauta uma série de questões sobre a universidade pública e sobre as relações raciais na sociedade brasileira. Trazem à cena uma discussão que não pode mais ser adiada: o papel da universidade frente aos desafios contemporâneos e a sua efetiva democratização. O presente trabalho tem como objetivo analisar a cultura acadêmico-curricular e suas configurações derivadas da presença de estudantes negros cotistas no cotidiano da Universidade Federal de Santa Catarina. Para isso, utilizamos como procedimentos metodológicos: a análise dos documentos normativos e os projetos pedagógicos de nove cursos de graduação; questionários aplicados a professores e coordenadores de cursos e depoimentos de estudantes negras. A pesquisa permitiu identificar desafios e tensionamentos que a implantação das ações afirmativas traz ao cotidiano da universidade para assegurar o acesso e a permanência (material e simbólica) com qualidade social aos estudantes cotistas negros.

Palavras-chaves: Ações afirmativas. Cultura acadêmica. Desigualdades raciais.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698134242>

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Núcleo Vida e Cuidado (NUVIC) e do Grupo ALTERITAS: Diferença, arte e educação. E-mail: passos.jc@gmail.com

RACE RELATIONS, ACADEMIC CULTURE AND THE TENSIONS AFTER AFFIRMATIVE ACTION

ABSTRACT: Affirmative action in higher education put on the agenda a number of issues about the public university and about race relations on Brazilian society. It brings to the scene a discussion that can not be postponed: the role of the university facing the contemporary challenges and its effective democratization. This study aims to analyze the academic and curricular culture and their derived configurations of the presence of quota black students in the routine of Federal University of Santa Catarina. For this we use as methodological procedures: the analysis of the normative documents and pedagogical projects of nine undergraduate courses; questionnaires applied to teachers and course coordinators and the testimonials of black female students. The research allowed to identify the challenges and tensions that the implementation of affirmative action brings to everyday life of the university to ensure access and permanence (material and symbolic) with social quality for black quota students.

Keywords: Affirmative action. Academic culture. Racial inequalities.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as assimetrias nas condições de vida entre brancos e negros no Brasil deixaram de ser denúncias do movimento negro e passaram a ser explicitadas nos indicadores de educação, saúde, moradia, mercado de trabalho e pobreza, ficando difícil não identificar o racismo¹ como um elemento estruturante das desigualdades sociais. Com isso, o racismo e as desigualdades raciais² deixaram de ser marginais para receber atenção sistemática de intelectuais, governantes, lideranças sociais e políticas, entre outros. Quanto a isso, a lógica de funcionamento do Estado brasileiro é tensionada principalmente pelo movimento negro, que instiga a construção de uma nova agenda forçando atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira, em especial na educação. Ao mesmo tempo em que as desigualdades raciais vêm ganhando espaço nos debates públicos e na divulgação de indicadores sociais, as políticas educacionais, consideradas universalistas, são questionadas, uma vez que não conseguem atingir a maioria da população negra.

No que se refere à escolarização, pesquisadores como Gomes (2000, 2012), Silva (2003), Gonçalves (1985), Silvério (2009), Passos (2005, 2010), Henriques (2001), Cavalleiro (1998), Munanga (2000, 2005, 2011) mostram as disparidades entre brancos e negros no acesso, na permanência e na conclusão dos percursos

escolares, indicando, em seus estudos, que fatores intraescolares também interferem na escolarização da população negra no que diz respeito a: reprovação, evasão, distorção idade-série; currículo escolar desenvolvido; expectativas em relação ao desempenho dos estudantes; reprodução do racismo nos livros didáticos. Isso significa que as variáveis utilizadas nas análises das desvantagens escolares se ampliaram e, com elas, nossa possibilidade de melhor entender o fenômeno das desigualdades raciais na educação e os mecanismos escolares de discriminação existentes.

A título de exemplo, vale destacar uma das conclusões de Munanga (2000) ao analisar o preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do alunado negro. Diz ele:

Apesar da generalidade da exclusão de todos os alunos pobres, independente de sexo, cor, religião, idade, etc., os resultados de todas as pesquisas sérias realizadas no país mostram que, mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas dos sistemas da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços. (MUNANGA, 2000, p. 235-236)

Desse modo, “a pobreza e a classe social não constituem as únicas explicações do insucesso escolar do aluno negro” (MUNANGA, 2000, p. 236), o que exige buscar outras fontes de explicação.

O enfrentamento sistemático do racismo e das desigualdades raciais pelo movimento negro, sem dúvida, constitui o principal elemento propulsor na construção de agenda pública voltada para a superação das desigualdades raciais na sociedade brasileira, entre elas, as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior. Estas colocam em pauta uma série de questões sobre a universidade pública e sobre as relações raciais na sociedade brasileira. Trazem à tona uma discussão que não pode mais ser adiada: o papel da universidade frente aos desafios contemporâneos e a sua efetiva democratização. Já não é mais possível ignorar o impacto positivo dessa política no interior das universidades, até então, um espaço tradicionalmente reservado, sem qualquer constrangimento, à elite política, econômica e cultural (PAIVA; ALMEIDA, 2010). O campus está mais plural e democrático, mas não menos conflituoso e desafiador, exigindo que a universidade redescubra sua função social.

É no bojo do debate público e das exigências e das demandas colocadas pelo movimento negro e na conjuntura de mobilizações em âmbito nacional³ e internacional⁴ sobre a necessidade de políticas

de promoção da igualdade racial no Brasil, e precisamente de ações afirmativas nas universidades, que se coloca o estudo que aqui apresentamos. O objetivo é focalizar alguns aspectos abordados em pesquisa mais ampla, que teve como intenção analisar a cultura acadêmico-curricular e suas configurações derivadas da presença de estudantes negros cotistas no cotidiano da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Para fins deste artigo, procuramos observar: que implicações as ações afirmativas têm provocado na cultura acadêmica da UFSC? Que alterações curriculares a presença de estudantes cotistas (em especial negros e indígenas) tem provocado? Tomamos como análise os documentos normativos e os projetos pedagógicos de nove cursos⁵ de graduação, que foram selecionados a partir de critérios de alta e baixa demanda⁶; questionários aplicados a professores (4) e coordenadores de cursos (7) e depoimentos de três estudantes negras. No primeiro momento, apresentamos brevemente o contexto de implantação das ações afirmativas na UFSC. Os projetos pedagógicos são analisados com a intenção de identificar se as ações afirmativas têm provocado alterações no currículo; e, por fim, tomamos os depoimentos de cotistas negras para discutirmos como vivenciam sua condição de estudantes.

2. AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSC

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário cujo entendimento se amplia na medida em que não somente visa a combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, mas também corrigir ou aplacar os efeitos presentes dessa discriminação praticada no passado (GOMES, 2003). Esse entendimento possibilita a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego, além de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica capazes de subtrair, do imaginário social coletivo, a ideia de subordinação e inferioridade de um grupo por questão de gênero ou por pertencimento racial. Assegurar a diversidade dos grupos sociais nos diversos domínios de atividades públicas e privadas também se constitui num dos objetivos das ações afirmativas. Esta última abordagem é compartilhada, ainda, por Andrews (1997, p. 137), para quem as ações afirmativas, mais do que combater a discriminação, indicam “uma intervenção estatal

para promover o aumento da presença negra – ou feminina, ou de outras minorias étnicas – na educação, no emprego e nas outras esferas da vida pública”.

Wedderburn (2005), Moehlecke (2002) e Gomes (2005) apresentam discordâncias sobre a origem do conceito “ações afirmativas”. Para o primeiro, tudo começou na Índia, quando o historiador, jurista e economista Bhimrao Ramji Ambedkar propôs a representação eleitoral diferenciada dos segmentos populacionais considerados inferiores. Moehlecke (2002) e Gomes (2005) consideram que os movimentos por direitos civis na década de 1960, em especial, o movimento negro, protagonizaram a origem destas nos Estados Unidos. Contudo, Gomes (2003) orienta que, para compreender a construção histórica do conceito de “ações afirmativas”, é preciso levar em conta que, num primeiro momento, foram definidas como um encorajamento propiciado por parte do Estado para que se levassem em conta, nas decisões sobre o acesso ao mercado trabalho ou à educação, fatores como raça, cor, sexo e origem nacional das pessoas, com o objetivo de assegurar a representatividade dos diferentes grupos sociais nos espaços educacionais ou de trabalho. Em outro momento, foram estabelecidas cotas para acesso de representantes dos grupos sociais discriminados ao mercado de trabalho e à educação.

No Brasil, ainda que os movimentos negros denunciassem o racismo há décadas, foi somente com a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, em Brasília, por militantes negros e ativistas das lutas antirracistas, que o Estado reconheceu sua existência. Na sequência, Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil à época, por meio da Secretaria dos Direitos da Cidadania, do Ministério da Justiça, promoveu o “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, com a finalidade de debater o racismo no Brasil e de formular políticas de combate à discriminação racial, entre as quais, as ações afirmativas. Mas foi após a participação da delegação brasileira na III Conferência Internacional sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, que o Brasil tornou-se signatário do Programa de Ação e, com isso, assumiu a necessidade de implementar políticas de ações afirmativas para a população negra⁷.

O ano de 2001 marcou o início da implantação das ações afirmativas no Ensino Superior por universidades públicas: a

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) inauguraram o sistema de cotas⁸ por exigência da Lei Estadual 3.708. Seguiram-se a essas a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2002, e a Universidade de Brasília (UnB), em 2003. As experiências iniciais dessas universidades foram fundamentais, não só porque pautaram e assumiram o debate público sobre as desigualdades raciais, o racismo e a importância das ações afirmativas na sociedade brasileira. No entanto, a implantação das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior não aconteceu sem conflitos e disputas. A esse respeito, citam-se dois documentos: o “Manifesto: Todos têm direitos iguais na República Democrática” e o “Manifesto: Em favor da lei de cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”; ambos apresentavam suas posições acerca das cotas nas universidades. O primeiro argumentava que tal medida, assim como o Estatuto da Igualdade Racial, ameaçava de extinção o princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos, além de racializar a sociedade brasileira, o que provocaria conflitos raciais jamais vistos no Brasil. O segundo apresentava um histórico das ações afirmativas no mundo, discutia o racismo como estruturante das desigualdades sociais e chamava a atenção do Estado brasileiro para a necessidade de uma resposta coerente e responsável aos vários instrumentos jurídicos internacionais de que era signatário⁹.

Em 2012 as cotas continuaram sendo objeto de discussão nacional quando em 25 e 26 de abril, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental da Constituição (ADPF) 186, ajuizada em 2009 naquela Corte pelo Partido Democratas (DEM). Tal ação, que solicitou a inconstitucionalidade da reserva de vagas para negros na Universidade de Brasília (UnB), foi julgada improcedente por unanimidade.

Não obstante os conflitos de posicionamentos entre favoráveis e contrários às cotas, muitas universidades foram aderindo no Ensino Superior. O Mapa das Ações Afirmativas no Brasil, elaborado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior (INCTI, 2012), informa que, das 278 Instituições de Ensino Superior Públicas, 125 desenvolviam alguma modalidade de ações afirmativas em 2012, tendo como sujeitos beneficiados: estudantes de escolas públicas, indígenas, negros, pessoas com deficiência, residentes de determinadas regiões, pessoas com baixa renda e quilombolas. Na diversidade de programas de ações afirmativas, foi possível identificar

que: 107 eram para estudantes oriundos da escola pública, 63 para indígenas, 51 para negros, 26 para residentes de determinadas regiões, 32 para pessoas com deficiência, 17 para estudantes de baixa renda e 7 para quilombolas. Assim, a diversidade dos sujeitos beneficiários do direito às cotas no Ensino Superior em universidades públicas é um fator de destaque na política de ações afirmativas, ainda que a predominância seja de programas que atendam a estudantes oriundos de escola pública¹⁰.

No caso da UFSC, o Programa de Ações Afirmativas (PAA) foi implantado no ano de 2008, após dois anos da apresentação dessa demanda à reitoria pelo movimento negro e por alguns professores da própria instituição, na abertura do Colóquio Pensamento Negro e Educação no Brasil¹¹, promovido pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN)¹². Necessário dizer que o Grupo de Trabalho: Etnia, Gênero e Classe, da Associação dos Professores da UFSC (APUFSC), promoveu debates sobre a reserva de vagas para negros e indígenas entre os anos de 2002 e 2006, o que mostra que os processos externos incidiram no movimento sindical da universidade. Tais demandas provocaram a instalação de uma comissão, criada pela Portaria 195/GR/2006, com a função de discutir a ampliação do acesso com diversidade socioeconômica e étnico-racial à UFSC¹³.

Conforme preconiza a Resolução Normativa 008/CUN/2007, de 10 de julho de 2007, em seu Art. 1º, o PAA constitui-se em “instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e de estímulo à permanência na universidade”. Essa resolução previa a reserva de vagas em cada curso: 20% para estudantes de Ensino Fundamental e Ensino Médio públicos e 10% para negros, prioritariamente de escolas públicas. Aos indígenas, foram destinadas cinco vagas suplementares, a serem preenchidas pelos candidatos com melhor classificação no vestibular.

O PAA elencou como seus objetivos:

- Promover uma formação humana e antirracista com impacto nos currículos das carreiras profissionais a partir de uma política de acesso, de permanência e de inserção socioprofissional dos/as alunos/as da universidade;
- Implantar uma política pública de ação afirmativa, de inclusão de alunos oriundos da rede pública de ensino, negros e indígenas numa Instituição de Ensino Superior (IES) com alta qualidade de ensino, pesquisa e extensão;
- Direcionar investimento público para diminuir os efeitos das desigualdades e discriminações socioeconômica e étnico-racial no Ensino Superior, oportunizando o acesso e a permanência na universidade de segmentos historicamente excluídos e discriminados;

- Contribuir para o desenvolvimento de estratégias institucionais compatíveis com os desafios criados nas IES, a partir da implantação de sistema de reserva de vagas para acesso de estudantes oriundos da rede pública de ensino, negros e indígenas (UFSC, 2007a).

Após estudos e acompanhamento sistemático do PAA, é possível afirmar que, embora se reconheçam avanços em relação ao acesso de estudantes negros, indígenas e de baixa renda, em 2015, sete anos após a sua criação, os objetivos previstos ainda estão por se materializar, principalmente no que se refere à promoção da “formação humana antirracista com impacto nos currículos das carreiras profissionais¹⁴” e ao investimento de recursos públicos capazes de diminuir as desigualdades e a discriminação socioeconômicas. No entanto, as dificuldades na implantação das ações afirmativas não são exclusivas da UFSC, principalmente no que se refere às políticas de permanência¹⁵ dos estudantes, como apontam os estudos de Santos (2009), Heringer e Ferreira (2009), Marçal (2012), Gonçalves (2012) e Doebber (2012).

Para consolidar seu propósito de ampliar na universidade a presença de setores da sociedade brasileira em desvantagem social, como estudantes de escolas públicas, negros e indígenas, o PAA estabeleceu cinco ações institucionais prioritárias, quais sejam: a) preparação para o acesso aos cursos de graduação (divulgação e oferta de curso pré-vestibular, entre outras); b) acesso aos cursos com o sistema de reserva de vagas (cotas) e a criação de vagas suplementares; c) política de acompanhamento e permanência do aluno na universidade; d) política de acompanhamento da inserção socioprofissional dos alunos egressos; e) ampliação de vagas ofertadas; e, por fim, f) criação de cursos noturnos.

De acordo com a avaliação realizada pela Comissão Institucional de Acompanhamento e Avaliação do PAA/UFSC, em 2012 o curso pré-vestibular da UFSC estava distribuído em cerca de 30 cidades em Santa Catarina, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, que financia 90% dos cursos. Quanto à política de acompanhamento e permanência, estas têm se configurado como assistência estudantil: bolsa-permanência, moradia estudantil, auxílio- moradia, isenção no restaurante universitário, bolsas para cursos extracurriculares, auxílio para material didático, atendimento psicológico, apoio pedagógico (oficinas/aulas voltadas para minimizar as ausências de conteúdos de áreas como: matemática, química, física, produção textual, inglês etc). Sobre a inserção profissional dos egressos, não foi encontrado nenhum registro a respeito.

Em consonância com o Programa de Ações Afirmativas (PAA), a UFSC, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional construído para o período 2010-2014, declarou ter como uns dos objetivos ampliar o acesso qualificado e a efetividade dos processos de formação e estabelecer como uma de suas metas o aprimoramento dos mecanismos de acesso à universidade e o acompanhamento das ações do PAA por meio de avaliação e proposição de mecanismos relacionados às distintas dimensões e aos seus resultados (UFSC, 2010).

Em 2012, ano em que o Programa de Ações Afirmativas da UFSC completou cinco anos, constatou-se que o acesso da população negra se ampliou: de 2004 a 2007, os pretos¹⁶ eram cerca de 1% dos ingressantes nos cursos de graduação da UFSC e, em 2008, passaram a ser 4,6%. O percentual de alunos pardos¹⁷ que ingressaram na UFSC de 2004 a 2007 foi de 7,5% e passou para 8,7% em 2008. Também aumentou o número dos alunos oriundos de escola pública; de 2004 a 2007, eram 25% e passaram para 41% em 2012 (UFSC, 2012b). Em dados absolutos, entraram nesses anos 5.291 estudantes cotistas, sendo 4.150 de escola pública, 1.132 autodeclarados negros e nove autodeclarados indígenas.

Quando se acrescenta à raça/cor a variável sexo, os indicadores revelam que em 2004 as mulheres autodeclaradas pretas eram 26 (1,4%) num total de 1.814 mulheres aprovadas no vestibular. Em 2012 as pretas passaram a 128 (4,7%) de um total de 2.746 mulheres. As mulheres autodeclaradas pardas em 2004 eram 101 (5,6%) e, em 2012, passaram a 215 (7,8%). Observa-se que houve um aumento, ainda que pequeno, da presença de mulheres pretas e pardas frente ao total de mulheres aprovadas em cada ano.

Os dados acima indicam que, a exemplo de outras instituições, a UFSC começa a ter mudanças na cor, na classe e no sexo dos(as) seus estudantes universitários(as), o que provoca um tensionamento na atual estrutura social e acadêmica. Este é provocado por vários fatores, entre eles: a simples presença de pessoas que, até então, não frequentavam os espaços do campus universitário – são outras corporeidades, múltiplas estéticas –; desigualdades econômicas mais presentes; outras sociabilidades; questões geracionais; e a explicitação do racismo. Os novos sujeitos que entram em cena na universidade trazem consigo as marcas de suas trajetórias de desigualdades e questionam a cultura acadêmica instituída. Desse modo, a expectativa é que as ações afirmativas provoquem mudanças não só no pensamento acadêmico, mas também na convivência acadêmica. Nesse sentido,

é fundamental que jovens brancos, negros e indígenas acompanhem juntos seus cursos e possam misturar suas biografias individuais, até agora tão distantes, uns aprendendo com os outros a lidar com o abismo social que foi colocado entre eles na presente geração de brasileiros. Ao invés das projeções mútuas e dos temores à distância, os estudantes brancos e negros terão que enfrentar concretamente suas diferenças e inventar mecanismos de diálogo necessários para a cooperação que deles se espera se queremos de fato integrar nossa sociedade já altamente segregada. (CARVALHO, 2005, p. 49)

A aposta é que novas sociabilidades possam ser experienciadas, de modo a promover relações sociais e conhecimentos acadêmicos menos estratificados entre brancos e negros.

Em meio ao processo avaliativo interno que ocorria na UFSC, a presidenta da República sancionou a Lei Federal 12.711/2012, que estabelece a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e negros nas instituições federais de Ensino Superior e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Ou seja, os candidatos ao vestibular optantes pelas cotas raciais devem primeiramente atender ao critério socioeconômico (escola pública). Com isso, o PAA da UFSC sofreu modificações, e estas não foram tranquilas. Uma das avaliações era que, se a UFSC cumprisse exclusivamente com o que diz a lei federal, haveria uma redução no acesso de estudantes negros com outros percursos escolares que não a escola pública. Além disso, a referida lei colocou em questão o racismo brasileiro, que se manifesta independentemente da classe social ou da condição socioeconômica da pessoa negra, desafiando o que tem sido acadêmica e socialmente reconhecido, desde 1950, a partir do estudo de Oracy Nogueira (1998), isto é, que o racismo no Brasil é de marca e, por isso, extrapola a dimensão econômica.

Santos (2008, p. 194) alerta que “uma política de igualdade centrada na redistribuição social da riqueza não pode ser conduzida com sucesso sem uma política de reconhecimento da diferença racial, étnica, cultural ou sexual, e vice-versa”. Mas como realizar a articulação entre essas duas dimensões (igualdade e reconhecimento) quando o pressuposto predominante no interior da universidade é que as desigualdades se originam exclusivamente das questões econômicas? Esse entendimento de que a ampliação de vagas para estudantes de escolas públicas democratiza o acesso de tal modo que mais negros ingressam na universidade é um argumento ardiloso e que foi contestado pelas simulações realizadas por Tragtenberg et al (2006), nas quais se constatou que, na UFSC, “somente a cota para negros garante a eles o acesso” (UFSC, 2012b).

3. PROJETOS PEDAGÓGICOS: EXPECTATIVAS, ANÚNCIOS E SILENCIAMENTOS

Um dos principais argumentos favoráveis às ações afirmativas no Ensino Superior tem sido que a universidade pública brasileira precisa refletir, no seu interior, a diversidade étnico-racial da população. Contudo, a presença de estudantes negros nas universidades brasileiras não só materializa fisicamente, a partir dos corpos negros, a diversidade étnico-racial como expõe a complexidade das relações raciais no Brasil, tensionando a cultura acadêmica.

No entendimento de Carvalho (2005), a presença de negros e indígenas na dinâmica da instituição universitária enriquecerá sua produção de saberes e forçará uma revisão do eurocentrismo subalternizante e absoluto que marca a vida universitária brasileira. Para ele, as cotas provocam um reposicionamento concreto das relações raciais no meio acadêmico, começando pelo universo discente da graduação, porém com potencial para estender-se à pós-graduação e ao corpo docente. Do mesmo modo, para o autor, a inclusão étnica e racial conduz os acadêmicos a uma nova maneira de viver essa condição:

as cotas estão forçando a que os acadêmicos finalmente se vejam como brancos e não apenas como cientistas. E pela primeira vez na nossa academia, é possível estabelecer uma frente que inclua brancos, negros e indígenas pensando juntos como promover a igualdade étnica e racial no país, a começar pela universidade. (CARVALHO, 2005, p. 10)

Para Carvalho (2005), a presença de estudantes negros e indígenas nas salas de aula oferece uma oportunidade para que a universidade revise e amplie “teorias e currículos quase que exclusivamente ocidentalizantes e eurocêtricos” (CARVALHO, 2005, p. 48). E, ainda, continua o autor, “novas especializações e áreas de pesquisa, disciplinas e até cursos de pós-graduação haverão de surgir como resultado dessa nova convivência interétnica e inter-racial” (CARVALHO, 2005, p. 48). Contudo, vale aqui refletirmos: não se estará colocando muita responsabilidade nos estudantes negros e indígenas ao se criarem essas expectativas sobre suas presenças nas universidades brasileiras?

Além do desafio socioeconômico para a permanência na universidade e do racismo institucional, os estudantes cotistas negros e indígenas ainda terão que lidar com todos os meandros da cultura acadêmica para realizar com êxito o percurso universitário. Desse modo, a cultura acadêmica é aqui compreendida como a multiplicidade de sentidos, significações e finalidades que ao longo da história foram

atribuídos à universidade em seus principais eixos de atuação – ensino, pesquisa e extensão –, considerando-se os sujeitos que fazem o cotidiano da instituição universitária e o contexto histórico, social, econômico e cultural no qual a universidade está imersa. Contudo, a cultura acadêmica também é a soma de todo tipo de aprendizagem e também de ausências e silenciamentos.

No caso deste estudo, analisamos os projetos pedagógicos, os ementários e os planos de ensino, compreendendo que estes refletem concepções acerca da sociedade, do papel da universidade pública, da educação, das intenções dos cursos com a formação dos estudantes, entre outros. Os tensionamentos e os conflitos (relações de poder, hierarquia entre os campos de conhecimento, referenciais teóricos hegemônicos etc.) existentes no decorrer de sua elaboração, em debates e na aprovação nem sempre são evidenciados na sua formulação.

Embora estejamos aqui tratando de um aspecto muito restrito do currículo, que são os projetos pedagógicos, seus ementários e suas disciplinas, a concepção de currículo que adotamos é a de que ele é um artefato social e histórico em constante transformação, em que distintos fatores se entrecruzam e se determinam mutuamente, “com maior ou menor intensidade neste ou naquele período histórico, num ou noutro contexto (geográfico, político, econômico, social, cultural), contribuindo para conformar o perfil e definir o caráter do ensino e do currículo” (SAVIANI, 2006, p. 31). Esse processo de construção/ transformação é um processo social, no qual estão envolvidos fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (SILVA T., 2011).

Compreendemos o projeto pedagógico como um articulador da organização do currículo nos cursos de graduação, e por isso ele “nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2011, p. 21). Assim, sua análise nos permite problematizar as intencionalidades declaradas pela UFSC sobre a formação dos universitários.

De modo geral, os projetos pedagógicos dos cursos analisados declaram assumir o que estabelece o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), evidenciando a necessidade de as ações formativas, quer sejam de ensino, pesquisa ou extensão, estarem voltadas à satisfação das necessidades e dos interesses da sociedade.

O curso de Administração, por exemplo, apresenta em seu Plano Estratégico como um de seus princípios a “sociedade em primeiro lugar. Significa que todas as ações do departamento devem estar voltadas à satisfação das necessidades e interesses da sociedade” (UFSC, 2008a). Poder-se-ia dizer que todos indistintamente desejam atender à sociedade. Contudo, como a categoria “sociedade” não é unívoca, ao não ser explicitada a sua perspectiva de abordagem, tal conceito transforma-se numa abstração e supõe a neutralidade do conhecimento científico, bem como da universidade.

Em relação aos egressos, o curso de Ciências Sociais objetiva que estejam habilitados “a refletir criticamente sobre a complexidade da vida social, sua dinamicidade, a diversidade entre as culturas e as relações entre sociedades. Nesse sentido, também examinará o próprio conhecimento, igualmente produto social, cultural, político e histórico” (UFSC, 2007, p. 31). Do mesmo modo, o curso de Agronomia anuncia como objetivo específico que o estudante deve “compreender a realidade social, econômica, ambiental, técnica, cultural e política da sociedade, em particular da rural, visando interagir nesta, de forma adequada às suas necessidades” (UFSC, 2012c, p. 22). Como se pôde perceber, os objetivos acima cabem a quaisquer perspectiva teórica e realidade social.

O curso de Relações Internacionais oferece em seu currículo a disciplina optativa História da África e o Laboratório de Ensino de História da África, na quinta fase, com cargas horárias de 72 horas e 36 horas, respectivamente. Ambas as ementas preveem o estudo das “diferentes estruturas sociopolíticas da África entre os séculos XVI e XX, os processos de constituição dos sistemas coloniais e de descolonização e as formas de abordagens didático-pedagógicas da Lei 10.639/03” (UFSC, 2009b, p. 70-71). A iniciativa de oferta dessas disciplinas, ainda que optativas, pode ser considerada um avanço frente aos demais cursos analisados, porém o conteúdo do Laboratório de Ensino de História da África, como o próprio nome indica, está mais adequado às licenciaturas do que ao curso de Relações Internacionais.

Entre todos os projetos analisados, o do curso de Pedagogia é o único a incorporar no documento final as políticas de ações afirmativas implementadas na UFSC, explicitando a presença de estudantes cotistas: “Destacamos aqui o ingresso, no vestibular de 2008, de 30 (trinta) estudantes vinculados ao Programa de Ações Afirmativas da UFSC; destes 20 são oriundos de escolas públicas e 10 são negros” (UFSC, 2008b, p. 11).

Também ocorre na Pedagogia a oferta de sete disciplinas (duas optativas e as demais obrigatórias) que focalizam conteúdos sobre as relações raciais. Estas aparecem como “diversidade cultural”, “diferenças” e também explicitamente como “educação das relações étnico-raciais”. Isso se deve a um conjunto de fatores: participação de entidade do movimento negro no colegiado do curso de Pedagogia nos anos de 2003 e 2004; capacidade de articulação de uma docente do curso que atua na perspectiva da educação antirracista; abertura do curso de pedagogia a novas possibilidades formativas¹⁸. Ao mesmo tempo em que o curso reconhece que é enriquecedora a presença desses estudantes antes com poucas possibilidades de frequentar uma instituição pública de educação superior, por trazerem para a sala de aula e em outras atividades acadêmicas “a circulação de diferentes valores, diferentes experiências de vida, diferentes visões de mundo”, chama a atenção o fato de que, no momento, as disciplinas “Diferença, estigma e identidade” e “Educação de Jovens e Adultos” estejam sendo retiradas do currículo obrigatório. A exclusão dessas disciplinas do currículo do curso reduz as possibilidades de articulação entre ensino-pesquisa-extensão sobre conhecimentos tão relevantes e, ainda, indica o quanto esses conhecimentos ainda estão na periferia do currículo do curso de Pedagogia, além de evidenciar, obviamente, as correlações de força e disputas no campo do currículo do curso. Ou seja, os projetos pedagógicos dos cursos são expressões históricas das relações de poder existentes na sociedade e, portanto, na cultura acadêmica.

Mas o que dizem e pensam professores e coordenadores de cursos? Em que medida os cursos têm possibilitado o acesso e a permanência como direito aos(as) estudantes negros(as)?

Ao serem questionados sobre os significados que atribuem à presença de estudantes negros na universidade, os professores e os coordenadores atribuíram positividade ao fato de a universidade assegurar o ingresso de estudantes negros. Apenas um professor não respondeu essa questão. Um dos professores chamou os estudantes negros de “meu povo”, numa demonstração de pertencimento, contudo, ao se autodeclarar pardo, denunciou a complexidade das relações raciais no Brasil. Outro professor disse “apreciar” estudantes com diferentes características, não expondo motivos favoráveis à presença de acadêmicos negros.

Quanto aos(as) coordenadores(as), afirmaram que as cotas significam “o empoderamento de um grupo de indivíduos”, “direitos iguais”, “diversidade de oportunidades”. Uma coordenadora afirmou que a entrada de estudante negros(as) “mudou o perfil da

comunidade acadêmica” e “provocou a ampliação de horizontes” e as “possibilidades de ser e estar no mundo”. Contudo, dois coordenadores demonstraram contrariedade em relação ao acesso de estudantes negros(as) por meio de ações afirmativas: um se justificou pela imposição externa à universidade, como se a autonomia universitária fosse algo inquestionável. O outro, de modo irônico, se referiu aos estudantes como “alunos mais fracos que a média”. Este, não por acaso, problematizou as categorias formais do quesito raça/cor, declarando não saber se definir de acordo com as classificações apresentadas pela pesquisadora. Disse ele:

Antes do advento das **cotas racistas**, podia afirmar que simplesmente conseguiram entrar na universidade passando pelo processo seletivo, como todo mundo. **Atualmente pode-se deduzir que são alunos mais fracos do que a média.** (Coordenador de curso, 54 anos; autodeclaração de raça/cor: “**minha cor de pele não é branca como papel branco ou preta, parda ou negra --- não sei defini-la de acordo com as classificações apresentadas**”. Grifos da pesquisadora)

Importante lembrar que o mito de que a entrada de estudantes cotistas negros no Ensino Superior baixaria a qualidade das universidades já foi suplantado por várias pesquisas¹⁹. Até mesmo a grande mídia já reconheceu e tem divulgado a superação dos cotistas²⁰ na universidade. O coordenador contrário às cotas também as denomina de “cotas racistas”, numa tentativa de desqualificar as ações afirmativas.

O que se esconde por trás do discurso do mérito? O que sustenta essa concepção elitista de universidade frente às transformações clamadas pela sociedade brasileira? Para Gomes (2009a, p. 201), é o “racismo acadêmico” que se esconde por trás do discurso do mérito acadêmico. “Esse discurso tão em moda nos meios acadêmicos de hoje é proferido como se fosse ‘científico e neutro’, mas, na realidade, é político e ideológico”. É aí, em nosso entendimento, que se instala a principal discussão trazida pelas cotas no Ensino Superior: a crescente explicitação do racismo na sociedade brasileira e das assimetrias nas condições de vida entre brancos e negros.

Os professores declararam “desconhecer qualquer ação ou modificação curricular”, o que parece evidenciar a ausência de discussões nos cursos sobre o perfil dos estudantes ingressantes atualmente. Quanto aos coordenadores: um deles não soube responder se há alguma ação ou mudança curricular, coincidentemente, o mesmo que afirmou que a presença de estudantes negros “colabora para o empoderamento de um grupo de indivíduos brasileiros que, nos últimos 250 anos, teve suas opções sociais diminuídas

e seu desenvolvimento dificultado”. Outro declarou que “não existe nenhuma demanda com relação a essa discussão, ao menos explicitamente”. Um coordenador de curso declarou que “as ações afirmativas do curso são aquelas inerentes ao mérito acadêmico. Quem se sai melhor tira melhores notas”. Portanto, nas palavras dele, “não há necessidade de mudanças curriculares para as ações afirmativas de mérito acadêmico. Basta haver bons alunos, bons professores, boa estrutura administrativa e curricular”. Assim, ele manteve a defesa do mérito e de uma universidade para poucos. Esse discurso do mérito acadêmico se distancia do debate sobre a educação como direito e não reconhece que as pessoas, neste caso, os negros, estão concorrendo em condições desiguais. Além de “reduzir uma questão tão séria como a democratização do acesso à ideia de capacidade inata, de capacidade intelectual” (GOMES, 2004, p. 47).

Uma coordenadora afirmou que estavam “planejando incluir a discussão de etnias e tolerância nas suas variadas formas nos conteúdos de ética em futuro eixo humanístico”. Por sua vez, a coordenadora de uma licenciatura²¹ apresentou cinco disciplinas nas quais são abordados conteúdos relativos a relações étnico-raciais, identidade, estigma e história afro-brasileira. Ela informou, ainda, que nos últimos anos têm sido estimuladas ações a partir do Programa de Educação Tutorial (PET), com pesquisa, ensino e extensão, num dos subgrupos que o constituem. “As ações do referido grupo envolvem, além de outros temas relacionados com relações étnico-raciais, a questão das ações afirmativas, embora de modo menos frequente” (coordenadora de curso, 49 anos; autodeclaração de raça/cor: branca).

O exposto acima exige que compreendamos o currículo como “expressão de interesses e forças que gravitam pelo sistema educativo num dado momento” (SACRISTAN, 1998 p. 17), refletindo os conflitos entre interesses e os valores dominantes que regem os processos educativos. Quanto a isso, ainda que seja possível admitir a importância das relações raciais como tema de estudo, pesquisa e extensão num *lôcus* específico e restrito que é o PET, na organização curricular disciplinar estas são preteridas, evidenciando-se que nesse momento as questões étnico-raciais voltam a estar em desvantagem no curso.

4. CULTURA ACADÊMICA E CONDIÇÃO ESTUDANTIL: O QUE DIZEM AS ESTUDANTES COTISTAS NEGRAS

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2011, p. 21), as mulheres têm apresentado um número

superior ao dos homens no acesso à universidade. Em 2009 a taxa de escolarização das mulheres no Ensino Superior era de 16,6%, enquanto a dos homens era de 12,2%. Porém, agregada a variável raça/cor ao sexo, percebe-se que são as mulheres brancas que superam em número de matrículas os homens, também brancos: “a taxa de escolarização de mulheres brancas no Ensino Superior é de 23,8%, enquanto, entre as mulheres negras, esta taxa é de apenas 9,9%” (IPEA, 2011, p. 21). O que se percebe é que o movimento de acesso pelas mulheres brancas não pôde ser feito pelas mulheres negras, confirmando-se que o sexismo conjugado ao racismo assevera os desdobramentos negativos, as desigualdades, na escolarização das mulheres.

Sabe-se que as condições econômicas das mulheres negras dentro da divisão social e sexual do trabalho na sociedade capitalista brasileira neste início do século XXI são árduas: exercem os trabalhos mais penosos e ocupam o topo das estatísticas das chefes de família, arcando sozinhas a educação dos filhos e a manutenção da casa, e, quando muito, conseguem permanecer nos estudos até o fim do ensino médio (CARREIRA, 2011).

Para melhor compreensão das análises que foram feitas, apresenta-se a seguir um breve perfil das estudantes negras aqui focalizadas:

QUADRO 1

Perfil das estudantes entrevistadas

Ruanda tem 29 anos e é estudante de Pedagogia. Concluiu toda a educação básica em escola pública. Entrou na UFSC no primeiro ano de ações afirmativas por cota racial. Foi criada junto com seus seis irmãos somente pela mãe, que é analfabeta. Frequentou cursinho pré-vestibular comunitário. Trabalha desde muito pequena cuidando de crianças. Hoje é professora de educação infantil.

Quênia tem 37 anos e cursa Ciências Sociais. Entrou na UFSC por cota racial. É casada e tem dois filhos. Aos 30 anos, cursou a Educação de Jovens e Adultos para concluir a educação básica. É trabalhadora no comércio. Frequentou cursinho pré-vestibular comunitário. Atualmente se apresenta do seguinte modo: “Eu sou mãe, dona de casa, agora bolsista”.

Nigéria tem 23 anos e cursa Medicina. Entrou na UFSC no primeiro ano de ações afirmativas por cota racial. É angolana e está no Brasil desde os 6 anos de idade. Sua trajetória é marcada pelas dificuldades de sua condição “estrangeira na ilegalidade”. Cursou pré-vestibular privado com bolsa. Participou de uma organização negra na cidade onde morou.

Fonte: Elaborado pela autora do artigo

Os(as) estudantes negros(as) em geral, ao entrarem na universidade, experimentam o estresse da exclusão que atinge os estudantes brancos de baixa renda e os moradores das periferias. Porém, para o(a) universitário(a) negro(a), ao stress de classe soma-se

o stress racial (CARVALHO, 2005, p. 79). A perversidade do racismo provoca danos à construção identitária negra, gerando medos, dúvidas e o sentimento de não pertencer àquele lugar – universidade –, marcando as trajetórias das estudantes no campus.

As estudantes explicitaram a ausência de um acolhimento institucional que possibilite a sua inserção no campus. São trabalhadoras e não dispõem do mesmo tempo que outros estudantes para se ambientar em relação aos espaços da instituição.

Eu tinha medo de entrar na Biblioteca da UFSC e fazer alguma coisa errada, é tolice né? Mas durante um semestre todo eu não pisei dentro da biblioteca porque eu não sabia como funcionava, então eu não utilizei a biblioteca, eu não utilizava a comida, não peguei o ticket alimentação. (Quênia)

A gente chega assim com muito medo. Não sabe que universo que a gente tá pisando. Tu quer, quer, quer. Mas, chega aqui é outro mundo. São outras pessoas, são outras reações. Então tu tem que aprender como lidar com esse outro mundo. Porque eu sabia que eu queria estar aqui. Porém parecia que aqui não era o meu lugar. (Ruanda)

A sensação que estudantes cotistas têm de “estar fora do lugar” também foi identificada por Doebber (2011) e Gonçalves (2012), os quais constataram que, para os estudantes cotistas negros, a universidade é vista como um outro mundo. Carvalho (2005, p. 78) considera que, quando adentram a estrutura universitária, os(as) estudantes sofrem “uma crescente sensação de carência de uma capital simbólico específico que às vezes serve de etiqueta e de senha de entrada e que, mesmo não contando diretamente como critério de desempenho curricular, abre portas de acesso aos espaços setorizados de privilégio e poder”. Para reverter essa situação, o estudante cotista negro precisa “afiliar-se”, aprender o ofício de estudante do Ensino Superior, aprender os códigos da cultura acadêmica, “aprender a tornar-se um deles para não ser eliminado ou autoeliminar-se” (COULON, 2008 p. 31).

Eu acho que a universidade não está pronta porque ela necessita que os alunos cheguem prontos de tudo, prontos na leitura, na escrita, na fala e é essa cobrança que você consegue ver em sala de aula quando você tem um colega que já viajou pro Canadá, pra França, pra Alemanha, que estudou em escola particular e que o menino tem um tête à tête mais pronto pro professor. (...) **O professor perguntou pra cada um de nós... ele queria um breve histórico da gente e eu fui a última a entregar o papelzinho e não tinha muita coisa importante no meu papelzinho.** Quem eu sou? Eu sou mãe, dona de casa, agora bolsista. **Eu botei que eu participava de um projeto da educação e não pareceu muito relevante aquilo e eu fui medindo assim os alunos que falavam as coisas que o professor achou interessante...** “Ah, você toca?

Toca o quê?”, aí isso pra ele isso também era interessante, se o aluno era músico, qual instrumento ele tocava, então... **O status social começa por aí, porque se você conseguiu ter todo esse tipo de embasamento quando você estava no ensino médio, se você conseguiu se dar bem, se a sua família conseguiu te oferecer isso tu não se torna diferente na sala de aula, é inevitável.** (Quênia) (grifos da pesquisadora)

As relações no âmbito da sala de aula são declaradas nos depoimentos das estudantes. São situações que revelam histórias de vida de não compartilhamento do universo social simbólico de estudantes jovens, do sexo masculino e brancos. Além da questão racial e de classe social, o aspecto geracional é mais um fator que pode contribuir para as desigualdades na permanência das mulheres e que precisa ser observado nas práticas sociais e pedagógicas na universidade, afinal, como diz Silva P:

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem em refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder. (SILVA P, 2011, p. 13)

Para a estudante Quênia, “a universidade não está pronta” para a diversidade de trajetórias de vida e de percursos escolares que constituem os novos sujeitos que adentram o espaço acadêmico. As expectativas dos docentes e dos estudantes mais favorecidos socialmente em relação aos estudantes cotistas negros são outras e, por que não dizer, são menores. Afinal, no imaginário construído socialmente, oportunidades e sucesso escolar não estão para o horizonte da população negra. Depreciada, estigmatizada, adjetivada pejorativamente como de grupo social inferior, a estudante negra pode interiorizar sentimentos negativos e de inferioridade em relação a si mesma e ao grupo negro, já que no imaginário social “o lugar do negro é o lugar de seu grupo como um todo, e o do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo” (PIZA, 2002, p. 72).

Quênia, ao falar sobre sua entrada na UFSC, traz junto consigo as histórias de tantas outras mulheres de sua comunidade. As jornadas acumulativas de trabalho expõem as desigualdades de gênero sofridas pela maioria das mulheres negras.

Pra mim há sempre a dificuldade porque **quem é dona de casa que já tem uma família não pode dizer “Olha, hoje final de semana, eu não estou pra**

ninguém, eu não vou fazer nada, eu não vou assistir televisão com você, eu não vou lavar roupa, não vou fazer comida...” não tem isso porque há uma cobrança e quando você fala de status... eu venho de uma comunidade, eu sou do Maciço, né? As mulheres lá não têm essa vontade de prosperar não com dinheiro, mas... intelectualmente. (Grifos da pesquisadora)

De acordo com informações das entrevistas, o perfil de mulheres adultas com idades diferenciadas daqueles estudantes que recém saíram do ensino médio é ignorado pelo professor, com isso, as mulheres negras adultas de periferia enfrentam mais um tipo de exclusão.

Esse lance da idade também é muito crítico porque você não está na mesma *vibe* que a galera. Esse pessoal mais jovem tem uma facilidade de captar as coisas que a gente que teve que correr atrás não vai ter, não é a mesma caminhada e **o que eu senti na universidade é essa mania de jogar todo mundo junto como se todo mundo fosse igual**. A gente é mais velha e tem os outros meninos que... não é que eles sabem mais, mas eles têm mais tempo de ler e todas essas coisas que a gente já sabe. Então eles ficam juntos e eu acredito que eles sejam de um poder aquisitivo melhor, apesar de alguns meninos trabalharem, quer dizer, trabalham pra si não trabalham pra alimentar outras bocas, né? (Quênia) (grifos da pesquisadora)

Quênia demonstra ter discernimento sobre as diferenças e as desigualdades nas relações intergeracionais e de classe que ainda persistem no espaço universitário. Não se refere às questões raciais, entretanto, afirmou em seu depoimento ter sofrido racismo no mercado de trabalho e estar participando de um núcleo de pesquisa para saber mais sobre os negros.

Conciliar trabalho e estudo reduz e, por vezes, impede que as estudantes possam viver plenamente a experiência universitária, quando não impedem a permanência destas. Nesse sentido, a condição de estudante cotista e negra na universidade precisa ser compreendida para a garantia do direito de ter

condições materiais, físicas, mentais e culturais que permitam o acesso ao conhecimento, mesmo que de forma gradativa, processual, para que [se] possa levar adiante o curso no qual ingressou, de forma que possa se sentir diferente em função da origem e do pertencimento étnico-racial, mas não discriminado em função do conhecimento que não pode construir por ter vindo de uma escola pública, no seu conjunto, abandonada pelo Estado, por não possuir tempo e condições materiais suficientes para se dedicar à preparação para a vida universitária, para gozá-la em sua plenitude. (PORTES; SOUSA, 2012, p. 14)

O racismo, em muitos casos negado publicamente, é reafirmado nas práticas cotidianas, como relata Nigéria sobre as atividades de estágio em hospitais. Em um deles, uma mãe recusou receber o atendimento da estudante ao filho, que tinha passado

por cirurgia pediátrica. Seus colegas e professores a acolheram solidariamente. Em outro caso, era frequente funcionários do hospital confundirem a jovem com enfermeira ou assistente social, ainda que ela se apresentasse como estudante de medicina e tivesse o nome do curso em seu jaleco.

Quando a gente chega no HU [Hospital Universitário]: “Chegaram os alunos da medicina”. Aí no meu jaleco está escrito: Nigéria, MEDICINA. Daí eles chegam pra mim: “Aí que legal! Você é da assistência social?”, e eu digo: “Não”. “Enfermagem, né?”. “Não”. “De que curso você é?”. Eu não tenho problema nenhum se eu fosse da assistência social, mas no meu jaleco está escrito Nigéria, MEDICINA! E você percebe que as pessoas leem. (Nigéria)

Outra situação chama a atenção em seu depoimento, como registrado a seguir. O preconceito racial e de gênero expressa o reflexo de um sistema de dominação que classifica e inferioriza para justificar as relações de poder:

O meu colega porque na minha dupla, o William, ele tem olhos verdes e é loiro, então, às vezes eu explicava as coisas pra ele, às vezes ele me explicava. Quando eu estava fazendo alguma coisa eu falava “aqui dá pra fazer assim nesse ferimento”, daí as pessoas olhavam... “Ah, mas a estagiária está ensinando o doutor?” E eu dizia: Nós dois somos estagiários, nós dois estamos na mesma classe. (Nigéria)

Ruanda traz em seu depoimento situações provocadas pelas colegas, também estudantes, em relação a professoras negras que atuavam no curso. Estas foram denunciadas na secretaria e na coordenação do curso, inclusive com abaixo-assinado das estudantes.

Fizeram abaixo-assinado pra tirar a professora I e falaram da R na secretaria. Mas tivemos várias professoras brancas horríveis, ruins. Eu falei pra turma: vocês não foram falar porcaria nenhuma das outras e por que vocês foram falar dessas? (...) **se elas fossem professoras negras, mas naquele padrãozinho que não incomoda ninguém, até elas [as alunas] aceitavam,** agora como elas não eram, a J também não é, a R não é, a I também não é padronizada. São negras que não baixam a cabeça, são negras que dizem pra que vieram, por que vieram, e isso aí incomoda muita gente, e principalmente aquele povo da minha sala que ali tirou todas as máscaras. Elas não admitem, mas aquilo ali foi totalmente preconceito. (Ruanda) (grifos da pesquisadora)

Para Ruanda, o preconceito se explicitou ainda mais em seu percurso acadêmico na atitude das estudantes quando estas reagiram de modo diferenciado em relação às professoras negras. Seu relato nos remete aos desafios que ainda teremos que enfrentar na universidade: as cotas na docência do Ensino Superior (por meio das cotas nos concursos públicos) e na pós-graduação, que, para Carvalho (2009), devem ser vistas como propostas complementares às cotas na graduação, guardadas suas particularidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões abordadas no decorrer deste texto, embora não exaustivas, permitem que tracemos algumas considerações acerca do atual quadro das ações afirmativas e de seu papel frente à democratização do acesso e à permanência de estudantes cotistas negros na universidade. O exame das configurações curriculares derivadas da presença de estudantes negros no cotidiano da UFSC após a implantação do Programa de Ações Afirmativas (PAA) nos permite concluir que:

– O déficit de cidadania (SILVÉRIO, 2009) da população negra desafia o modelo de universidade em pleno século XXI. No entendimento de Carvalho (2004), a presença de negros(as) e indígenas na dinâmica da instituição universitária deve enriquecer sua produção de saberes e forçar uma revisão do eurocentrismo subalternizante e absoluto que marca a vida universitária brasileira;

– O Programa Ações Afirmativas trouxe para a UFSC um debate tenso, até então não desejoso, sobre o racismo no Brasil e, portanto, na própria universidade. Para muitos, já não é mais possível se ver somente como acadêmico, mas como um acadêmico pertencente a um determinado grupo étnico-racial, que teve, até então, ou muitas ou poucas oportunidades;

– O perfil dos estudantes da UFSC vem se modificando, e com a presença desses novos sujeitos também se modifica, ainda que lentamente, a própria universidade. Essas mudanças provocam tensionamentos na atual estrutura social e acadêmica, não somente porque este grupo apresenta condições socioeconômicas menos favoráveis para a permanência na universidade, mas porque as dimensões simbólicas de seu pertencimento étnico-racial e de gênero também impactam em sua sociabilidade e em sua permanência na UFSC.

– Tão desafiadoras quanto as condições econômicas necessárias para que os(as) estudantes negros(as) cotistas possam realizar com êxito o percurso universitário são as condições simbólicas propiciadas para eles(as): os discursos, as representações, as motivações, as normas éticas, as concepções, as visões, as práticas institucionais de alguns profissionais da universidade;

– O exame que realizamos dos projetos pedagógicos indicou que os currículos dos cursos não têm sido influenciados na perspectiva de acolherem as questões prementes dos grupos negros e indígenas que adentram os espaços acadêmicos. Na maioria dos projetos pedagógicos analisados, as questões raciais estão na periferia do currículo, ou seja, não são tratadas como parte constitutiva da relação

com os conhecimentos. Dos projetos pedagógicos analisados, somente o do curso de Pedagogia declarou ter em seu corpo discente estudantes cotistas negros. Também foi esse o curso que apresentou o maior número de disciplinas que discutem as ações afirmativas e as relações étnico-raciais. Contraditoriamente, o curso está em fase de revisão curricular e tem proposto a extinção de duas disciplinas obrigatórias que abordam as ações afirmativas e as desigualdades raciais;

– Desmistificar concepções preconceituosas que permeiam representações e práticas cotidianas opressoras no interior da universidade e permitir que perspectivas epistemológicas interculturais e multirraciais sejam tomadas como referências configura-se como grande desafio para professores e estudantes, mas é necessário para a universidade que se almeja democrática.

A entrada de estudantes cotistas negros na universidade traz a necessidade também de outros focos de análise para o avanço do tema em tela. Entre eles, destacamos a importância de investigar estratégias solidárias constituídas em prol da permanência dos estudantes cotistas; os desafios da educação para as relações étnico-raciais; a realização de estudos mais aprofundados sobre as trajetórias acadêmicas de estudantes negros; investigações com professores e estudantes do Ensino Médio sobre como são abordadas as ações afirmativas nas escolas; a participação dos estudantes cotistas negros em grupos de pesquisa; a realização de estudos comparativos sobre o tema entre as universidades brasileiras. Esses são desafios políticos institucionais que as universidades brasileiras inexoravelmente precisam enfrentar no âmbito de sua autonomia. Podem elas apontar soluções já demandadas pelos movimentos sociais, pela comunidade acadêmica e, sobretudo, pelos estudantes cotistas, iniciativas que certamente alargam seu espectro democrático, eixo basilar de sua missão ante a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, G. R. Ação afirmativa: um modelo para o Brasil. In: SOUZA, J. (Org.) *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 137-144.

BRASIL. *Lei 12.711 de 29/08/2012*. Brasília, 2012.

CARREIRA, D. *Informe Brasil: Gênero e Educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2011.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas como base para uma aliança negro-branca-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. In: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. *Afirmando direitos: acesso a permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

_____. Ações afirmativas na pós-graduação, na docência superior e na pesquisa: uma meta inadiável. In: SILVÉRIO, V; MOEHLECKE, S. (Orgs.) *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009. p. 133-157.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio da escola*. São Paulo: Contexto, 1998.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EUFBA, 2008.

DOEBBER, M. B. Ações afirmativas com recorte racial no Ensino Superior: o impacto da política na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Revista Identidade*, v. 17, p. 221-236, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/429>>. Acesso em 13 mar. 2014.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Diversidade, 2003. p. 45-80.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SEF, 2000. p. 143-154.

_____. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, M. C. L. (Org.). *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004. p. 44-55.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03*. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2005. p. 39-62.

_____. Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos(as) jovens negros(as) na universidade pública. In: SILVÉRIO, V; MOEHLECKE, S. (Orgs.) *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009a.

_____. Limites e possibilidades da implementação da lei 10639/03 no contexto as políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009b. p 41-76.

_____. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

GONÇALVES, C. P. *Eu sempre estava fora do lugar: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas*. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2012.

GONÇALVES, L. A. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*. 1985. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOSS, K. P. Retóricas em disputa: o debate entre intelectuais em relação às políticas de ação afirmativa para estudantes negros. In: SCHERER-WARREN, I.; PASSOS, J. C. *Relações étnico-raciais na universidade: os controversos caminhos da inclusão no ensino superior*. Florianópolis: Atilênde, 2014. p. 17-45.

- HERNIQUES, R. M. *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4061> Acesso em: 12 mar. 2003.
- HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung, 2009.
- INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA – INCTI. *Mapa das ações afirmativas no Brasil*. Brasília; INCTi/UNB, 2012.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Brasília: ONU Mulheres; SPM; SEPPPIR, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.
- MARÇAL, J. A. *A formação de intelectuais negros(as): políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002
- MUNANGA, K. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do “alunado negro”. In: AZEVEDO, C. et al. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 235-244
- _____. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- _____. Por que ensinar a história do negro na escola brasileira? *NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos, Londrina*, v. 1, p. 62-67, 2011.
- NOGUEIRA, O. Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo. EdUSP, 1998.
- PAIVA, A. R.; ALMEIDA, L. C. Mudanças no campus: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA, A. R. (Org.) *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Pallas Ed., 2010. p. 75-115
- PASSOS, J. C. Escolarização de jovens negros e negras. In: OLIVEIRA, I. et al. *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 53-65.
- _____. *Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública*. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.
- PASSOS, J. C. et al. Relações étnico-raciais no Brasil e formação acadêmica: uma experiência de debate. In: CARVALHO, D. C. et al (Org.). *Experiências pedagógicas com o ensino e formação docente: desafios contemporâneos*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2009.
- PIZA, E. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: BENTO, M. A., CARONE, I. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- PORTES, E. A.; SOUSA, L. P. *O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público*. 2012. Disponível em: <http://www.flaco.org.br/gea/documentos/seminario_10_anos/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- PRETUCELLI, J. L. *Quatro anos de cotas, a opinião dos docentes*. Disponível em: <www.politicasdacor.net>. Acesso em: 12 out. 2013.

- RABELO, M. L. *10 anos de cotas*. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0ByAZgb4_etHTVF9jVTRUblRRSGc/edit> Acesso em: 12 out. 2013.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- SANTOS, J. T.; QUEIROZ, D.M. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, J. T. (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013.
- SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SILVA, P. B. G. Negros na Universidade e produção de conhecimento. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. (Org.). *Educação e Ações afirmativas: Entre a justiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP/MEC, 2003, p. 43-54.
- _____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M. V. et al. *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-38.
- SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7-13.
- SILVÉRIO, V. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: Educação, desigualdade e reconhecimento. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação HeinrichBoll, ActionAid, 2009. p. 13-40.
- TRAGTENBERG, M. H. R et al. Como aumentar a proporção de estudantes negros na Universidade?, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 473-495, 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. Portaria 195/GR/2006
- _____. *Resolução Normativa N° 008/CUN/2007*. Florianópolis, 2007a.
- _____. *Projeto pedagógico do curso de Ciências Sociais*. Florianópolis, 2007b.
- _____. *Projeto pedagógico do curso de Administração*. Florianópolis, 2008a.
- _____. *Projeto pedagógico do curso de Pedagogia*. Florianópolis, 2008b.
- _____. *Projeto de desenvolvimento institucional*. Florianópolis, 2009a.
- _____. *Projeto pedagógico do curso de Relações Internacionais*. Florianópolis, 2009b.
- _____. *Resolução Normativa. N° 22/CUN/2012*. Florianópolis, 2012a.
- _____. *Relatório de Avaliação das cotas sociais e étnico-raciais no período de 2008- 2012*. Florianópolis, 2012b.
- _____. *Projeto pedagógico do curso de Agronomia*. Florianópolis, 2012c.
- WEDDERBURN, C. M. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas: perspectivas e considerações. In: SANTOS, S. A. (Org.) *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 313-341.

NOTAS

¹ O racismo tanto pode ser uma ação resultante da aversão ou do ódio em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio do fenótipo, como também pode ser um conjunto de ideias e imagens, defendidas por pessoas que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo é expresso de duas formas interligadas: a individual, quando os atos discriminatórios são contra outros indivíduos, e a institucional, quando as práticas discriminatórias são fomentadas pelo Estado ou com seu apoio. (GOMES, 2005)

² Não nos referimos à existência biológica de raças, mas à sua construção social, política e ideológica.

³ Monitoramentos feitos pela sociedade civil organizada pela implementação das metas assumidas na Declaração de Durban. Esta se constitui em um documento minucioso que contempla desde concepções, diretrizes, campos sociais a serem privilegiados e combinados no enfrentamento de todas as formas de opressão e interdição sociais, que ainda constituem as relações sociais e os tecidos institucionais na contemporaneidade. Nela está presente um conjunto de instrumentos para que os estados nacionais possam articular forças políticas, bem como delinear, debater e implementar políticas públicas.

⁴ O Estado brasileiro passou a assumir as deliberações, as convenções e as declarações internacionais de eliminação das desigualdades raciais, como as da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

⁵ Foram analisados os projetos pedagógicos dos seguintes cursos: Administração, Agronomia, Ciência e Tecnologia Agroalimentar, Ciências Sociais, Economia, Física, Odontologia, Pedagogia e Relações Internacionais.

⁶ Os cursos de alta demanda caracterizam-se por receberem um maior número de candidatos por vaga no vestibular, e os de baixa demanda são aqueles que recebem poucos candidatos.

⁷ Os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro na Conferência de Durban em relação às ações afirmativas na educação tomaram maior impulso em 2003, quando, logo no início do governo Lula, foi sancionada a Lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, bem como incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

⁸ A esse respeito, ver a Lei Estadual nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, que institui as cotas no Estado do Rio de Janeiro.

⁹ Uma análise dos debates travados por intelectuais favoráveis e contrários às ações afirmativas no Ensino Superior pode ser encontrada em Goss (2014).

¹⁰ O critério socioeconômico foi referendado pela Lei Federal 12.711/2012, que também é analisada neste artigo.

¹¹ O Colóquio Pensamento Negro e Educação no Brasil, promovido pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN), foi realizado de 15 a 17 de fevereiro de 2006 e reuniu pesquisadores e ativistas antirracistas reconhecidos nacionalmente.

¹² O Núcleo de Estudos Negros (NEN) é uma organização do movimento negro de Santa Catarina, criada em 1986, que atua na formulação, na implementação e no controle social de políticas públicas relacionadas à promoção da igualdade racial.

¹³ Fizeram parte da comissão representantes dos centros de ensino da UFSC, da Comissão Permanente de Vestibular (COPERVE), da Secretaria de Estado de Educação, da APUFSC (Associação dos Professores da UFSC), do Sindicato dos Trabalhadores da UFSC (SINTUFSC), dos indígenas e do movimento negro (UFSC, 2008a).

¹⁴ Esse aspecto será abordado adiante.

¹⁵ Estamos considerando aqui a permanência como condições materiais/econômicas e simbólicas que permitam aos estudantes cotistas se manter na universidade no tempo adequado à sua formação com qualidade social. De acordo com Gomes (2009a), para a “permanência bem-sucedida”, é preciso assegurar aos estudantes aprendizado de língua estrangeira, domínio dos instrumentos acadêmicos para a elaboração de projetos de pesquisa, inserção em projetos de pesquisa, ensino e extensão, condições adequadas para a participação dos estudantes negros em congressos e fóruns acadêmicos fora de sua universidade de origem, inserção das questões raciais nos currículos da graduação e preparação dos estudantes para a pós-graduação.

¹⁶ Terminologia utilizada pelo IBGE e pela UFSC.

¹⁷ Terminologia utilizada pelo IBGE e pela UFSC.

¹⁸ Uma análise sobre o processo de institucionalização das disciplinas “Educação dos negros no Brasil”, “NADE - Práticas educativas e relações étnico-raciais” e “Diferença, estigma e identidade” pode ser encontrada em Passos et al (2009).

¹⁹ A esse respeito, consultar Rabelo (2013); Petrucelli (2006); Santos e Queiroz (2013).

²⁰ Ver a esse respeito: Por que as cotas raciais deram certo no Brasil Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/288556_POR+QUE+AS+COTAS+RACIAIS+DERAM+CERTO+NO+BRASIL>. Acesso em: 12 out. 2013.

²¹ É esse mesmo curso que em 20¹³ teve como proposta a exclusão de uma das disciplinas obrigatórias que focalizava, entre outros conteúdos, as ações afirmativas.

Recebido: 03/04/2014

Aprovado: 24/09/2014

Contato:

Universidade Federal de Santa Catarina
Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Trindade - Florianópolis | SC | Brasil
CEP 88.040-900