



Eixo: Serviço Social, relações de exploração/opressão de gênero, raça/etnia, sexualidades.
Sub-eixo: Relações étnico-raciais e desigualdades.

SERVIÇO SOCIAL, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DESIGUALDADES: EXPRESSÕES NO ENSINO SUPERIOR

EVENS PIERRE¹

Resumo: O Brasil, mesmo após da abolição da escravidão, na construção do Estado-Nação, manteve o conceito de Raça que esteve na base de processos de discriminação, exploração, e perpetuação do racismo da forma desumana que a vivemos. Tendo em vista esta premissa, nosso objetivo neste artigo é demonstrar, através de uma revisão de literatura e dos dados relativos ao número de negros na UNILA, que o processo de democratização da educação pública não significou o fim das desigualdades no sistema de ensino, mas que, através dele é possível o debate sobre a questão racial no campo da Política Social de Educação.

Palavras-chave: Raça; Desigualdade; Sociedade; Política Social de Educação

Abstract: Brasil, aún después de la esclavitud, en la construcción del Estado-nación, mantuvo el concepto de raza que estuvo en la base de procesos de discriminación, explotación y perpetuación del racismo de la forma deshumana que la vivimos. Así, nuestro objetivo de este artículo es demostrar, através de una revisión literaria y de datos relativos al número de negros en la UNILA, que el proceso de democratización de la educación pública no significó el fin de las desigualdades en el sistema de enseñanza, más bien, a través de él es posible el debate sobre la cuestión racial en el campo de la política social de educación.

Palabras-clave: Raza; Desigualdad; Sociedad; Política Social de Educación.

1. INTRODUÇÃO

O conceito de raça se refere a várias subdivisões da espécie humana, contudo, historicamente foi utilizada nos diversos continentes para identificar populações nativas segundo suas características morfológicas, como pele, nariz e forma craniana. Entendido e afirmado dessa forma, esse conceito de raça justificou processos de discriminação, exploração, e a perpetuação do racismo da forma desumana que a vivemos. No caso do Brasil, mesmo após a abolição da escravidão, na construção do Estado-Nação, é esse entendimento do conceito de Raça que se mantém, como refere Guimarães (1999, p 149), a “raça passou a significar entre nós, apenas ‘garra’, ‘força de vontade’ ou ‘índole’, mas quase nunca ‘subdivisões da espécie humana’ as quais passaram

¹ Estudante de Graduação. Universidade Federal da Integração Latino Americana. E-mail: <evenspierre@hotmail.com>

a ser designadas, apenas, pela cor da pele das pessoas: branca, parda, preta etc”.

A herança da construção de nossa identidade nacional baseada na falácia de relações harmoniosas e pacíficas entre os diferentes povos (WANDERLEY, 2011), que enfatiza que o Brasil é um país onde reina a democracia racial, ainda dificulta o reconhecimento desse sistema de desigualdades baseado na questão racial e do gênero², escamoteia a existência de conflitos sociais e, portanto, naturaliza as desigualdades sociais e limita avanços nas políticas públicas. Contraditoriamente, na América Latina, as expressões da questão social possuem um importante recorte histórico em torno da questão da raça. Até hoje os dados demonstram que a população negra é a que possui os menores salários, mora nos lugares com piores condições de habitabilidade, é a maioria parte da população carceral nacional (BEHRING, BOSCHETTI, 2011).

Essas desigualdades estão refletidas também no acesso à educação que, apesar de ser entendida como democrática, ainda está permeada por uma série de dificuldades, relacionadas aos mais diversos aspectos:

Num país como o Brasil, apontado por exibir alarmantes estatísticas de repetência escolar, sobretudo nos anos iniciais da escolarização e um grande número de evasões escolares entre adolescentes, é impossível falar em democratização das oportunidades educacionais sem tocar na questão das desigualdades raciais vigentes. (QUEIROZ, 1999, p. 200).

Tendo em vista esta premissa, nosso objetivo com este artigo é demonstrar, através de uma revisão de literatura e dos dados referentes ao número de negros que estão na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), tanto estudantes, como professores e funcionários técnicos administrativos, que o processo de democratização da educação pública não significou o fim das desigualdades no sistema de ensino, mas que, através dele é possível – entre outras questões - o debate sobre a questão racial no campo da política social da educação, percebendo nesse contexto, as interfaces que podem ser estabelecidas com a prática profissional do Serviço Social.

² A opressão se realiza a partir de uma conjunção entre classe, raça e gênero.

Esse artigo parte de nossa inserção no curso de Serviço Social na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada na cidade de Foz do Iguaçu/PR, região de tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. Em decorrência dessas particularidades regionais, a Universidade foi criada tendo como missão “formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina” (UNILA, 2010). Foi fundada no ano de 2010, e estruturada de forma a reservar 50% de suas vagas para candidatos estrangeiros, residentes de países latino-americanos.

Para além do número de vagas reservadas aos candidatos de outros países da América Latina e Caribe, a Universidade também tem a previsão do atendimentos de alunos cotistas, dentre eles os negros e pardos, sendo estes os dados que serão analisados para atender aos objetivos deste trabalho. Cabe ressaltar que trata-se de pesquisa inicial e pretendemos aprofundá-la posteriormente, através de outras possibilidades de análise. Dessa forma, inicialmente, traremos algumas reflexões em relação a história do Brasil e as heranças que impactam diversos aspectos da vida da população negra, para posteriormente pensar a educação superior e as políticas afirmativas, para, enfim, apontar a situação dos alunos negros na UNILA.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A situação histórica do negro no Brasil e a Educação

A forma com que se constituem as políticas públicas no Brasil, entre elas a Política de Educação, é marcada pelos processos históricos e lutas de classe que determinam a sua institucionalização na atualidade. Além disso, o campo das políticas sociais é historicamente contraditório, já que, ao tempo em que atende as necessidades sociais de reprodução da classe trabalhadora, responde a criação da mais valia para o capitalista (MIOTO, NOGUEIRA, 2013). Sendo contraditório, é também espaço de disputa de interesses e correlação de força entre as diferentes classes, nesse sentido, espaço

permeado por avanços e retrocessos. No momento atual, marcado pelas ideias neoliberais sob os direitos sociais afirmados na Constituição Federal de 1988 (BEHRING, BOSCHETTI, 2011).

A Política de Educação foi oficializada como política pública obrigatória no Brasil no ano de 1967. Em seu processo histórico é marcada pela elitização, privatização e precarização com a propagação das ideias neoliberais, e dos organismos internacionais, a partir da década de 1990. Vários recortes podem ser utilizados e são importantes para pensar a Educação no Brasil, dentre eles o recorte histórico, fundamental para atender aos propósitos deste artigo e pensar a situação de raça nessa política. Esse recorte é condizente com particularidades históricas geradas pela escravidão e sua herança no Brasil.

Apesar da abolição da escravidão no Brasil no ano de 1888 e das mudanças na estrutura política, a população negra continuou sendo banida, seja em decorrência da ausência de acesso à terra através das demarcações, seja socialmente, psicologicamente e economicamente em virtude da teoria e política de Branqueamento, que, dentre outras questões, determinava a priorização dos imigrantes europeus nas oportunidades de emprego na industrialização recente no país. Essas situações mantiveram o racismo estrutural presente historicamente na sociedade. A Nova República foi aprazada pela construção de um sistema político baseada na desigualdade racial e não na hegemonia da sociedade.

No momento da abolição, foram suprimidas as barreiras formais que a escravidão oferecia à competição dos negros com os brancos pelas posições sociais. Mas quando os portões são abertos e se faculta aos negros o ingresso na corrida, os brancos já estão quilômetros adiante. Essa é a condição inicial. Para que os negros superem a desvantagem imposta por ela, é preciso que, a cada geração, percorrem uma distância maior do que a percorrida pelos brancos. Se não conseguem fazê-lo, a desigualdade racial existente no momento da abertura dos portões persiste (OSÓRIO, 2007, p. 66).

Ou seja, a abolição apenas colocou supostamente os negros numa posição de paridade com os brancos, contudo, na verdade estavam acometidos por diversos tipos de restrições. Essas restrições eram mantidas por vários aspectos, dentre eles um sistema educacional restrito, e ainda o consenso criado em torno da ideia de que, em decorrência de uma suposta inteligência inferior, aos negros cabiam ocupações inferiores no mercado de

trabalho, ligadas a atividades braçais e que necessitam de força, ou invés de atividades intelectuais. Essas questões são permeadas de preconceito que eram, inclusive, afirmadas pela legislação nacional.

Para se ter ideia da perpetuação das situações de discriminação, um Projeto de Lei de 1920 visava a interdição da migração dos homens de cor - como eram chamados os negros na época (Silva, 2012). Após a sua publicação, o governo Brasileiro teve que se desculpar, mas nas suas justificativas em nenhum momento foram utilizados argumentos raciais. De acordo com Silva (2012), essa restrição permanecerá mesmo após a Segunda Guerra Mundial. No final do governo de Getúlio Vargas, isso foi reafirmado através da aprovação do Decreto n. 7.967/1945, que determinou que na política migratória, na eventualidade da entrada de migrantes no país, fosse observado "a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia". (BRASIL, 1945 *apud* SILVA, 2012, p. 101).

Esses processos de discriminação em relação a população negra, foi afirmado também nas contradições que compunham a construção da identidade nacional, que se inicia com a Independência do Brasil e se perpetua nas décadas seguintes. Tinha o propósito de afirmar a "unidade do povo e sua identificação em torno de um conjunto integrado e harmonioso" (JACCOUD, 2014, p.46). Contudo, essa suposta democracia racial encobria desigualdades fomentadas pelo racismo, ao considerar o indígena pelo viés do mito fundador, e o negro através da afirmação do mulato, portanto através das possibilidades de embranquecimento da pele (WANDERLEY, 2011), onde "a questão racial era sistematicamente negada" (JACCOUD, 2014, p.46).

Nesse contexto nacional, até a metade do século XX, a Educação era um privilégio da classe dominante, além disso "o ensino público era tido como de boa qualidade, pois se tratava de uma escola que pagava bons salário aos professores e possuía infraestrutura e equipamentos adequados, mas era reservado para uma pequena parcela da população 'a elite'" (ARAÚJO, 2012, p. 127). Enquanto isso, boa parte da população pobre - especialmente os negros e indígenas - "que mais necessitava de instrução, era excluída do acesso ao sistema de ensino formal" (ARAÚJO, 2014, p. 127). O Estado

Brasileiro, na década de 1960, buscou a generalização do ensino tornando a educação básica obrigatória.

Até 1967, quando é introduzida a escolaridade obrigatória e gratuita de oito anos, poucos foram os sujeitos pertencentes aos grupos menos favorecidos que conseguiram ter acesso à educação formal no Brasil. Com a obrigatoriedade do ensino básico, embora a oferta de vagas ainda fosse bastante reduzida, a escola pública brasileira se converte em uma instituição garantidora da igualdade de acesso de todos à educação, iniciando-se assim o processo de democratização do ensino público no país. (ARAÚJO, 2012 *apud* ARAÚJO, 2014, p 127).

Os processos históricos que caracterizam a constituição da Educação como Política Pública demonstra a constante relação entre avanços e retrocessos e correlação de forças. Contudo, em termos cronológicos, a Educação é uma das primeiras a ser afirmada e oficialmente reconhecida. Os dados relacionados a diminuição do analfabetismo no Brasil demonstram que houve mudanças positivas no acesso à educação básica. Contudo, para além de universalizar a oferta, a qualidade do ensino e as possibilidades de permanência - numa correlação com os diversos aspectos que compõe a vida cotidiana da população pobre no atendimento as necessidades básicas – são aspectos fundamentais para garantir a educação enquanto transformadora na vida dos sujeitos.

Há um grande degrau socioeconômico e educacional que persiste entre os alunos pobres e os alunos ricos na sua maioria brancos, que podemos vislumbrar nos posicionamentos tanto urbano como rural e nas escolas públicas e privadas, ou seja, essa desigualdade socioeconômico educacional, tem cor, raça, sexo e até espaço, isso se explica na frase do autor citado, os alunos pobres e negros, na sua maioria, além de estudar também necessitam trabalhar, precisando conciliar os estudos com a atividade laborativa em meio ao cansaço e ao pouco de tempo para estudar no contra turno do trabalho, são filhos de trabalhadores e ao mesmo tempo trabalhadores.

Os indicadores educacionais revelam que, apesar do Ensino Fundamental estar praticamente universalizado, atingindo aproximadamente 97% da população entre 7 e 14 anos de idade, apenas 52% dos alunos conseguem concluí-lo. E mais, dos estudantes da 4ª série (hoje 5º ano) apenas 4,8% estão plenamente alfabetizados, 37,7% medianamente sabem ler e 55,5% não podem ser considerados como totalmente alfabetizados. O Ensino Médio, em via de universalização, com aproximadamente 85% dos estudantes entre 15 e 17 anos matriculados, apenas 66,6% conseguem concluí-

lo. No ensino superior, a porcentagem cai vertiginosamente. Apenas cerca de 8% das pessoas entre 18 e 24 anos têm acesso a esse nível de escolaridade, e 75% das matrículas estão nas instituições privadas. (CASTRO, 2009, FRANÇA, 2008 *apud* ARAÚJO, 2014, p.132).

Esses dados estão relacionados a outros importantes indicadores ligados a pobreza, raça, vulnerabilidade social, gênero, entre outros. Nos interesse nessa análise os dados relacionados a raça, visto que estão intrinsecamente ligados aos estudantes que posteriormente alcançam o ensino superior. Afirmamos que, apesar dessa universalização do acesso, a discriminação e o racismo ainda permeiam a sociedade e impactam nas discussões e avanços no que tange as políticas afirmativas e cotas nas universidades. A ideia de que não é necessário dispor de cotas para acesso à universidade ainda é comum na sociedade, por meio dos discursos que informam não entender porque é necessário a reserva de vagas sendo que os estudantes possuem o mesmo nível educacional formal.

Segundo estudo feito pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho Desigualdades (CEERT) no ano de 2014, apesar de 92% dos brasileiros acreditarem que existe racismo no país, somente 1,3 se consideram racistas, ou seja, reconhecem que o país é racista sim, mas não identifica, as expressões concretas desse racismo no cotidiano. Enquanto o racismo se torna algo cada vez mais naturalizado, os estereótipos construídos sobre as pessoas negras ser reforçam através das novelas, dos filmes, das músicas, dos programas TV, o negro ainda não e vê representado no âmbito público o que afeta psicologicamente a população negra (FANON, 2008).

Isso demonstra somente alguns exemplos de como, no Brasil, apesar da abolição da escravatura, se perpetuaram ações, inclusive políticas, que reforçaram o racismo estrutural e os processos de discriminação social, assim como se mantiveram as desigualdades socioeconômicas que impactam o cotidiano de vida da população negra. Elas desencadeiam diferenças no acesso à educação, vagas de emprego e salários. Ainda nesse sentido, queremos frisar que entendemos que a cor não significava - e até hoje não significa - mais que uma pigmentação, como menciona Oracy (1985[1954] *apud* GUIMARÃES, 1999, p. 151): “No Brasil era a marca da cor (a aparência

física) que contava em termos de distinção social, e não a origem biológica (raça) (...). Esse racismo que aparentemente é sem intenção, e pode aparecer em brincadeiras - seja do tipo que for como diz Guimarães (1999) - tem sempre como consequência limitações dos direitos e das oportunidades nas vidas dos atingidos e busca negar a existência da desigualdade que, sob a forma de diversas expressões da questão social, acomete este segmento e dificulta o avanço nas políticas públicas destinadas a reduzir essa desigualdade, a exemplo do acesso à educação.

Contudo, ao tempo em que essas questões retratam aspecto de desigualdade social presente no conceito de Questão Social (IAMAMOTO, 1998), também é importante considerar que não aconteceram sem conflito e sem resistência por parte dos sujeitos que vivenciaram os processos de opressão, através de diferentes formas de organização históricas, que vão desde a organização dos quilombos, aos movimentos negros de combate ao racismo e a discriminação (WANDERLEY, 2011) e as políticas afirmativas. Nesse sentido, abordaremos agora as políticas afirmativas na Política de Educação, para, posteriormente, analisar informações sobre o número de negros que acessam a universidade.

2.2. O Ensino Superior e as Políticas Afirmativas

Historicamente as universidades no Brasil e na América Latina foram ocupadas por estudantes pertencem às classes sociais mais abastadas. O filósofo Álvaro Vieira Pinto (1994), no seu livro “A Questão da Universidade”, faz uma breve retomada histórica do surgimento das primeiras universidades no Brasil, e demonstra que esse sistema historicamente exclui o povo negro e indígena. A universidade era considerada superior e tinha a intenção de manter a dominação da metrópole sobre a colônia, por isso, antes de verificada a necessidade de construção de universidades no Brasil, os jovens abastados frequentemente cursavam-na nas cidades de Portugal. (PINTO, 1994).

Para o autor, a universidade brasileira mantém traços arcaicos e necessita de uma reforma, no sentido de permitir maior presença de

estudantes de diferentes classes sociais e maior participação dos próprios alunos na forma de estruturação dessas instituições. Isso se justifica porque o público da universidade era - e continua sendo - pré-selecionado, já que, no que lhe concerne na sua maioria, são os filhos das famílias abastadas que as frequentam. Esse fato condiciona o entendimento do autor de que “a universidade não era motivo de reclamações, porque os poucos que a procuravam sabiam antecipadamente que nela conseguiriam entrar e encontrar o ensino que os habilitaria ao que desejavam ser”. (PINTO, 1994, p.14). A reforma universitária, nesse sentido, é considerada um ato social: “reformular a instituição significa exatamente fazê-la passar ao serviço de novas classes e forças sociais, aquelas que até agora não foram beneficiadas, nem pensam em receber qualquer proveito direto da universidade” (PINTO 1994, p.71).

Ao analisar a universidade brasileira, Pinto (1994) refere que na década de 1960, 1.700 candidatos participaram da prova do vestibular para medicina, para acessar a uma das somente 120 vagas disponíveis. Já no ano de 2016, 5.848.619 candidatos fizeram a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ter acesso ao ensino superior, com somente 238.397 vagas disponíveis em 131 instituições, entre Universidades Federais, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e também Instituições Estaduais (MEC, 2016). O exame vestibular, afirma Pinto (1994), não é nem exame nem concurso de habilitação, senão uma operação de guerra, onde a classe dominante estabelece em torno das faculdades um “fogo de barragem, um cerrado canhoneio, a fim de conter bala, a metralha, o assalto das massas que desejam ocupar a cidadela do saber” (PINTO, 1994, p. 54). O Estado “não criou as condições necessárias para a igualdade de oportunidades” (ARAÚJO, 2014, p 127). A educação é uma forma de propagação das desigualdades, ao tempo que entra para o *hall* de mercadoria, objetivando – principalmente no âmbito das instituições privadas de ensino superior – a busca por lucro, com autonomia de mercado na prestação da política pública.

E nesse sentido ainda, a própria escolhas dos cursos e de seus conteúdos programáticos estão perpassados por interesses do mercado, já que são orientados para os negócios e evitam perspectivas teóricas que não possuem esse foco (CARVALHO, 2013 *apud* RYAN, 2001).

Na contracorrente desses avanços da perspectiva mercadológica na prestação da Política de Educação, observa-se alguns avanços, fruto das lutas entre outros, do Movimento Negro, que, dentre suas conquistas, dará lugar às ações afirmativas. As ações afirmativas têm como objetivo alcançar “tanto a igualdade de oportunidades como o combate às desigualdades não justificáveis, garantindo a diversidade e o pluralismo nas diferentes esferas da vida social, denunciando e desnaturalizando a posição subordinada de determinados grupos sociais” (GOMES, 2001 *apud* JACCOUD, 2014, p.137). O conceito de racismo institucional, utilizado pelo Movimento, permite perceber a importância das ações afirmativas, e enxergar, com uma maior compreensão, os mecanismos de produção e propagação das desigualdades raciais. Sua utilização amplia as possibilidades de compreensão sobre o tratamento desigual, assim como possibilita identificar um novo terreno de acareamento das barbaridades, no acesso/atendimento de diferentes grupos raciais dentro das políticas públicas, abrindo novas frentes de combate ao preconceito e discriminação, assim como novos instrumentos de promoção da igualdade racial.

O debate sobre a implementação de políticas de ações afirmativas no âmbito educacional superior não é recente no Brasil. Desde os anos 1930, o Movimento Negro apontava para a necessidade de garantir o direito da população negra à educação. No campo da Educação Superior, uma experiência inovadora passou a ser desenvolvida a partir do final dos anos 1990, com a criação de cursinhos universitários pré-vestibulares voltados a estudantes negros (JACCOUD, 2007, p, 147).

Nas décadas recentes foram conquistadas, através das Políticas de Ações Afirmativas, o estabelecimento de cotas para população negra quando da realização de concursos públicos, vestibulares para ingressos nas universidades, inclusive em alguns cursos de pós-graduação. Contudo, os dados demonstram que ainda hoje não existe equidade no acesso à universidade pela população negra.

Dados do IBGE (2011) indicam que a presença de estudantes pretos e pardos no ensino superior subiu de 1,8%, em 1997, para 8,8%, em 2011, enquanto para os brancos essa porcentagem é de 25%, permitindo afirmar que a representatividade de pretos e pardos em comparação com os brancos nas instituições de ensino superior permanece baixa. Os dados mostram também que, mesmo depois de mais de uma década de formulações de políticas afirmativas que visam a amenizar as barreiras que impedem a ascensão social, econômica e educacional dos grupos estigmatizados – negros e

indígenas –, a desigualdade ainda é bastante expressiva entre os grupos étnico-raciais. (ARAÚJO, 2014, p 138).

Além de no processo da escolha dos alunos a universidade afirmar o enraizamento de questões estruturais de raça e classe, também o reproduz no processo da seleção dos professores. Poucos são os concursos públicos para professor que possuem reserva de vagas para candidatos negros. Além disso, começam a surgir questionamentos em relação a leituras eurocentradas (e a própria utilização de autores negros em disciplinas nos cursos de Serviço Social – local de onde analisamos esse tema -, por exemplo. Esses dados demonstram novamente contradições, já que, a própria universidade acaba por transmitir e reproduzir ideias eternas, que, mesmo que não percebidas como, são parte da manutenção de uma estrutura que não rompe com a diferenciação de raça e sua correlação com a classe. Pinto (1994) afirma também que o processo da escolha do professor não se destina a escolher um novo professor na pessoa de outro indivíduo “o novo professor não é um sucessor, mas uma duplicata” (PINTO, 1994, p.50).

No âmbito da relação com o Serviço Social, no ano de 2010, no 39º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS, a categoria de assistentes sociais manifestou a sua posição a favor das Políticas de Ação Afirmativa como uma significativa “estratégia em defesa da diversidade humana e contra o racismo” (CFESS, 2016). O(a) profissional do Serviço Social, no âmbito da defesa de direito da população, é chamado(a) a intervir em diversas expressões da questão social que são transversalizadas por questões de raça. Dentre essas, o acesso e a permanência de jovens negros na universidade. Sabemos que é um campo cheio apreensões e contradições: “a Constituição Federal tem sido invocada por quem se opõe a adoção das políticas de ação afirmativa, por meio do artigo que preconiza a igualdade perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, como justificativa para a não implementação dessas políticas” (CFESS, 2016, p 15).

Nesse sentido, na compreensão do CFESS (2016), existem diferentes concepções em torno das políticas afirmativas:

[Existe] Outra concepção, que credita às ações afirmativas o poder de superar o racismo e a discriminação racial. Aqui, o que vemos, é um superdimensionamento do sentido e alcance dessas políticas. Elas

não têm esse objetivo nem condições concretas para eliminação de algo que não está na superfície das relações sociais, mas que, ao contrário, está na estrutura delas. É necessário, portanto, compreender que as políticas de ação afirmativa, que buscam reduzir as desigualdades étnico-raciais, possuem suas limitações, no que tange à sua abrangência e impacto, assim como qualquer política nos marcos da sociabilidade burguesa. (CFESS, 2016, p15).

Para Theodoro (2008, p. 172) existe outra confusão ao pensar a situação das políticas afirmativas no Brasil, que, para ele, constitui uma armadilha “que confunde interlocutores ao identificar na pobreza as causas das diferenças observadas entre brancos e negros nos mais diversos campos. É essa confusão que se destaca, sobretudo, no debate sobre as cotas nas universidades”. Em outras palavras, secundariza-se a questão da raça, ao esquecer que não levamos em consideração que é uma política que trata de combater ao racismo e ao preconceito que se tem existe com os negros, nos manifestamos “muitas vezes de forma até bem intencionada, buscando um intangível consenso, advogam pelas chamadas cotas para pobres, assim mais uma vez, é negado o mecanismo da discriminação e recusado o tratamento preferencial aos negros” (THEODORO, 2008, p.172).

As dificuldades se instalam então, ao invés de se dissiparem. Primeiramente porque um programa de cotas nas universidades não está propriamente direcionado para os mais pobres. Estes, em sua grande maioria, sequer concluíram o ensino fundamental e, na idade em que deveriam estar cursando o ensino superior, já estão participando do mercado de trabalho (...). As cotas vêm possibilitar o acesso àqueles que atingiram um dado grau de educação formal, promovendo a ampliação das oportunidades para esse grupo social. A cota tem o objetivo de abrir o teto social que hoje impede uma maior progressão social do jovem negro, visando alçá-lo a uma condição de ascensão social. Essa política tem impactos na composição de um novo perfil da elite brasileira, que passará a ser marcada por uma maior diversidade e pluralidade. Nesse sentido, ela ajuda a promover maior equidade racial, desnaturalizando o preconceito e valorizando a presença negra nos diversos espaços e posições sociais. (THEODORO,2008, p 173).

Todavia a qualidade da efetivação da política da educação tem sido insuficiente, mesmo com tentativa de democratização no ensino superior, já que pesquisas apontam que os estudantes brancos e a parcela mais rica da população são até então em maior número nas universidades (LISBOA, 2015, s/p). Como reafirma o Conjunto CFESS/CRESS: “a igualdade, nesse sentido, é concebida como um direito formal abstrato, sem a apropriação das mediações existentes na realidade concreta dos indivíduos sociais. O que se defende,

nessa perspectiva, é uma igualdade abstrata, que reforça e amplia a desigualdade em todas as suas expressões” (CFESS, 2016, p. 15).

2.3. Os negros na UNILA

A criação da UNILA no ano de 2010 se deu em um momento político de expansão das universidades públicas e institutos federais no Brasil, compondo um conjunto de medidas de ampliação – mesmo que com contradições – no campo das políticas públicas, dentre elas a Política de Educação.

Entre 2003 e 2014 foram criadas 18 universidades, 422 escolas técnicas e 173 novos campi. Cerca de 7,1 milhões de jovens ingressaram nas universidades brasileiras, número imensamente superior ao alcançado nos governos anteriores e maior do que o de alguns países que passaram por revoluções políticas e sociais no século passado. (GR-RI, 2017, s/p).

Para além disso, a criação de universidades com perfil de integração internacional, como a UNILA e a Universidade Federal da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), trazem ao debate outros aspectos como as relações brasileiras com seus países vizinhos, ou ainda aqueles com quem possui relações históricas. Contudo, diante dos retrocessos implicados no campo político no Brasil, e dos ataques sofridos pela democracia, iniciativas como essa vem sendo fortemente atacadas: “sufocadas pelo contingenciamento que atinge as demais universidades federais, a Unila e a Unilab também têm sido alvo de ataques políticos e ideológicos” (GR-RI, 2017, s/p).

Essas duas universidades, além de direcionarem seus cursos as questões de integração internacional, possuem reservas de vagas para candidatos estrangeiros, sem desprezar as cotas garantidas a estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência, e negros e negras – questão ainda muito polêmica no país. Nesse sentido é que buscamos, dentro desse contexto, analisar alguns dados relacionados aos alunos, professores e técnicos administrativos negros na UNILA.

A UNILA vem recebendo a cada ano mais alunos, professores e técnicos. No primeiro semestre de 2018, possui 4148 estudantes de um total de

29 cursos de graduação³, alguns deles tão recentes que não formaram ainda sua primeira turma – como é o caso do Serviço Social, criado no ano de 2015. Desse total de estudantes matriculados e ativos, menos de 10% se autodeclararam negros(as) ou pardos(as), totalizando 400 alunos (as). Para ingresso no semestre 2018//1, foram abertas 695 vagas para novos alunos, sendo que 103 foram para candidatas negros(as) e pardos(os).

Além da desproporção nos dados que dizem respeito ao número de alunos, a composição étnica do corpo docente nas Universidades comprovam do mesmo modo esse fato: dados nos mostram que na UNILA, apenas 3% dos docentes da instituição, ou seja 11 de um total de 358; e 2,95% dos técnicos administrativos, 16 de um total de 554, se autodeclararam negros(as).

Ao tempo em que os dados da Unila demonstram essas informações, na Universidade de São Paulo (USP) “a quantidade de alunos pretos e pardos e indígenas ingressantes [...] passou de 17,7%, em 2015, para 16,6% em 2016” (VASSALO, 2016, s/p). Como diz Pinto (1994, p 73) “enquanto as classes dominantes precisam da universidade para se perpetuarem, as massas precisam dela para abrir caminho à sua ascensão histórica”.

No ano de 2018, a USP cumprirá a política de ações afirmativas, que visam o acesso em seus cursos a grupos de pessoas que foram historicamente excluídas da sociedade. É importante salientar, segundo os dados coletados por Viviane Angélica Silva, doutora em Educação e apresentados pelo Jornal da USP (2018), em sua pesquisa sobre teorias de relações raciais no Brasil “dos 6 mil professores na USP, apenas 120 são negros” (JORNAL DA USP, 2018, s/p). A universidade como afirma Pinto, (1994, p. 50) “monta todo um sistema defensivo e opressivo para impedir a entrada nos seus augustos recintos não só de docentes não comprometidos com os grupos dirigentes, mas sobretudo da grande massa de postulantes estudantis, cuja força viria impor decisivas alterações de estrutura”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

³ Os dados referentes aos números de alunos, docentes e técnicos administrativos da UNILA foram disponibilizados por e-mail pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE-UNILA) e pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD-UNILA).

As diferenças relacionadas a raça no Brasil nos separam desde a escravidão até os dias de hoje. Os privilégios foram construindo a base de opressão, e estão na origem das políticas públicas no país. De uma maneira geral, ao tratar da Política de Educação, se constata que a carência na qualidade do ensino “é uma das principais causas dos problemas educacionais no Brasil e do baixo nível de escolaridade da população” (HADDAD, 2007 *apud* ARAÚJO, 2014, p. 132). Na análise do autor, “o ensino sem qualidade induz ao aumento na taxa de reprovação dos alunos, bem como um incremento na taxa de evasão escolar”. Segundo um estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), “em 2014, aproximadamente 8 milhões de crianças e adolescentes nos ensinos fundamental e médio estavam dois ou mais anos atrasados em relação à série adequada, uma das principais causas do abandono escolar”. Alguns motivos corroboram para que isso aconteça: “o trabalho infantil, gravidez, currículo inadequado, professores subvalorizados e infraestrutura precária. Apenas um terço de todas as escolas (...) tem quadras esportivas seguras e inclusivas e apenas um quarto possui instalações adequadas para crianças com deficiência” (UNICEF, 2014).

Em relação aos cursos superiores, o motivo mais comumente relatado é que os alunos não estão preparados, como refere Pinto (1994, p. 55) “estão mal preparados, pois foram preparados para não estar preparados”. A opinião do autor demonstra claramente uma questão de classe nos aspectos que levam as reprovações, que estão relacionados a possibilidade de aprendizagem do aluno que vem da educação básica. Nesse sentido, alguns determinantes governamentais corroboram para isso: a Reforma do Ensino Médio, com a eliminação de algumas matérias importantes para a formação humana dos sujeitos; a substituição por cursos profissionalizantes; e as constantes ameaças e reduções de investimento no Ensino Superior. Isso significa que, essa mesma cultura dominante, está querendo formar cidadãos “robotizados” para trabalhar nas empresas atendendo as necessidades de produção mais imediatas.

Com base em dados históricos, Pinto (1994) explica o porquê do distanciamento da universidade com a realidade do Brasil, ao mostrar que as primeiras universidades se estabeleceram depois da época colonial, e que quando se constituíam, tinham o objetivo de responder às necessidades da elite, pois o modo de ensino se baseava – e em muitos aspectos ainda se baseia – em atender as exigências dos alunos ricos sem levar em conta as verdadeiras necessidades do Brasil. Os processos de desigualdade e injustiça com diferentes populações têm sido marca da história brasileira, e campo privilegiado das lutas de classes e conflitos em decorrência do poder exercido por determinados grupos que perpetuam uma dominação sobre outros grupos. Wanderley (2011, p.97) afirma que “a situação dos negros se manifesta como uma questão social germinalmente, por problemas econômicos quanto ao seu custo e produtividade”, e Netto (2013) por sua vez deixou claro que não é possível alcançar resultados, mudanças ou revoluções sem modificar os fundamentos econômicos e sociais, ele caracteriza isso como “enxugar gelo”.

Mesmo com as conquistas, ainda estamos o caminho ainda é longo, visto que a estrutura arcaica que permanece mantém, o racismo um componente fundamental nessa sociedade capitalista que se pauta na divisão de classe, grupo, raça, sexo, etc, para manutenção da estrutura social.

É significativo considerar os impactos dessa estrutura da universidade na cultura, que é um eixo transversal de toda transformação revolucionária. A universidade produz cultura, que possui clara relação com o que é exterior a ela. Como diz Pinto (1994) uma das funções essenciais da universidade consiste em garantir a auto reprodução da classe dominante. Por isso, as lutas em torno do papel e da função da universidade e da Educação pública constituem componentes da luta de classe.

Como aponta o CFESS (2016, p16): “são inúmeras lutas até aqui travadas, em algumas obtivemos sucesso, outras mais complexas e em conjunturas adversas, ainda estão em processo. Ademais, nos limites dessa sociedade de classes, muitas outras ainda estão por vir, mais duras e violentas, talvez”. Dessa forma, a luta pela política de cotas raciais possui relação com a luta pelos serviços públicos e de qualidade.

Constatamos, através dos dados apresentados nesse artigo, que apesar das conquistas, a situação da educação brasileira ainda está precária e o acesso da população negra ainda é bastante dificultado a despeito das medidas que favorecem uma maior democratização. A universidade, que ao invés de ser *lócus* para rompimento do racismo histórico da sociedade, passa a ser um “templo universitário” (PINTO, 1994, p.46), com acesso cada vez mais restrito e que quem frequenta alcança o saber.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Educação e Desigualdade. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, ano 2, n. 3, jan./jun. 2014.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2011.

CEERT. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. **Brasileiros acham que há racismo**, mas somente 1,3% se consideram racistas. 2014. Disponível em: www.ceert.org.br/noticias/outros/4473/. Acesso em: 10 junho 2018.

CFESS. Conselho Federal de Serviço. Social. **Assistente Social no combate ao preconceito, Racismo**. Caderno 3, Brasília/DF, 2016.

COSTA, Adriana de Mendonça. **A mercantilização da educação superior no Brasil**, crítica marxista ao PROUNI. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

GUIMARÃES, Sérgio Alfredo. Raça e os Estudos de relações raciais no Brasil. **Revista Novos Estudos**, CEBRAP, jul. 1999.

GR-RI. Grupo de Relações Internacionais. **UNILA e UNILAB: razões para resistir**. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-grri/unila-e-unilab-razoes-para-resistir>. Acesso em: 09 jul. 2018.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social na Contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 1998.

JORNAL DA USP. **O sistema de cotas étnico-raciais adotado pela USP.** São Paulo, 2018. Disponível em <https://jornal.usp.br/artigos/o-sistema-de-cotas-etno-raciais-adotado-pela-usp/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

LISBOA, Vinícius. **Número de estudantes no ensino superior aumenta maioria ainda é branca e rica.** 2015. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/ensino-superior-avanca-25-pontos-percentuais-entre-jovens-estudantes-em-10>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Sistema de Seleção Unificada.** Disponível em: www.sisu.mec.gov.br/. Acesso em: 15 jun. 2018.

MIOTO, Regina Celia Tamaso. NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Política Social e Serviço Social: os desafios da intervenção Profissional. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. esp., 2013.

NETTO, José Paulo. A Questão Social na América Latina. In: GARCIA, M. L. T. A. RAIZER, E.C. **Questão Social e as políticas sociais no contexto Latino-americano.** Vitória: EDUFES, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade.** São Paulo: Cortez, 1994.

QUEIROZ, D. M. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo. In: QUEIROZ, D. M. (Coord.). **O negro na universidade.** Salvador: Novos Toques, 2002.

SILVA, Maria Nilza da. O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe. **Revista Mediações**, Londrina, v.5, n. 2, p.99-124, jul/dez. 2000

SILVA, Cesar Augusto. O Estado Brasileiro e o Racismo contra Afrodescendentes: Questões jurídicas. **Revista Videre** - 96 Dourados, v. 04, n. 07, p. 96-114, jan./jun. 2012.

THEODORO, J, O et al. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea, 2008.

UNICEF. **Documento do programa de país 2017-2021.** 2014. Disponível em: www.unicef.org/brazil. Acesso em: 15 jun. 2018.

VASSALO, Roberta. **Academia e sociedade debatem a presença de negros no ensino superior.** São Paulo, 2016. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/academia-e-sociedade-debatem-a-presenca-de-negros-no-ensino-superior/>. Acesso em 04 de julho de 2018.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: WANDERLEY, Mariana-Belfore. BÓGUS, Lucia. YASBECK, Maria Carmelita. **Desigualdade e Questão Social.** São Paulo: EDUC, 2011.