

A POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Joana Célia dos **Passos** – UFSC – CNPq

Tatiane Cosentino **Rodrigues** – UFSCar – CNPq

Resumo

O presente trabalho analisa a articulação entre a educação das relações étnico-raciais e as ações afirmativas nas universidades federais. A análise foi desenvolvida com o intuito de discutir e examinar se as instituições de ensino superior adotaram políticas de reestruturação curricular a partir das políticas de ações afirmativas, se estas políticas de acesso têm sido acompanhadas por mudanças curriculares, de pesquisa e extensão. A partir da apreciação de documentos institucionais são analisados os diferentes desenhos e impactos de uma educação das relações étnico-raciais na cultura acadêmico-curricular. A intenção é problematizar as questões relativas ao acesso de estudantes anteriormente excluídos ou com desiguais oportunidades e possibilidades de ingressar nesse nível de ensino, discutir o estado do conhecimento sobre ações afirmativas quando a abordagem é o currículo e, apresentar um exame dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação de uma universidade do Sul do Brasil, na perspectiva dos documentos normativos da proposta de educação das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: ações afirmativas, ensino superior, currículo, relações étnico-raciais.

A POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Introdução

A democratização do acesso ao ensino superior, pelas ações afirmativas, questiona a universidade no seu todo: as disparidades do acesso entre brancos, negros e indígenas; os conhecimentos que têm sido considerados legítimos de serem ensinados e pesquisados; a função social da universidade; a produção acadêmica com base

etnocêntrica, entre outros aspectos e, até, o “confinamento racial do mundo acadêmico” (CARVALHO, 2005, p 78).

Neste sentido, o presente trabalho analisa a articulação entre a política curricular para a educação das relações étnico-raciais¹ e as políticas de ações afirmativas² nas universidades federais, discute o estado do conhecimento sobre ações afirmativas na perspectiva do currículo, e, examina os projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação de uma universidade do Sul do Brasil. A análise foi desenvolvida com o intuito de discutir e examinar se as instituições de ensino superior adotaram políticas de reestruturação curricular a partir das políticas de ações afirmativas, se estas políticas de acesso têm sido acompanhadas por mudanças curriculares, de pesquisa e extensão. Nossa intenção aqui é problematizar as questões relativas ao acesso de estudantes anteriormente excluídos ou com desiguais oportunidades e possibilidades de ingressar nesse nível de ensino.

A investigação aqui apresentada se justifica pela importância política e social que assume a iniciativa de democratização do acesso à universidade estudantes de escolas públicas, negros e indígenas, especialmente por nascer à margem de um marco regulatório legal, isto é, por não ter sido criada por lei federal.

As ações afirmativas no ensino superior brasileiro

Jaccoud (2008) ao examinar as políticas públicas de combate ao racismo no Brasil entre os anos 1980 e 2000, identifica três gerações de iniciativas governamentais para promover a igualdade racial: a primeira geração tem como contexto o processo de redemocratização da sociedade brasileira com crescente mobilização social pelos direitos civis e políticos, onde a reorganização do movimento social negro foi fundamental para trazer para o debate político a questão da discriminação racial; a segunda geração caracteriza-se pela intensificação do combate ao racismo e à discriminação por meio de sua criminalização; e a terceira geração dá início ao debate

¹ As relações étnico-raciais são aqui entendidas como aquelas estabelecidas entre distintos grupos sociais e entre indivíduos desses grupos, orientadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento étnico-racial individual e coletivo

² As políticas de ações afirmativas são definidas como: (...)medidas especiais e concretas para assegurar como convier o desenvolvimento ou a proteção de certos grupos raciais de indivíduos pertencentes a estes grupos com o objetivo de garantir-lhes, em condições de igualdade, o pleno exercício dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (ONU-Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, 1966).

sobre ações afirmativas e o racismo institucional, objetivando o combate à discriminação por meio de políticas públicas. É na terceira geração que se insere a discussão sobre as experiências de ações afirmativas voltadas para a educação relativas ao acesso e permanência no Ensino Superior, que aqui fazemos.

A partir da década de 1990, mais propriamente a partir de 1995 após os resultados indicados pelo Grupo de Trabalho Interministerial – População Negra e do Seminário sobre Multiculturalismo e Racismo promovido pelo governo federal (1996) é possível observar a aprovação de alguns programas de ações afirmativas (PAA)³. Mas, foram os compromissos assumidos pelo governo brasileiro na III Conferência Internacional sobre o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul e a pressão dos movimentos negros que impulsionaram o desenvolvimento de ações⁴ no âmbito federal, na sua maioria por iniciativa do poder executivo, por meio de programas próprios nos ministérios ou diretamente a partir da Presidência da República.

No caso da educação, as ações afirmativas tomaram maior impulso, a partir de 2003, com a sanção da Lei 10639 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, bem como, inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. No mês de março do mesmo ano, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) na esfera da Presidência da República, histórica reivindicação dos movimentos negros. Mais adiante em 2008, a Lei 11645 também vai instituir alterações na LDB, desta vez, em relação às histórias e culturas dos povos indígenas.

Em 2012 as ações afirmativas foram tema da Audiência Pública no Supremo Tribunal Federal (STF) quando julgou ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental da Constituição (ADPF) 186, ajuizada em 2009 naquela Corte pelo Partido Democratas (DEM). A ação que solicitou a inconstitucionalidade da

³ São exemplos: UERJ (2003), UEMS (2003), UNEB (2003), UnB (2004), UFAL (2004).

⁴ “Programa de Ação Afirmativa para Homens e Mulheres negros” anunciado pelo Ministro do Desenvolvimento Agrário, Programa de Ação Afirmativa no Instituto Rio Branco, determinação do Ministério do Trabalho de que 20% do Fundo de Assistência ao Trabalhador para o treinamento e capacitação profissional deveriam ser destinados a trabalhadores negros, principalmente mulheres negras, assinatura do Programa Nacional de Ação Afirmativa pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2002 (Moehlecke, 2002). As ações federais inspiraram uma série de iniciativas semelhantes no início de 2002 por parte dos governos locais, principalmente a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos negros e indígenas, como foi o caso do estado do Rio de Janeiro.

reserva de vagas para negros na Universidade de Brasília foi julgada improcedente pela unanimidade dos ministros.

Ainda que a aprovação da obrigatoriedade das políticas de ações afirmativas, especialmente das cotas para negros e indígenas continuem dividindo opiniões, essas políticas nas universidades podem oferecer subsídios para pensar uma proposta de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. A universidade, enquanto espaço intelectual, científico, educativo e político não poderá continuar sustentando-se por muito tempo, como tal, mantendo-se, distante e desinteressada das questões que dizem respeito aos direitos humanos, ao diálogo entre culturas, aos direitos dos povos como ressalta Silva (2003).

Para Silva (2003) ao incluir no quadro de políticas institucionais a reserva de vagas para negros e indígenas, entre outras políticas reparatórias e de reconhecimento significa para a universidade admitir que os antigos escravizados africanos trouxeram consigo valores, conhecimentos, tecnologias, práticas que lhes permitiram sobreviver e construir um outro povo. Segundo a autora, é importante destacar que a universidade no Brasil está sendo chamada a participar da correção dos erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio físico, simbólico de povos indígenas, bem como dos negros e de seus descendentes.

Ao tocar na estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade entre negros, índios, brancos e amarelos nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil. Neste sentido, buscase descolonizar as ciências, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias de que a ciência ocidental se apropriou, acumulou e a partir deles criou os seus próprios, deixando de mencionar as origens. São pouco difundidas as bases africanas, árabes, chinesas, entre outras, a partir das quais foram gerados os fundamentos das ciências e filosofias atuais (SILVA, 2003, p. 49). Com isso, temos esforço para romper com a universidade que prega homogeneidade e superioridade de conhecimentos produzidos na Europa e nos Estados Unidos, que expurga a presença e a memória de conhecimentos de outras raízes constitutivas de nossa sociedade.

Todos esses fatores foram reiterados no voto do relator Ricardo Lewandowski, resultado das audiências públicas no STF, que decidiu pela constitucionalidade das cotas. As cotas são constitucionalmente legítimas, pois se fundamentam em instrumento para obter a igualdade real. Além da questão do acesso equitativo ao ensino superior o

voto do relator indica em diferentes momentos que as ações afirmativas colocam em debate a eficiência da universidade em lidar com a realidade social:

- Universidade que não integra todos os grupos sociais dificilmente produzirá conhecimento que atenda aos excluídos, reforçando apenas as hierarquias e desigualdades que têm marcado nossa sociedade desde o início da história (LEWANDOWSKI, 2012, p. 17).
- Justiça social hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla, valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes.
- Essa metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiados pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1 da Constituição.
- A universidade tem que se transformar em um espaço que se contemple a alteridade. E a universidade é o espaço ideal para a desmistificação dos preconceitos sociais com relação ao outro e, por conseguinte, para a construção de uma consciência coletiva plural e culturalmente heterogênea consentânea com o mundo globalizado em que vivemos (LEWANDOWSKI, 2012, p. 32).

No decreto n. 7824 de 11, de outubro de 2012, que ficou conhecido como Lei de Cotas, foi estabelecida a reserva de vagas no acesso ao ensino superior a partir de três critérios: frequência à escola pública, renda familiar per capita e cor/raça do candidato. Dessas 50% são reservadas para os estudantes que possuam renda per capita familiar inferior a 1,5 salários mínimos, ficando os 50% restantes para os estudantes com renda superior a esta marca. Por fim, dentro de cada grupo de renda reservas devem ser feitas para pretos, pardos ou indígenas, de acordo com a proporção dos resultados do censo demográfico mais recente.

Ainda que a aplicação da lei federal tenda a provocar um processo de uniformidade e homogeneização nos processos seletivos dos programas de ações afirmativas adotados pelas universidades federais, as pesquisas de avaliação e acompanhamento destas políticas elaboradas por Carvalhaes; Júnior e Daflon (2013) ressaltam uma grande heterogeneidade de experiências que é expressão de diferentes leituras da natureza das desigualdades sociais e raciais no Brasil, dos objetivos atribuídos às ações afirmativas e de diferentes julgamentos acerca da melhor maneira de transformar categorias sociais em políticas públicas. Há, contudo, segundo os autores um inegável movimento geral para tornar o corpo discente universitário mais representativo das características sociodemográficas da população.

As políticas de ações afirmativas têm sido acompanhadas e avaliadas especialmente através de indicadores numéricos de acesso e acompanhamento de

desempenho de alunos cotistas, ou ainda, pesquisas qualitativas como a pesquisa concluída por Valentim (2012) em que a autora procurou conhecer a experiência de alunos autodeclarados negros que tiveram acesso a vagas na UERJ na condição de alunos cotistas, oriundos ou não de escolas públicas, e que tiveram êxito em seus cursos universitários, mas, pouco se examinou e produziu a respeito das mudanças previstas para as universidades nos documentos normativos sobre educação e relações étnico-raciais.

A produção acadêmica sobre ações afirmativas no ensino superior

Nesta seção, apresentamos um mapeamento da produção bibliográfica que vem se dedicando à temática no Brasil. Buscamos responder com esse levantamento a pergunta: qual a importância que a academia tem dado à questão das propostas pedagógicas que acompanham a implementação dos PAA no ensino superior?

Realizamos o levantamento de artigos, teses e dissertações versando sobre avaliação e acompanhamento de políticas de ações afirmativas, democratização do acesso ao ensino superior e permanência no ensino superior nas bases da Capes⁵ e da SciELO⁶. Trabalhamos com um total de dez palavras-chave nessa busca, no intuito de mapear trabalhos que tratem da política curricular, política de permanência e inclusão de negros no ensino superior brasileiro.

Após a localização do total de trabalhos por palavra-chave (artigos, teses e dissertações), aplicamos um filtro temático, ou seja, lemos os resumos e verificamos qual era a temática central discutida, selecionando apenas aqueles trabalhos que discutiam acesso, inclusão, permanência e estrutura curricular em programas de ação afirmativa no ensino superior. A maioria dos trabalhos descartados com a aplicação do filtro de pertinência temática referiam-se à discussão da constitucionalidade ou não das ações afirmativas no ensino superior, e dos aspectos de justiça social contidos nessas políticas.

⁵ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma fundação do Ministério da Educação (MEC), é o órgão responsável no Brasil pelas políticas voltadas à organização, expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). Utilizamos como base para o levantamento o “Banco de Teses e Dissertações Capes”. Endereço: <http://www1.capes.gov.br/bdteses/>. E o portal de periódicos. Endereço: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. As buscas foram realizadas entre os meses de março e outubro de 2014.

⁶ A Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que reúne coleção de periódicos científicos brasileiros, organizados por áreas de conhecimento. Endereço: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso

Os quadros um e dois abaixo especificam a configuração da base final do nosso mapeamento: 49 trabalhos localizados na base da Capes e 33 na base da SciELO, totalizando 82 trabalhos, sendo 13 dissertações, 11 teses e 58 artigos.

Quadro 1. Resumo levantamento banco de dados da CAPES

Palavra chave	Quantidade total	Quantidade após filtro temático	Quantidade após sobreposição
1) Ações afirmativas	369	37	37
2) Ações afirmativas e Permanência	369	11	1
3) Ensino superior e ações afirmativas	108	22	1
4) Permanência e ensino superior	371	13	4
5) Cotas raciais	98	12	4
6) Cotas raciais e permanência	14	4	0
7) Ações afirmativas e currículo	24	2	0
8) Ensino superior e currículo	602	3	0
9) Reserva de vagas	226	8	1
10) Inclusão Universitária	423	2	1
Total			49

Quadro 2. Resumo levantamento banco de dados da SCIELO

Palavra chave	Quantidade total	Quantidade após filtro temático	Quantidade após sobreposição
1) Ações afirmativas	54	20	20
2) Permanência e ensino superior	38	8	7
3) Cotas raciais	26	7	2
4) Cotas raciais e permanência	1	1	0
5) Ensino superior	1.560	2	2
6) Sistema de cotas	39	2	1
7) Relações raciais	101	1	1
Total			33

Observando a distribuição temporal, vemos que a temática começa a surgir em 2003, aparecendo poucos trabalhos até 2006, quando há um primeiro pico com 8 trabalhos. Podemos considerar esse período inicial como o de implementação dessas políticas. Depois, a partir de 2009 até 2013, há a maior concentração de trabalhos, o que corresponderia às fases de expansão e consolidação das ações afirmativas no ensino superior no Brasil.

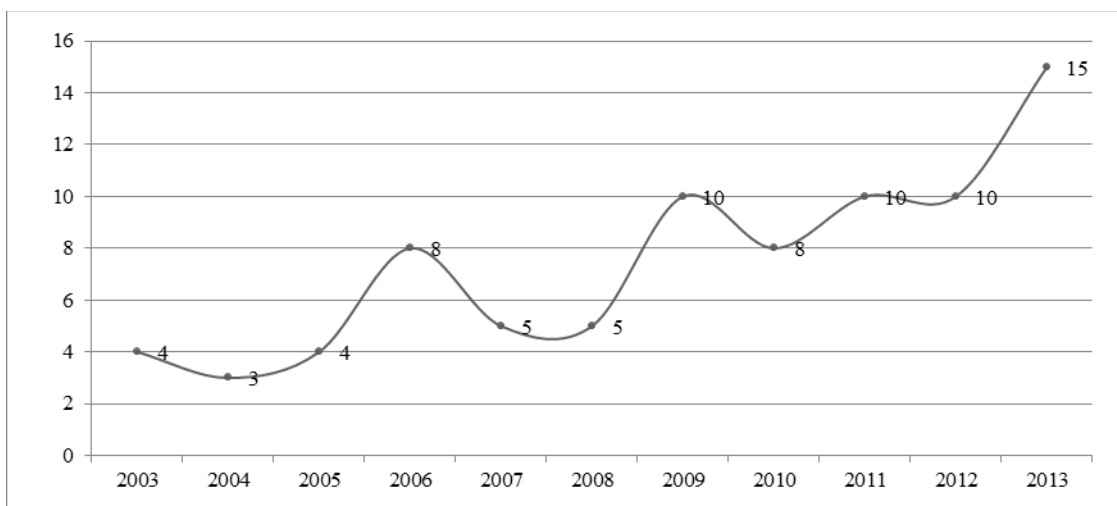


Gráfico 1. Distribuição temporal dos trabalhos sobre ação afirmativa, democratização do acesso e permanência no ensino superior

Em termos de produção de teses e dissertações, duas instituições tem sido destaque na realização de trabalhos na temática – a UNB e a UFRGS. Sabemos das limitações do instrumento de busca, mas os dados se apresentam como bons indícios para entendermos onde tem havido destaque a produções na área de currículo e permanência em experiências de ação afirmativa no ensino superior.

Com relação à área de conhecimento, os programas de Pós-Graduação em Educação se mostram como os principais produtores desses estudos.

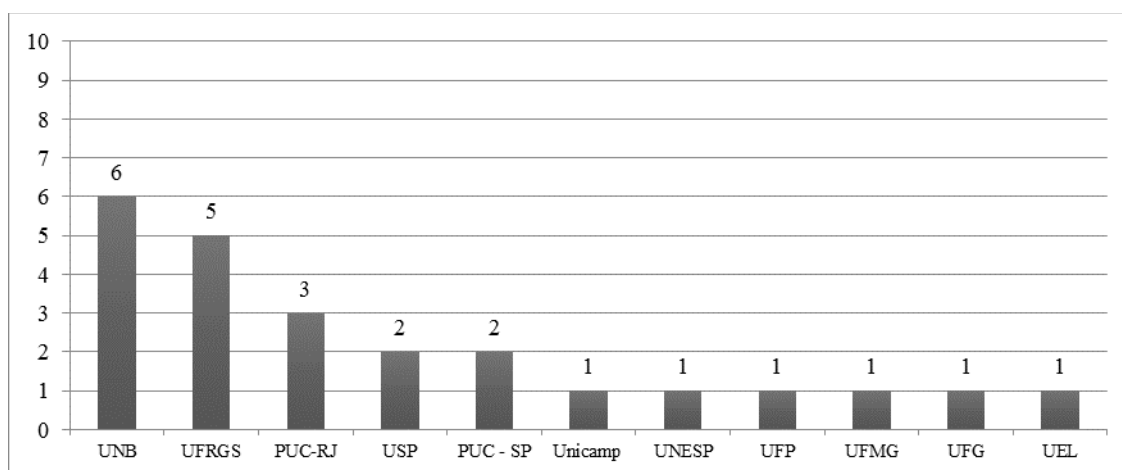


Gráfico 2. Instituição de origem - teses e dissertações

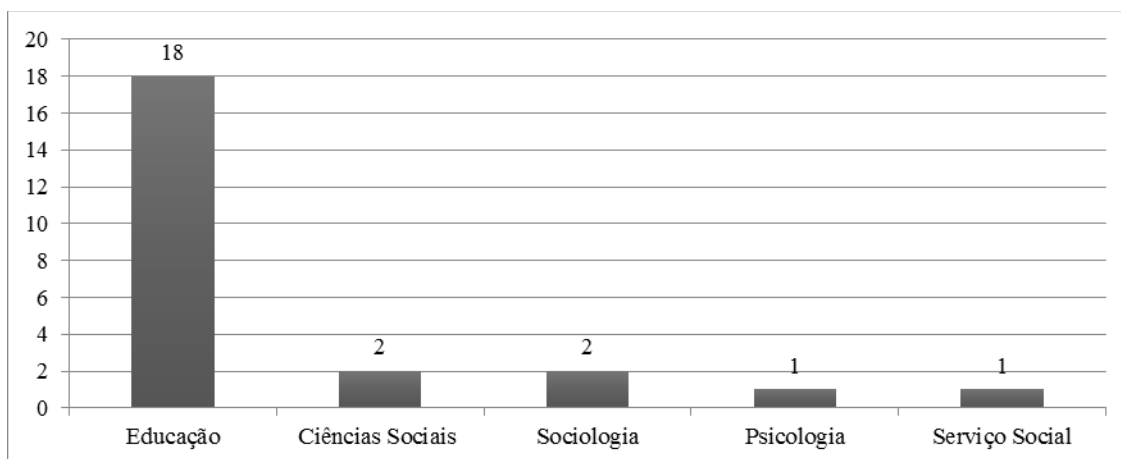


Gráfico 3. Área do conhecimento - teses e dissertações

Já considerando a base de artigos, vemos que a área de Educação também lidera, com a Sociologia e as Ciências Sociais vindo em segundo lugar. É interessante ver também trabalhos de autores com áreas de formação em Física e Geografia – pouco voltadas à avaliação de resultados de políticas públicas.

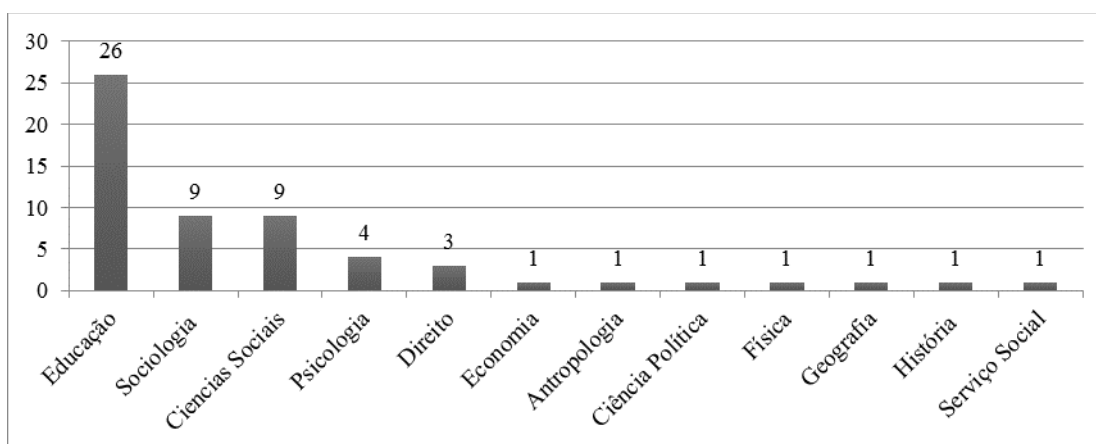


Gráfico 4. Área do conhecimento da instituição de vinculação dos autores – artigos

Podemos, inicialmente, classificar os trabalhos em cinco desenhos gerais:

- 1) trabalhos teóricos que voltam-se para a discussão da argumentação de aspectos e discursos favoráveis ou contrários à ação afirmativa no ensino superior;
- 2) trabalhos empíricos que voltam-se para a discussão de resultados de programas de ação afirmativa implementados em universidades específicas, sendo o formato privilegiado o estudo de caso, e dados de percepção, qualitativos e quantitativos. Nesses trabalhos, entre os focos privilegiados estão a discussão das ações de permanência e a verificação do desempenho de cotistas e não cotistas, no

sentido de questionar argumentos de que os alunos cotistas teriam um desempenho muito inferior aos não cotistas;

3) trabalhos normativos, que voltam-se para a descrição das políticas públicas e modalidades de ações afirmativas vigentes nas universidades públicas brasileiras, destacando aspectos que elas contemplam e/ou deveriam contemplar; e centrando a análise em leis e resoluções que regulamentam tais políticas;

4) trabalhos expositivos, trabalhando o contexto brasileiro a partir de dados demográficos e socioeconômicos ressaltando as desigualdades geradas por cor ou raça;

5) trabalhos avaliativos, com base empírica, trazendo a discussão das Diretrizes Curriculares de cursos de graduação em universidades que adotaram políticas de ação afirmativa.

Esse levantamento aponta indícios de que há pouca atenção às políticas de permanência e à necessidade de se rediscutir currículo e formato de atividades de pesquisa e extensão, para atender a um público com perfil mais heterogêneo que frequenta a universidade. Poder-se-ia argumentar que isso se deve à necessidade inicial de expansão e consolidação das políticas de ações afirmativas no ensino superior, focadas sobretudo nas questões de ingresso/acesso, e no rompimento dessa barreira. Os estudos acadêmicos refletiriam, assim, esse objetivo inicial da política, verificando-se agora, num momento de maturação, as mudanças necessárias a serem implementadas na cultura universitária e acadêmica, para atender aos anseios de seu público mais diverso e também garantir a permanência desse público. É nesse sentido que a presente pesquisa caminha, sendo que na seção seguinte apresentamos uma análise dos projetos pedagógicos de nove cursos de graduação que foram selecionados a partir dos critérios alta e baixa demanda, a Semana de Pesquisa e Extensão (SEPEX) e questionários aplicados a professores e coordenadores de cursos. Algumas questões orientaram nosso percurso, entre elas, destacamos: Que implicações as ações afirmativas têm provocado na cultura acadêmica da universidade? Que alterações curriculares a presença de estudantes cotistas (em especial negros e indígenas) tem provocado?

A educação relações étnico-raciais e as ações afirmativas em uma universidade do Sul do Brasil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana⁷ orientam para a necessidade de articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando a formação de professores para a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 23).

Indicam também, a inclusão da discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular de todos os cursos de graduação, bem como de ser objeto de avaliação das condições de funcionamento dos cursos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive docentes do ensino superior (BRASIL, 2004b). O Parecer CNE/CP 03/2004 que visa regulamentar as Diretrizes estabelece que as Instituições de Ensino Superior precisarão providenciar:

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade (BRASIL, 2005, p. 24).

Com objetivo estabelecer metas e responsabilidades para a implementação das Diretrizes, em 2008, aprovou-se o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais, resultado de fóruns regionais de discussão e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Entre as ações principais definidas ao ensino superior, destaca-se a de: adoção de políticas de ação afirmativa e a inclusão de conteúdos referentes à educação das relações étnico-raciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente articuladas à pesquisa e à extensão de acordo com as características das Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2008, p. 54).

Em síntese, confere às Universidades responsabilidades fundamentais para a construção do processo de educação das relações étnico-raciais previsto nas Diretrizes Nacionais que exigem mudanças profundas nas instituições de ensino superior. Ribeiro (2004) alerta ao fato de que a construção de competências legítimas, no quadro de suma

⁷A Resolução CNE/CP nº. 01/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, apresentadas pelo Parecer 003/04. As Diretrizes regulamentam a alteração dos artigos 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9396/94, em virtude da aprovação da lei n. 10.639/2003 e, posteriormente, pela Lei 11.645/2008.

sociedade excludente, racista, discriminatória inclui experiências de ruptura com o modelo tradicional de universidade (RIBEIRO, 1999, p. 240). Do mesmo modo, como salienta Carvalho (2014, p. 6-7) “nunca será demais lembrar que estamos falando de uma realidade institucional de educação superior e produção de conhecimento em que 99% dos professores das universidades públicas brasileiras são brancos”, o expondo o mito da democracia racial no mundo acadêmico.

No caso desse estudo, tomamos como objeto de análise os projetos pedagógicos de nove cursos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que sofreram alteração/atualização no período de 2007 a 2012, a fim de identificar se estes explicitam a presença da temática étnico-racial e/ou disciplinas, ementários e conteúdos relativos à educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Desse modo, foram examinados os projetos dos seguintes cursos: Administração, Agronomia, Ciência e tecnologia Agroalimentar, Ciências Sociais, Economia, Física, Odontologia, Pedagogia e Relações Internacionais.

Os projetos pedagógicos refletem as concepções acerca da sociedade, do papel da universidade pública, da educação, das intenções dos cursos com a formação dos estudantes, entre outras. Os tensionamentos e conflitos existentes no decorrer de sua elaboração, debates e aprovação nem sempre são evidenciados na sua formulação.

Neste sentido, seguindo orientações de Veiga (2001) o projeto pedagógico deve apresentar as seguintes características:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.**
- f) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;**
- g) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- h) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;**
- i) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo. (VEIGA, 2001, p. 11, grifos nossos)

Sacristán (1998) considera que o currículo está diretamente ligado ao ordenamento do sistema educacional e suas dinâmicas: busca de eficácia, doutrinação, rituais, ritmos, avaliação, normalização cultural – regulando práticas de estudantes,

professores e também das instituições escolares. Ou ainda, como diz o autor, “estabelecendo as regras do jogo do sistema escolar” (p.101). Em seu entendimento,

(...) a prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores (IDEM, p. 13).

Para Lopes (2004) as propostas e práticas curriculares materializam uma política curricular, definida por ela e vice-versa, por meio de uma seleção de saberes, visões de mundo, habilidades, valores, símbolos e significados que instituem formas de organizar o que é selecionado para ser ensinado. Desse modo, a política curricular não está restrita ao que estabelecem os documentos que a normatizam ou constituem a sua base legal, mas inclui todos os processos do planejamento para a execução, vivenciados e reconstruídos nos diferentes espaços e por múltiplos sujeitos do contexto educacional.

Assim, toda política curricular

é uma política de constituição do conhecimento escolar; um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo toda política curricular é uma política cultural, pois, o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

Isso significa que os problemas do ensino não podem ser tratados somente na perspectiva técnica e instrumental, ignorando sua construção historicamente configurada numa determinada trama social, cultural, política e escolar. Essa abordagem sobre a análise do currículo é fundamental para se compreender a discussão que aqui fazemos e é ela que subsidia nossas interpretações.

Compreendemos o projeto pedagógico como um articulador da organização do currículo nos cursos de graduação, e por isso, sua análise nos permite problematizar as intencionalidades declaradas pela UFSC sobre a formação dos universitários.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSC para o período 2010 a 2014, apresenta como missão⁸ da universidade: “produzir, sistematizar e socializar o

⁸ Missão aprovada em Assembleia Estatuinte de 1993 e incluída como Art.3.º do Estatuto da UFSC.

saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida” (UFSC, 2009a, p. 14).

No mesmo documento a UFSC afirma-se, “como um centro de excelência acadêmica, no cenário regional, nacional e internacional, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida” (p.13) e estabelece entre os seus onze valores⁹, ser *atuante*, ou seja, “capaz de opinar, influenciar e propor soluções para grandes temas, tais como: acesso ao conhecimento e à cidadania, desenvolvimento científico e tecnológico, violência urbana, sustentabilidade ambiental e desigualdade social, entre outros”(p.14); e *democrática e plural*, na perspectiva de assegurar o reconhecimento pleno da diversidade e autodeterminação de seus vários segmentos.

Em relação à política de ensino, a UFSC declara que a ênfase é na preparação dos acadêmicos para que possam entender e intervir adequadamente na sociedade. Deste modo, busca “formar cidadãos com uma visão inter e multidisciplinar de sua área de atuação, com pensamento global em suas ações e elevados padrões éticos” (UFSC, 2009a, p. 29).

De modo geral os projetos pedagógicos dos cursos analisados declaram assumir o que estabelece o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, evidenciando a necessidade das ações formativas quer sejam de ensino, pesquisa ou extensão estarem voltadas à satisfação das necessidades e interesses da sociedade. Poderia se dizer que todos indistintamente desejam atender à sociedade. Contudo, como a categoria “sociedade” não é unívoca, ao não explicitar a perspectiva de sua abordagem tal conceito transforma-se numa abstração e supõe a neutralidade do conhecimento científico bem como da universidade. 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, 2008).

Dentre todos os projetos analisados, o curso de Pedagogia é o único a incorporar as políticas de ações afirmativas implementadas na UFSC, explicitando em seu texto a presença de estudantes cotistas: “Destacamos aqui o ingresso no vestibular

⁹ Valores: Acadêmica e de qualidade; ousada; culta; atuante; internacionalizada; livre; autônoma; democrática e plural; bem administrada e planejada; saudável; responsável

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, 2008, p. 11). Também é na Pedagogia a oferta de disciplinas que focalizam conteúdos sobre as relações raciais. Além disso, tem forte atuação o Programa de Educação Tutorial (PET) que desenvolve ações de ensino-pesquisa e extensão sobre ações afirmativas e relações étnico-raciais.

Quanto aos profissionais dos diferentes cursos examinados, estes declaram “desconhecer qualquer ação ou modificação curricular”. Quanto aos coordenadores: curiosamente, um não sabe responder se há alguma ação ou mudança curricular. Coincidentemente o mesmo que afirmava que a presença de estudantes negros “colabora com o empoderamento de um grupo de indivíduos brasileiros que nos últimos 250 anos teve suas opções sociais diminuídas e seu desenvolvimento dificultado”. Outro, declara que “não existe nenhuma demanda com relação a esta discussão, ao menos explicitamente”. Um coordenador de curso declara que “as ações afirmativas do curso são aquelas inerentes ao mérito acadêmico. Quem se sai melhor tira melhores notas. E que portanto, “não há necessidade de mudanças curriculares para as ações afirmativas de mérito acadêmico. Basta bons alunos, bons professores, boa estrutura administrativa e curricular”. Ou seja, ele mantém a defesa do mérito e a manutenção de uma universidade para poucos. Uma coordenadora afirma que estão “planejando incluir a discussão de etnias e tolerância nas suas variadas formas nos conteúdos de ética e em futuro eixo humanístico”.

O exposto acima exige que compreendamos o currículo como “expressão de interesses e forças que gravitam pelo sistema educativo num dado momento” (SACRISTAN, 1999, p. 17), refletindo os conflitos entre interesses e os valores dominantes que regem os processos educativos.

A Semana de Pesquisa e Extensão (SEPEX) da UFSC que acontece anualmente também é um espaço importante para se observar as relações entre ensino e extensão e pesquisa. Por esse motivo, foi também objeto de nosso olhar. Considerada pela UFSC como um dos maiores eventos de divulgação científica de Santa Catarina, desde 2000, o evento reúne aproximadamente duzentos trabalhos com projetos nas áreas de comunicação, cultura, educação, tecnologia, ambiente, trabalho, direitos humanos e saúde. Sua programação também contempla minicursos abertos à comunidade, palestras e eventos paralelos, como o Seminário de Iniciação Científica.

Consultando os anais das SEPEX foram encontradas 4 trabalhos que abordam as ações afirmativas no período compreendido entre os anos 2000 a 2009, sendo originários dos cursos: Física, Pós Graduação em Engenharia de Produção, Direito e Serviço Social. Doze trabalhos abordam as relações étnico-raciais, sejam na perspectiva da formação docente, na literatura infantil e na capoeira ou em relação à escolarização de crianças, jovens e adultos, estes vinculados aos cursos: Pedagogia, Educação Física, Letras Inglês e Pós-Graduação em Educação. O ano de 2008 foi o ano com maior número de trabalhos apresentados na SEPEX (8), coincidindo com o ano de implementação do programa de Ações Afirmativas na UFSC. Observe-se que não foram encontrados trabalhos com essas temáticas nas edições anteriores a 2004 e nas edições 2010 e 2011. Nos anais correspondentes ao ano de 2012 encontramos 5 trabalhos; em 2013, 6 trabalhos e em 2014 dois trabalhos sobre o Continente Africano. O curso de Pedagogia apresentou o maior número de trabalhos o que mostra uma maior relação nesse curso entre o ensino-pesquisa-extensão no período analisado.

Considerações Finais

Esse trabalho teve como propósito apresentar os achados de uma pesquisa que procurou examinar a articulação entre a educação das relações étnico-raciais e as ações afirmativas nas universidades federais e suas possíveis configurações derivadas da presença de estudantes negros no cotidiano da universidade. Foi possível identificar que:

- Todos os documentos normativos que orientam o campo da educação das relações étnico-raciais e as políticas de ação afirmativa ressaltam a centralidade das instituições de ensino superior no levantamento e produção do conhecimento. Além disso, os documentos orientam para um processo de mudança em todos os cursos do ensino superior e no processo de formação continuada dos docentes do ensino superior.
- Com objetivo de analisar se e de que forma uma Universidade Federal do sul do país tem realizado mudanças em sua política curricular, observou-se que as orientações ainda não impactaram a estrutura curricular nos cursos de graduação analisados. Na maioria dos projetos pedagógicos 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 curso de Pedagogia declara ter em seu corpo discente estudantes cotistas negros.

Também é esse o curso que apresenta o maior número de temas que possibilitam discutir as ações afirmativas e as relações étnico-raciais.

- A produção acadêmica abordando o currículo e as atividades de pesquisa e extensão após a implantação das ações afirmativas nas universidades, realizada por meio de levantamento bibliográfico, mostra-se embrionária. Isso sugere que as questões objetivas referentes às ações afirmativas, como por exemplo, a permanência dos estudantes negros e indígenas ainda estão exigindo maior atenção por parte dos estudiosos, ou, porque não se percebe relação entre o ingresso desses estudantes e o currículo como um instrumento que pode promover a permanência destes além de oportunizar a pluralização da concepção e produção da ciência.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>, [consultado em 14-12-2014].
- BRASIL. (2008). Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/2012/10/planonacional_10.6391-1.pdf, [consultado em 14-12-2014].
- CARVALHAES, F.; JÚNIOR, J.F.; DAFLON, V. (2013), O impacto da lei de cotas nos estados: um estudo preliminar. *Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ)*, n.1, Disponível em http://gemma.iesp.uerj.br/files/TdP/TpD_gemaa_1.pdf, [consultado em 12-08-2014].
- CARVALHO, J. J. Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005.
- JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008
- LEWANDOWSKI, R. (2012). Voto – Audiência Pública Constitucionalidade das Cotas. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa> consultado em 08/2014.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED, n. 26, mai/jun/jul/ago, 2004.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, Nov. 2002.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139390por.pdf> consultado em 08/2014.

- PAIVA, A. R. (2010). Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: PUC-RJ, Pallas Ed., 2010.
- RIBEIRO, M. (1999). Universidade brasileira pós-moderna: democratização x competência. Manaus: Ed. Universidade do Amazonas.
- SACRISTAN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre, Artmed, 1998. (Trad. Ernani F da Rosa)
- SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I.F. Currículo: teoria e história. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SILVA, P. B. G. (2003). Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVÉRIO, V.; SILVA, P. B. G. Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP.
- UFSC. Projeto de desenvolvimento institucional. Florianópolis, 2009a.
- _____. Projeto pedagógico do curso de agronomia. Florianópolis, 2012.
- _____. Projeto pedagógico do curso de administração. Florianópolis, 2008.
- _____. Projeto pedagógico do curso de ciências sociais. Florianópolis, 2007.
- _____. Projeto pedagógico do curso de relações internacionais. Florianópolis, 2009b.
- _____. Projeto pedagógico do curso de pedagogia. Florianópolis, 2008.
- _____. Projeto pedagógico do curso de ciência e tecnologia agroalimentar. Florianópolis, 2009.
- _____. Projeto pedagógico do curso de economia. Florianópolis, 2009c.
- _____. Projeto pedagógico do curso de física. Florianópolis, 2009d.
- _____. Projeto pedagógico do curso de odontologia. Florianópolis, 2007.
- VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- VALENTIM, D. F. D. (2012) Ex-alunos negros cotistas da Uerj: os desacreditados e o sucesso acadêmico. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj.