

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

LUIZA ALVES ALEXANDRE DA SILVA

**IMPACTOS DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO MARCO DOS DEZ ANOS DA
LICENCIATURA EM EDUCOMUNICAÇÃO NA USP**

**IMPACTS OF AFFIRMATIVE POLICIES WITHIN THE FRAMEWORK OF TEN
YEARS OF THE DEGREE IN EDUCOMMUNICATION AT USP**

**SÃO PAULO - SP
2021**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

LUIZA ALVES ALEXANDRE DA SILVA

**IMPACTOS DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO MARCO DOS DEZ ANOS DA
LICENCIATURA EM EDUCOMUNICAÇÃO NA USP**

Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciado em Educomunicação.

Orientador: Cláudia Lago

**SÃO PAULO - SP
2021**

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profª.Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof.Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof.Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho à minha família e aos meus avós Marisa Rodrigues Alves, Roberto Antônio Rodrigues Alves e Antônia dos Santos Alexandre da Silva!

AGRADECIMENTOS

Eu sou a primeira pessoa negra da minha família a realizar uma formação de nível superior em uma universidade pública. Entrei na Universidade de São Paulo no ano de 2016, com 18 anos recém feitos. Hoje, aos 23 anos, já muito cansada da jornada universitária, ainda carrego na memória a euforia, a emoção e o orgulho de meus pais, tios e avós com a minha aprovação na USP. A importância desse feito individual, mas também coletivo, que foi furar esta bolha de conhecimento acadêmico e elitista enquanto uma pessoa negra no Brasil, é o que motivou escolher as políticas afirmativas como tema deste trabalho.

Gostaria de agradecer minha mãe, Doris, por sempre incentivar meus estudos e ser um grande exemplo de pessoa e mulher em minha vida. Agradeço também a minha falecida avó, Marisa, que me ensinou muito sobre o poder do amor acima de tudo. Meu falecido avô, Roberto, por ensinar a importância de deixar um legado para o futuro. Minha avó, Antônia, por ter me ensinado a nunca me curvar frente às opressões machistas e racistas. E, por fim, gostaria de agradecer minha tia, Dulce, por me ensinar a perdoar aqueles que amamos.

Agradeço também a todos os amigos que seguraram minha mão e fizeram questão que eu não desistisse no meio do caminho. Obrigada Mari, Manu, Kaori e meu afilhadinho Akira por todo o amor e carinho. Agradeço especialmente o meu amigo Renato por ter sido um grande guia no processo de realização deste trabalho. Agradeço também o meu namorado, Diego, por me ajudar a montar a parte quantitativa desta pesquisa e por me acolher e me amar em todos os altos e baixos deste processo.

A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser.

(EVARISTO, Conceição, Ponciá Vicêncio, 2003)

RESUMO

SILVA, Luiza Alves Alexandre da. Impactos das políticas afirmativas no marco dos dez anos da Licenciatura em Educomunicação na USP. 2021. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Departamento de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

O presente trabalho tem como objetivo analisar os impactos quantitativos e qualitativos da adoção e implementação das políticas afirmativas no curso de Licenciatura em Educomunicação da Universidade de São Paulo, durante os anos de 2011 a 2021. Para tanto, apresentamos através da revisão bibliográfica, o contexto histórico, social e político das políticas afirmativas no Brasil e os argumentos favoráveis e contrários que permeiam o debate em torno das políticas afirmativas. Contextualizamos a adoção das cotas raciais e sociais pela Universidade de São Paulo, bem como as primeiras medidas afirmativas pela instituição. Além disso, buscou-se compreender os impactos numéricos das políticas afirmativas na Licenciatura em Educomunicação e as percepções dos docentes sobre as mesmas. A partir deste estudo foi possível perceber que são poucas as informações divulgadas pela USP sobre os resultados das políticas afirmativas na instituição. E, apesar da positividade com que os docentes enxergam as políticas afirmativas, poucos tomam para si mesmos a missão de mudar os referenciais teóricos trabalhados em suas matérias para acolher referenciais não brancos.

Palavras-chave: Impacto; Políticas Afirmativas; Universidade de São Paulo; Educomunicação.

ABSTRACT

SILVA, Luiza Alves Alexandre da. **Impacts of affirmative policies within the framework of ten years of the Degree in Educommunication at USP**. 2021. 78 f. Course Completion Paper (TCC) – Department of Communications and Arts, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

The present work aims to analyze the quantitative and qualitative impacts of the adoption and implementation of affirmative policies in the Licenciature Degree in Educommunication at the University of São Paulo, from 2011 to 2021. Therefore, we present the context through a literature review. historical, social and political aspects of affirmative policies in Brazil and the favorable and contrary arguments that permeate the debate around affirmative policies. We contextualized the adoption of racial and social quotas by the University of São Paulo, as well as the first affirmative measures taken by the institution. In addition, we sought to understand the numerical impacts of affirmative policies on the Degree in Educommunication and the perceptions of teachers about them. From this study, it was possible to notice that there is little information disclosed by USP on the results of affirmative policies in the institution. And, despite the positivity with which teachers see affirmative policies, few take for themselves the mission of changing the theoretical references worked in their subjects to accommodate black and non-white references.

Keywords: Impact; Affirmative Policies; University of São Paulo; Educommunication.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.

Percentual de reserva de vagas no SISU para a Licenciatura em Educomunicação. p. 40

Gráfico 2.

Percentual de reserva de vagas na Fuvest para a Licenciatura em Educomunicação. p. 40

Gráfico 3.

Percentual da somatória de reservas de vagas SISU e Fuvest na Licenciatura em Educomunicação. p. 41

Gráfico 4.

Proporção de egressos do ensino médio público e autodeclarados pretos, pardos e indígenas matriculados via Fuvest na Licenciatura em Educomunicação p. 42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cabeçalho de edição do jornal A Voz da Raça. p. 19

Figura 2. Abdias Nascimento (ao centro, com livro no colo) leciona para integrantes do Teatro Experimental do Negro, em 1944. p. 21

Figura 3. Marcha Para Zumbi em 1995. p. 24

Figura 4. Linha do Tempo sobre as Cotas Raciais e Sociais na USP. p. 37

LISTA DE SIGLAS

AC	Ampla Concorrência
CPPPN	Comissão de Políticas Para a População Negra
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Escola Pública
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNB	Frente Negra Brasileira
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibu
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e EStatística
INCLUSP	Programa de Inclusão Social da USP
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MNU	Movimento Negro Unificado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
SISU	Sistema Único de Seleção
TEN	Teatro Experimental do Negro
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Unb	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	13
1. Da Luta Negra Até A Lei Federal De Cotas	16
2. Políticas Afirmativas Na Universidade de São Paulo	28
3. Políticas Afirmativas Na Licenciatura Em Educomunicação	37
3.1 O Perfil Dos Estudantes De Educomunicação Em Números	39
3.2 Impactos Qualitativos Das Políticas Afirmativas Na Educomunicação	43
Considerações Finais	55
Anexos	58
Referências Bibliográficas	71

INTRODUÇÃO

Segundo definição do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2011), as Políticas Afirmativas:

[...] são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. (GEMAA apud SILVA E SILVA, 2020)

Elas apareceram no ensino superior brasileiro pela primeira vez no ano 2000, quando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ passou a reservar 50% de suas vagas para estudantes egressos de escolas públicas. E, em 2001, quando a mesma universidade passou a destinar 40% das vagas para candidatos autodeclarados pretos e pardos. Nas instituições federais de ensino superior, as políticas afirmativas foram aplicadas pela primeira vez em 2004, quando a UnB - Universidade de Brasília se tornou a segunda instituição de ensino superior no Brasil a implantar uma política de ações afirmativas para pessoas negras em seu vestibular. Sendo seguida por várias outras universidades federais que passaram a reservar vagas para estudantes de escolas públicas e candidatos/as negros/as, pardos/as e indígenas. Mas, foi apenas em 2012, com a aprovação da Lei Federal de Cotas (nº 12.711/12) que as políticas afirmativas passaram a ser universalizadas no ensino superior federal do país. Desde então, todas as instituições de ensino superior federais brasileiras precisam, obrigatoriamente, reservar parte de suas vagas para estudantes de escolas públicas, negros/as, pardos/as e indígenas.

Apesar de ser uma política de esfera federal, a Lei de Cotas impulsionou a aplicação de políticas afirmativas nos vestibulares de instituições estaduais e municipais em todo o país. No Estado de São Paulo, as três grandes instituições públicas estaduais de ensino superior que adotaram políticas afirmativas foram a Universidade Estadual Paulista - UNESP, a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e a Universidade de São Paulo - USP, sendo esta a que mais tardou em aderir a estas políticas. Movimentação que ocorreu primeiramente em 2016, quando a USP adotou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como segundo vestibular, passando a integrar a lista de universidades do Sistema de Seleção Unificada - SISU, que possui políticas de reservas de vagas para ações afirmativas. O segundo

movimento ocorreu em 2018, quando a USP passou a utilizar o sistema de reserva de vagas em seu próprio vestibular, realizado pela a Fundação Universitária para o Vestibular - FUVEST.

Dados recentes sobre os resultados das políticas afirmativas no ensino superior disponibilizados na pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) em 2019, mostram pela primeira vez que cerca de 50,3% dos estudantes do ensino superior se declaram pretos/as ou pardos/as. Em relação à USP, no ano de 2021 esta instituição registrou o índice de 51,7% de estudantes matriculados/as oriundos/as de escolas públicas (EP) em seus cursos de graduação e, dentre eles, 44,1% autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas (PPI). A universidade também divulgou que, no mesmo ano, a instituição alcançou o maior percentual de reserva de vagas destinadas a esses estudantes, desde a aprovação do sistema de cotas pelo Conselho Universitário, em 2017.

As porcentagens apresentadas acima demonstram que as políticas afirmativas têm influenciado de forma quantitativa mudanças no perfil racial e de origem escolar dos ingressantes no ensino superior como um todo, e no perfil de estudantes da USP, em especial. Desta forma, este trabalho de conclusão de curso pretende investigar os impactos quantitativos e qualitativos das políticas afirmativas no curso de Licenciatura em Educomunicação, oferecido pela Escola de Comunicações e Artes da USP, no marco dos seus dez anos de existência. O primeiro objetivo desta pesquisa é levantar e comparar quantitativamente a presença de estudantes oriundos de escolaridade pública, indígenas e autodeclarados/as pretos/as e pardos/as entre o período de 2011 a 2021 no curso de Educomunicação. Com especial atenção para as mudanças ocorridas nos anos que sucederam à implementação das políticas afirmativas na USP e a garantia de reservas de vagas para estudantes EP e PPI. O segundo objetivo é investigar qualitativamente, por meio de entrevistas com docentes do curso de Educomunicação, os impactos que as políticas afirmativas trouxeram para o cotidiano de sala de aula, seus referenciais teóricos e as relações entre os docentes e discentes.

A primeira hipótese que guia esta pesquisa é que as políticas afirmativas têm obtido resultados numéricos expressivos no curso de Educomunicação, aumentando perceptivelmente a quantidade de ingressantes PPI e EP em relação aos anos iniciais do curso

e aos anos em que a USP ainda não adotava o sistema de reservas de vagas. A segunda hipótese vê no aumento quantitativo de estudantes PPI e EP, o aumento de questionamentos sobre os paradigmas da educomunicação, as epistemologias educacionais, a bibliografia do curso, além de debates sobre questões de gênero e racismo que não eram tão frequentes na Educomunicação antes da implementação das políticas afirmativas na universidade. A terceira hipótese é a de que os professores de Educomunicação buscam abraçar essas demandas e questionamentos em suas disciplinas, mesmo que ainda de forma incipiente, ou atualizando seus referenciais teóricos, visando introduzir uma maior diversidade racial e de gênero de autores/as e pesquisadores/as trabalhados em sala de aula e/ou convidando outros/as pesquisadores/as que trabalham com questões raciais e de gênero para participações pontuais nas disciplinas. Esta hipótese se fundamenta devido ao próprio caráter progressista, revolucionário e questionador do campo da educomunicação e a crença de que aqueles que nela atuam também defendam os avanços das pautas sociais, sendo as políticas afirmativas uma delas.

Em função do caráter da investigação desenvolvida neste trabalho, a metodologia mista de pesquisa social convergente se mostrou a mais adequada. Sobre o método, Galvão, Pluye e Ricarte explicam:

É aquele em que as etapas qualitativas e quantitativas são concomitantes, ou seja, os métodos qualitativos e quantitativos documentam os mesmos fenômenos de forma complementar, havendo, no momento da análise dos dados, uma integração dos resultados a fim de melhor entender o fenômeno (GALVÃO, PLUYE, RICARTE, 2017, p.7)

Ainda segundo Creswell a partir de pressupostos de confirmação e complementaridade, a pesquisa mista tende a viabilizar a construção de resultados de pesquisa potencialmente mais completos e relevantes. Para esta pesquisa foi utilizada como unidade de análise a presença de estudantes EP e PPI no curso de Educomunicação num lastro temporal de 10 anos, levando em conta as variações resultantes da implementação das políticas afirmativas e reservas de vagas na USP em 2016, via ENEM, e em 2018 via Fuvest. Um levantamento estatístico sobre a presença desses grupos dentro do curso foi realizado a partir da tabulação de dados sobre a disponibilização anual de vagas na Licenciatura em Educomunicação entre 2011 a 2021, a relação de reserva de vagas destinadas a PPI e EP em cima do número total de vagas e respostas sobre raça, cor e escolaridade fornecidos por estudantes matriculados/as no curso via vestibular da Fuvest. De forma concomitante, foram realizadas entrevistas com docentes

de Educomunicação atuantes desde 2011 acerca da expressividade das políticas afirmativas no perfil do alunado do curso. O questionário utilizado abrangeu o perfil racial de estudantes do curso e discussões sobre raça e gênero dentro da sala de aula. Os docentes também puderam falar sobre suas impressões acerca das políticas afirmativas e os desafios e críticas relacionadas a sua implementação e desenvolvimento na USP e no curso de Educomunicação. Os dados levantados e as respostas do questionário foram reunidas e analisadas de maneira a fornecer um panorama do perfil racial do corpo discente do curso, o impacto das políticas afirmativas na Educomunicação da USP e possíveis comparações entre a presença de estudantes PPI e EP no anos iniciais do curso e antes e depois do processo de reserva de vagas na USP. Em decorrência às diversas complexibilidades em torno do debate sobre políticas afirmativas, este trabalho foi estruturado em 5 partes: na Introdução, há a apresentação da pesquisa, objetivos, hipótese e metodologia. No 1º Capítulo, é traçado um panorama histórico das lutas empreendidas pelo movimento negro brasileiro em torno da pauta educacional durante o século XX e início do século XXI culminando na promulgação da Lei Federal de Cotas. 2º Capítulo faz-se um breve panorama histórico do debate sobre políticas afirmativas dentro da Universidade São Paulo e algumas especificidades da instituição. O 3º Capítulo apresenta os dados levantados, as questões desenvolvidas com os docentes e possíveis análises em torno das políticas afirmativas dentro do curso de Educomunicação. Por fim, nas Considerações Finais faz-se o fechamento das análises do capítulo anterior, com apontamentos sobre a delimitação da capacidade da pesquisa desenvolvida e seus futuros desdobramentos.

1. DA LUTA NEGRA ATÉ A LEI FEDERAL DE COTAS

Quando sancionada em 29 de agosto de 2012, a chamada Lei Federal de Cotas (nº 12.711/12) representou significativos passos para o acesso de estudantes de baixa renda, egressos/as da escola pública, indígenas e autodeclarados/as pretos/as e pardos/as no ensino superior brasileiro. Grande protagonista da história da Lei de Cotas, o movimento negro organizado alavancou a pauta educacional para a arena política, garantindo diversos avanços para o acesso das minorias ao ensino básico e superior, além da inclusão dos conhecimentos e histórias desses grupos nas bases curriculares de diferentes níveis de ensino. Enquanto uma das principais políticas afirmativas em curso no Brasil, a Lei de Cotas é uma política educacional construída no seio do processo histórico do movimento negro brasileiro (ALBERTI, 2006).

O acesso à educação da população negra brasileira data dos anos finais do século XIX, após a proclamação da República, quando a educação das massas populares passou a ter importância no país. Nessa época, fazer do Brasil uma nação civilizada aos moldes europeus era uma das grandes preocupações da elite brasileira. Projeto que seria impossível sem que, simultaneamente, fossem criadas políticas públicas para fortalecer a instrução nas diferentes províncias do Império (GONÇALVES, SILVA, 2000).

Ainda no século XIX, a criação de cursos noturnos populares pelo Estado foi uma das primeiras políticas públicas que visavam solucionar o problema educacional brasileiro. A instrução fornecida era frequentemente associada ao trabalho e estruturada por um discurso moralista dirigido às classes populares. Segundo a pesquisadora Eliane Teresinha Peres, esses cursos configuraram-se na chave do discurso liberal do qual o país estava se apropriando para projetar-se internacionalmente como uma nação. Ainda, para Eliane:

(...)“os cursos noturnos para jovens e adultos foram projetados e se expandiram em todo país” para atender os seguintes objetivos: o “da civilidade, da moralidade, da liberdade, do progresso, da modernidade, da formação da nacionalidade brasileira, da positividade do trabalho. (PERES apud GONÇALVES, SILVA, 1995, p.136)

Ainda que representassem, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, os cursos noturnos carregavam em seu cerne as contradições do contexto escravocrata do qual estavam inseridos. Pois, mesmo se pretendendo populares, critérios de

classe e de raça excluíam cativos e negros, mesmo que libertos, de frequentá-los. Também eram poucos os ditos “mulatos”, como eram chamados na época filhos de negros/as com brancos/as, que conseguiam frequentar tais cursos. Porém, não sendo o governo o único provedor de escolas noturnas, associações particulares republicanas mantinham suas próprias instituições, onde aceitavam alguns poucos homens negros que em troca de receberem alguma instrução tinham que se dedicar à causa abolicionista.

Mesmo após a libertação dos escravos em 1888, a população negra continuou excluída do processo educacional. Isso ocorreu devido ao medo das elites de que a formação oferecida a essa população pudesse auxiliar em processos de revoltas populares. Foi somente no século XX, já com o completo abandono a que foi relegada a população negra, que a educação e outras pautas concernentes às necessidades das populações negras passaram a tomar força dentro de organizações negras autônomas. Situadas principalmente nas áreas urbanas, em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, essas organizações deram início ao chamado Movimento Negro. Chamado de Movimento Negro. Segundo Petronio Domingues em seu artigo “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos”, este pode ser definido como:

(...)a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. (DOMINGUES, 2006, p. 101)

Outras definições de Movimento Negro são encontradas na historiografia do tema. Para o historiador Joel Rufino dos Santos, por exemplo, Movimento Negro são todas as entidades, independentemente de sua natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [inclusive as de autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros. Segundo Rufino, integram esta lista entidades:

(...)religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e folclóricos – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS, 1994, p.158).

No entendimento deste trabalho, em sua definição o Movimento Negro não pode ser apresentado como um entidade homogênea, um bloco monolítico. Seria uma inverdade pressupor que todas as organizações e ações que integram este campo partilham da mesma orientação ideológica e objetivos políticos. Entretanto, apesar das diversidades e singularidades encontradas, é no reconhecimento e identificação das bandeiras historicamente defendidas a favor do desenvolvimento e superação das discriminações contra a população negra que as diferentes entidades e grupos que compõem o Movimento Negro encontram sua unidade, compreensão de mundo e estratégias de ação na luta pela superação do racismo antinegro.

No campo da educação, na República Velha (1889-1930), foi o Movimento Negro que pôde garantir o estudo e a alfabetização de pessoas negras, através dos diversos clubes e associações negras que atuaram em diversas capitais e grandes cidades do Brasil. Neste sentido, os jornais negros também se destacaram como forma de letramento e informação do povo negro para o próprio povo negro; DOMINGUES (2007) elenca jornais como os paulistanos Menelick (1915) e O Clarim da Alvorada (1924), o mineiro Raça (1935) e o gaúcho O Exemplo (1892) como periódicos que traziam o protagonismo negro na comunicação. Para José Correia Leite, um dos principais dirigentes negros da época “a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa” (DOMINGUES, 2007).

Petrônio Domingues define a primeira fase do Movimento Negro, que vai de 1889 à 1937, onde, além desta forte presença da imprensa negra como espaço de alfabetização, há a criação da Frente Negra Brasileira - FNB, em 1931, em São Paulo. Esta teve papel essencial para a elevação política das organizações negras e para a educação desta população. A FNB foi a mais importante entidade negra do país na primeira metade do século XX. Seu alto nível de organização contou com a manutenção de grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, serviços médicos e odontológicos, cursos de formação política, de artes e ofícios, a publicação do jornal A Voz da Raça (Figura 1) e a criação de uma escola em sua sede paulistana.

FIGURA 1: Cabeçalho de edição do jornal A Voz da Raça



Fonte: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/voz-raca/845027>

Autor: Frente Negra Brasileira

Marcada pela era Vargas, a Frente Negra Brasileira absorveu grande parte dos discursos nacionalistas, autoritários e moralistas da época. Bem como o incentivo ao desenvolvimento da indústria nacional e o incentivo à instrução tecnológica, que era disseminado pelo Estado. Estas inclinações podem ser identificadas no Estatuto da fundação da entidade, como se pode observar a seguir;

Art. 1º - Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar para todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado, e para a reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira. Art. 2º - Podem pertencer à Frente Negra Brasileira todos os membros da Gente Negra Brasileira de ambos os sexos, uma vez capazes, segundo a lei básica nacional. Art. 3º - A Frente Negra Brasileira, como força social, visa à elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra. Par. Único – Para a execução do art. 3º, criará cooperativas econômicas, escolas técnicas e de ciências e artes, e campos de esportes dentro de uma finalidade rigorosamente brasileira. (DE OLIVEIRA, 2002, p.96)

O incentivo a instrução também era tema presente em quase todas as edições do jornal da FNB: “A instrução bem disseminada na raça será a maior e a mais importante conquista desta entidade” (A Voz da Raça, set. 1936, p. 4). Além de fornecer cursos de alfabetização para todas as faixa etárias e dos primeiros anos escolares, a FNB, mesmo com muitas consonâncias com o governo, também teceu diversas críticas sobre os preconceitos raciais pelos quais estudantes negros eram submetidos nas redes oficiais de ensino. Questões curriculares também eram criticadas pela organização, que encarava como a-históricas as formas como as escolas tradicionais abordavam a história do negro no Brasil.

Na segunda fase do Movimento Negro definida por Domingues, de 1945 à 1964, foi o Teatro Experimental do Negro - TEN, protagonizado por Abdias do Nascimento, a organização que mais se destacou na luta pelos direitos da população negra. Em 1944, o TEN teve grande desdobramento comunicacional através da revista Quilombo - A Voz da Raça nas reivindicações negras em relação ao Estado Brasileiro quando mobilizou a 1ª Convenção Nacional do Negro Brasileiro entre os anos de 1945 e 1946. Ainda, segundo Domingues (2007), essa conferência foi motivada pela existência da Assembléia Constituinte de 1946, com o fim da era Vargas. Dentre as reivindicações, havia proposta para o direito a educação do negro e ela se configurava da seguinte forma:

Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros, como pensionistas do estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares (A Convenção Nacional do Negro Brasileiro é resultado - Manifesto a Nação, 1945).

Inicialmente pensado como um grupo teatral negro, com o passar do tempo o TEN adquiriu caráter mais amplo. Além do jornal Quilombo, a organização “passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública.” (ABDIAS apud DOMINGUES, 2007, p.109).

FIGURA 2: Abdias Nascimento (ao centro, com livro no colo) leciona para integrantes do Teatro Experimental do Negro, em 1944



Fonte: <https://ipeafro.org.br/palestra-no-masp-abdias-nascimento-uma-historia-afro-atlantica/>
Autor: Desconhecido

Formar politicamente a população negra para derrubar as barreiras da invisibilidade ou dos discursos de naturalização das diferenças e desigualdades raciais era um dos principais objetivos do TEN. Segundo Abdias do Nascimento “O TEN nunca foi só um grupo de teatro, era uma verdadeira frente de luta”(apud ROMÃO, 2005) . Atuando na defesa dos direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, a organização advogava pela criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. A denúncia de atos de racismo era uma das principais frentes de ação do jornal do TEN, o Quilombo. No ano 1949 o veículo de comunicação publicou uma matéria chamada “Discriminação nas obras sociais” que denunciava atos de racismo em obras sociais em São Paulo e no Distrito Federal. Segundo a matéria, essas instituições só acolhiam crianças, jovens e idosos sob condição de serem exclusivamente brancos. A repercussão da denúncia ganhou tamanha proporção, que repercutiu na Câmara de Vereadores de São Paulo e na Câmara Federal (ROMÃO, 2005).

Ainda que o TEN tenha surgido em paralelo ao nascimento da constituição de 1946, poucas foram as conquistas do movimento negro organizado no campo da legislação. Neste sentido, pode-se destacar a Lei Afonso Arinos (L1.390/1951), a primeira lei que enquadra enquanto contravenção penal atos de preconceito racial. Com o golpe cívico militar de 1964, perseguido pelo regime ditatorial da época, Abdias do Nascimento, principal líder do TEN, viu-se obrigado a exilar-se fora do país em 1968, fato que culminou na desmantelamento da organização no mesmo ano.

O período da ditadura cívico militar brasileira (1964 - 1985) foi um grande golpe para o Movimento Negro organizado. A repressão dos anos iniciais do regime provocou a desarticulação de diversas frentes negras de enfrentamento ao racismo. Além disso, a apropriação do discurso de que o Brasil era um exemplo bem sucedido de democracia racial fez com que os militantes do movimento negro da época fossem estigmatizados e acusados pelos militares de criarem problemas que supostamente não existiam (GONZALEZ, apud DOMINGUES, 2007). A então imprensa negra, que nos anos anteriores ocupou papel central na denúncia da desigualdade racial existente no país, viu inúmeros de seus títulos serem censurados e perseguidos. Também os clubes e iniciativas negras de educação e alfabetização foram impedidos de funcionar. Houve também registros de diversos casos de perseguições de lideranças do movimento negro e outras frentes de luta. Como nos lembra o historiador Carlos Fico, o regime militar promoveu “casos óbvios de perseguição, prisão, tortura e morte de militantes e quadros organizados, praticados pela polícia política, milhares de pessoas foram espionadas, julgadas e prejudicadas pela comunidade de informações.” (FICO apud DE MOURA GARRIDO)

Forçado a subsistir em uma espécie de clandestinidade o movimento negro organizado retomou seu fôlego apenas nos anos finais da década de 1970. Neste período, principalmente nas grandes capitais, a imprensa negra, ainda que timidamente, voltava a dar sinais de vida com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Foi também em 1971 que o Grupo Palmares, em Porto Alegre, passou a ser a primeira organização negra no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro, no aniversário da morte de Zumbi dos Palmares. Entretanto, foi apenas com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 que todas essas iniciativas ainda dispersas ganharam uma unidade política (DOMINGUES, 2007).

O MNU, segundo Domingues (2007), foi a organização que mais se destacou na chamada terceira fase do movimento negro, de 1978 à 2000. Nascido inicialmente com o nome de Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial - MUCDR foi rebatizado em dezembro de 1979 como Movimento Negro Unificado - MNU, nome que conserva até hoje (PINHO apud GOMES, 2003). Seu emblemático nascimento data de 07 de julho de 1978, quando um grupo resolutivo de homens negros e mulheres negras se reuniram nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo para enfrentar a crença da inexistência da desigualdade racial no Brasil, tão propagada pelo regime militar.

De caráter nacional, esta organização, segundo Nilma Lino Gomes em seu artigo “Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça”, pode ser considerada a “principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.” (GOMES, 2012, 738). Fazem parte deste grupo nomes como Lélia González, Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira.

FIGURA 3: Marcha Para Zumbi em 1995



Em 1982, quando o Brasil vivia alguns passos rumo a redemocratização, o movimento realizou o 1º Congresso do Movimento Negro Unificado Contra Discriminação Racial - MNUCDR. Dentre as várias reivindicações, em seu documento final constavam propostas sobre o ensino de História da África e do Negro, além de ações afirmativas que viriam a se tornar realidade 20 anos mais tarde. Entre 1986 a 1988, o MNU também contribuiu nas discussões sobre temáticas identitárias no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, resultando na Lei 7.716/89, legislação proposta pelo deputado do Partido Democrático Trabalhista (PDT) Carlos Alberto Oliveira, que criminaliza o racismo. Já em 1995, o MNU e vários outros movimentos sociais da negritude realizaram a Marcha para Zumbi (Figura 2), que reivindicava o dia 20 de Novembro, aniversário de morte de Zumbi dos Palmares, como a data para se celebrar a luta do povo negro brasileiro, além de inúmeras outras reivindicações de políticas para a população negra. Entre 1995 a 1998, integrantes do movimento negro e um conjunto de ministérios do governo Fernando Henrique Cardoso elaboraram um documento que a Presidência nomeou como CONSTRUINDO A DEMOCRACIA RACIAL. Neste documento é possível perceber aquilo que veio a se tornar como ações afirmativas no ensino superior sobre o tema de cotas, como se vê no trecho a seguir:

É necessário estabelecer um programa que, combatendo os efeitos da discriminação nas escolas, ofereça aos jovens e adultos negros com potencial acadêmico igualdade de oportunidades para o ingresso e a permanência no ensino superior. Essa igualdade de oportunidades não deve ser concebida como um programa de quotas, o qual, ignorando as deficiências anteriores de formação escolar, apenas facilitará o ingresso de alunos mal preparados e, por isso, sem condições de competir com os alunos não-negros no decorrer do curso, resultando no fracasso escolar e, conseqüentemente, na diminuição da auto-estima dos jovens negros. Muito mais eficazes são medidas destinadas a superar as deficiências da escolaridade anterior, dando, aos jovens negros, a possibilidade de competir em igualdade de condições com os demais alunos.

Com essa orientação, o MEC deve promover, por meio de uma ampla mobilização dos reitores, do corpo docente e do corpo discente das universidades e demais instituições de ensino superior, como parte regular das atividades de extensão, **a oferta de cursos preparatórios para o vestibular**, destinados especificamente a alunos de escolas públicas provenientes das camadas mais desfavorecidas da população que incluem, como é sabido, elevada proporção de afro-brasileiros. Esta iniciativa será de enorme relevância para compensar as tendências elitistas do nosso sistema educacional, as quais são responsáveis pela perpetuação de desigualdades sociais e de iniquidades. (ALBERTI apud PEREIRA, 2006, p. 146)

Ainda que em 2003 a antiga reivindicação do MNU pelo ensino de História da África e do Negro no Brasil tenha resultado na Lei 10.639/2003, as ações afirmativas no ensino superior público ainda enfrentaram enormes resistências políticas e judiciais, até se tornarem lei em 2012. Foram diversos os ataques de senadores e vereadores de partidos mais conservadores como o Democratas (DEM) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) às políticas afirmativas. Também no campo acadêmico, pesquisadores como Yvonne Maggie, Roberto Damatta e Demétrio Magnoli, por exemplo, construíram enorme resistência frente à adoção dessas políticas (SILVA, 2015). As ações afirmativas no ensino superior percorreram diversos questionamentos políticos e judiciais, inclusive com a ARGÜIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL¹ 186 (ADPF 186), na qual o partido político Democratas questionou a legalidade das cotas na UnB. Na época, 2011, quando julgada pelo STF, a arguição definiu como constitucionais as cotas raciais, representando uma grande vitória para as organizações do movimento negro e da sociedade civil organizada.

Domingues sugere que na quarta fase do Movimento Negro, com início no ano 2000, seria a cultura hip hop a nova forma de organização e expressão da luta negra. Para esta pesquisa, além do hip hop, as movimentações em torno das políticas afirmativas nas universidades públicas também foram decisivas para a organização do movimento negro nas duas primeiras décadas dos anos 2000. Este foi o período em que o surgimento, expansão e consolidação das políticas afirmativas no ensino superior público brasileiro passou a ser o foco das ações desenvolvidas pelo movimento negro organizado.

É a partir de 2001, após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, quando o Brasil se posicionou a favor de políticas públicas que favorecessem as minorias de representatividade ou grupos historicamente excluídos, que o debate sobre as ações afirmativas ganha força em território nacional. Nesta fase, foram os cursinhos populares pré vestibular de organizações negras como a rede Educafro, a Uneafro e a rede Emancipa, além de diversas agremiações universitárias e coletivos de estudantes negros/as universitários/as que protagonizaram essa luta. A Educafro, em especial, teve grande destaque na defesa de dois importantes programas

¹ A ADPF (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental) é uma ação de controle concentrado de constitucionalidade trazida pela Constituição Federal de 1988. A ação tem como finalidade o combate a atos desrespeitosos aos chamados preceitos fundamentais da Constituição.

de ações afirmativas no ensino privado que antecederam as cotas no ensino superior público: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Criado pelo Ministério da Educação em 2001 através da Lei Federal 10.260, o FIES é um programa de financiamento estudantil que permite que indivíduos de classes mais baixas estudem em instituições de ensino superior privado. Ao adentrar o programa o/a estudante recebe um empréstimo do governo ou de instituições financeiras privadas para pagar a graduação. Assim que se forma, esta dívida é parcelada para que o dinheiro que foi “emprestado” para pagar sua formação superior seja ressarcido. O PROUNI, por outro lado, foi institucionalizado em 2005 pela Lei Federal 11.096 e é a iniciativa de ação afirmativa de maior impacto no ensino superior privado. O programa fornece bolsas de estudo parciais e integrais em instituições de ensino particulares, para estudantes de baixa renda, sem diploma de nível superior. São contemplados pelo PROUNI estudantes egressos/as do ensino público, bolsistas da rede particular que comprovem ter renda familiar per capita inferior a três salários mínimos, deficientes físicos e candidatos/as pretos/as, pardos/as e indígenas.

A criação em 2003, no primeiro governo Lula, da Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) e a aprovação da Lei Federal nº12.288 em 2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, também representaram um grande passo rumo às cotas no ensino superior público. O Estatuto cumpre papel fundamental no reconhecimento de que no Brasil as pessoas de descendência africana estão sujeitas à discriminação racial.

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. (Estatuto da Igualdade Racial, 2010)

Ainda no campo da educação, o estatuto também foi responsável por definir o que são ações afirmativas, e colocar como dever do Estado promover a igualdade de oportunidades, bem como “a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira” (Estatuto da Igualdade Racial, 2010). Criou também o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, uma agência para cuidar que instituições de todos os níveis – não apenas do ensino fundamental – incluíssem a história e a cultura dos afro-brasileiros/as no currículo. Além disso, o estatuto também proibiu a

discriminação racial e declarou a capoeira, arte marcial afro-brasileira, esporte oficial merecedor de apoio governamental. Em sua proposta original o estatuto já continha um programa de ação afirmativa para as universidades públicas. Contudo, ele foi descartado ao longo do processo de negociação parlamentar que levou à aprovação do projeto (JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

As políticas afirmativas no ensino superior apareceram pela primeira vez na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Produtos da Lei Municipal nº 3.524, /2000, tais políticas instituíram que 50% das vagas na UERJ fossem reservadas a alunos de escolas públicas. Posteriormente, em 2001, a legislação foi alterada, e 40% das vagas passaram a ser reservadas para a população negra e parda. Entre as instituições federais de ensino superior a Universidade de Brasília - UnB, em 2004, se tornou a segunda instituição de ensino superior no Brasil a implantar uma política de ações afirmativas para negros em seu vestibular. Sendo seguida por várias outras universidades federais e estaduais que passaram a reservar vagas para estudantes de escolas públicas e candidatos/as negros/as, pardos/as e indígenas. Mas foi somente 2012, com a aprovação da Lei de Federal de Cotas (nº 12.711/12), que as políticas afirmativas passaram a ser universalizadas no ensino superior federal do país a partir do ano seguinte.

As políticas afirmativas no ensino superior resultaram de um enorme processo histórico que tem como grande protagonista o movimento negro organizado. Elas são fruto não só da seriedade e comprometimento deste movimento com a pauta educacional, mas também do desabrochar desse grupo para os avanços sociais e políticos que a educação pode proporcionar para a própria população negra. Dos cursos noturnos do final do séc XIX às escolas da FNB e o inovador Teatro Experimental do Negro, todos esses capítulos da história do movimento negro foram essenciais para que hoje as políticas afirmativas no ensino superior público sejam realidade.

2. POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Como demonstrado no capítulo anterior, os empreendimentos realizados ao longo do século XX pelo movimento negro foram fundamentais para a ratificação da Lei Federal de Cotas. No âmbito do estado de São Paulo, foi também o movimento negro dentro e fora da universidade o responsável pela inserção das políticas afirmativas nas principais instituições públicas estaduais de ensino superior paulista. Na Universidade de São Paulo (USP) essa história tem como embrião o ano de 1995, ocasião de comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. Neste ano houve a realização do seminário intitulado “Estratégias e Políticas de Combate às Práticas Discriminatórias” com a publicação, no ano seguinte, de um livro resultante de mesmo nome, organizado pelo professor Kabengele Munanga. Em 1996, em resposta às discussões ocorridas no seminário acerca do papel social da USP e as exclusões raciais existentes na instituição, a universidade criou um grupo de trabalho “encarregado de pensar e elaborar os projetos direcionados na melhoria de vida da população negra”. (MUNANGA, 1996 p. 90). Grupo que em 1999 se transformou na Comissão de Políticas Para a População Negra da USP (CPPPN - USP), responsável por fazer, em 2001, o primeiro censo sobre a cor dos estudantes da universidade. Participaram da comissão importantes estudiosos como Kabengele Munanga, Antonio Sérgio Guimarães, Lília Schwarcz, João Baptista Borges Pereira, que chegou a presidir a comissão, além de intelectuais negros e negras convidados de outras universidades, como a professora Petronilha Beatriz Gonçalves. Relembrando a criação e atuação da CPPPN, em entrevista cedida para a pesquisa “CORES DA TRADIÇÃO: Uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a Configuração Racial do seu Corpo Docente”, o professor Kabengele Munanga relata:

Essa comissão começou um trabalho interessante, inclusive com pessoal convidado, que foi a professora Petronilha, Cunha, acho que Hélio Santos, para fazer uma história de todas as questões do negro no Brasil, na educação, meios de comunicação, etc. E a partir desse diagnóstico, propor algumas políticas de mudança pública no âmbito da USP e da sociedade brasileira. (SILVA, 2015, p.103)

Dissolvida pela universidade no ano de 2010, no auge do debate sobre reservas de vagas nas universidades federais, ainda que a CPPPN não tenha conseguido implementar as políticas afirmativas dentro da USP, ela protagonizou importantes diálogos sobre a questão racial na universidade nos anos 1990.

Já os anos 2000, por outro lado, não representaram grandes avanços para a pauta racial dentro da universidade. Enquanto a UERJ aprovava, em 2001, o uso das políticas afirmativas em seu vestibular e em 2003 eram criadas a SEPPIR e a Lei 10.639/2003, a USP permaneceu inflexível para a possibilidade de alterar seu sistema de seleção visando maior equidade racial e social. Feito que só foi realizado na Fuvest em 2018, 17 anos após a UERJ adotar as políticas afirmativas e 6 anos após a implementação da Lei Federal de Cotas. Para esta pesquisa a longa resistência da instituição em aderir a políticas afirmativas reside no caráter elitista e racista de sua fundação.

A USP surge em 1934 para demarcar a história dos 380 anos da cidade de São Paulo e para traduzir em termos científicos a entrada do pensamento brasileiro na era liberal. Ela foi deliberadamente um projeto político cultural idealizado pelas elites brancas paulistanas para a região (SILVA, 2015). Pesquisando sobre a fundação da instituição, a doutora em educação, Viviane Angélica Silva, destaca que:

Consoante à sua missão bandeirante, a universidade traria as ferramentas para que a nação se conscientizasse de si, das suas potencialidades e destinos a partir do momento que dispusesse de institutos cuja função seria a busca da mais alta e qualificada cultura científica, filosófica e artística. O projeto previa uma universidade, que a partir dos seus institutos, deveria voltar-se para a formação das classes dirigentes, compreendidas como muito necessárias em um país tão diverso como o Brasil. Assim, a campanha a favor da universidade caminhou bem junto de outra, voltada para a regeneração da vida político-partidária brasileira. (SILVA, 2015, p.61)

A USP é originalmente um projeto universitário que visa formar academicamente as classes dominantes para a manutenção de seu poder (SILVA, 2015). E que, mesmo frente a um cenário de avanços de políticas sociais, como foi o início dos anos 2000, não aceitaria que esse projeto pudesse ser facilmente acessado pelas maiorias minorizadas; as mulheres, as população empobrecidas e o povo negro. Um exemplo disso foi quando, em 2006, professores de diversos departamentos da universidade assinaram um “Manifesto contra cotas”. No texto, as principais argumentações contrárias às políticas afirmativas são de que as mesmas ferem princípios de mérito e isonomia e de que são as desigualdades sociais a causa da baixa presença de negros/as na universidade.

O princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos é um fundamento essencial da República e um dos alicerces sobre o qual repousa a Constituição brasileira. Este princípio encontra-se ameaçado de extinção por diversos dispositivos dos projetos de lei de Cotas PL 731999 e do Estatuto da Igualdade Racial PL 3.1982000 que logo serão submetidos a uma decisão final no Congresso Nacional. O projeto de lei de cotas torna compulsória a reserva de vagas para negros e indígenas nas instituições federais de ensino superior. O chamado Estatuto da Igualdade Racial implanta uma classificação racial oficial dos cidadãos brasileiros, estabelece cotas raciais no serviço público e cria privilégios nas relações comerciais com o poder público para empresas privadas que utilizem cotas raciais na contratação de funcionários. Se forem aprovados, a nação brasileira passará a definir os direitos das pessoas com base na tonalidade da sua pele, pela raça. A história já condenou dolorosamente estas tentativas. Os defensores desses projetos argumentam que as cotas raciais constituem política compensatória para amenizar as desigualdades sociais. O argumento é conhecido temos um passado de escravidão que levou a população de origem africana a níveis de renda e condições de vida precárias. O preconceito e a discriminação contribuem para que esta situação pouco se altere. Em decorrência disso, haveria a necessidade de políticas sociais que compensassem os que foram prejudicados no passado, ou que herdaram situações desvantajosas. Essas políticas, ainda que reconhecidamente imperfeitas, se justificariam porque viriam a corrigir um mal maior. Esta análise não é realista nem sustentável e tememos as possíveis consequências das cotas raciais. Transformam classificações estatísticas gerais, como as do IBGE, em identidades e direitos individuais contra o preceito da igualdade de todos perante a lei. A adoção de identidades raciais não deve ser imposta e regulada pelo Estado. **Políticas dirigidas a grupos raciais estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância.** A verdade amplamente reconhecida é que o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e previdência, em especial a criação de empregos. Essas metas só poderão ser alcançadas pelo esforço comum de cidadãos de todos os tons de pele contra privilégios odiosos que limitam o alcance do princípio republicano da igualdade política e jurídica. A invenção de raças oficiais tem tudo para semear esse perigoso tipo de racismo, como demonstram exemplos históricos e contemporâneos. E ainda bloquear o caminho para a resolução real dos problemas de desigualdades. Qual Brasil queremos? **Almejamos um Brasil no qual ninguém seja discriminado, de forma positiva ou negativa, pela sua cor, pelo seu sexo, sua vida íntima e sua religião onde todos tenham acesso a todos os serviços públicos que se valorize a diversidade como um processo vivaz e integrante do caminho de toda a humanidade para um futuro onde a palavra felicidade não seja um sonho.** Enfim, que todos sejam valorizados pelo que são e pelo que conseguem fazer. Nosso sonho é o de Martin Luther King, que lutou para viver numa nação onde as pessoas não seriam avaliadas pela cor de sua pele, mas pela força de seu caráter. Nos dirigimos ao Congresso Nacional, seus deputados e senadores, pedindo-lhes que recusem o PL 731999 – PL das Cotas – e o PL 3.1982000 – PL do Estatuto da Igualdade Racial – em nome da República Democrática. Rio de Janeiro, 30 de maio de 2006.

O racismo é um mecanismo de funcionamento e ordenação da sociedade brasileira. Ele decorre da estrutura social que trata de modo normal as desigualdades presentes entre grupos raciais. Sobre este assunto, o sociólogo e advogado, Silvio Almeida, afirma:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição. (ALMEIDA, 2020, pág. 51)

Por ser um processo estrutural, o racismo é também um processo histórico. Num país como o Brasil, onde grande parte de sua história foi erguida sobre a escravidão de populações negras e indígenas, o racismo se torna *modus operandi* das relações sociais (SILVIO, 2020). Daí se pode aferir que raça e indicadores sociais são marcadores indissociáveis no Brasil. Por exemplo, em 2006, mesmo ano da publicação do manifesto, dados divulgados pela Pesquisa Mensal de Emprego do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE já demonstravam as diversas desvantagens sociais e educacionais dos negros. Na época, a população declaradamente preta e parda apresentava rendimento médio equivalente à metade do recebido pela população branca. Além disso, a taxa de escolarização entre negros indicava menos escolaridade e um rendimento médio equivalente à metade do recebido pela população branca.

Pesquisas mais recentes do IBGE e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA demonstram que essas desigualdades ainda permanecem nos dias atuais. Em 2019, segundo o Atlas da Violência (IPEA), existe superioridade dos homicídios entre os homens e mulheres negro(a)s (pretos e pardos), em relação a homens e mulheres não negros, chegando a 73,1% para homens e de 63,4% para as mulheres negras. Além disso, a pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, realizada em 2019 pelo IBGE, demonstra que a atual divisão socioeconômica do país está intrinsecamente ligada a denominadores raciais. Em 2018, o rendimento médio mensal das pessoas ocupadas brancas (R\$2.796) foi 73,9% superior ao das pretas ou pardas (R \$1.608). No quesito escolarização, ainda que os dados mais atuais indiquem uma diminuição substancial na taxa de analfabetismo entre pretos/as e pardos/as, a taxa de frequência escolar líquida aponta diminuição desses grupos em níveis de ensino mais elevados. Ainda, segundo a pesquisa, a proporção de jovens de 18 a 24 anos de

idade de cor ou raça branca que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%).

No debate sobre a USP, como afirmado anteriormente, o racismo está presente na própria fundação da universidade. Ele foi averiguado já em 2001 com o CENSO realizado pela CPPPN sobre o perfil de cor e raça do corpo discente da instituição. Na época, a pesquisa indicou uma diferença discrepante sobre a composição racial da universidade em comparação ao estado de São Paulo. Enquanto os negros eram proporcionalmente 34,30% da população paulista, na USP esta mesma composição racial representava apenas 9,6% de estudantes da instituição. Já estudantes brancos/as representavam um total 79,5% do corpo discente.

Trazer o caráter estruturante da questão racial no Brasil e sua demonstração através de diversas estatísticas é essencial para entender como o racismo cria privilégios sociais para brancos/as em relação aos negros/as. No tocante a esta pesquisa, é esse mesmo racismo que explica porque é necessário a utilização de políticas afirmativas em processos como os vestibulares. Pois sendo sistematicamente mais bem amparados e com acesso ao sistema educativo e à formação, brancos/as estão mais aptos a prestarem exames para adentrar o ensino superior. O que demonstra que argumentos baseados em princípios de mérito e isonomia, além de errôneos, soam quase como um delírio grosseiro sobre os impactos do passado escravocrata do Brasil em suas atuais configurações raciais e sociais. A meritocracia não se aplica a uma igualdade meramente formal, mas a uma igualdade substancial (ALMEIDA, 2013)².

Em 2006, sofrendo de um lado pressões do movimento negro para a adoção de políticas afirmativas e, por outro, acatando a resistência das lideranças e de docentes da universidade contrários a essas políticas, a USP cria o Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp). Existente até hoje, o programa reúne uma série de iniciativas para ampliar o acesso e a permanência de estudantes da escola pública na universidade. No vestibular de 2007, o Inclusp implementou um programa de bonificação no qual candidatos de escolas públicas recebiam bônus em cada uma das duas fases do vestibular da Fuvest. Os alunos que cursaram ou estivessem cursando todo o ensino médio em escolas públicas tinham direito a 12% de

² Para maiores aprofundamentos sobre discussões relacionadas a meritocracia e questões raciais confira: ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural, 2019; SCHWARCZ, Lilia Mortiz. O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870-1930, 1993; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Classes, raças e democracia, 2012.

acréscimo no valor da nota. Para aqueles que estudaram todo o ensino fundamental na rede pública, o bônus chegava a 15%. O sistema de bonificação na Fuvest teve duração de onze anos, de 2007 a 2018.

Criticos ao sistema de bonificação, os movimentos negros não identificavam nesse programa uma real mudança no perfil racial dos estudantes da universidade. Com o acirramento das discussões raciais aliada à declaração de constitucionalidade das políticas afirmativas pelo STF e a aprovação da Lei Federal de Cotas, o governo do estado de São Paulo se viu obrigado a incluir debates sobre reserva de vagas dentro das universidades paulistas. Neste contexto, em 2012 é apresentado o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP). A proposta consistia na adoção, por parte de todas as instituições públicas de ensino superior do estado, de um sistema em que 50% de suas vagas seriam reservadas para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo um percentual incidente desses 50% destinados a negros/as e indígenas. Ingressantes cotistas beneficiados pelo programa seriam obrigados/as a realizar uma etapa intermediária de 2 anos, aprimorando conteúdos de ensino médio. Após concluírem o programa, a depender de seus desempenhos, estudantes poderiam iniciar um curso superior. Segundo Almeida (2013), em seu artigo "Uma proposta inconstitucional e ilegítima", o PIMESP foi um programa colocado de cima para baixo pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP), em concordância com o Governo de São Paulo. Para o pesquisador:

O Governo do Estado e o CRUESP apresentaram uma proposta que em momento algum foi objeto de discussão com os movimentos populares e com os intelectuais – inclusive os vinculados às próprias universidades– que já debatiam o tema há muitos anos.(ALMEIDA, 2013, p.2)

Ele também argumenta que o programa de 2 anos de aprimoramento de estudos proposto pelo PIMESP, se configuraria em uma prática segregacionista e inconstitucional.

Enfim, a proposta de cotas do Governo Estadual Paulista é irracional, preconceituosa e não tem qualquer intenção de promover a democratização do acesso ao ensino superior. Além de instituir uma discriminação constitucionalmente inaceitável, avessa aos postulados da isonomia e da dignidade humana, a criação do “college” apoia-se na falsa premissa de que alunos cotistas têm deficiências de formação que os impediriam de acompanhar o curso. (ALMEIDA, 2013, p.6)

Na época, a Frente Pró-Cotas do Estado de São Paulo, organização criada em 2012 após o STF declarar a constitucionalidade da cotas, levantou uma campanha para recolher 200 mil

assinaturas contra o PIMESP. Totalmente rechaçado pelos movimentos sociais, o programa nem chegou a ser implementado. Diante deste fracasso, em 2014, a USP adicionou critérios raciais ao já existente programa de bonificação do Inlusp, criando um bonus adicional de 5% para estudantes oriundos de escolas públicas, autodeclarados/as negros/as e indígenas.

Encerrado em 2018 a possível crítica ao sistema do Inlusp reside no fato do programa não conseguir incluir estudantes com perfil muito diferente daqueles que já eram aprovados no vestibular da Fuvest. Investigando indicadores socioeconômicos dos estudantes participantes, Maria Alice Nogueira e Débora Piotto, no artigo “Incluindo quem?” Um exame de indicadores socioeconômicos do Programa de Inclusão Social da USP” (2016), demonstram que não havia grande variação entre o nível de instrução do núcleo familiar de alunos beneficiados pela bonificação em relação aos estudantes da ampla concorrência. Segundo as pesquisadoras, ainda que o Inlusp tenha incluído na universidade mais pessoas economicamente desfavorecidas, ele não conseguiu eliminar as diversas desigualdades sociais, culturais e raciais resultantes do próprio sistema vestibular.

Após a ratificação da Lei Federal de Cotas, no período de 2012 à 2018, a Frente Pró-Cotas do Estado de São Paulo, o Núcleo de Consciência Negra da USP e estudantes negros/as mobilizados/as levantaram exaustivamente o debate sobre políticas afirmativas dentro da universidade. Foram diversas palestras, audiências públicas, seminários e manifestações relacionadas ao tema. Dentre as ações que ganharam repercussão midiática, a Ocupação Preta merece destaque. Ocorrendo de 2014 até o final 2015, foi um movimento no qual estudantes negros/as de diversos campi da USP ocupavam aulas de diferentes cursos para questionar colegas e professores/as sobre a questão das cotas na instituição.

O resultado de anos de ações do movimento negro na USP em prol de políticas afirmativas veio na decisão histórica realizada pelo Conselho Universitário no dia 23 de Julho de 2015, quando a instituição decidiu aderir parcialmente ao ENEM e ao SISU. Aplicado no vestibular seguinte, em 2016, das 11.057 vagas oferecidas pela universidade, 1.499 foram destinadas ao ENEM. Através do SISU, a USP passou a ter pela primeira vez, ainda que de forma incipiente, reservas de vagas para estudantes de escolaridade pública, pretos/as, pardos/as e indígenas.

Entretanto, por mais que a adição do ENEM como segunda via de acesso tenha significado um avanço rumo à maior democratização da universidade, seu primeiro ano de implementação teve diversas falhas. Se negando a utilizar o sistema de auto regulação de notas do SISU, a USP estabeleceu limites de pontuações para que os estudantes pudessem disputar vagas nos cursos disponibilizados, o que gerou uma ociosidade de quase 50% das vagas destinadas ao ENEM naquele ano, já que muitos estudantes não atingiram os 650 ou 700 pontos exigidos pela universidade na inscrição. Além disso, ficou a cargo das unidades definir se queriam ou não aderir ao ENEM e quantas vagas pretendiam oferecer em cada modalidade de concorrência. Muitos cursos não participaram da primeira experiência do exame, principalmente aqueles mais concorridos, e por consequência mais embranquecidos e elitizados, como as engenharias, a medicina e o audiovisual - no caso da Escola de Comunicações e Artes. No ano seguinte, em 2017, a USP ampliou as vagas por essa via de acesso, chegando a 30% do total de vagas oferecidas pela instituição. A partir de 2019, a USP decide adotar critérios de renda sobre o total de vagas destinadas ao ENEM. Segundo informações do Edital USP-Sisu do ano de 2021, há 5 diferentes categorias de ingresso pela USP, por meio do SISU: AC - Ampla concorrência, L1 - Candidatos (as) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras; L2 - Candidatos (as) autodeclarados pretos/as, pardos/as ou indígenas com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras; L3 - Candidatos (as) que independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras; L4 - Candidatos (as) autodeclarados pretos/as, pardos/as ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras. Portanto, há duas formas de ingresso pela USP-Sisu, tanto para grupos EP (escolas públicas), quanto para PPI (pretos/as, pardos/as e indígenas): uma que considera a renda e a outra que não considera. Todos esses grupos de ingresso, exceto AC, precisam ter como requisito ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas do Brasil.

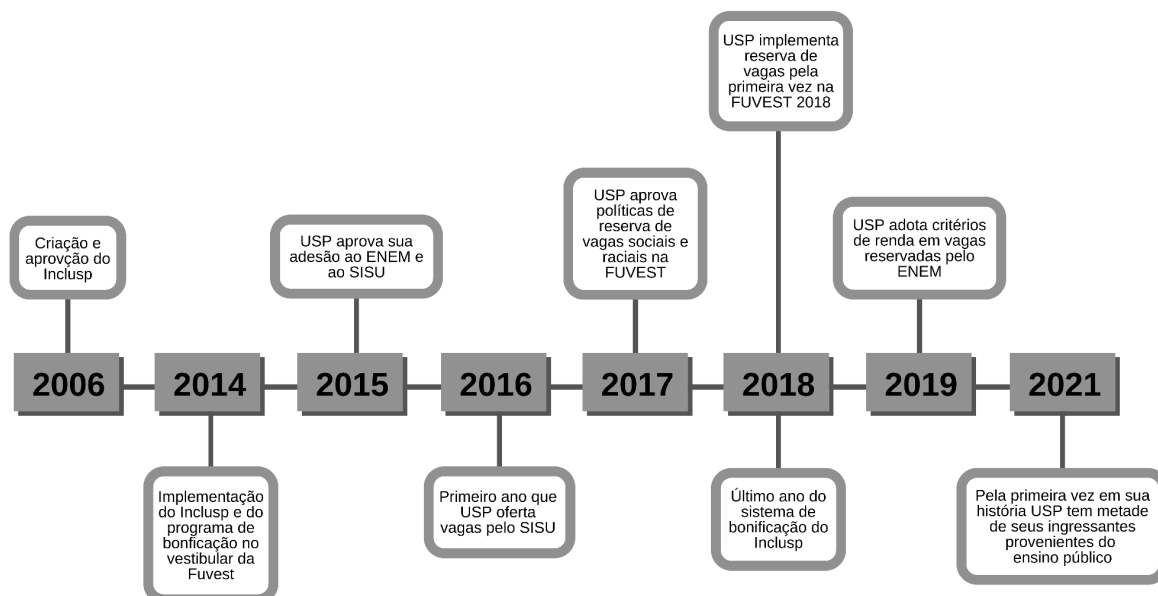
Foi somente no ano de 2017, que a USP finalmente aderiu às políticas afirmativas em seu próprio vestibular, a Fuvest. Levantadas já em 1995 no seminário “Estratégias e Políticas de Combate às Práticas Discriminatórias”, as reivindicações por essas políticas demoraram 22 anos para serem atendidas pela instituição. Essa decisão ocorreu no dia 04 de julho de 2017

pelo Conselho Universitário da USP. Inseridas sob o guarda chuva do Inlusp e aplicadas pela primeira vez no vestibular de 2018, as políticas afirmativas substituíram o antigo sistema de bonificação existente no vestibular. Conforme o artigo 4º da Resolução nº 7373, de 10 de julho de 2017, A USP reservará de forma gradual até 2021, 50% de vagas para egressos da escola pública, sobre o qual incidirá o percentual de 37,5% de reserva de vagas para candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas, equivalente à proporção desses grupos no Estado de São Paulo, segundo o último censo do IBGE. As proporções de vagas reservadas serão observadas na soma dos processos de seleção da FUVEST e do SISU. Dessa forma, em 2018, foram reservadas 37% das vagas de cada Unidade de Ensino e Pesquisa; em 2019, a porcentagem foi de 40% de vagas reservadas de cada curso de graduação e em 2020 foram 45%. De acordo com informações do Manual do Candidato do Vestibular FUVEST 2021, os candidatos poderiam optar por três modalidades de ingresso, na USP, por meio da FUVEST: I – Ampla Concorrência (AC): vagas disponibilizadas para todos/as os/as candidatos/as, sem exigência de nenhum outro pré- requisito; II – Ação Afirmativa (EP): vagas destinadas a candidatos/as que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras; III – Ação Afirmativa (PPI): vagas destinadas a candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras. Em matéria disponibilizada pelo Jornal da USP, a instituição afirmou que em 2021, 51,7% de estudantes matriculados/as são oriundos de escolas públicas e, dentre eles/as, 44,1% autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas. Segundo a reportagem:

Trata-se do maior percentual atingido pela Universidade desde o início da reserva de vagas destinadas a esses estudantes, aprovada pelo Conselho Universitário em 2017. Das 10.992 vagas preenchidas este ano, o que representa 98,8% do total, 5.678 são alunos de escolas públicas e, desses, 2.504 são PPI. (Jornal da USP, 2021)

Ainda que esses dados sejam muito positivos, é importante lembrar que as políticas afirmativas são políticas de longo prazo e que devem impactar não somente o número de ingressantes, mas o montante geral dos estudantes da universidade. Cabe destacar que quando procurados, os dados sobre a divisão por cor e raça da população geral de estudantes da USP em 2021 não foram encontrados. Para melhor ilustrar o debate tratado nesse capítulo, a Figura 4 traz os aspectos espaço-temporais da aprovação e da implementação das políticas afirmativas raciais e sociais na USP:

FIGURA 4: Linha do Tempo sobre as Cotas Raciais e Sociais na USP



Fonte: Organizado pela autora, junho de 2021

3. POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA LICENCIATURA EM EDUCOMUNICAÇÃO

O neologismo Educomunicação foi assumido em 1980 pela Unesco para designar diversas práticas definidas na Europa como Media Education (educação para a recepção crítica dos meios de comunicação). Na América Latina, contudo, a Educomunicação já existia há muito enquanto práxis junto aos movimentos populares, mesmo que não nomeada. Com o tempo, o termo foi apropriado por estes movimentos para definir suas experiências em torno da junção comunicação e educação que surgem no quadro histórico das ditaduras latino-americanas, nas quais educadores, comunicadores e militantes se utilizavam dos meios de comunicação para fazer produzir e circular informações a favor da liberdade de expressão e da democracia (CITELLI, SOARES E LOPES, 2019, pág. 13).

No Brasil, a Educomunicação ganha fôlego epistemológico e passa a ser pensada enquanto um campo de saber na década de 1990, a partir de discussões travadas por docentes do Departamento de Comunicações e Artes da da Escola de Comunicações e Artes (CCA – ECA/USP) acerca das definições e delimitações do conceito e práxis desse novo campo de atuação. A então interface comunicação e educação, é investigada na revista Comunicação e Educação, criada em 1994 por liderança da professora Maria Aparecida Baccega, e passou a ser tema de diversos periódicos e artigos. Logo após, em 1999, sob a tutela do Núcleo de Comunicação e Educação da USP - NCE-USP, este campo que se organiza nesta interface passa a ser nomeado como a educomunicação, a partir da pesquisa *Perfil do Educomunicador*, realizada em 12 países da América Latina sobre a inter-relação entre duas práticas sociais - a educação e a comunicação - sendo seu campo definido não por um conceito fechado, mas um “campo de prática ou ‘intervenção social’ com grande potencial transformador” (SOARES apud SOARES, 1999). Considerada um espaço de ação multi-interdisciplinar, a educomunicação pode ser entendida como:

(...)o conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas. (SOARES apud SOARES, 2003, p).

Em 2001, com desenhos teóricos metodológicos mais bem definidos sobre a educomunicação, o NCE deu início ao projeto de extensão Educom.rádio: educomunicação pelas ondas do rádio. Através da criação de redes comunitárias de rádio em escolas de ensino fundamental de São Paulo, o projeto promovia a democratização dos meios de comunicação e o combate à

violência. Realizado até o ano de 2004, o Educom.rádio deixou mais evidente a necessidade da criação de um novo profissional: o Educomunicador, capaz de aliar práticas de educação e comunicação para a transformação social. Dessa maneira, no ano 2006, é aprovada pela congregação da Escola de Comunicações e Artes da USP a criação da Licenciatura em Educomunicação e em 2009 pelo Conselho Universitário da USP (MUNGIOLI; VIANA ; RAMOS, 2017, pág. 223).

Com início em 2011, a Licenciatura em Educomunicação recebe anualmente 30 novos ingressantes em seu curso noturno realizado no Departamento de Comunicações e Artes da ECA - USP. No ano de 2021, a licenciatura completou 10 anos de existência e nesse meio tempo muitas foram as transformações sofridas pelo curso, pela USP e pelas conjunturas nacionais e internacionais no seu entorno. No que se refere ao tema desta pesquisa, são as transformações trazidas pelas políticas afirmativas no curso de Educomunicação, objeto central de investigação. Para tal é importante destacar que a reserva de vagas no curso de Educomunicação teve início em 2017 pelo SISU e em 2019 pela Fuvest. Ainda que as políticas tenham sido implementadas na USP em 2016 e 2018, em seus primeiros anos elas não abrangeram todos os cursos da universidade, sendo a Licenciatura em Educomunicação um deles.

Para melhor entender como as políticas afirmativas adotadas pela USP impactaram o curso de Educomunicação, esta pesquisa se propôs a traçar dois caminhos igualmente importantes e complementares. O primeiro caminho buscou mapear de forma numérica o perfil racial e de origem escolar dos estudantes de Educomunicação nos dez anos de existência do curso, a fim de identificar possíveis mudanças na proporção de estudantes pretos/as pardos/as e indígenas e egressos/as do ensino médio público antes e depois da implementação das reservas de vagas na USP. O segundo caminho buscou entender qualitativamente, através de entrevistas com docentes do curso atuantes desde sua criação, os impactos das políticas afirmativas no dia a dia da sua de aula, na formação do curso e na constituição do campo da educomunicação.

3. 1 O PERFIL DOS ESTUDANTES DE EDUCOMUNICAÇÃO EM NÚMEROS

Para medir quantitativamente os impactos das políticas afirmativas na Licenciatura em Educomunicação, esta pesquisa buscou levantar dados referentes à reserva de vagas via SISU

e Fuvest, como também o perfil racial e de origem escolar de estudantes matriculados/as no curso ao longo dos seus 10 anos de existência. Solicitados pela pesquisadora à Pró Reitoria de Graduação da USP, esses dados não foram apresentados (ANEXO A). A partir desta dificuldade optou-se por um outro caminho, para não inviabilizar o trabalho. A partir de pesquisas nos meios de comunicação da Universidade de São Paulo, esses dados foram encontrados com exceção do perfil de matriculados em Educomunicação via SISU. Dessa forma, os gráficos 1, 2 e 3, considerando 100% o total de vagas ofertadas a cada ano, demonstram a proporção de vagas reservadas para cada uma das modalidades, sendo elas: Ampla concorrência (AC) em azul, Escola Pública (EP) em vermelho e Pretos/as, Pardos/as e Indígenas (PPI) em amarelo.

Gráfico 1 - Percentual de reserva de vagas no SISU na Licenciatura em Educomunicação:

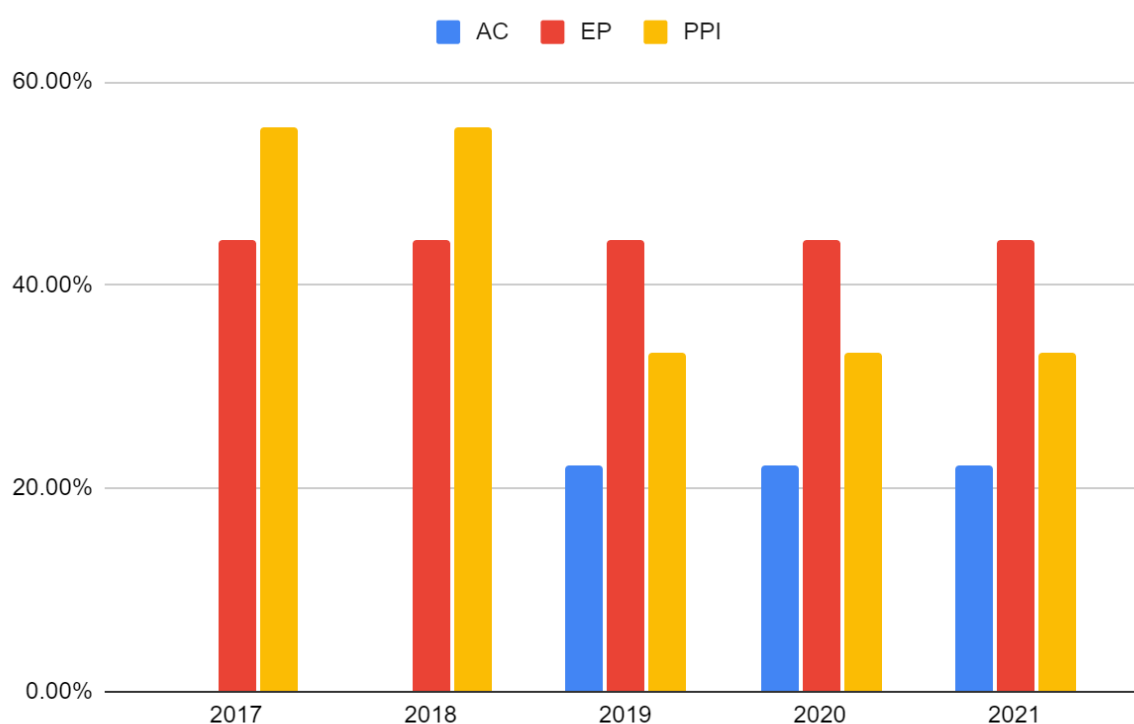


Gráfico 2 - Percentual de reserva de vagas na Fuvest na Licenciatura em Educomunicação:

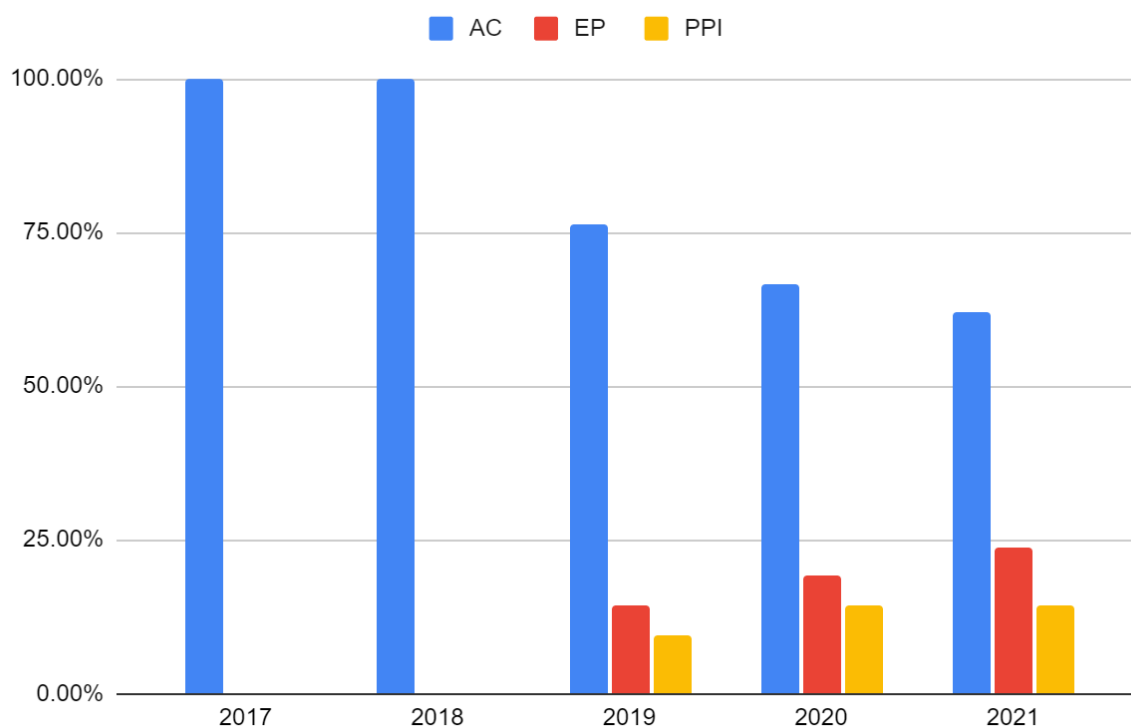
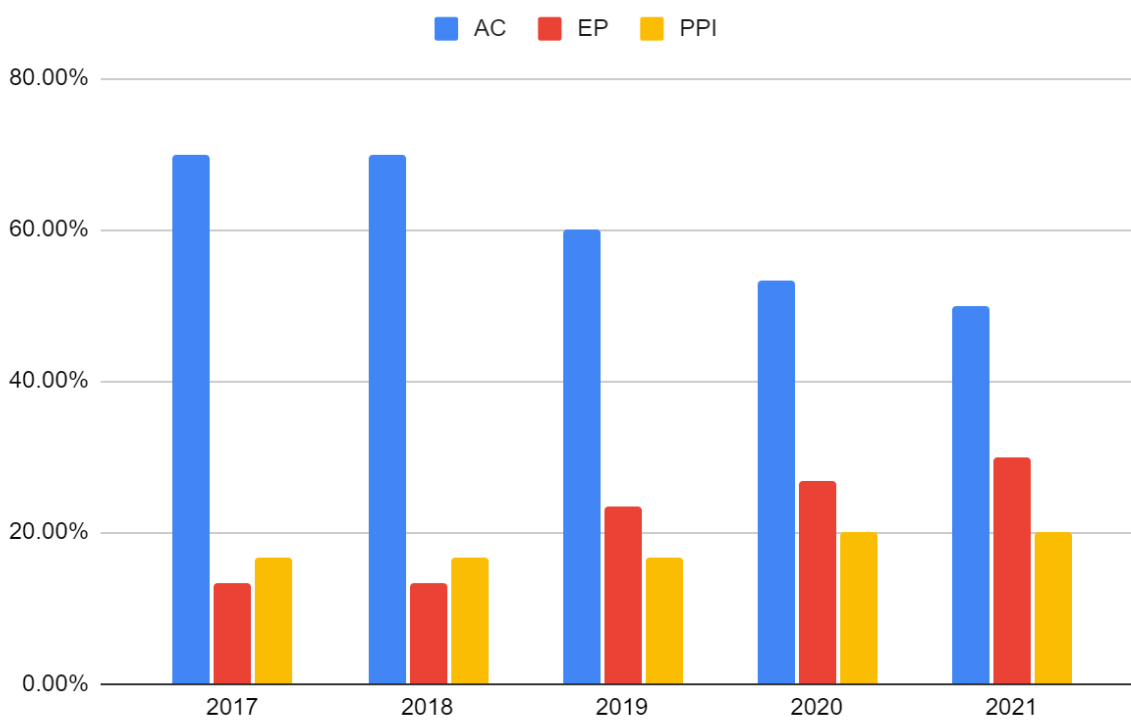


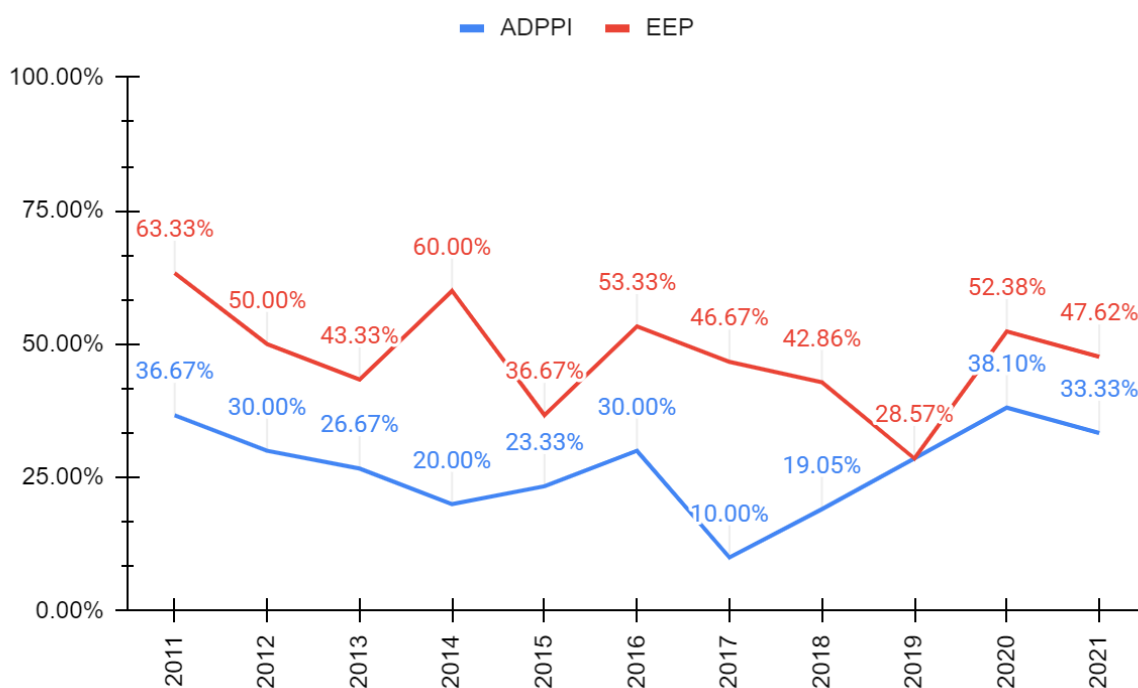
Gráfico 3 - Percentual da somatória de reservas de vagas SISU e Fuvest na Licenciatura em Educomunicação:



O período apresentado nos gráficos se inicia em 2017, ano em que o curso de Educomunicação passa a ter reserva de vagas pelo SISU. No gráfico 3 é possível notar que ao longo dos anos, a proporção em porcentagem dessas reservas em ambas as vias de acesso, tanto para EP como para PPI, tem aumentado gradativamente. Vale ressaltar que em 2020 e 2021, 50% das vagas do curso foram reservadas para as políticas afirmativas.

No gráfico 4, considerando 100% do total de matriculados via Fuvest no período de 2011 a 2021, demonstramos a proporção, também em porcentagem, de estudantes autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas (ADPPI), em azul, e estudantes egressos/as do ensino médio em escola pública (EEP), em vermelho,.

Gráfico 4 - Proporção de egressos do ensino médio público e autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas matriculados via Fuvest na Licenciatura em Educomunicação:



É possível observar que entre 2011 a 2014 a proporção de estudantes matriculados ADPPI no curso de Educomunicação diminuía gradativamente. Todavia, com a inserção de critérios de raça e cor nas políticas de bonificação do Inlusp essa proporção de estudantes voltou a crescer. Já em 2017 a proporção de estudantes matriculados ADPPI diminui pela Fuvest. Neste mesmo ano, a Educomunicação passa a ter o SISU como segunda via de acesso, já com reserva de vagas para esse público. A interpretação é que os estudantes beneficiados por essas

políticas afirmativas optaram por não disputar vagas pela Fuvest, dado que nessa forma de ingresso não havia reserva de vagas. Com a diminuição de inscritos, subentende-se que houve uma baixa de matriculados de 30% em 2016 para 10% em 2017. No entanto, em 2019, a Educomunicação passa a ter reserva de vagas via Fuvest e percebe-se um aumento de matriculados no curso nos anos seguintes, chegando ao pico histórico de 38,10% em 2020 por essa via. Vale salientar que ao longo dos 10 anos do curso de Educomunicação, somente nos anos de 2015 e 2019 os estudantes matriculados EEP representaram menos que 40% do total de matriculados na Fuvest.

De acordo com a USP, a adoção das políticas afirmativas pela instituição têm como objetivo refletir na população geral da universidade. Nos cursos ofertados a porcentagem de 37,5% de estudantes autodeclarados /as pretos/as, pardos/as e indígenas é equivalente à presença desses grupos na população do Estado de São Paulo, segundo dados do IBGE. Conforme o gráfico 3, em 2021, o total de vagas reservadas no curso Educomunicação para estudantes PPI foi de 20%. Porém, a ausência de informações sobre o perfil racial e de origem escolar dos matriculados via SISU torna impossível afirmar que essa porcentagem está sendo suficiente para perseguir a meta de 37,5% de estudantes ADPPI no curso em questão.

Por fim, é importante enfatizar que as informações trabalhadas nos gráficos 1, 2, 3 e 4 são insuficientes para traçar por completo os impactos das políticas afirmativas no curso de Educomunicação no que diz respeito ao perfil de ingressantes e sua permanência, já que dados referentes a permanência e conclusão do curso das populações beneficiadas por essas políticas não foram encontrados. Assim como dados sobre a atual divisão de cor ou raça e origem escolar da população geral da universidade. A ausência dessas informações levam a questionar se a USP vem realizando o acompanhamento dos resultados das reservas de vagas na instituição levando em consideração o tempo necessário para que o perfil dos ingressantes a cada ano mude o perfil da população geral da universidade. Esse acompanhamento é essencial para entender se as atuais formas de aplicação das políticas afirmativas gerarão o impacto esperado em um tempo factível. Da mesma forma, a ausência de informações detalhadas sobre as políticas de permanência e seu impacto também contribuem para não deixar evidente a efetividade das políticas de ações afirmativas.³

³ Não se sabe se estes dados existem ou não, já que a pesquisadora não obteve resposta do setor que os poderia fornecer.

3.2 IMPACTOS QUALITATIVOS DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCOMUNICAÇÃO

A investigação sobre os impactos qualitativos das políticas afirmativas na Licenciatura em Educomunicação da USP foi realizada a partir de entrevistas semi-estruturadas com seis docentes do curso de Licenciatura em Educomunicação. O CCA possui onze docentes ativos/as e oito sêniores, aposentados/as que trabalham vinculados especialmente a cursos de pós-graduação. Destes oito, no decorrer desta pesquisa, dois estavam envolvidos com a Licenciatura. Em relação a docentes da ativa, dois atualmente não ministram disciplinas para a Licenciatura. Desta forma, o universo de entrevistados/as possíveis é de onze docentes. Para a pesquisa foram selecionados/as seis docentes a partir de suas participações na Licenciatura em Educomunicação desde os anos iniciais do curso até o ano de 2021. Devido a cuidados relacionados à crise sanitária da COVID19, um importante pano de fundo desta parte da pesquisa, as entrevistas foram realizadas via vídeo chamada. Mediante acordo entre ambas as partes, a identidade de entrevistados/as foi preservada, também foram assinados, pelos docentes, pela pesquisadora e pela orientadora do trabalho, um termo de autorização de uso de informações (ANEXO B) e um termo de responsabilidade de uso das mesmas (ANEXO C).

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o pesquisador segue um conjunto de questões previamente definidas em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Segundo Boni e Quaresma:

Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. A principal vantagem da entrevista aberta e também da semi-estruturada é que essas duas técnicas quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse. (BONI; QUARESMA, 2005, pág. 75)

Desta maneira, por meio de um questionário (ANEXO D) previamente estruturado, docentes foram questionados/as sobre suas participações no processo de implementação das políticas afirmativas na USP; suas opiniões frente a essas políticas; se na sua percepção houve mudanças no perfil racial dos discentes do curso após a implementação da reserva de vagas; se a entrada de mais estudantes negros/as, pardos/as e indígenas/as e egressos da escola pública trouxeram à tona questionamentos sobre o perfil racial e de gênero de autores/as trabalhos nas bibliografias das aulas; se após a entrada desses/as alunos/as mais discussões

sobre raça e gênero estiveram presentes no cotidiano da sala de aula e se docentes acreditam que a atual forma de aplicação das políticas afirmativas está sendo suficiente para democratizar de fato a Universidade de São Paulo.

Para melhor organização das informações, docentes foram identificados por ordem numérica, sendo respectivamente Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5 e Docente 6. Por outro lado, se buscou relacionar literaturas em torno das políticas afirmativas, debates sobre raça no Brasil e as falas de entrevistados/as, a fim de extrair comentários, observações e apontamentos que enriquecessem a pesquisa em questão. A análise das entrevistas teve como procedimentos de organização cinco fases: recuperação; análise de conjuntos de significados da conversação; validação; montagem da consolidação das falas; análise de conjuntos (MATTOS; MATTOS, 2005)

1ª Fase: Recuperação.

Esta fase exigiu transcrever e recuperar o momento de cada entrevista, fazendo anotações preliminares sobre significados que emergiram de alguns momentos especiais.

2ª Fase: Análise de conjuntos de significado da conversação.

Nesta fase, o material recuperado foi organizado a fim de localizar os conteúdos mais significativos para o interesse desta pesquisa. O resultado encontrado foi organizado nos seguintes conjuntos de significados: A - Conteúdos referentes à percepções de entrevistados/as no perfil racial e de origem escolar dos estudantes da USP e da Licenciatura em Educomunicação após a aplicação políticas afirmativas na universidade; Grupo B - Conteúdos referentes à opinião de entrevistados/as sobre a adoção das políticas afirmativas pela Universidade de São Paulo e sua participação na implementação dessas políticas; Grupo C - Conteúdos referentes à percepções de entrevistados/as sobre impactos no desempenho acadêmico de estudantes após a aplicação políticas afirmativas na Licenciatura em Educomunicação; Grupo D - Conteúdos referentes a debates sobre raça e gênero em sala de aula trazidos pelos grupos beneficiados pelas políticas afirmativas na Licenciatura em Educomunicação e as recepções de docentes a essas discussões; Grupo E - Conteúdos referentes a alterações nos referenciais epistemológicos após a adoção das políticas afirmativas na Licenciatura em Educomunicação; Grupo F - Conteúdos relacionados ao

campo da educomunicação, suas especificidades e relação com temáticas de gênero e raça; Grupo G - Conteúdos relacionados à opinião dos entrevistados sobre permanência estudantil e sua relação com as políticas afirmativas.

3ª Fase: Validação.

A fase da validação tem como objetivo retornar à entrevistados/as os conteúdos nucleares destrinchados na etapa anterior e validar suas respostas em relação a cada tema trabalhado, essa fase tem como objetivo firmar ou não firmar o fato ou ponto de início da análise. Devido ao tempo hábil para a realização da pesquisa em questão, essa etapa não pode ser realizada. Outro ponto que também contribuiu para a não realização da validação foi o cenário de restrições sanitárias causadas pela pandemia da COVID-19, mas também a sobrecarga de trabalho vivida pela pesquisadora e também pelos/as docentes entrevistados/as.

4ª Fase: Montagem da consolidação das falas.

A consolidação das falas visa instrumentar a fase seguinte, de análise de conjuntos, criando uma matriz de consolidação. Os significados nucleares dos conteúdos programáticos definidos anteriormente são consolidados a partir de cruzamentos entre falas de entrevistados/as a fim de se encontrar os pensamentos mais preponderantes e os mais desviantes entre o grupo. Abaixo estão as consolidações e alguns trechos das entrevistas que exemplificam os significados encontrados.

Conjunto de significados A:

Neste grupo houve um consenso de que após adoção das políticas afirmativas na USP o perfil racial dos discentes da universidade pouco se modificou. No caso da Educomunicação essas alterações não foram tão grandes devido ao pouco tempo de existência da licenciatura, mas que perfis etários e de gêneros dos primeiros ciclos do curso, para o atual ciclo foram drasticamente alterados. Hoje são mais mulheres e jovens fazendo Educomunicação como primeira formação, contrastando com a maior presença de homens e pessoas mais velhas fazendo o curso como segunda graduação nos anos iniciais da licenciatura. Em relação à origem escolar, esse primeiro grupo afirmou, sim, ter percebido a maior entrada de estudantes egressos/as do ensino público após a adoção das políticas afirmativas.

“Então, eu acho que em termos de impacto, se a gente for usar essa ideia, ele até nem foi tão grande assim, porque o curso ainda estava num período muito recente, né? Depois de ter, vamos dizer assim, uma história longa, de um certo perfil e aí, de repente com a política de cotas esse perfil mudou drasticamente. Como pode ter sido o caso de outros cursos que já existiam há muito mais tempo. Na primeira rodada do curso, de dois mil e onze a dois mil e quinze, justamente, teve um perfil de aluno próprio dessa condição de um curso novo e que foi se mantendo ao longo dos quatro, cinco anos, mas depois foi paulatinamente mudando. Por exemplo, no início a busca era maior havia um número significativo de já graduados. Muitos já com formação em outras áreas de jornalismo, até de outras áreas do tipo física. Alguns em situações até interessantes, como por exemplo, entrou nesse curso porque era novo, era pouco concorrido para poder vir pra Universidade de São Paulo. Porque a filha entrou também na Eca, é jovem, tem dezoito anos à noite e era um jeito do pai, o jeito da mãe acompanhar a filha, o filho.” - Docente 2

“Bom, para a Universidade no geral, o que pude notar, né? Mas isso é uma percepção, então isso não é um dado. Então eu penso que a gente avançou a diversidade, mudou a cor dos alunos, né? Mudou também a participação de público porque tinha um perfil da educomunicação e nos estudos que a gente fez dentro do curso esse perfil foi alterado. Inclusive com equilíbrio de sexo que é uma coisa que originalmente não tinha. Porém a gente imaginou assim, olha vai ter assim uma mudança radical na composição étnica do curso. Não teve essa mudança radical.” - Docente 6

“Então a gente percebe a partir da implementação das cotas uma maior presença de alunos, claro, vindos da escola pública. Mas como eu te falei, eu nunca fiquei perguntando quem era cotista, quem não era cotista. Sabe que havia mais pessoas, inclusive dos outros cursos, você deve ter conhecido também. Outros alunos e alunas que vieram desses cursos e que tinham chegado recentemente com todas as dificuldades do ensino público brasileiro, né?” Docente - 1

“Porque nos primeiros anos do curso de Educomunicação qual era o nosso público majoritariamente? Majoritariamente era de pessoas que já tinham uma faculdade e vinham pro curso de educação como se fazendo uma especialização. E como eles vinham pra fazer uma então por exemplo assim era o pessoal da FFLCH formado em letras, em história, em geografia, o pessoal da química.” - Docente 5

Conjunto de significados B:

Neste grupo houve consenso por parte de entrevistados/as em relação a positividade da adoção de políticas afirmativas pela USP. Na questão de participação do processo de implementação dessas políticas, os entrevistados destacaram que suas ações foram somente em nível administrativo. Dentro das congregações e votando a favor das políticas afirmativas

dentro do Conselho Universitário da USP. A grande maioria também destacou que apoiam o fato da Licenciatura em Educomunicação oferecer o máximo possível de reserva de vagas.

“É eu acho eu acho um impacto muito positivo, excepcionalmente positivo. Porque sempre na Eca teve um perfil mais talvez mais elitista, né? Quando eu fiz FFLCH tinha muito aluno, naquela época, muito aluno negro tinha? E eu mesma era de bairro periférico, quer dizer muita gente assim. Agora existem institutos e escolas na USP que são mais, entre aspas, elitistas e que são cursos que você já não vai, né? No meu tempo era assim, quando eu ia fazer vestibular, você vai fazer o quê? Ah eu tenho que fazer um curso que seja noturno, porque eu tenho que trabalhar.” - Docente 1

“Então as cotas e o valor delas pra mudança não só para essas pessoas que de outra maneira não conseguiriam adentrar a universidade pública. As cotas fortalecem um movimento junto a outras políticas da universidade pública e da USP que levam uma mudança do perfil de público e que levam a mudança da própria função e papel desta universidade para a sociedade ao acolher esse público e formar esse público.” - Docente 2

“Então, eu acho que isso só fez bem pra USP. Entendeu? Só fez bem pra USP e eu espero que daqui a alguns anos, daqui uns dois, três anos, esse perfil socioeconômico diferente, mais próximo do que é a população brasileira dentro da USP signifique que a produção científica será mais democrática, será mais alinhada com os interesses nacionais e do povo e não só das empresas que ganham dinheiro com ciência.” - Docente 5

“Não tanto de talvez de militância, pelo fato mesmo justamente da licenciatura ter pouca força, digamos assim, embora destaque por ser nova, inovadora enquanto curso, enquanto área, mas em termos de USP era pequena. Tem eh tem pouco ahm poder de visibilidade de ação, mas via conselho, né? Eu estava sempre no conselho da graduação. O voto sempre era exatamente isso, de que a gente não só apoiasse, como também utilizasse o máximo possível de cotas. Então me lembro que antes de sair de dois mil e dezoito nas reuniões da comissão, o nosso voto sempre era aderir, aderir ao, à proposta” - Docente 1

Conjunto de significados C:

Dois significados nucleares foram encontrados neste grupo. O primeiro concentra falas sobre a não diferenciação ou alteração no desempenho acadêmico e na capacidade de estudantes após a adoção de políticas. Mas reconhecem que existem descompassos, principalmente na linguagem em relação a estudantes egressos/as do ensino público. Um destaque comum nesse

significado foi o reconhecimento de que a conciliação da vida trabalhadora com a vida universitária pode às vezes tornar o percurso acadêmico muito tortuoso.

“Não, essa relação não existe. Pelo contrário, acontece também. Não hegemonicamente, certo? Não que isso possa ter acontecido em alguma situação específica, mas não que isso também não representa um impedimento do crescimento dessas pessoas durante o processo formativo, né? Até porque geralmente essas pessoas por terem conquistado uma oportunidade é muito preciosa, né? E apesar das dificuldades socioeconômicas tem o perfil de mais comprometimento com os estudos, mesmo com as limitações para essas pessoas em razão das suas origens sociais, em razão das causas que tem a ver com a condição étnico-racial delas, como por exemplo, a luta contra o preconceito, né? E torna o curso sobretudo o da educomunicação, uma oportunidade de crescimento, de crescimento, inclusive até financeiro. Pra mim, por exemplo, foi o que aconteceu.”

“Os professores são desafiados, mas também ganham oportunidade de aprender com essas pessoas, né? Porque elas vêm eh com dificuldades, com limitações, com desafios, mas elas vem com uma cultura muito rica, outra e que é importante que ela esteja na universidade para fortalecer esse processo longo da USP e que só realmente começou efetivamente a acontecer, né? De deixar de ser um lócus privilegiado da cultura de elite, para formar profissionais de elite para ocupar cargos de liderança na sociedade para ser uma universidade comprometido com o interesse social” - Docente 2

“Então as pessoas falam, professora é difícil pra mim porque eu tenho que trabalhar. Então tem muito aluno que nos procura. Fala professora eu estou com dificuldade aqui. Tem aluno que fala. Professora, eu vou deixar a disciplina que está muito difícil. Você fala, não espera lá. A gente sabe que está difícil. Mas não vai largar, vamos conversar, vem aqui eu te dou leitura a mais, você me procura antes da aula. Então eu me sinto tranquila em relação a isso porque muitas vezes eu chamo o aluno. No presencial era mais fácil, né Luiza? Cê falava passa aqui na minha sala, às vezes agora no online, tá muito complicado. Você percebe que a aluna, o aluno tá com alguma dificuldade, mas não pode falar na classe que tá todo mundo escutando.” - Docente 1

O segundo significado diz respeito a um decaimento da qualidade de saberes vindos dos estudantes em geral, na formação básica e dificuldades para o acompanhamento do curso. Entretanto, isso nada teria relação com as políticas afirmativas, seria um reflexo da precarização do ensino como um todo e de mudança no rigor acadêmico da universidade.

“Eu acho que a gente teve primeiro uma mudança interessante do [C1] ponto de vista qualitativo, os debates passaram a ser mais pé no chão, entrou uma turma que realmente colocava a questão assim da igualdade, da equidade em primeiro plano, as questões de gênero, de orientação sexual e de etnia. Então, eu percebo que a discussão começou a ser sistematizada nesse período, eu senti que do ponto de vista qualitativo a gente começou a avançar na práxis educacional, mas na questão assim do, das discussões do curso, assim no avanço assim da, do conteúdo, né? A gente não conseguiu avançar tanto, né? Então, eu não senti tanto essa melhora. Entre os GAPS que os alunos também da pós-graduação, mas principalmente da graduação apresenta assim, que se você pega uma bibliografia de autores que não foram traduzidos pro português, a gente tem muito, mas muita dificuldade, né? Que hoje em dia a relação com a leitura, a relação com o preparo prévio, ele é bem diferente. Então a gente vê pessoas que são muito atualizadas das coisas que acontecem hoje em dia, das informações, das teorias que se construíram nos últimos dez ou quinze anos, mas que elas desconhecem um preparo, né? De é de base mesmo, né? Então assim, se você vai discutir marxismo e perguntar quem leu Marx. É difícil.” - Docente 6

Vale destacar que o primeiro significado foi o mais preponderante nas respostas dos entrevistados.

Conjunto de significados D:

Neste grupo houve um consenso de que discussões sobre raça e gênero estão mais presentes na USP na Licenciatura em Educação após a adoção das políticas afirmativas, mas não por consequência destas. Na avaliação de entrevistados/as são os contornos sociais e políticos de avanço nas pautas das minorias que têm trazido esse debates para dentro da sala de aula. E, que seriam as cotas, na verdade, um sintoma desse avanço e não somente a causa dele. Entrevistados/as também colocaram que nas matérias que lecionam e na sua relação em sala de aula sempre buscam acolher essas discussões ou dar vazão para que essas temáticas possam ser trabalhadas por estudantes em seus trabalhos acadêmicos.

“O que eu mais senti foi a necessidade de incorporar nos exemplos de aula, temas mais próximos a eles, o que me agrada muito porque são também temas mais próximos a mim mesma, né? Então falar mais dessas questões, dar exemplos, mas que apareçam essas questões de ativismo raciais, questões de gênero, questões de nível socioeconômico.” (Docente 5)

“E que no começo do processo não existiam essas questões. Educom não pensou em nada disso, né? Assim. Sim. A gente ficou mais de um ano tendo reuniões preparatórias, né? Não se falava nada disso. Essas questões foram trazidas pelos alunos, alunos, alunas e continuam movendo pelos alunos e pelas alunas. As cotas influenciam. Especialmente se você for pensar que na escolha por Educom elas já vem com um recorte crítico. Então assim é o

aluno da cota mas, que é o aluno que já vem o aluno, aluna que já vem com essas questões, entendeu? Ele já quer trabalhar essas questões.” (Docente 3)

“Então, a gente tem a situação de que os temas hoje eles tão muito mais na ordem do dia até por conta de ativismos, militâncias. A gente vê isso também, mas não necessariamente são trazidos por esses alunos e alunas, entende? Então, por exemplo, na turma da manhã, outro dia, eu tive um, nós tivemos um debate sobre a questão da representação de raça em telenovela e quem puxou a conversa foi uma menina que eu penso, eu não sei também, né? Que eu penso que ela não é cotista. Né? De escola pública. Então quer dizer, o debate está aberto na sociedade, inclusive nesse momento é um debate muito forte nos meios, vamos dizer assim, universitários, né? Então, mesmo as pessoas que não sejam diretamente cotistas, vamos dizer assim, elas estão preocupadas com esses temas também, a meninada tá preocupada com isso, que eu acho muito importante também.” (Docente 1)

Conjunto de significados E:

Neste grupo foram encontrados três significados. O primeiro significado diz que com as políticas afirmativas proporcionando maior entradas de estudantes negros/as, pardos/as e indígenas na universidade, mais o avanço de pautas progressistas no debates público, demandas por parte do corpo discente pela diversificação de gênero e origem racial dos referenciais epistemológicos trabalhos em sala de aula têm crescido. Ao mesmo tempo, entrevistados/as relatam que buscam realizar essas mudanças, mas não conseguem por completo, dado a exacerbada carga de trabalho e as burocracias demandantes do processo de atualização das ementas do curso. Aqui também é trazido que essa preocupação não partiu inicialmente do/a entrevistado/a, mas se configura em uma resposta a uma demanda.

“Olha, não havia uma decisão acadêmica expressa a respeito disso. Os professores eram herdeiros dos clássicos, né? No caso, alguns professores individualmente é que traziam a partir das suas experiências, né? Traziam outros, outros referenciais. Porém, não houve um movimento introdutório no sentido de um debate a respeito dessa questão. Eu imagino que se isso esteja acontecendo agora é resultado de um diálogo dos próprios alunos, com o curso estou imaginando eu, né?” (Docente 4)

Trazido por apenas um entrevistado, o segundo significado coloca que questões de raça e gênero desde sempre estiveram presentes na escolha dos referenciais teóricos trabalhados em sala de aula. Sendo, em todas as matérias lecionadas por ele, 50% de pesquisadores mulheres e homens negros.

“No caso da disciplina que eu peguei. Pensei assim, num vou, num vou não vou tratar delas isoladamente assim, separadamente, né? Ou racismo, ou machismo. Falei assim, vou pensar as questões que vão atravessando todas elas mesmo porque devem ter formas de discriminação que nós estamos cometendo e ainda nós ainda não percebemos, né? Então assim por isso que eu mudei pra gente falar de lugar de fala vamos falar, de apropriação cultural, de tudo isso que atravessa e aí é assim aí no âmbito das disciplinas tem sido assim. Junto com uma outra coisa que eu instalei que as bibliografias das escrituras que eu ministro necessariamente metade tem que ser mulheres. Se for pra entrar um homem esse homem tem que ser negro. Sabe? Porque você muda a epistemologia na hora que você faz isso. Né? Assim não é só uma questão de querer marcar ali a é mais do que isso, o conhecimento que é produzido é outro, né? Assim, falar de educação usando Ismar é uma coisa, fala de educação usando bell hooks, você vai ver que é outra coisa.” (Docente 3)

O terceiro significado, presente na fala de dois entrevistados, coloca que não se sabe até que ponto é possível realizar alterações nos referenciais epistemológicos e até que ponto isso resolveria a questão racial. Ainda é destacado que raça e gênero não são critérios utilizados para a escolha de pesquisadoras e pesquisadores de seu campo de estudos.

“Aliás, eu quero ter essa oportunidade pra falar pra você que eu não defendo isso, que eu não defendo ter a escolhas de conteúdo pelo gênero, pela raça, pela cor. Eu acho que a gente tem que escolher os conteúdos que são eles com os quais a gente acredita que o aluno vai compreender determinada temática ah mas existem muitos autores que são negros e que são mulheres e que vem de uma origem humilde e que poderiam estar falando dessa temática e poderiam estar na sua bibliografia. É verdade, mas eu não escolho, não estou fechada para isso. Mas o critério não é esse. Percebe?” (Docente 5)

“Outras formas de enxergar o mundo com certeza precisa colocar. Agora eu não sei até que ponto assim a gente pode fazer isso, até que ponto, até que momento a gente pode fazer isso. Ou o que vai trazer de transformação efetiva. Né? A gente pode trazer outras pessoas para falarem dos problemas que a gente encontra. Ah mas eu não sei se vai mudar muito a matriz de raciocínio.” (Docente 1)

Conjunto de significados F:

Também houve consenso nos significados desse grupo. Os entrevistados trouxeram como o caráter transformador da prática educomunicação permite aqui temas relacionados a raça e gênero tenham mais espaço de penetração do que em outros campos do saber.

“O curso tem que acolher outras demandas de outros grupos.. Por isso que eu estou dizendo que o processo foi, com certeza, enriquecedor. Enriquecedor, porque trouxe isso que não havia, mas o importante é se somar a todos os demais aspectos culturais, raciais, aspectos de gênero, que eu acho que o nosso campo é muito legal com relação a isso. Todos os anos a gente sempre tem alunos, né? LGBTQI mas que trazem então essa questão e naturalizam a presença dessa questão no nosso curso, isso é muito legal. Mais até do que em outros cursos, né? Embora a gente na ECA seja mais tranquilo com relação a isso, já historicamente. Mas enfim, é o curso de Educom tem essa marca muito legal e que só vai ampliar. Por conta mesmo da própria área, né? Dos princípios, interesses, da, da educomunicação. Então, eu vejo mais positiva do que negativo.” (Docente 2)

Conjunto de significados G:

Outro consenso entre os entrevistados foi a necessidade imediata de maior investimento por parte da universidade em verbas e programas de permanência estudantil. A entrada de alunos cotistas, deve implicar em políticas que permitam que esses estudantes finalizem a graduação. Neste grupo o contexto da pandemia da COVID 19 esteve presente em todas as falas, no sentido dos impactos sociais que essa calamidade teve sobre os estudantes da universidade, em especial os que adentraram via reserva de vagas.

“Então precisa ter mais sala de aula, precisa ter mais carteira. Você vai trazer o menino da escola pública e como ele vai ficar? Porque se a pessoa é uma pessoa que tem dificuldades econômicas, tem dificuldades de transporte porque mora longe. Como ela vai ficar na universidade? Se não tem dinheiro, não tem emprego. Como é que ela vai fazer? Então tem que ter uma política de permanência. Diferente daquele menino que passa na universidade e o pai dá um carro. Porque passou na USP, antes era assim, né? Ah, agora meu filho vai viajar pra Europa, né?.” (Docente 5)

“Lembrando que uma coisa é a conquista da política de cotas acontecer, a outra coisa é o tratamento dado a ela. As consequências, como por exemplo desse perfil real que nós temos agora de alunos que têm mais demandas de caráter socioeconômico. Uma demanda maior de verbas para permanência, alimentação, transporte, até material. Ainda mais agora que com a pandemia, né? Todo mundo que tem que ficar em casa, muitos não tinham sinal nem no aparelho celular. E aí? Como o Crusp não tinha sinal? O Crusp, deve ser uma política permanente na USP e não só por conta das questões étnicas raciais. Né? Porque independente de raça a questão dessa condição socioeconômica muito precária deve ser considerada, né.” (Docente 2)

5ª Fase: Análise de conjuntos

Esta fase final implica uma análise da consolidação das falas, buscando encontrar significados implícitos, ou seja, as representações sociais e culturais expressas pelas falas dos entrevistados. Devido ao tema investigado por esta monografia, é importante trazer à tona que todos/as os/as docentes participantes durante a conversa trouxeram por vontade própria suas identificações raciais, se autodeclarando, sem exceções, brancos/as. Outro ponto essencial é que todos/as também localizaram suas origens na classe trabalhadora. Essas informações são importantes porque, além de identificarem um perfil do professorado da educomunicação, também explicam o interesse dos/as mesmos pelo campo em que hoje se situam, e dão pistas de muitas das opiniões expressas nas entrevistas que integram essa pesquisa.

O apoio de docentes às políticas de inclusão foi unanimidade nas falas. Principalmente o caráter socioeconômico dessas políticas, sendo a questão racial trazida em segundo plano. Ainda que todos/as tenham votado a favor das reservas de vagas para egressos/as do ensino público e para pretos/as, pardos/as e indígenas, não houve opiniões que caracterizassem as reservas de vagas enquanto um processo de reparação histórica para a população negra. O que pode indicar maior ligação de docentes com questões de classe do que de raça, mas também explica o porquê da inclusão de referenciais epistemológicos negros e indígenas não estarem tanto na ordem do dia, ou até mesmo não serem um quesito de escolha para referências acadêmicas, como demonstrou a fala de Docente 5 no Conjunto de significados F.

Para o sociólogo Miguel Arroyo, o currículo se configura como um território de disputa por reconhecimento de saberes e reivindicação de direitos.

Esse reconhecimento passou a ser um dos aspectos em disputa política na sociedade, nos currículos e no material didático e literário. As diversas ciências e o conhecimento escolar são obrigados ao reconhecimento de outras identidades e ao esclarecimento dos processos de seu histórico ocultamento, inferiorização e até destruição. Reconhecimento e esclarecimento que, se encontrarem espaço nos currículos, terminarão levando a entender a especificidade dos coletivos ocultados e a específica riqueza de suas experiências, conhecimentos, modos de pensar, valores e culturas. (ARROYO, 2011, p. 293)

O objetivo da luta por políticas afirmativas não se restringe somente à conquista e a inserção de estudantes pobres, pretos/as, pardos/as e indígenas nos espaços universitários, mas também para que suas identidades, histórias, memórias, suas diversas vivências, conhecimentos e culturas sejam contemplados e valorizados nos currículos. No caso investigado nessa pesquisa é interessante pensar que ainda que todos os/as entrevistados/as apoiem as políticas afirmativas, poucos/as são os docentes da Educomunicação que assumem a missão de integrar pesquisadores/as negros/as e não brancos/as nos referenciais epistemológicos nas matérias que lecionam. Esse apontamento se torna ainda mais curioso quando se percebe que docentes também avaliam de forma positiva o aumento de debates sobre raça e gênero nos espaços da sala de aula. Isso leva a deduzir que, na visão de entrevistados/as as experiências empíricas sobre raça e gênero vividas por docentes e discentes seriam suficientes para dar vazão a essas temáticas, sendo a necessidade de incluir conhecimentos e produções acadêmicas específicas minimizados.

Ampliando o debate para a construção de estruturas de poder, é fácil perceber como essas dinâmicas são reproduzidas dentro dos currículos universitários. Dessa forma, quando estudantes negros/as e não brancos/as demandam que produções de seus pares estejam representadas e visibilizadas no território dos currículos eles/as, na verdade, questionam a identidade daquele que produz o conhecimento que é validado, os requisitos utilizados para a seleção desses conhecimentos e a própria estrutura de construção de poder que é reproduzida na universidade. Sobre essa discussão, Arroyo explica:

O que está em questão nos currículos é esse critério de racionalidade; sem sua crítica não haverá lugar para os sujeitos, continuarão mantidos no ocultamento. Seus saberes, modos de pensar, de ler o mundo continuarão no descrédito, na inexistência. Os currículos, sendo fiéis a esses critérios de validade e racionalidade, têm de ignorar não apenas outros modos de pensar, outros saberes e leituras de mundo, mas têm de ignorar os sujeitos desses outros modos de pensar. Ignorar, ocultar, tratar como inexistentes para a história intelectual os coletivos populares. (ARROYO, 2014, p. 140)

A dificuldade da inserção de outros referenciais epistemológicos nos currículos de educomunicação também foi localizada pelos/as docentes nas barreiras institucionais existentes na própria universidade. A burocracia para a mudança das ementas das matérias e a exigência dos pilares de pesquisa, docência e extensão no dia a dia dos professores foram, segundo entrevistados/as as principais causas. Ainda que docentes estejam dispostos/as a mudar seus referenciais, não sobra tempo e energia para concretizar essa mudança, dada a

carga de trabalho a que indicam estar submetidos/as. O que leva a retornar ao ponto tratado no parágrafo anterior, ou seja, que a própria estrutura de produção e reprodução da universidade faz com que conhecimentos construídos fora de pilares clássicos, ou seja, brancos, europeus e norte-americanos, sejam excluídos por mecanismos de funcionamento da própria instituição. Ainda que o campo da educomunicação se pretenda transformador, como disseram os/as entrevistados, a licenciatura parece encontrar limites para sua renovação dentro das estruturas da universidade.

Outro ponto que merece destaque nessa análise, é a centralidade com que docentes entrevistados/as veem as políticas de permanência para a manutenção dos estudantes que adentram a USP via reserva de vagas. Provavelmente devido a suas próprias origens na classe trabalhadora, com a construção de suas trajetórias acadêmicas equilibrando trabalho e estudos, docentes defendem ativamente criar condições para que esses estudantes consigam terminar seus estudos. A exemplo de Docente 2 no Conjunto de significados G, quando fala da importância do Conjunto Residencial da USP - CRUSP na sua trajetória pessoal. Essa consciência de classe por parte de docentes entrevistados/as também faz com que enxerguem o caráter elitista da USP, e a importância das políticas afirmativas para a mudança do perfil socioeconômico discente da instituição.

Também vale destacar o baixo impacto sentido pelos/as entrevistados/as na mudança do perfil racial do corpo discente da educomunicação após a adoção das políticas afirmativas na USP. Aqui são levantadas três explicações para essa percepção, a primeira é de que existe um baixo resultado das políticas afirmativas na inserção de estudantes negros/as e indígenas na Licenciatura em Educomunicação e na USP no geral. Aqui cabe lembrar as dificuldades relatadas pela pesquisadora no subcapítulo 3.1 em levantar informações sobre cor e raça na USP, o que dificulta entender se essa percepção dos docentes se reflete em números. A segunda explicação é que essa baixa percepção de docentes reside no caráter recente das preocupações dos mesmos sobre questões raciais. Ao discutir sobre pactos narcísicos da branquitude, Maria Aparecida Bento fala que há uma invisibilidade do negro no universo do branco. Ela explica:

Estudiosos da branquitude chamam atenção para a invisibilidade do negro como m elemento importante da identidade do branco: ele não vê o negro. Uma reflexão sobre relações raciais pode explicitar um desconforto do branco diante da paradoxal constatação que ele não vê, não lembra, nunca pensou nos negros. (BENTO, 2002, p.91)

Desta forma, existe a possibilidade de que a construção racial branca de docentes impeça estes de perceberem o aumento ou não de corpos racializados na sala de aula da Licenciatura em Educomunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma retrospectiva das políticas de afirmativas no Brasil e na Universidade de São Paulo, este trabalho buscou localizar de forma histórica a luta do movimento negro nas conquistas das minorias ao acesso ao ensino superior. Foi o movimento negro brasileiro, dentro e fora das instituições que pautou debates sobre democratização da educação, que pressionou políticos e a sociedade civil para que hoje as reservas de vagas sejam uma realidade dentro das universidades brasileiras.

Ao mesmo tempo, esse trabalho buscou entender os entrelaçamentos entre os fatores históricos sobre a implementação das políticas afirmativas na USP e a consolidação do curso de Licenciatura em Educomunicação em seus 10 anos de existência. Nem todos os objetivos iniciais desta pesquisa foram plenamente alcançados. O levantamento numérico da presença de estudantes PPI e EP no curso de Educomunicação deixou a desejar, especialmente pela falta das informações por parte da USP, como mencionado anteriormente. Nesse sentido, a ausência desses dados forneceu um importante sintoma de como as políticas afirmativas não têm sido acompanhadas pela universidade. Ao mesmo tempo, evidencia que parece pouco importante para a instituição compartilhar os resultados dessas políticas com a sociedade e grupos beneficiados por elas.

Nesse sentido, as entrevistas foram essenciais para localizar o debate das políticas afirmativas dentro da Licenciatura em Educomunicação, entender o compromisso de professores/as com essas políticas e encontrar alguns frutos que elas têm gerado para o curso. Há uma ótima recepção de docentes às reservas de vagas e uma visão muito assertiva destes/as sobre a importância das políticas afirmativas para a manutenção de estudantes cotistas na universidade. Entretanto, ainda que professores/as da Educomunicação sejam herdeiros/as dos clássicos, ou sejam herdeiros/as de conhecimentos europeizados, brancos e masculinos, é importante lembrar que “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2013, pág 56). Assim como fazer da Educomunicação pioneira na inserção de referências acadêmicas não brancas em seu currículo é, para além de fazer do curso um contexto democrático, se ater aos pilares transformadores do nascimento do próprio campo.

Ainda que este trabalho não tenha conseguido fechar um quadro dos impactos das políticas afirmativas no curso de Licenciatura em Educomunicação no marco dos seus dez anos de

existência, muitas pistas foram encontradas. Entretanto, é importante salientar que a entrada de estudantes egressos/as do ensino público, pretos/as, pardos/as e indígenas, devido às reservas de vagas, não implica em um sucesso das políticas afirmativas. Essa efetividade só pode ser medida ao passo que estudantes que entram por essas políticas tenham condições de se manterem na universidade e finalizar suas graduações. Dessa forma, se torna de extrema importância uma segunda pesquisa sobre a permanência de estudantes cotistas na USP e no curso de Licenciatura em Educomunicação. Por fim, que este trabalho seja uma luz para aqueles/as que desejam se debruçar sobre essas temáticas e tenham como compromisso a democratização do espaço universitário em seu todo.

ANEXOS

ANEXO A

21/12/2021 18:04

Universidade de São Paulo Mail - Dados para a realização do TCC

Divisão de Sistemas

Pró-Reitoria de Graduação - USP

Tel.: (55 11) 3091-3405

E-mail: divisaodesistemasprg@usp.br

[Quoted text hidden]

Luiza Alves Alexandre da Silva <luiza.alexandre.silva@usp.br>
To: Claudia Lago <claudia.lago07@usp.br>

Fri, Sep 10, 2021 at 9:48 AM

Oi, Profª Claudia! Tudo bem?

Segue o email da pró-reitoria que mostrei ontem, no nosso primeiro encontro de orientação do TCC. Já preenchi algumas partes mas fiquei à vontade para fazer alterações. Obrigada pela ajuda.

Beijos!

Luiza Alves
Licenciatura em Educomunicação

Cel: (11) 995734135



----- Forwarded message -----

From: Divisão de Sistemas PRG <divisaodesistemasprg@usp.br>
Date: Thu, Jul 15, 2021 at 8:32 PM
Subject: Re: Dados para a realização do TCC
To: Luiza Alves Alexandre da Silva <luiza.alexandre.silva@usp.br>
Cc: Gabinete da PRG <gprg@usp.br>

Sra. Luiza Alves, boa noite!

Em função de novas estruturas e das reformulações do Sistema de Gestão Acadêmica bem como da mudança na política de ingresso na USP, a Pró-reitoria de Graduação tem recebido uma elevada demanda por informações e dados estatísticos de alunos matriculados, de cursos, disciplinas entre outras, o que tem gerado uma sobrecarga de requisições, com atrasos de retorno inevitáveis.

Adicionalmente, os resultados ou ações decorrentes dessas avaliações, posteriormente, não são conhecidos ou não impactam o ensino de graduação.

Considerando a necessidade de melhor organizar as prioridades de atendimento e, ao mesmo tempo, ter melhor conhecimento das possíveis ações que poderiam decorrer do projeto em estudo, a Pró-reitoria de Graduação passou a requerer de todas as solicitações as seguintes informações, antes de retornar se poderá atender a demanda do solicitante:

1. A solicitação está vinculada a algum projeto?

Sim! A solicitação deste dados está vinculada a pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso. Estou investigando as presença de estudantes negros e indígenas na Licenciatura em Educomunicação, fazendo um paralelo entre os anos pré e pós políticas afirmativas na universidade.

2. A demanda é de responsabilidade do Coordenador de Curso, ou da Comissão de Graduação ou de um Docente em projeto individual?

A demanda é de responsabilidade da professora Cláudia Lago, enquanto orientadora do meu trabalho individual de conclusão de curso.

3. Qual o problema a ser estudado ou que se pretende determinar com o estudo/levantamento?

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=2789f5fed2&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar8558522988502930824&simpl=msg-a%3Ar85535...> 2/7

21/12/2021 18:04

Universidade de São Paulo Mail - Dados para a realização do TCC

O trabalho já está em curso e o problema que estou estudando são os impactos quantitativos e qualitativos das políticas afirmativas na Licenciatura em Educomunicação da Universidade de São Paulo no marco dos 10 anos de existência do curso. Para tal, necessito de dados de 2011 à 2021 para realizar um estudo comparativo sobre a presença de matrículas de estudantes negros e indígenas entre os anos pré e pós implementação das cotas. Esses dados irão subsidiar a parte qualitativa da pesquisa que contará com entrevistas de docentes do curso que acompanharam o processo de implementação dessa política. As perguntas a serem realizadas pretendem mapear quais mudanças no dia a dia da sala de aula, na relação professor-aluno e nas demandas epistêmicas as cotas tiveram sobre o curso.

4. Qual o cronograma de execução?

Setembro: Finalização da parte teórica do trabalho + entrevistas com os docentes do curso de Educomunicação
Outubro: Compilação das entrevistas + dados quantitativos (em tese) fornecidos pela pró-reitoria de graduação.
Novembro: Finalização do trabalho + Revisão + Banca de Avaliação

5. Quais são as possíveis ações que poderão decorrer do estudo?

Socialização da pesquisa com os colegas de educom e inscrição do trabalho em congressos e editais de fomento à pesquisa.

6. Qual o impacto esperado para o Curso ou Disciplina?

A minha formação enquanto educadora, mas também uma ampla reflexão coletiva na Licenciatura em Educomunicação sobre os reflexos das políticas de cotas no perfil do alunato do curso (parte qualitativa da pesquisa) e também a percepção e reação do corpo docente dos estudantes que adentraram o curso através dela.

Antes do envio da demanda é necessária a ciência do Presidente da Comissão de Graduação, para que ele possa informar sobre reformulações de cursos e disciplinas.

Colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Segue em anexo o projeto de pesquisa que está guiando a construção do meu trabalho de conclusão.


Divisão de Sistemas

Pró-Reitoria de Graduação - USP

Tel.: (55 11) 3091-3405

E-mail: divisaodesistemasprg@usp.br

[Quoted text hidden]

 Projeto TCC (2).docx
11K

Claudia Lago <claudia.lago07@usp.br>

Fri, Sep 10, 2021 at 10:04 AM

To: Luiza Alves Alexandre da Silva <luiza.alexandre.silva@usp.br>

Luiza, tudo bem?

Eu vou fazer pequenas correções no corpo do texto. Acho que vc pode enviar para eles me copiando.

Temos que pedir ciência da Graduação. Pelo que entendi antes de enviar o email, nós temos que providenciar isto.

Vou enviar um email pedindo isso.

Por favor aguarde este retorno, para que possamos enviar à Pró de Graduação.

bjs

cl

Em sex., 10 de set. de 2021 às 09:48, Luiza Alves Alexandre da Silva <luiza.alexandre.silva@usp.br> escreveu:

Oi, Profa Claudia! Tudo bem?

Segue o email da pró-reitoria que mostrei ontem, no nosso primeiro encontro de orientação do TCC.

Já preenchi algumas partes mas fiquei à vontade para fazer alterações.

Obrigada pela ajuda.

Beijos!

Luiza Alves
Licenciatura em Educomunicação

Cel: (11) 995734135

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=2789f5fed2&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar8558522988502930824&simpl=msg-a%3Ar85535...> 3/7



Luiza Alves Alexandre da Silva <luiza.alexandre.silva@usp.br>

Dados para a realização do TCC

9 messages

Luiza Alves Alexandre da Silva <luiza.alexandre.silva@usp.br>
To: prg@usp.br

Mon, Jul 12, 2021 at 9:36 AM

Bom dia! Tudo bem?

Eu sou a Luiza Alves, estudante da ECA-USP.

Meu TCC investiga os impactos das políticas de cotas no perfil racial e de escolaridade básica dos ingressantes do curso de Educomunicação. O recorte temporal utilizado para a pesquisa são os dez anos de existência do curso, de 2011 a 2021. A Secretária de Educomunicação me aconselhou a entrar em contato com a Pró-Reitoria de Graduação para saber se vocês teriam estes dados foram compilados e se eu poderia acessá-los. Vocês conseguiriam me dizer se isto é possível?

Obrigada pela atenção!
Aguardo o retorno

Att,

Luiza Alves
Licenciatura em Educomunicação

Cel: (11) 995734135



Livre de vírus. www.avast.com.

Divisão de Sistemas PRG <divisaodesistemasprg@usp.br>
To: Luiza Alves Alexandre da Silva <luiza.alexandre.silva@usp.br>
Cc: Gabinete da PRG <gprg@usp.br>

Thu, Jul 15, 2021 at 8:32 PM

Sra. Luiza Alves, boa noite!

Em função de novas estruturas e das reformulações do Sistema de Gestão Acadêmica bem como da mudança na política de ingresso na USP, a Pró-reitoria de Graduação tem recebido uma elevada demanda por informações e dados estatísticos de alunos matriculados, de cursos, disciplinas entre outras, o que tem gerado uma sobrecarga de requisições, com atrasos de retorno inevitáveis.

Adicionalmente, os resultados ou ações decorrentes dessas avaliações, posteriormente, não são conhecidos ou não impactam o ensino de graduação.

Considerando a necessidade de melhor organizar as prioridades de atendimento e, ao mesmo tempo, ter melhor conhecimento das possíveis ações que poderiam decorrer do projeto em estudo, a Pró-reitoria de Graduação passou a requerer de todas as solicitações as seguintes informações, antes de retornar se poderá atender a demanda do solicitante:

1. A solicitação está vinculada a algum projeto?
2. A demanda é de responsabilidade do Coordenador de Curso, ou da Comissão de Graduação ou de um Docente em projeto individual?
3. Qual o problema a ser estudado ou que se pretende determinar com o estudo/levantamento?
4. Qual o cronograma de execução?
5. Quais são as possíveis ações que poderão decorrer do estudo?
6. Qual o impacto esperado para o Curso ou Disciplina?

Antes do envio da demanda é necessária a ciência do Presidente da Comissão de Graduação, para que ele possa informar sobre reformulações de cursos e disciplinas.

Colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=2789f5fed2&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar8558522988502930824&simpl=msg-a%3Ar85535...> 1/7



----- Forwarded message -----

From: Divisão de Sistemas PRG <divisaodesistemasprg@usp.br>
 Date: Thu, Jul 15, 2021 at 8:32 PM
 Subject: Re: Dados para a realização do TCC
 To: Luiza Alves Alexandre da Silva <luiza.alexandre.silva@usp.br>
 Co: Gabinete da PRG <gprg@usp.br>

Sra. Luiza Alves, boa noite!

Em função de novas estruturas e das reformulações do Sistema de Gestão Acadêmica bem como da mudança na política de ingresso na USP, a Pró-reitoria de Graduação tem recebido uma elevada demanda por informações e dados estatísticos de alunos matriculados, de cursos, disciplinas entre outras, o que tem gerado uma sobrecarga de requisições, com atrasos de retorno inevitáveis.

Adicionalmente, os resultados ou ações decorrentes dessas avaliações, posteriormente, não são conhecidos ou não impactam o ensino de graduação.

Considerando a necessidade de melhor organizar as prioridades de atendimento e, ao mesmo tempo, ter melhor conhecimento das possíveis ações que poderiam decorrer do projeto em estudo, a Pró-reitoria de Graduação passou a requerer de todas as solicitações as seguintes informações, antes de retornar se poderá atender a demanda do solicitante:

1. A solicitação está vinculada a algum projeto?

Sim! A solicitação deste dados está vinculada a pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso. Estou investigando consequências da presença de estudantes negros e indígenas na Licenciatura em Educomunicação, fazendo um paralelo entre os anos pré e pós políticas afirmativas na universidade.

2. A demanda é de responsabilidade do Coordenador de Curso, ou da Comissão de Graduação ou de um Docente em projeto individual?

A demanda é de responsabilidade da professora Cláudia Lago, enquanto orientadora do meu trabalho individual de conclusão de curso. A professora é também chefe de departamento e ligada à Licenciatura.

3. Qual o problema a ser estudado ou que se pretende determinar com o estudo/levantamento?

O trabalho já está em curso e o problema que estou estudando são os **possíveis** impactos das políticas afirmativas na Licenciatura em Educomunicação da Universidade de São Paulo no marco dos 10 anos de existência do curso. Para tal, necessito de dados de 2011 à 2021 para realizar um estudo comparativo sobre a presença de matrículas de estudantes negros e indígenas entre os anos pré e pós implementação das cotas. Esses dados irão subsidiar a parte qualitativa da pesquisa, que contará com entrevistas de docentes do curso que acompanharam o processo de implementação dessa política. As perguntas a serem realizadas pretendem mapear quais mudanças no dia a dia da sala de aula, na relação professor aluno e nas demandas epistêmicas as cotas tiveram sobre o curso.

4. Qual o cronograma de execução?

Setembro: Finalização da parte teórica do trabalho + entrevistas com os docentes do curso de Educomunicação
Outubro: Compilação das entrevistas + dados quantitativos (em tese) fornecidos pela pró-reitoria de graduação.
Novembro: Finalização do trabalho + Revisão
Dezembro: Banca de Avaliação

5. Quais são as possíveis ações que poderão decorrer do estudo?

Socialização da pesquisa com os colegas de educom e inscrição do trabalho em congressos e editais de fomento à pesquisa. Utilização da pesquisa para subsidiar aprimoramentos curriculares na Licenciatura e também em outros cursos da ECA e USP, haja vista que mudanças relacionadas à entrada de alunos/as em função das cotas estão presentes nos demais espaços educativos da Universidade.

6. Qual o impacto esperado para o Curso ou Disciplina?

Além da minha formação enquanto educadora, o trabalho pode contribuir para uma ampla reflexão coletiva na Licenciatura em Educomunicação sobre os reflexos das políticas de cotas no perfil do alunato do curso e também sobre a percepção e estratégias do corpo docente acerca deste processo.

[Quoted text hidden]

[Quoted text hidden]

[Quoted text hidden]

Luiza Alves Alexandre da Silva <luiza.alexandre.silva@usp.br>

Fri, Sep 17, 2021 at 2:32 AM

To: Divisão de Sistemas PRG <divisaodesistemasprg@usp.br>, Claudia Lago <claudia.lago07@usp.br>, cibealeao@usp.br

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=2789f5fed2&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar8558522988502930824&siml=msg-a%3Ar85535...> 4/7

Olá, boa noite!

Peço desculpas pela demora para responder.

Coloco em cópia a Profa. Cláudia Lago, orientadora da pesquisa, e a Profa. Dra. Cibele Araújo Camargo, Presidente da Comissão de Graduação da ECA.

Anexados ao email estão o projeto de pesquisa do TCC e a declaração de ciência da Presidente da Comissão de Graduação da ECA sobre a solicitação dos dados de entrada de estudantes pela política de cotas no curso de Licenciatura em Educomunicação.

Abaixo estão as informações solicitadas no email anterior:

1. A solicitação está vinculada a algum projeto?

Sim! A solicitação destes dados está vinculada a pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso. Estou investigando as consequências da presença de estudantes negros e indígenas na Licenciatura em Educomunicação, fazendo um paralelo entre os anos pré e pós políticas afirmativas na universidade.

2. A demanda é de responsabilidade do Coordenador de Curso, ou da Comissão de Graduação ou de um Docente em projeto individual?

A demanda é de responsabilidade da professora Cláudia Lago, enquanto orientadora do meu trabalho individual de conclusão de curso. A professora é também chefe de departamento e ligada à Licenciatura.

3. Qual o problema a ser estudado ou que se pretende determinar com o estudo/levantamento?

O trabalho já está em curso e o problema que estou estudando são os possíveis impactos das políticas afirmativas na Licenciatura em Educomunicação da Universidade de São Paulo no marco dos 10 anos de existência do curso. Para tal, necessito de dados de 2011 à 2021 para realizar um estudo comparativo sobre a presença de matrículas de estudantes negros e indígenas entre os anos pré e pós implementação das cotas. Esses dados irão subsidiar a parte qualitativa da pesquisa, que contará com entrevistas de docentes do curso que acompanharam o processo de implementação dessa política. As perguntas a serem realizadas pretendem mapear quais mudanças no dia a dia da sala de aula, na relação professor-aluno e nas demandas epistêmicas as cotas tiveram sobre o curso.

4. Qual o cronograma de execução?

Setembro: Finalização da parte teórica do trabalho + entrevistas com os docentes do curso de Educomunicação

Outubro: Compilação das entrevistas + dados quantitativos (em tese) fornecidos pela pró-reitoria de graduação.

Novembro: Finalização do trabalho + Revisão

Dezembro: Banca de Avaliação

5. Quais são as possíveis ações que poderão decorrer do estudo?

Socialização da pesquisa com os colegas de educom e inscrição do trabalho em congressos e editais de fomento à pesquisa. Utilização da pesquisa para subsidiar aprimoramentos curriculares na Licenciatura e também em outros cursos da ECA e USP, haja vista que mudanças relacionadas à entrada de alunos/as em função das cotas estão presentes nos demais espaços educativos da Universidade.

6. Qual o impacto esperado para o Curso ou Disciplina?

Além da minha formação enquanto educadora, o trabalho pode contribuir para uma ampla reflexão coletiva na Licenciatura em Educomunicação sobre os reflexos da política de cotas no perfil do alunato do curso e também sobre a percepção e estratégias do corpo docente acerca deste processo.

A Pró-reitoria consegue me dar um prazo para a entrega destes dados?

Att,

Luiza Alves

Licenciatura em Educomunicação

Cel: (11) 995734135



[Quoted text hidden]

2 attachments



Solicitação de dados à PRG-signed.pdf
127K



Projeto TCC (2).docx
11K

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=2789f5fed2&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar8558522988502930824&simpl=msg-a%3Ar85535...> 5/7

21/12/2021 18:04

Universidade de São Paulo Mail - Dados para a realização do TCC

Luiza Alves Alexandre da Silva <luiza.alexandre.silva@usp.br>

Mon, Sep 27, 2021 at 8:21 PM

To: Divisão de Sistemas PRG <divisaodesistemasprg@usp.br>, Claudia Lago <claudia.lago07@usp.br>, cibealeao@usp.br

Boa noite! Tudo bem?

A PRG recebeu o e-mail anterior?

Eu conseguirei acessar os dados de PPI solicitados? Existe alguma previsão para a liberação dos mesmos?

Att,

Luiza Alves

Licenciatura em Educomunicação

Cel: (11) 995734135



[Quoted text hidden]

Divisão de Sistemas PRG <divisaodesistemasprg@usp.br>

Wed, Sep 29, 2021 at 12:29 PM

To: Luiza Alves Alexandre da Silva <luiza.alexandre.silva@usp.br>

Cc: Claudia Lago <claudia.lago07@usp.br>, cibealeao@usp.br

Sra. Luiza, boa tarde!

Recebemos seus e-mail e já estamos providenciando os dados solicitados, mas como informamos anteriormente, em função de novas estruturas e das reformulações do Sistema de Gestão Acadêmica bem como da mudança na política de ingresso na USP, a Pró-reitoria de Graduação tem recebido uma elevada demanda por informações e dados estatísticos de alunos matriculados, de cursos, disciplinas entre outras, o que tem gerado uma sobrecarga de requisições, com atrasos de retorno inevitáveis.

Sua demanda está na fila de atendimento, mas não conseguimos prever a data de atendimento.

Peço que aguarde e qualquer andamento, a Senhora será notificada.

Atenciosamente,

Divisão de Sistemas

Pró-Reitoria de Graduação - USP

Tel.: (55 11) 3091-3405

E-mail: divisaodesistemasprg@usp.br

[Quoted text hidden]

Luiza Alves Alexandre da Silva <luiza.alexandre.silva@usp.br>

Tue, Nov 9, 2021 at 9:55 AM

To: Divisão de Sistemas PRG <divisaodesistemasprg@usp.br>, Claudia Lago <claudia.lago07@usp.br>

Olá! Tudo bem?

Tenho como data limite para a entrega do meu TCC o mês de janeiro de 2022.

Entro novamente em contato do a PRG para saber se até lá eu conseguiria ter acesso aos dados requisitados nos e-mails anteriores.

Poder ter acesso a esses números seria essencial para a qualidade da minha pesquisa pois são parte intrínseca da minha investigação sobre os impactos das políticas afirmativas no curso de Licenciatura em Educomunicação.

Aguardo retorno.

Obrigada pela atenção.

Att,

Luiza Alves

Licenciatura em Educomunicação

Cel: (11) 995734135

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=2789f5fed2&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar8558522988502930824&simpl=msg-a%3Ar85535...> 6/7



[Quoted text hidden]

Divisão de Sistemas PRG <divisaodesistemasprg@usp.br>
To: Luiza Alves Alexandre da Silva <luiza.alexandre.silva@usp.br>
Cc: Claudia Lago <claudia.lago07@usp.br>

Wed, Nov 10, 2021 at 11:18 AM

Luiza, bom dia!

Reitero a informação de que não conseguimos prever o prazo de atendimento desta demanda, ela continua na fila, aguardando atendimento.

Peço a gentileza de aguardar e assim que seus dados forem processados, entraremos em contato.

Atenciosamente,

Divisão de Sistemas

Pró-Reitoria de Graduação - USP

Tel.: (55 11) 3091-3405

E-mail: divisaodesistemasprg@usp.br

[Quoted text hidden]

ANEXO B

Autorização de Utilização de Informações Cedidas em Entrevista

Eu, Prof. Dr. _____, autorizo a estudante de Luiza Alves Alexandre da Silva, da Universidade São Paulo, a utilizar as informações por mim prestadas em entrevista, para a elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso, que tem como título “O impacto das políticas afirmativas no marco dos dez anos da Licenciatura em Educomunicação na USP” e está sendo orientada pela Profa Dra. Claudia Lago.

São Paulo, 22 de Novembro de 2021.

Assinatura da pesquisadora
Luiza Alves Alexandre da Silva

Assinatura da orientadora da pesquisa
Profa. Dra. Claudia Lago

Assinatura do docente entrevistado
Prof. Dr _____

ANEXO C

Termo de Compromisso de Utilização de Informações Colhidas em Entrevista para o Trabalho de Conclusão de Curso

Eu, Luiza Alves Alexandre da Silva da Universidade de São Paulo, no âmbito do trabalho de conclusão de curso intitulado “O impacto das políticas afirmativas no marco dos dez anos da Licenciatura em Educomunicação na USP”, sob orientação da Profa. Dra. Claudia Lago, e que tem como objetivo a investigação dos impactos quantitativos e qualitativos das políticas afirmativas no curso de Licenciatura Em Educomunicação, comprometo-me com a utilização das informações colhidas em entrevista com o Prof. _____.

Declaro entender que é de minha responsabilidade cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade e a privacidade (imagem, nome e idade) do docente entrevistado. A entrevista acontecerá via videochamada e será gravada. Após a conclusão deste trabalho de conclusão de curso, todo material em vídeo será excluído. Também é minha a responsabilidade de não repassar as informações coletadas em sua íntegra, ou parte delas, à pessoas não envolvidas no trabalho de pesquisa. Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. A partir das informações acima, informo que este termo de autorização se submete às seguintes premissas: as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto; a pesquisadora se compromete a preservar as informações dos entrevistados, garantindo o sigilo e a privacidade dos docentes.

São Paulo, 22 de Novembro de 2021.

Assinatura da pesquisadora
Luiza Alves Alexandre da Silva

Assinatura da orientadora da pesquisa
Profa. Dra. Claudia Lago

Assinatura do docente entrevistado
Prof. Dr. _____

ANEXO D

Questionário Docentes Entrevistados

1. A quanto tempo você ocupa a cadeira de docente no curso de Licenciatura em Educomunicação da Universidade de São Paulo?
2. Quais matérias você já lecionou no curso e quais você leciona atualmente?
3. Sendo docente da USP desde XXXX , gostaria de saber se você participou do processo de implementação das políticas afirmativas na universidade em 2016 pelo ENEM e em 2018 pela Fuvest. De que maneira foi realizada sua participação?
4. Segundo dados fornecidos pela USP, em 2021 a instituição registrou o índice de 51,7% de alunos matriculados oriundos de escolas públicas (EP) em seus cursos de graduação e, dentre eles, 44,1% autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). A universidade também afirma que em 2021 a instituição alcançou o maior percentual de reserva de vagas destinadas a esses estudantes desde a aprovação do sistema de cotas pelo Conselho Universitário em 2017. Na sua percepção, qual é o impacto que a entrada desses estudantes trouxeram para a universidade?
5. Esse aumento de estudantes via políticas afirmativas se reflete no perfil dos estudantes de educomunicação em comparação aos anos iniciais do curso? De que maneira?
6. Fazendo um comparativo entre os anos pré e pós políticas afirmativas, na sua percepção, existem desníveis de conhecimento entre os estudantes que entram por essas políticas em relação aos demais?
7. Fazendo um comparativo entre os anos pré e pós políticas afirmativas, na sua percepção, houve mudanças em relação ao desempenho acadêmico em sala de aula? De que maneira?

8. Fazendo um comparativo entre os anos pré e pós políticas afirmativas, na sua percepção, houve alguma demanda por parte do corpo discente por mudanças ou adaptações dos conteúdos ministrados por você? Quais foram essas demandas?
9. Fazendo um comparativo entre os anos pré e pós políticas afirmativas, na sua percepção, houve alguma demanda por discussões em sala de aula sobre questões raciais e de gênero? Se sim, como você lidou com essas solicitações?
10. Com o aumento da adesão de estudantes via políticas afirmativas na USP, houve inserção de referenciais epistemológicos negros e indígenas nas disciplinas que você leciona? Se sim, quais foram eles e quando foram inseridos na bibliografia da matéria que você leciona? Se não, porque isso não ocorreu?
11. Qual a sua opinião sobre a utilização de políticas afirmativas para o acesso de estudantes na Universidade de São Paulo?
12. Existe algum ponto sobre a discussão tratada nesta entrevista que ficou de fora e você gostaria de comentar?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. *Revista Estudos Históricos*, v. 1, n. 37, p. 143-166, 2006.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena GF. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, p. 61-69, 1992.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Editora Vozes Limitada, 2014.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em tese*, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

CAMINO, Leoncio et al. Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, p. 117-128, 2014.

CITELLI, Adilson Odair; DE OLIVEIRA SOARES, Ismar; DE LOPES, Maria Immacolata Vassallo. *Educomunicação: referências para uma construção metodológica*. *Comunicação & Educação*, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE MATTOS, Pedro Lincoln CL. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. *Revista de Administração Pública-RAP*, v. 39, n. 4, p. 823-846, 2005.

DE OLIVEIRA, Laiana Lannes. A Frente Negra Brasileira: política e questão racial nos anos 1930. 2002. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

DE OLIVEIRA SOARES, Ismar. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma de Ensino Médio. Editora Paulinas, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, v. 12, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 517-534, 2008.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação, v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educação & Sociedade, v. 33, p. 727-744, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. Revista brasileira de educação, p. 134-158, 2000.

IBGE, IBGE E. Desigualdades Sociais por raça ou cor no Brasil. Estudos e pesquisas. Informação demográfica e sócio-econômica, n. 41, 2019.

JÚNIOR, João Feres; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, 2012.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma; VIANA, Claudemir Edson; RAMOS, Daniela Osvald. Uma formação inovadora na interface educação e comunicação: aspectos da Licenciatura em

Educomunicação da Escola De Comunicações e Artes da USP. Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, v. 14, n. 27, 2017.

PIOTTO, Débora Cristina; NOGUEIRA, Maria Alice. Incluindo quem? Um exame de indicadores socioeconômicos do Programa de Inclusão Social da USPI. Educação e Pesquisa, v. 42, p. 625-649, 2016.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. História da educação do negro e outras histórias. Brasília: MEC/SECAD, p. 117-137, 2005.

SILVA, Viviane Angélica. Cores da tradição: uma história do debate racial na Universidade de São Paulo (USP) e a configuração racial do seu corpo docente. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

