

ESTUDANTES E COTAS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NUMA CULTURA HISTÓRICA DE “DEMOCRACIA RACIAL”

Luis Fernando Cerri¹

RESUMO

O objetivo deste texto é contribuir para a reflexão sobre a formação e configuração de ideias e argumentos dos estudantes sobre as origens históricas das desigualdades étnico-raciais e sociais, e como se posicionam quanto a políticas para enfrentamentos destas desigualdades. Teoricamente, o texto se pauta pelos conceitos de consciência histórica e de cultura histórica, na Didática da História de influência alemã. Metodologicamente, a reflexão é feita a partir de instrumentos quantitativos e qualitativos aplicados em diferentes momentos a estudantes de uma amostra em Ponta Grossa – PR, no contexto da discussão pública sobre a implementação das cotas raciais na universidade local, bem como os resultados do projeto Jovens e a História no Mercosul, que lidou com dados quantitativos de ampla amostra nacional. Os resultados indicam a permanência marcante da ideia de “democracia racial”, indicando caminhos possíveis para a sua superação.

PALAVRAS CHAVE

Política de cotas; Aprendizagem histórica; Educação étnico-racial.

ABSTRACT

Students and affirmative policies for accessing undergraduate studies in an historical culture of “racial democracy”. This text is intended to contribute in the thinking about making and configuration of students’ ideas and arguments about historical origins of ethnic and racial inequalities, and about how they do position themselves about policies tackling those inequalities. Theoretically, the text is based upon the concepts of historical consciousness and historical culture, from the German influenced History Didactics. Methodologically, the reflection is done since quantitative and qualitative research instruments, applied in different moments to students of a sample in Ponta Grossa city (Paraná, Brazil), at the context of public debate about implementation of racial affirmative policies of access to superior education, as well as the data from Youth and History in MERCOSUR project, that dealt with quantitative data from a wide national sample. The results indicate the outstanding perdurance of the idea of “racial democracy”, pointing possible routes to its overcoming.

KEY WORDS

Affirmative policies, historical learning, ethnic and racial education

¹ Possui graduação em História (1992), mestrado (1996) e doutorado (2000) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor associado no Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua no mestrado acadêmico de História e no mestrado profissional (ProfHistória) da UEPG. Tem experiência na área de História, com ênfase em ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura histórica, didática da história, consciência histórica, identidade social, ensino de história. Líder do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). Membro ativo da Red de Especialistas em Docencia, Difusion e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH - México). É presidente da Associação Brasileira de Ensino de História (mandato 2019-2020) e bolsista de produtividade em pesquisa nível 2 do CNPq.

Introdução

Como o passado condiciona o presente? Essa pergunta fundamental está, de uma forma ou de outra, na base da escolha profissional das pessoas que resolveram se dedicar à História, e é causa constante de muitas de nossas reflexões, especialmente daquelas atinentes ao campo da Didática da História, especialmente em sua busca de desvendar as articulações entre o saber histórico adquirido pelo aluno fora da aula de História com o saber desenvolvido dentro dela. Propomos, neste texto, desenvolver um ensaio, dentro da proposta desse dossiê, a partir de dois grandes temas históricos em sua repercussão no presente: a abolição da escravatura e a construção ao longo do século XX de uma ideologia de democracia racial, e o golpe de 1964, com suas consequências para a história e a vida nacional, filtradas por outro evento importante a ele relacionado, que é a Anistia, que estabeleceu, enquanto fato político, os padrões pelos quais nos relacionamos com a nossa ditadura militar, que é bastante diferente da forma pela qual os outros países latino-americanos que passaram por suas respectivas ditaduras militares relacionam-se com elas.

A democracia racial, em linhas muito gerais, pode ser definida como um esforço por parte de alguns intelectuais em incluir positivamente (e subordinadamente) o negro na história e na cultura brasileira, através da negação do racismo. Esse esforço foi adotado como política cultural e educacional por diversas gestões do governo federal, particularmente os governos de Getúlio Vargas. A adoção da democracia racial nos conduziu a um quadro que pode ser descrito como de “racismo cordial”, e a uma situação que o professor Florestan Fernandes chamou, no título de uma de suas obras, de “O negro no mundo dos brancos”. Com isso, queria expressar como todo o nosso universo cultural, econômico, social é constituído a partir da visão e do poder do branco, e a inclusão do negro nesse mundo só se dá a partir dos termos culturais, religiosos, ideológicos postos pelos dominantes dessa sociedade que está organizada em benefício prioritário dos brancos desde a colonização.

Quando nós pensamos na Anistia, no final da década de 1970, temos diante de nós um processo pelo qual este mesmo “mundo dos brancos”, que impõe condições diferentes a raças e classes para sua integração social e usufruto dos bens socialmente produzidos, coloca sob controle estrito o processo de retomada do jogo democrático, tendo por fiança a garantia de impunidade de crimes contra os direitos humanos. Outra consequência do processo de Anistia na esfera do imaginário e no debate político tem sido igualar torturadores e torturados, ocupantes do poder ditatorial e seus opositores armados, como se fossem, numa apropriação simplificadora, duas faces equivalentes de uma mesma moeda.

Em comum, nos dois processos que destacamos para essa reflexão, está a conciliação. Diversos pensadores da área das Ciências Humanas no Brasil identificaram a conciliação como um traço marcante da cultura política brasileira, entre eles José Honório Rodrigues, que procurou sistematizar essa tradição (RODRIGUES, 1982). Pode-se imaginar qual o impacto da conciliação na memória, principalmente

quando os conflitos pretensamente conciliados continuam gerando tensões. Em algum momento, essas “memórias conciliadas”, se podemos chamar assim, explodem a conciliação e são recolocadas como conflito, velado ou aberto. A intenção deste texto, afinal, é refletir sobre como esses conflitos que foram “conciliados” no passado retornam à cena atual, principalmente nas opiniões dos jovens sobre aqueles dois conflitos traumáticos que mencionamos acima, que aparecem agora recolocados como racismo, a partir da experiência de quase 400 anos de escravidão na história colonial/nacional, e a ditadura militar, que reaparece como paixão política e parâmetro, à direita, para o tratamento dos problemas políticos atuais.

Trabalharemos com resultados de pesquisa quantitativa para aportar contribuições ao debate. Antes, porém, é preciso esclarecer os conceitos que informaram a coleta dos dados, ou seja, os conceitos de cultura histórica e consciência histórica. Mencionamos a seguir algumas definições que nos parecem, se não coincidentes, pelo menos coerentes e não conflitivas entre si, em que pesem as nuances e os diferentes destaques nas regularidades do real que o termo procura abranger.

Do ponto de vista deste texto, a cultura histórica é o conceito central, que decorre por sua vez do conceito de consciência histórica. De forma muito sucinta, definiremos a consciência histórica como o trabalho mental comum a todo ser humano, de dar sentido ao tempo, e de articular passado, presente e futuro, o passado como experiência (vivida e lembrada ou recebida por meio de narrativas dos outros), o presente como o momento da ação e da decisão e o futuro como expectativa, que se faz presente exatamente por aquilo que nós projetamos como intenção. A cultura histórica é o resultado empírico do funcionamento da consciência histórica, é a sua face visível a partir da qual podemos desenvolver leituras e olhares sobre esse fenômeno mental, interno (RÜSEN, 2007, p. 121-122). Para Le Goff (ao discutir o conceito de história), a cultura histórica constitui um acervo de informações sobre uma época, que constitui uma espécie de contraparte da produção histórica acadêmica, que o historiador também necessita considerar: “A história da história não se deve preocupar apenas com a produção histórica profissional, mas com todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica, ou melhor, a mentalidade histórica de uma época.” (p. 48). Dessa abordagem, decorre que a cultura histórica deve ser pensada em relação às épocas, ou seja, não se trata de um fenômeno que fique parado no tempo, mas sim de um fenômeno dinâmico, de modo que a cultura histórica verificada num momento pode variar de maneira importante no momento seguinte, de acordo com a variação de outros fatores da conjuntura de uma determinada sociedade ou grupo. Isso porque a cultura histórica expressará as mudanças na consciência histórica, que por sua vez tem por função a construção de narrativas que deem sentido, a fim de “confortar” ou dar aos protagonistas um sentido aceitável para as suas ações, em função também das ações dos outros.

Por fim, Angela Castro Gomes, baseada em Le Goff e Bernard Guenée (ambos medievalistas), para quem a cultura histórica é simplesmente a relação que uma sociedade mantém com o seu passado,

usa o conceito para orientar a busca do que os homens consideram seu passado e qual o valor e o espaço que destinam a ele em determinada conjuntura.

Desta forma, o conceito permite e mesmo exige a análise de um conjunto de iniciativas que abarca não só o conhecimento histórico em sentido mais estrito - quem são os historiadores, quais são as obras que "narram" a história nacional e quais são seus eventos e personagens fundamentais -, como o ultrapassa, abrangendo outras formas de expressão cultural que têm como referência o "passado", como a literatura e o folclore, por exemplo. (GOMES, 1998, p. 122)

Por fim, Fernando Sanchez Marcos delimita o conceito da seguinte forma: "Si la cultura es el modo en que una sociedad interpreta, transmite y transforma la realidad, la cultura histórica es el modo concreto y peculiar en que una sociedad se relaciona con su pasado." (SANCHEZ MARCOS, 2009).

A cultura histórica é seleção, é resultado de um processo de seleção das coisas que são mais significativas e do quanto o passado vai ter peso e importância nos vários estratos da vida, inclusive a cotidiana. Disso decorre que há culturas históricas que colocam mais peso em seu passado, em sua tradição, e culturas históricas que tratam o passado de forma mais superficial, dando-lhe menor relevância na composição das narrativas e demais elementos que sustentam o presente. Essa seleção da cultura histórica é, portanto, pautada por interesses, por diferenças, por assimetrias de poder, de modo que os grupos dominados têm menores chances de estabelecer suas narrativas no *mainstream* de uma determinada sociedade, e ficam condicionados entre a resistência e a integração subalterna, e as múltiplas nuances nos espaços entre elas.

As fontes empíricas utilizadas na construção deste estudo serão resultantes de duas coletas de dados quantitativos entre estudantes de ensino médio. São duas amostras tomadas em contextos diferentes, que têm como característica contextual terem sido tomadas durante o mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, uma em 2008 e outra em 2012/2013. Ambas são anteriores ao processo das Jornadas de Junho, de protestos contra a Copa das Confederações, que podem ser tomados como o marco de uma mudança substantiva na cultura política e na cultura histórica nacional, com o crescimento e a afirmação de teses e de sujeitos políticos coletivos de direita. Essa ascensão resultou na confrontação intensa e sistemática de teses e políticas redistributivas, como as cotas para negros no acesso às universidades públicas, bem como de narrativas até certo ponto consolidadas ou não anteriormente questionadas "no atacado", como foi o caso de uma avaliação geral negativa da ditadura militar. Embora uma memória positiva do período tenha sobrevivido em setores específicos, tratava-se de uma perspectiva com escassa presença nos debates principais sobre o país e seus destinos, o que se alterou após 2013, com impactos já nos eventos voltados a pensar o golpe militar nos seus 50 anos, em 2014,

bem como nos grandes eventos posteriores como a eleição presidencial no mesmo ano e principalmente no movimento do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a partir de 2015.

A primeira amostra foi tomada em 2008 em três escolas públicas da cidade de Ponta Grossa no contexto da divulgação inicial da política de cotas para estudantes negros e de escola pública, política então recém implantada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. O preenchimento do questionário foi feito por então estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, anteriormente à visita de professor da UEPG para uma palestra e esclarecimento de dúvidas sobre o vestibular com cotas. A amostra se compõe de 113 alunos de terceiro ano do ensino médio, de três escolas, uma delas de periferia e outras duas escolas que não são centrais, mas estão localizadas em bairros de classe média baixa localizados em zonas intermediárias entre o centro e a periferia da cidade. O instrumento direcionado a estes estudantes envolvia questões abertas e fechadas referentes ao conhecimento e opinião que tinham sobre a política de cotas e sobre a história dos negros no Brasil, envolvendo questões sobre racismo e discriminação.

A segunda amostra é mais recente, tendo sido tomada entre o segundo semestre de 2012 e o mês de maio de 2013. A coleta deveria abranger mais escolas e cidades, mas optamos por interrompê-la diante da mudança de contexto implicada nas Jornadas de Junho e suas repercussões. Roberto Schwarcz resume bem essa mudança de contexto:

Em duas semanas o Brasil que diziam que havia dado certo — que derrubou a inflação, incluiu os excluídos, está acabando com a pobreza extrema e é um exemplo internacional — foi substituído por outro país, em que o transporte popular, a educação e a saúde públicas são um desastre e cuja classe política é uma vergonha, sem falar na corrupção. Qual das duas versões estará certa? É claro que todos esses defeitos já existiam antes, mas eles não pareciam o principal; e é claro que aqueles méritos do Brasil novo continuam a existir, mas parece que já não dão a tônica. (SCHWARCZ, 2013, s.p.)

Esta última pesquisa foi intitulada “Jovens e a história no MERCOSUL”, sob influência direta da pesquisa “Youth and History”, desenvolvida na Europa nos anos 1990 (ANGVIK; BORRIES, 1997), recebeu financiamento do CNPq e da Fundação Araucária, e coletou dados no Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Chile, sendo que no Brasil estiveram envolvidas 22 cidades das cinco regiões do país. Em cada estado brasileiro buscou-se que os questionários fossem coletados em até 3 tipos de cidades: grande (capital nacional, que é a referência administrativa, econômica e social para o país), média (capitais regionais, consideradas polo regional em seu estado e regiões de estados vizinhos) e pequena (com menos de 50 mil habitantes e que são referência no máximo para poucas cidades menores vizinhas). Em cada cidade participante do projeto foram abordadas 7 escolas, sempre que possível, 4 públicas (central, de excelência, de periferia e rural) e 3 particulares (laica, religiosa e comunitária). Esse

esforço coletivo resultou num conjunto de 2420 respostas de estudantes brasileiros, com as quais trabalharemos neste texto.

Elementos da Cultura Histórica de Estudantes Sobre Escravidão e Racismo

A tabela abaixo foi construída a partir dos dados preenchidos pelos estudantes no projeto Jovens e a História, em uma questão em que deveriam escrever os três principais heróis da história do país em sua opinião. As respostas foram transcritas para uma planilha, com auxílio de um software de reconhecimento ótico de marcas agindo sobre os questionários preenchidos escaneados. O tratamento dos dados foi feito através do software EVOC², que gera uma tabela dividida em quatro células. A primeira, no quadrante superior esquerdo, reúne as evocações que compõem o núcleo central da representação sobre os heróis nacionais brasileiros para os estudantes daquela amostra, agregando as menções que tiveram maior frequência e menor ordem de evocação (ou seja, que foram lembradas mais imediatamente). No quadrante superior esquerdo e no quadrante inferior direito estão as menções que tiveram frequência e ordem de vocação intermediárias, e o quadrante inferior esquerdo reúne as menções que tiveram baixa frequência e que foram lembradas por último, em média, compondo o espaço periférico das representações. Trata-se, portanto, de uma metodologia fundamentada na teoria do núcleo central das representações sociais (SÁ, 1996). Na tabela 1 temos os resultados obtidos com essa metodologia de análise dos resultados.

Cálculo de evocações de estudantes brasileiros em resposta à solicitação: “Escreva abaixo o nome de 3 heróis, por ordem de importância para o seu país”.

Frequência ≥ 134 e OME $< 1,9$			Frequência ≥ 134 e OME $\geq 1,9$		
Nome	Freq.	OME	Nome	Freq.	OME
Tiradentes	471	1,841	Lula	610	*1,957
Vargas	440	1,884	Nomes esporte	389	2,100
J. Kubitschek	413	1,814	Ressignificação	303	1,993
Cabral	396	*1,528	Irreverência	216	1,977
D. Pedro I	269	1,695	Princesa Isabel	186	2,016
Religiosos	165	1,784	Nomes música	145	2,269
			Dilma	137	2,328
Frequência < 134 e OME $< 1,9$			Frequência < 134 e OME $\geq 1,9$		
Nome	Freq.	OME	Nome	Freq.	OME

² Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations, criado pelo pesquisador francês Pierre Vergès nos anos 1980, com base no conceito de núcleo central, vinculado à teoria das representações sociais.

D. Pedro II	120	1,883	Colombo	197	1,938
Carlos Chagas	19	1,684	Santos Dumont	126	*1,921
Chico Mendes	19	1,789	Zumbi	94	1,979
Zilda Arns	12	*1,667	FHC	56	2,071
Ant. Conselheiro	12	1,833	D. da Fonseca	38	2,158
Caxias	12	1,833	Collor	25	2,120
			M. de Assis	25	2,200
			O. Niemeyer	25	2,240

Fonte: Dados do Projeto Jovens e a História no MERCOSUL, 2012/13, organizados pelo autor.

* Menor ordem média de evocação no quadro.

Os resultados na Tabela 1 permitem diversas análises, mas neste texto, chamaremos a atenção para um dado específico que interessa à nossa reflexão, que são os nomes marcados em negrito, ou seja, a posição da Princesa Isabel com uma boa colocação na zona intermediária das representações sobre os principais heróis nacionais, mais próxima do núcleo central, enquanto Zumbi dos Palmares, por mais que tenha uma representação destacada, permanece como um dos personagens que está na zona periférica dessas representações. Essa reflexão se vincula a um debate, uma disputa pelo sentido da escravidão, da abolição e da trajetória do negro no pós-abolição no Brasil, entre duas grandes linhas concorrentes. Um dos momentos que é marco desse debate é o centenário da abolição, em 1988, quando os movimentos negros intervêm de forma crítica nas comemorações, afirmando que a data principal para comemorar a liberdade dos negros não seria 13 de maio, mas o 20 de novembro, data estimada da morte de Zumbi dos Palmares. O aspecto simbólico mais destacado nessa disputa tem a ver com o que cada data e cada personagem representam: a liberdade concedida por uma princesa branca, ou a luta pela liberdade com o protagonismo dos próprios negros. Outro marco importante nesse debate é a aprovação da Lei de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei 10.639/2003), cuja fundamentação no Conselho Nacional de Educação e demais orientações para seu cumprimento dão importância central para o protagonismo negro.

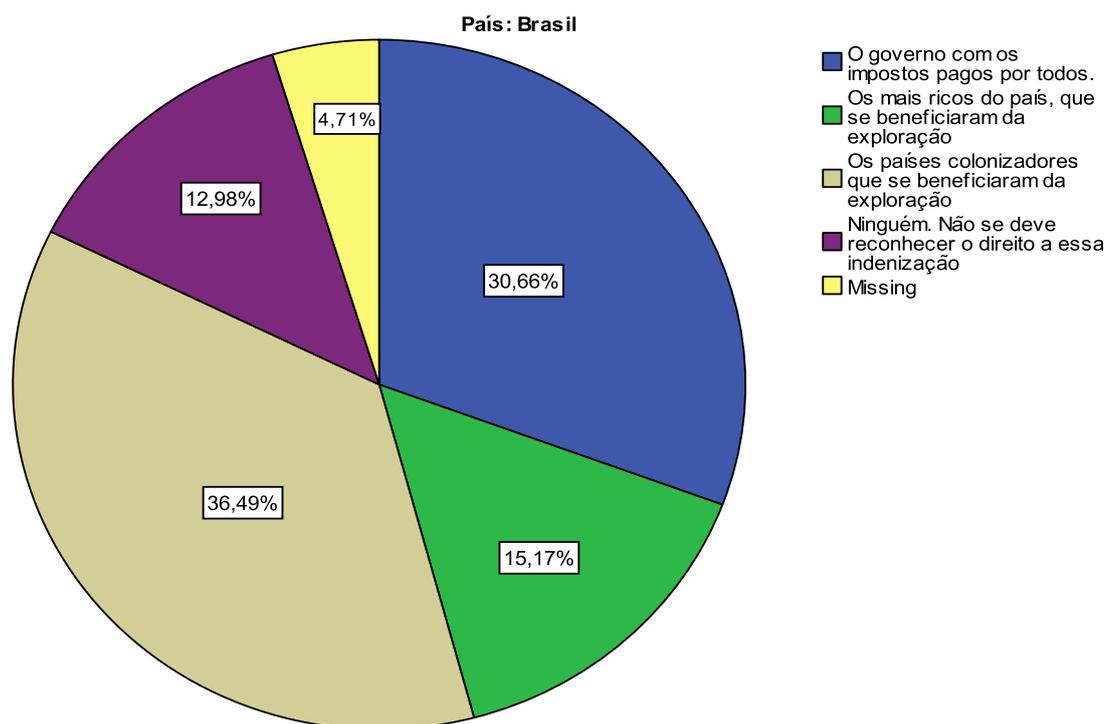
Considera-se que os nomes funcionam como narrativas abreviadas, ou seja, não evocam apenas os personagens em si, mas toda uma narrativa que se liga a eles e preenche um determinado sentido. Percebe-se na Tabela 1, então, a situação do pensamento dos jovens 10 anos depois da promulgação da Lei 10.639/2003, que remete a uma predominância da versão tradicional da narrativa sobre escravidão e liberdade, uma vez que o destaque é para a personagem histórica Princesa Isabel. Infelizmente não foi feita uma tomada de dados como essa em 2003 e, portanto, não temos como saber se houve alguma mudança da posição relativa de cada um dos nomes destacados, mas o quadro verificado indica que o processo de valorização do protagonismo negro na narrativa histórica ainda está por desenvolver. Outra

hipótese é que a valorização de Zumbi sofre resistências difusas que desfavorecem a aproximação de sua menção ao núcleo central.

O Gráfico 1 também foi extraído das respostas dos estudantes ao projeto Jovens e a História. A pergunta procura, para além das respostas em si, avaliar a dimensão sociológica da solidariedade, que não tem a ver especificamente com caridade, boa vontade ou algo do gênero, mas com a disposição efetiva de mobilizar recursos produzidos por toda a sociedade a favor de grupos ou regiões menos favorecidas, em busca de maior igualdade de condições e oportunidades, e por consequência, o fortalecimento da própria sociedade como um todo.

Gráfico 1 – Respostas à questão 34 do questionário do projeto Jovens e a História, em porcentagens

34. Imagine que um dia, no futuro, as populações indígenas e/ ou descendentes de escravos reclamassem uma indenização pelos males que sofreram na construção de nosso país. Quem deverá pagar?



Fonte: Dados do Projeto Jovens e a História no MERCOSUL, 2012/13, organizados pelo autor.

* *Missing* refere-se a preenchimento incorreto ou falta de resposta.

A hipótese traçada na pergunta, na verdade, já é a base de diversas políticas sociais na atualidade, consignada em políticas afirmativas de caráter redistributivo e de garantia de oportunidades, com base na própria Constituição Federal, acordos internacionais do qual o Brasil é signatário e legislação infraconstitucional. Assim, a resposta a essa questão se vincula ao posicionamento dos

sujeitos quanto a diversas questões já presentes em sua vida cotidiana, como é o caso das cotas raciais e sociais para acesso à universidade, cotas para mulheres em listas de candidatos de partidos políticos, cotas raciais e para pessoas com necessidades especiais nos concursos de acesso ao serviço público, entre outros. Esta alternativa foi escolhida por um pouco menos que um terço dos respondentes.

A segunda alternativa mais escolhida pelos participantes da pesquisa, que diz que tal dívida deveria ser paga pelo governo, com os impostos pagos por todos, vai no sentido da orientação “socialista”, entendida como o primado da solidariedade social: significa aceitar que há uma dívida histórica, e que a mesma deve e precisa ser saldada, e a melhor maneira de realizar isso é a partir da contribuição de todos, através dos impostos.

O oposto a essa alternativa acima destacada, que expressa uma opinião completamente contrária, aparece em roxo no gráfico, escolhida por quem considera que tal tipo de restituição aos povos originários e descendentes de africanos não é devida, ou que não se trata de um direito que possa assistir as populações descendentes de africanos ou indígenas. Evidentemente, não podemos fechar o leque de possibilidades das razões para essa opção, mas em todas as opções que podemos imaginar, o fato é que os respondentes não vinculam os acontecimentos do passado com as situações no presente, envolvendo estes personagens históricos. Tanto aqueles grupos não são identificados com os grupos de indígenas e afrodescendentes na atualidade, quanto o restante da sociedade, em sua relação com o Estado, não é vista como vinculada ou obrigada a enfrentar tal tipo de demanda. Trata-se de uma alternativa escolhida por um grupo minoritário, pouco menos de 13% dos respondentes. Concorrendo com essa alternativa, vem em terceiro lugar, com pouco mais de 15%, a resposta de que quem deveria pagar seriam os mais ricos do país, porque teriam se beneficiado dessa exploração. Trata-se de uma fórmula que procurou captar a postura pela qual o sujeito identifica uma relação de continuidade entre os que são ricos na atualidade e os que exploraram aquelas populações no passado. Ao mesmo tempo, é também uma forma de “exportar” a responsabilidade por contribuir para a resolução do problema para um grupo social restrito, ao qual a grande maioria não pertence ou não se sente pertencente. A resposta mais escolhida de todas, com mais de 35% dos sujeitos, literalmente exporta a responsabilidade, ao escolher que os devedores seriam os países estrangeiros, antigas metrópoles coloniais, que se beneficiaram da exploração daqueles povos. Se por um lado reconhece o direito e estabelece uma ligação entre a exploração e a riqueza dos países estrangeiros, por outro não identifica que a exploração também resultou em riquezas que permaneceram no país, nas mãos dos grupos dominantes. Também implica que a solução do problema seja projetada de modo a que o próprio respondente não se envolva no pagamento da indenização, e de que a mesma não produza prejuízos internos.

É claro que nenhuma das respostas oferece um panorama completo e historicamente válido por si só, mas tratou-se de identificar, isso sim, qual a visão predominante de cada sujeito sobre uma questão atual, visando revelar um pouco de sua articulação com o conhecimento histórico para formar uma decisão política simulada no presente. Em consonância com os dados anteriores, da Tabela 1, também

se constata que a noção de que a o reconhecimento e a aceitação de ações para diminuição das desigualdades de fundo histórico, que é um objetivo pactuado do Estado brasileiro, ainda têm muito espaço para avançar junto à opinião destes estudantes.

No Gráfico 2, já estamos trabalhando com dados da pesquisa anterior, que se restringiu a Ponta Grossa em 2008, com 113 respondentes, em 3 escolas públicas da cidade de Ponta Grossa. É preciso informar, e com isso contextualizar os dados, que em uma das escolas pesquisadas, a que se encontra em um bairro periférico, encontra-se a maior parcela dos autodeclarados pretos. Nesta escola, há um trabalho de anos com uma professora de história negra, associada a apoio de colegas e da direção, no sentido da autoafirmação da identidade negra e valorização da história, cultura e religiões afro-brasileiras. Quando da visita à escola para recolher os questionários anteriormente preenchidos e fazer a sessão de trabalho sobre as políticas da UEPG para acesso ao vestibular, o pesquisador deparou-se com uma postura positiva dos alunos quanto a tais políticas, ligada também ao exemplo de uma estudante que, no ano anterior, havia conseguido acesso ao curso de Odontologia (um curso que tem vestibular de alta concorrência) por cotas para escola pública. Esse elemento fica claramente visível na Tabela 2, em que “E” é o colégio em questão.

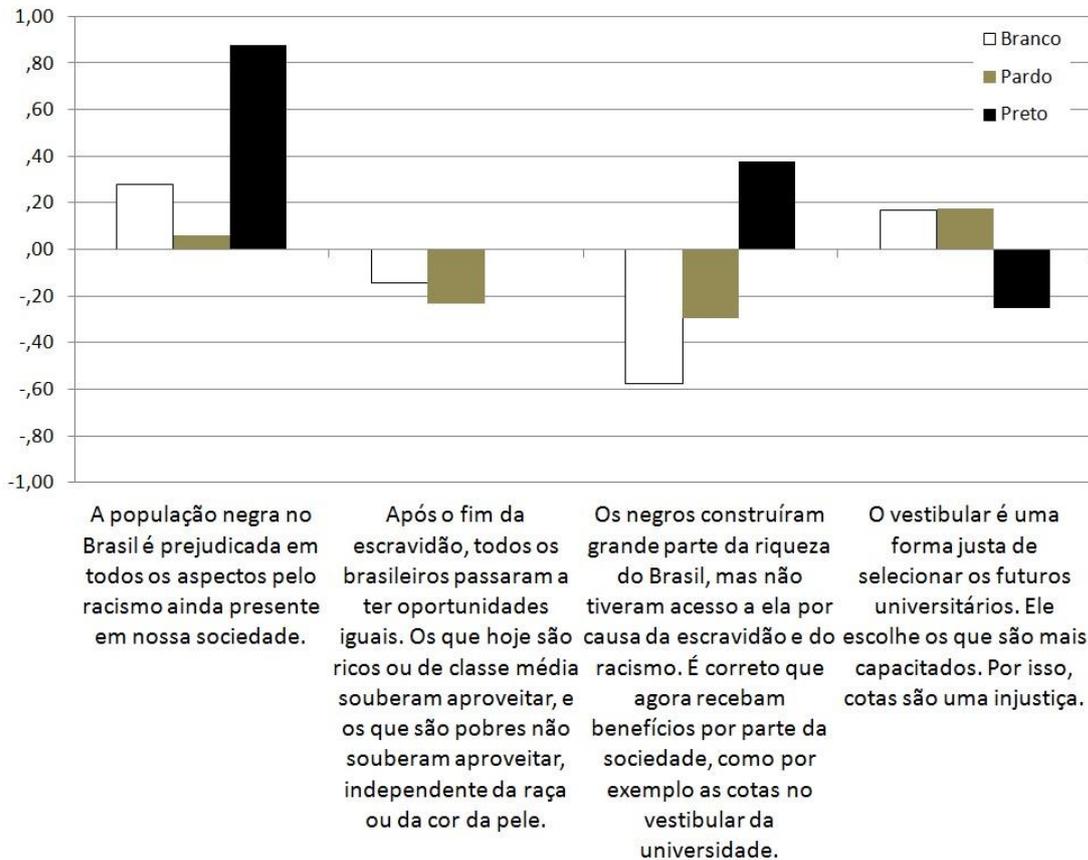
Tabela 2 - Posição sobre cotas para aluno negro de escola pública

Colégio		Frequência *	Percentual válido
C	A favor	8	26,7
	Contra	19	63,3
	Em dúvida	2	6,7
	Total	30	100,0
E	A favor	18	43,9
	Contra	17	41,5
	Em dúvida	6	14,6
	Total	41	100,0
M	A favor	7	23,3
	Contra	17	56,7
	Em dúvida	6	20,0
	Total	30	100,0

Fonte: O autor, 2008. * Foram excluídos os casos que não preencheram a informação sobre a escola

Na questão registrada no Gráfico 2, procuramos estabelecer quatro narrativas que, novamente, articulam a apreensão do passado, sua interpretação e o seu uso para escolher entre as opções que revelam elementos daquela apreensão e interpretação. Os dados estão desagregados pela variável “raça”, escolhida pelos sujeitos a partir das alternativas estabelecidas pelo IBGE.

Gráfico 2 – Graus de concordância dos estudantes com as afirmações sobre a história do negro no Brasil e sua relação com as políticas de cotas, na escala de Likert*.



Fonte: Dados do Projeto Jovens e a História no MERCOSUL, 2012/13, organizados pelo autor.

* Foi considerada a média aritmética das respostas, convertendo para uma escala numérica, sendo discordo totalmente = - 2, discordo = -1, sem opinião = 0, concordo = 1 e concordo totalmente = 2.

A primeira das quatro narrativas coloca em xeque a própria ideia de democracia racial, ao estabelecer que o racismo ainda está presente em nossa sociedade e prejudica a população negra. Deste modo, a concordância com essa afirmação sinaliza que o respondente assume, pelo menos em parte, um discurso crítico contra a ideia de democracia racial, o que deveria, em tese, ser uma base confiável para assumir o apoio às políticas de cotas raciais no acesso à universidade. As colunas que representam as médias das respostas desagregadas por raça deixam muito claro que, para a amostra tomada, o racismo é reconhecido como fator decisivo por todos, mas de forma radicalmente mais intensa por aqueles que se declaram pretos, cuja média chega muito perto de 1, que representa “concordo”. Deve-se compreender, entretanto, que entre as três identificações raciais, o reconhecimento médio do racismo e sua interferência na vida dos negros é afirmativo em todos os grupos, embora muito mais intenso entre negros. Na mesma lógica, a segunda frase recebe médias negativas, ou seja, a amostra tende a discordar de que a abolição da escravatura “zerou o jogo” e as diferenças que vieram depois disso deveram-se a fatores individuais. Trata-se de uma afirmação consistente com a ideologia da democracia racial, e deve-

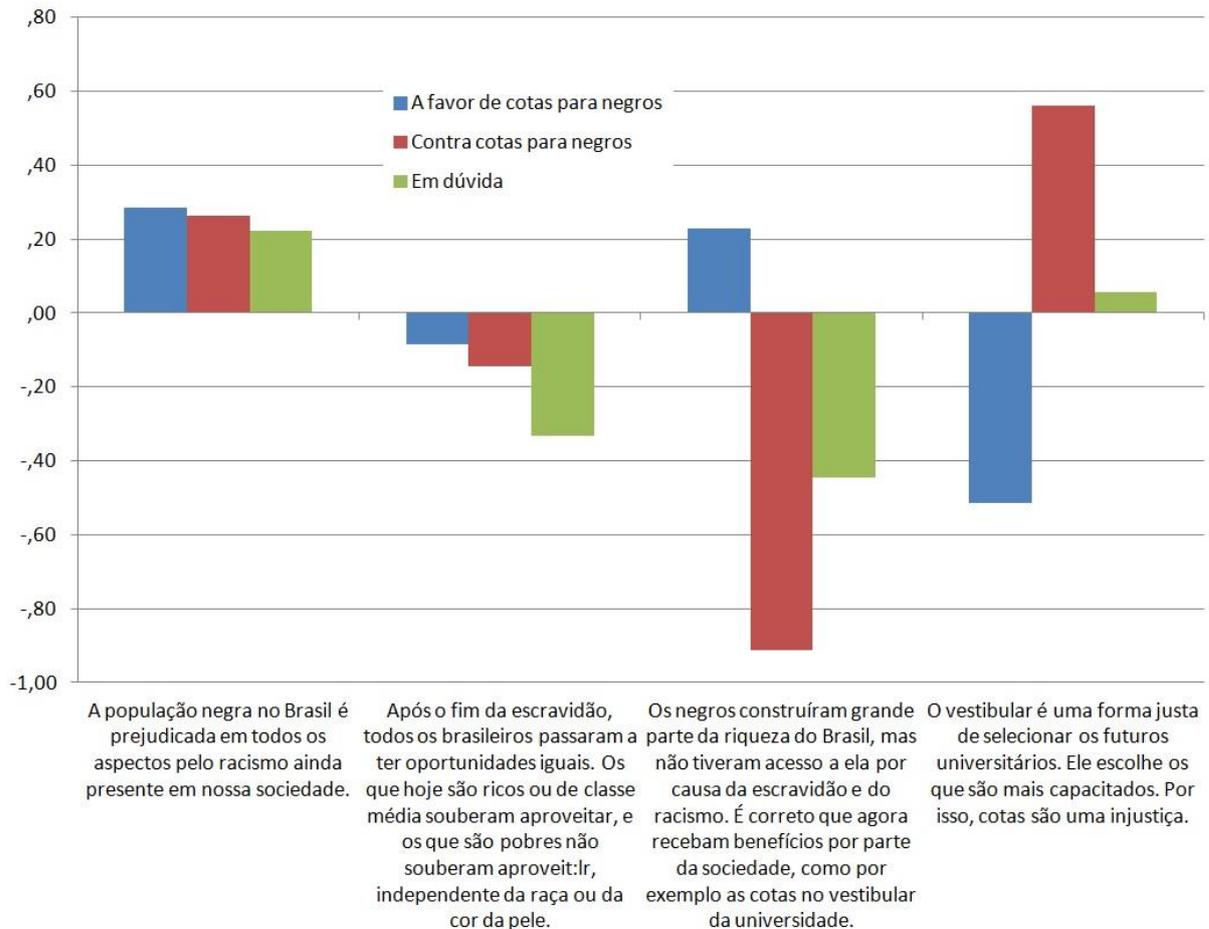
se destacar que a rejeição média à ideia é de pouca intensidade, e no caso dos que se identificaram como pretos, é zero, ou seja, neutro em relação à discordância ou concordância. Provavelmente isso se deve à parte que envolve a competência individual em “vencer na vida”, que é um fator valorizado na nossa cultura, e cabe uma autocrítica: a formulação da alternativa deveria ter evitado essa ambiguidade.

A terceira afirmação do Gráfico 2 traz um resultado evidente: nessa amostra, o pertencimento racial é um fator direto para o apoio às políticas afirmativas: o apoio à tese é mais forte entre os negros, e a mesma é rechaçada por pardos, e rechaçada ainda mais intensamente por brancos. Outra forma de descrever esse resultado é consistente com a análise feita para o Gráfico 1: os estudantes responderam pensando principalmente nos próprios interesses, e a dimensão da solidariedade social, no sentido da disposição de contribuir pessoal e socialmente com a superação das desigualdades, ficou em segundo plano. Posicionamento quanto às cotas é um dado racial: quanto “mais branco”, mais contrário às cotas para negros, embora a concordância quanto às cotas para escola pública seja majoritária. Mas os negros apoiam a narrativa de que as cotas são justas como processo de reparação da dívida histórica gerada pela escravidão e pelo racismo com menos intensidade do que apoiam a narrativa de que o racismo prejudica a população negra. Uma possibilidade de interpretar isso é considerar o efeito que permanece da ideologia da democracia racial, que pode estar levando parte dos negros da amostra a rejeitar a reparação, em uma afirmação de amor próprio influenciado pelo discurso liberal de que quem se dá bem na vida é o mais competente e o mais trabalhador, além de uma compreensão enviesada do que significa a política de cotas, vista como uma espécie de “esmola”. No contexto da negação do racismo e da propagação da ideologia de democracia racial, o negro que assume uma postura contrária às políticas afirmativas costuma receber uma série de reforços sociais e psicológicos por parte dos que sustentam e se beneficiam da ideia de que “não somos racistas”.

A quarta alternativa do Gráfico 2, por fim, tem a ver com a ideologia meritocrática que se construiu em torno do vestibular, ao estabelecer que tal concurso é justo e escolhe os melhores, e por isso as cotas seriam injusta. Novamente, a rejeição a esta afirmativa, sem muita intensidade, é feita na média pelos negros, e a sua aceitação, também com pouca intensidade, acontece na média pelos grupos de brancos e pardos.

O Gráfico 3 lida com os resultados da mesma questão, entretanto com os dados desagregados agora a partir de outra variável, que é a posição quanto às cotas para negros: favoráveis, contrários e em dúvida.

Gráfico 3 – Graus de concordância dos estudantes com as afirmações sobre a história do negro no Brasil e sua relação com as políticas de cotas, na escala de Likert*.



Fonte: Dados do Projeto Jovens e a História no MERCOSUL, 2012/13, organizados pelo autor.

* Foi considerada a média aritmética das respostas, convertendo para uma escala numérica, sendo discordo totalmente = - 2, discordo = -1, sem opinião = 0, concordo = 1 e concordo totalmente = 2.

No Gráfico 3, uma relação fica muito clara, no que se refere à articulação entre a narrativa assumida pelos sujeitos para dar sentido ao passado e a opção que fazem para julgar uma política no presente. Os que são contrários às cotas para negros no vestibular reagem fortemente contra a conexão entre o passado prejudicial de escravidão e racismo e a justiça da política afirmativa, seja porque não concordam com a existência de tal prejuízo histórico como passivo a ser absorvido pela sociedade atual, seja porque rejeitam que esse prejuízo tenha efeitos permanentes no presente, seja ainda porque não veem as cotas como uma forma efetiva ou justa de dar resposta adequada à dívida histórica. As respostas à última afirmação indicam uma ligação entre o discurso meritocrático e a negação do racismo: o vestibular é assimilado, pelos que são contrários às cotas, como um exame justo, no sentido de selecionar os que têm maior mérito.

No que tange às respostas abertas, dadas pelos estudantes na pesquisa de 2008, é possível notar algumas fórmulas discursivas que procuram solucionar as contradições entre os postulados da ideologia da democracia racial e o reconhecimento de problemas cotidianos oriundos do racismo e da discriminação. A pergunta 6 do instrumento colocava o seguinte problema: “Estatisticamente, na média os candidatos negros têm notas menores que os candidatos de escolas particulares e que os candidatos

de escolas públicas não negros no vestibular. Escreva os três principais motivos dessa situação, na sua opinião.” Esse dado, extraído dos resultados dos primeiros concursos vestibulares da UEPG após a introdução da política de cotas, coloca os estudantes diante de um impasse: se a média dos negros é mais baixa, ou o motivo são as condições de vida específicas dos negros (incluindo a discriminação), ou resta apenas a alternativa racista para explicar o quadro.

Entre as saídas encontradas para o incômodo impasse, esteve, marginalmente, em 9 casos, a negação: “*Isso não é verdade essa pergunta é pura burrice. (a burrice não tem cor)*” (participante n. 30, branco), ou “*Eu acho que os fatos de serem negros não influênciam na nota. A inteligência independe da cor.*” (participante 5C, branco), ou ainda, uma explicação assumidamente racista em apenas um caso: “*Porque são negros. Porque são negros. Porque são negros.*” (participante n. 52E, branco). A saída mais comum foi deixar o espaço em branco ou responder evasivamente (“*sem comentários*”), que foi a opção mais frequente, exceto entre os que se manifestaram a favor do sistema de cotas, conforme a Tabela 3. Nela, a categoria “O problema está no aluno negro” reúne todas as manifestações que, ou culpabilizam o estudante, ou apontam, sem culpabilizar, razões psicológicas, como a baixa autoconfiança e a baixa autoestima. Por exemplo: “[os negros] Se sentem inferiores e não precisam estudar. acham que passando por cotas é mais importante.” (participante n. 4, não declarou cor); “*Porque eles se acham inferiores. Não estudam o suficiente. Se aproveitam das cotas.*” (participante 42E, branco). É importante notar que apenas um dos estudantes que se identificou como preto usou essa categoria, ainda que a classificação da frase seja ambígua: “*Porque pensam que pessoas negras não tem capacidade de concorrer com outras pessoas de escolas particulares*” (participante n. 5E, preto).

A categoria “razões econômicas, sociais e educacionais” reúne todas as afirmações que vão no sentido de indicar os problemas de falta de estrutura das escolas públicas, os problemas sociais dos quais os estudantes são vítimas e as condições econômicas em que se encontram. Trata-se de uma categoria limítrofe que envolve algum elemento de cultura histórica: por um lado, as razões dessa natureza se abatem também sobre os alunos não negros da escola pública: não é possível, com esses dados, saber se os estudantes estão identificando a condição racial como fator para condições sociais, econômicas e políticas ainda piores que as dos estudantes pobres não negros, como os estudos estatísticos que desagregam o componente racial atestam, para a identificação das condições sociais, econômicas e educacionais dos diferentes grupos (p. ex., Lima, 2012). Por exemplo, “*A discriminação dentro da própria escola. A falta de confraternização com os colegas.*” (participante n. 27_, branco), “*Falta de incentivo. Necessidade de trabalhar as vezes.*” (participante n. 9M, branco).

Por fim, a categoria “discriminação racial”, que reúne todas as explicações que indicam motivos externos à vontade dos estudantes negros e que se relacionam ao tratamento discriminatório que receberam, por exemplo: “*A discriminação contra eles é o principal e não precisa de outros motivos.*” (participante 7E, branco).

Tabela 3 - Grupos por posicionamento sobre cotas *

	Categorias	Frequência	Porcentagem
Contra cotas para negros	Não respondeu	21	29,17%
	O problema está no aluno negro	21	29,17%
	Razões econômicas, sociais e educacionais	13	18,06%
	Discriminação racial	17	23,61%
	Subtotal	72	100,00%
A favor de cotas para negros	Não respondeu	11	55,00%
	O problema está no aluno negro	2	10,00%
	Razões econômicas, sociais e educacionais	1	5,00%
	Discriminação racial	6	30,00%
	Subtotal	20	100,00%
Indecisos	Não respondeu	11	23,91%
	O problema está no aluno negro	5	10,87%
	Razões econômicas, sociais e educacionais	18	39,13%
	Discriminação racial	12	26,09%
	Subtotal	46	100,00%

Fonte: O autor, 2008. * Cada estudante poderia dar até três motivos. Quando não respondeu nenhum, isso foi marcado uma única vez.

Cabe mencionar, para nossa análise, a caracterização proposta por Sales Jr.:

A cordialidade, por meio do não-dito racista, faz com que a discriminação social não seja atribuída à “raça” e, caso isso ocorra, a discriminação seja vista como episódica e marginal, subjetiva e idiossincrática. Todavia, a cordialidade não se confunde com gentileza, mas se expressa nas próprias formas de agressividade, reduzindo as relações de poder a relações pessoais e informais, relações privadas. (SALES Jr., 2012, p. 232).

Chama a atenção que a resposta mais frequente é o silêncio, concretizado ao não responder, o que pode indicar um assunto que é tabu para a maioria dos estudantes, ou muito complexo, ou muito incômodo para lidar. Muitos estudantes mencionaram “autodiscriminação”, “eles mesmos se discriminam”, para associar as dificuldades dos candidatos negros no vestibular aos próprios interessados, numa estrutura discursiva bastante frequente em nossa sociedade, que é a culpabilização da vítima. Entre alunos favoráveis às cotas ou indecisos, essa alternativa ficou em cerca de 10% das respostas, chegando próximo a 30% entre os alunos contrários. Entretanto, de uma forma geral, excluindo as respostas em branco, a culpabilização do negro pelas dificuldades no vestibular é uma razão

apontada minoritariamente, e mesmo os estudantes contrários às cotas indicam outras razões (a discriminação e os problemas sociais etc.) em proporção bem maior.

Considerações Finais

Muitas das hipóteses que levantamos aqui e das análises que delineamos precisariam de aprofundamento e de desenvolvimento de novas pesquisas, quantitativas e qualitativas, para sua confirmação. Assim, uma advertência final é de que os resultados que trazemos têm um caráter provisório, preliminar e aberto à discussão, o que caracteriza os estudos exploratórios em geral.

Os resultados trazidos aqui, ainda que com um caráter introdutório dadas as dimensões do texto, colaboram na perspectiva de raciocinar sobre os conceitos rüsenianos de competência narrativa, cultura histórica e consciência histórica (RÜSEN, 2007). Ao analisar, por exemplo, a decisão de cada respondente no seu posicionamento sobre cotas em função da opção quanto às narrativas sobre escravidão e racismo, podemos pensar sobre o quanto o apoio ou rejeição às cotas converge ou diverge da narrativa de que o processo histórico brasileiro significou/significa opressão para negros. Essa narrativa se vincula de modo irrecorrível à produção de sentido para o passado utilizado como julgamento e posicionamento quanto às políticas em tela no presente.

Algumas saídas para as situações verificadas passam pela continuidade e aprofundamento do esforço de desmistificação do discurso da democracia racial, sobretudo quando associado a uma abordagem meritocrática “ingênua”. Esse esforço funcionará melhor se for associado à desmistificação do vestibular como instrumento neutro e justo de seleção. Afinal, ao não reconhecer as implicações sociais e individuais da discriminação e do racismo, a “democracia racial meritocrática” termina por retroalimentar o discurso racista, quando se constata que, proporcionalmente, a maioria dos candidatos negros não passa no vestibular, ou que a nota média dos negros no vestibular é mais baixa que a dos candidatos de escolas particulares e dos candidatos não negros de escolas públicas. Outro fator a ser enfrentado é a ideia de que a vítima de um processo ou de um acontecimento que se repete cotidianamente, numa sucessão histórica de longa data, é a principal culpada pelo sucedido. Cabe demonstrar, nas atividades educativas, exatamente o peso desse processo histórico e dessa tradição, dando ênfase para o fato de que as políticas universalistas – que procuram melhorar uniformemente as condições da população – tendem a não influir na superação das desigualdades que se devem a fatores distintos daquele que está sendo combatido (por exemplo, a pobreza ou a falta de educação de qualidade), como raça e gênero. A lógica das políticas afirmativas é contraintuitiva e se choca frontalmente com ideias enraizadas como a meritocracia, que louva o esforço individual, e a ideia volta e meia é renovada, típica da ideologia da democracia racial, pela qual “não somos racistas”.

Bibliografia

- ANGVIK, Magne e BORRIES, Bodo von (eds.) *Youth and History*. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997. Vol. A.
- FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: DIFEL, 1971
- GOMES, A. M. de C. A cultura histórica do Estado Novo. *Projeto História*, 16, 121–141, 1998.
- LE GOFF, Jacques. História. In: _____. História e memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- LIMA, Márcia. “Raça” e pobreza em contextos metropolitanos. *Tempo Social*. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 233-254, 2012.
- SÁ, Celso P. de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SALES Jr., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo Social*. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2012.
- SANCHEZ MARCOS, Fernando. (2009). *Cultura Histórica*. Disponível em http://www.culturahistorica.es/cultura_historica.html Acessado em 28/01/2018.
- SCHWARCZ, Roberto. Sobre Cidades Rebeldes. In: VV.AA. *Cidades rebeldes*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013 (acessado a partir de versão eletrônica no Kindle ®).
- RODRIGUES, José Honório. Conciliação e reforma no Brasil: um desafio histórico-cultural. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- RÜSEN, Jörn. *História viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.