



Mônica Andréa Oliveira Almeida

Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Orientadora: Prof^a Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro
Junho de 2003



Mônica Andréa Oliveira Almeida

**Políticas de ação afirmativa e ensino superior: a
experiência do curso de graduação em Serviço Social
da PUC-Rio**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação do Departamento de Educação
do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Vera Maria Ferrão Candau
Orientador(a)
Depart. de Educação – PUC-Rio

Prof. Rosália Maria Duarte
Presidente
Depart. De Educação – PUC-Rio

Prof. Maria Aparecida Barbosa Marques
Depart. Serviço Social – PUC-Rio

Prof. JÜRGEN HEYE
Coordenador Setorial do Centro de
Teologia e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 26 de junho de 2003

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Mônica Andréa Oliveira Almeida

Graduou-se em Pedagogia pela PUC-Rio em 2000. Colaborou em projetos de pesquisa no GECEC – Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Cultura(s) do Departamento de Educação da PUC-Rio entre 1999 e 2003 como Bolsista de Iniciação Científica do CNPq e mestranda em Educação da PUC-Rio. Participou de diversos seminários e congressos sobre políticas de ação afirmativa, desigualdades raciais, educação e cidadania. Integra, atualmente, a equipe do GECEC como voluntária.

Ficha Catalográfica

Almeida, Mônica Andréa Oliveira

Políticas de ação afirmativa e ensino superior : a experiência do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio / Mônica Andréa Oliveira Almeida; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Educação, 2003.

130 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação – Teses. 2. Ensino superior. 3. Diversidade cultural. 4. Multiculturalismo. 5. Ação afirmativa. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

À minha orientadora Vera Maria Candau não apenas pelo apoio e confiança, mas também pelo incentivo para que eu ingressasse no mestrado.

À minha família por compreender minhas ausências, principalmente minha mãe e minha avó. Ao meu pai que mesmo estando em outra dimensão foi, sem dúvida, um dos meus grandes incentivadores.

Ao meu filho e, em especial ao meu marido, pelo amor, carinho, apoio e, principalmente, pela paciência e compreensão nos momentos de conclusão deste trabalho.

Aos amigos e amigas do GECEC (Grupo de Estudos sobre Educação, Cotidiano Escolar e Cultura/s) do Departamento de Educação da PUC-Rio, com os quais aprendi os primeiros passos da pesquisa acadêmica desde a época da graduação. Meus sinceros agradecimentos a Adélia, Ana Claudia, Anna Paula, Augusto, Carmen, Cláudia, Gilda, Luiz Henrique, Marcelo, Márcia, Patrícia, Rosaline, Stela e Vílon.

À turma de Mestrado em Educação da PUC-Rio do ano de 2001, especialmente à Adriana, Elionaldo, Patrícia, Marcos, Valéria (virtualmente) e Glória, pelos momentos de troca, partilha de angústias, mas principalmente pela alegria e amizade compartilhada nos nossos animados encontros nestes dois anos.

Às minhas amigas Monica Brambila e Renata Perdoni que sempre me incentivaram e confiaram em mim.

Às professoras Alícia Bonamino e Rosália Duarte do Departamento de Educação da PUC-Rio pelas palavras de apoio e incentivo.

À FAPERJ e ao CNPq que através da bolsa de estudos possibilitaram a minha dedicação a este trabalho.

Aos funcionários do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, principalmente à Marilene pela simpatia, disponibilidade e ajuda.

O meu agradecimento também para as professoras, alunas e aluno que, gentilmente, concederam-me as entrevistas.

Resumo

Almeida, Mônica Andréa Oliveira; Candau, Vera Maria Ferrão. **Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio**. Rio de Janeiro, 2003, 130p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa está marcada pela complexidade das relações entre educação e diversidade cultural, temática emergente no campo da educação, que vem sendo trabalhada mais especificamente na educação básica e foi enfatizada no ensino superior com a implementação das chamadas “ações afirmativas”. Tais políticas têm como objetivo superar as desvantagens que negros, mulheres e outros grupos discriminados sofreram e, para isso, buscam promover a igualdade entre os diferentes grupos que compõem a sociedade. A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), vem desenvolvendo, desde 1994, um projeto em “parceria” com diversos pré-vestibulares comunitários e, mais especificamente, com o PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes), de concessão de bolsas integrais de estudo para os diversos cursos oferecidos pela universidade aos alunos/as oriundos/as de camadas populares e afrodescendentes que obtiverem aprovação no exame de vestibular. No contexto desse projeto destaca-se o curso de graduação em Serviço Social, que possui 98% de alunos/as oriundos/as de pré-vestibulares comunitários e afrodescendentes. A presente pesquisa buscou compreender como se configura a experiência desse curso de graduação dentro do universo da PUC-Rio, suas características, dificuldades, conquistas e desafios, a partir do ponto de vista de seus diferentes atores. Para isso, foram entrevistadas nove professoras, um aluno e quinze alunas do curso em questão.

Palavras-chave

Ensino superior, diversidade cultural, multiculturalismo, ação afirmativa.

Abstract

Almeida, Mônica Andréa Oliveira; Candau, Vera Maria Ferrão. **Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio. [Policies of affirmative action and higher education: the experience of na undergraduate course in social services, at the Catholic University, Rio de Janeiro (PUC-Rio)].** Rio de Janeiro, 2003, 130p. Master Dissertation – Education Department, Catholic University, Rio de Janeiro.

This research is marked by the complexity of the relations between education and cultural diversity, an emerging theme in the field of education, specifically in basic education and now entering higher education, with the implementation of so-called ‘affirmative action’. Such policies are aimed at overcoming the disadvantages of the black population, women and other discriminated groups, seeking to promote equality among the different groups that compose society. The Catholic University of Rio de Janeiro (PUC-Rio) has been developing since 1994, a project in partnership with several community courses preparing disadvantaged youths for university entrance examinations, specifically the University Entrance Examination Course for Blacks and the Poor (PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes), providing full scholarships, in several of its undergraduate courses, for students from these community courses who pass the entrance examination. Of special interest is the undergraduate course in Social Services, with 98% of its students coming from community courses and/or being black. This research project has sought to understand how the experience of this course is configured within the universe of the university, its characteristics, difficulties, conquests and challenges, from the point of view of its diverse actors. Nine professors, one male student and fifteen females students were interviewed.

Keywords

Higher education, cultural diversity, multiculturalism, affirmative action.

Sumário

Introdução.....	08
1. Multiculturalismo e educação: uma aproximação.....	14
1.1. A perspectiva multicultural: origens e relevância.....	15
1.2. Educação multicultural: algumas considerações.....	18
1.3. Multiculturalismo e questões correlatas.....	21
1.4. Multiculturalismo à brasileira.....	24
2. Políticas de ação afirmativa: algumas considerações.....	29
2.1. Políticas de ação afirmativa: uma importação dos EUA?.....	30
2.2. Outros exemplos de ação afirmativa.....	32
2.3. Políticas de ação afirmativa para os negros no Brasil: uma perspectiva em construção.....	34
2.4. Ações afirmativas: algumas iniciativas.....	40
3. Ação afirmativa e ensino superior: a experiência da PUC-Rio.....	47
3.1. A gênese da experiência de ação afirmativa da PUC-Rio.....	47
3.2. O curso de Serviço Social da PUC-Rio: histórico e realidade atual..	52
4. As professoras do Departamento de Serviço Social: como se situam em relação à experiência.....	56
4.1. Caracterização das entrevistadas.....	56
4.2. Gênese e desenvolvimento da experiência.....	59
4.3. Sobre os/as alunos/as.....	66
4.4. A relação alunos/as e professoras/alunos/as.....	72
4.5. Sobre a dinâmica pedagógica.....	76
4.6. Os elementos enriquecedores da experiência.....	79
4.7. As perspectivas de futuro.....	83
5. Os/as alunos/as do curso de Serviço Social: a experiência vivida.....	87
5.1. Perfil do/as entrevistado/as.....	87
5.2. “Tentei para todas as universidades”: escolha do curso e da universidade.....	89
5.3. “O que eu acho mais positivo tem sido a abertura de horizontes”: a vida universitária.....	93
5.4. “Essa iniciativa tem uma marca de práxis”.....	99
5.5. “A gente precisa mostrar nossa cara”.....	101
5.6. “Depende muito da proposta do professor”.....	104
5.7. “A gente está mais em aula expositiva mesmo”: a dinâmica do curso.....	106
5.8. “Tem que continuar com esse trabalho”: perspectivas de futuro..	112
6. Considerações finais.....	116
Referências bibliográficas.....	120
Anexos.....	124

Introdução

Os primeiros questionamentos sobre o tema desta pesquisa partiram de nossa inserção no Grupo de Estudos sobre Educação, Cotidiano Escolar e Cultura(s) – GECEC – do Departamento de Educação da PUC-Rio, coordenado pela professora Vera Maria Ferrão Candau.

Participando como bolsista de Iniciação Científica do projeto de pesquisa “Educação Intercultural e Cotidiano Escolar: construindo caminhos”, desenvolvido no período de março de 1998 a fevereiro de 2000, penetramos no trabalho realizado pelo Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), movimento social que desenvolve junto à juventude de baixa renda um trabalho de conscientização e combate ao racismo e à discriminação e favorece o seu acesso à universidade. Ao mesmo tempo, ampliamos o conhecimento sobre o trabalho que a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro vinha desenvolvendo, desde 1994, em “parceria” com diversos pré-vestibulares comunitários e, mais especificamente com o PVNC, de concessão de bolsas integrais de estudo para os diversos cursos oferecidos pela universidade aos alunos/as de camadas populares e afrodescendentes que obtivessem aprovação no exame vestibular. Os egressos desses pré-vestibulares eram mais numerosos nos cursos das áreas de ciências sociais e humanas e concentravam-se em cursos como Pedagogia, Letras, História, Geografia e Serviço Social.

O ingresso cada vez mais numeroso de estudantes de origem cultural, social e étnica diferente do perfil até então habitual dos alunos e alunas da PUC-Rio trouxe para a universidade uma realidade mais plural.

A presença de diferentes “vozes” que expressam diversas culturas na universidade provoca novas questões e estimula o aprofundamento na perspectiva multicultural.

O tema da diversidade/pluralidade cultural vem ganhando força nos debates educacionais a nível nacional e internacional e está presente nas diretrizes curriculares¹ propostas para o Ensino Fundamental brasileiro. No entanto, nas

¹ Os recentes Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997 pelo Ministério de Educação e do Desporto apresentam a ‘pluralidade cultural’ como um de seus eixos transversais.

instituições de ensino superior brasileiras a temática da diversidade cultural é incipiente e assume diversos contornos. No que se refere ao ensino superior, as propostas multiculturalistas apoiam as chamadas “ações afirmativas”, políticas que favorecem o acesso de minorias e/ou grupos histórica e socialmente marginalizados no ensino superior, emprego e outros âmbitos sociais.

De acordo com Melo (2000),

as medidas de ação afirmativa são concebidas como uma alternativa para o acesso à escolaridade e a cargos públicos e privados, ou mesmo representação parlamentar, a coletividades, sejam estas raciais, étnicas, religiosas, historicamente desprivilegiadas em contextos multiculturais. (p.29)

A experiência de inserção de estudantes de camadas populares e afrodescendentes da PUC-Rio evidencia a configuração de uma realidade multicultural e, dentro desta “nova” realidade, destaca-se o curso de graduação em Serviço Social.

O Departamento de Serviço Social vem, desde 1995, privilegiando a entrada de alunos/as oriundos/as de pré-vestibulares comunitários e afrodescendentes em seu curso de graduação. Em 2002 contava com um corpo discente de 120 alunos/as, sendo 98% deles/as bolsistas de ação social² e oriundos/as de pré-vestibulares comunitários.

Estes dados nos levaram a levantar questões, tais como : qual a gênese dessa experiência? Quais têm sido suas principais conquistas? Que dificuldades tem enfrentado? Quais as principais questões que coloca para a pedagogia universitária? A presença maciça de alunos e alunas oriundos/as de pré-vestibulares comunitários tem afetado as práticas pedagógicas? Como os/as professores/as se situam diante desta realidade? E os/as alunos/as? Quais as perspectivas de futuro? A perspectiva multicultural está presente no desenvolvimento da experiência? Em que sentido? Trata-se de uma experiência que pode ser considerada de ação afirmativa?

O objetivo geral da pesquisa, desta forma, foi compreender como se configura a experiência do curso de graduação em Serviço Social dentro do universo da PUC-Rio, suas características, dificuldades, conquistas e desafios, a partir do ponto de vista

das professoras e alunos/as. Mais especificamente, levantar as representações³ que os diferentes atores têm da iniciativa de inserção de alunos/as oriundos/as de grupos sócio-culturais diferenciados no curso de Serviço Social.

Devido a natureza das questões propostas, optamos pelo desenvolvimento do estudo numa perspectiva de abordagem qualitativa para o encaminhamento da pesquisa.

De acordo com Lüdke & André (1986),

a pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (p.13)

Ouvir em profundidade os atores envolvidos na investigação é uma característica importante desse tipo de abordagem. Segundo Goldenberg (1998),

na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc. (p.14)

Quanto à metodologia utilizada no trabalho de campo, optamos pela estratégia de entrevistas semi-estruturadas que, segundo Lüdke & André (1986), “*se desenvolvem a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações*” (p.34).

Além da sua flexibilidade, Selltiz (1975) afirma que,

a situação de entrevista apresenta uma oportunidade para a verificação da validade das descrições. O entrevistador pode observar não apenas o que diz o

² Esta modalidade de bolsa de estudos estará melhor caracterizada no capítulo 3 deste trabalho.

³ As representações são entendidas aqui de acordo com Hall (1997) que afirma que: “Representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a língua (amplamente definida como qualquer sistema que empregue signos, qualquer sistema significante) para produzirem significados. Esta definição já carrega a importante premissa de que as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos. Os significados, conseqüentemente, mudam sempre de uma cultura para outra” (p.61)

entrevistado, mas também como o diz. É o instrumento mais adequado para a revelação de informação sobre assuntos complexos, emocionalmente carregados ou para verificar os sentimentos subjacentes a determinada opinião apresentada. (p.272)

As entrevistas foram o foco principal da pesquisa e seguiram um roteiro⁴ organizado a partir do modelo proposto por Krueger & Casey (2000) em que as perguntas seguem uma seqüência e obedecem as seguintes categorias: perguntas de abertura – não são feitas para obter-se informações profundas, mas para fazer as pessoas falarem e sentirem-se confortáveis para se expressar -; perguntas introdutórias – introduzem o tópico da discussão e levam as pessoas a pensar em suas conexões com o tópico -; perguntas de transição – levam a conversa rumo às questões-chave; são os elos de ligação entre as perguntas introdutórias e as perguntas-chave -; perguntas-chave – dão a direção do estudo e vão requerer atenção especial na análise -; e perguntas finais – levam ao fechamento do diálogo e permitem aos participantes retomar a reflexão e fazer conexões entre as respostas anteriores.

Cabe ressaltar que as entrevistas seguiram esta organização prévia mas que, ao longo das mesmas, foram incluídas algumas questões que consideramos pertinentes.

Foram entrevistadas vinte e cinco pessoas, sendo nove professoras do quadro principal, quinze alunas e um aluno. Todos/as os entrevistados/as foram escolhidos/as aleatoriamente através de um sorteio. Para as professoras sorteadas, enviamos uma carta mencionando os objetivos do trabalho, solicitando sua participação nas entrevistas e, obtivemos respostas positivas de todas as professoras contatadas. O sorteio junto aos alunos/as foi realizado em suas salas de aula a pedido da coordenadora do curso. Neste caso, também mencionamos os objetivos da pesquisa e, mais uma vez, tivemos a aceitação de todos/as. As entrevistas foram realizadas na PUC-Rio no período de agosto a outubro de 2002. A principal dificuldade na realização das mesmas foi a conciliação dos horários dos/as entrevistados/as e da pesquisadora. Superada esta dificuldade, todas as entrevistas transcorreram com tranqüilidade.

Além das entrevistas realizadas, examinamos o Projeto Político-Pedagógico elaborado pelo Departamento de Serviço Social, o Plano Diretor para o Biênio

2002/2004 e o Plano Diretor para o Biênio 1998/1999, assim com as ementas e programas das disciplinas obrigatórias do curso.

Estamos conscientes dos limites que a pesquisa apresenta por não incluir dados de observação e também pela nossa condição de pesquisadora iniciante. Nosso principal foco de investigação foi o discurso sobre a realidade que vem sendo vivenciada no âmbito do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio.

Reconhecemos os limites do trabalho, mas estamos certos de que a metodologia escolhida forneceu os elementos necessários para alcançarmos os objetivos propostos. Dada a crescente sensibilização em relação ao tema da diversidade social e cultural nas instituições de ensino superior, acreditamos que os dados apresentados poderão contribuir para as reflexões que estão sendo suscitadas no âmbito universitário e na sociedade em geral.

A presente dissertação foi dividida em seis capítulos. O primeiro está orientado a promover uma contextualização da temática do multiculturalismo em educação, as origens dessa perspectiva, a polissemia do termo e algumas questões correlatas.

O segundo capítulo refere-se às políticas de ação afirmativa. Em um primeiro momento justificamos a relevância desta abordagem, contextualizando sua gênese. Neste capítulo apresentamos ainda alguns exemplos de ação afirmativa além da experiência estadunidense e algumas iniciativas que vêm sendo implementadas no Brasil.

O terceiro capítulo é uma caracterização da universidade em que foi realizada a pesquisa – a PUC-Rio - e do curso de graduação em Serviço Social.

O quarto capítulo inicia a análise dos dados, apresentando as professoras entrevistadas, suas experiências profissionais, o que pensam sobre o desenvolvimento da experiência de inserção de alunos/as de camadas populares no curso de graduação em Serviço Social, sua gênese e as perspectivas de desenvolvimento.

O quinto capítulo dá seqüência à análise dos dados, apresentando o/as aluno/as entrevistado/as; as representações que ele/as têm da dinâmica interna da

⁴ Ver em anexo os roteiros das entrevistas com as professoras e aluno/as.

universidade e do curso de Serviço Social, das relações entre alunos/alunas e professoras/alunos/as, da forma como se sente(m) percebido/as dentro da universidade e, finalmente, as sugestões que oferece(m) para contribuir para a continuidade dessa experiência.

O último capítulo está constituído por algumas considerações finais onde é apresentada uma reflexão sobre a experiência de inserção de alunos/as de camadas populares no curso de graduação em Serviço Social dentro do universo da PUC-Rio.

1

Multiculturalismo e Educação: uma aproximação

Vivemos, no mundo atual, sob o predomínio do fenômeno da globalização e mundialização da cultura.

Neste contexto, situa-se a complexidade das relações entre educação e cultura(s) que vem ganhando, nos últimos vinte anos, força nos debates educacionais a nível nacional e internacional e intensificando a produção científica e cultural sobre o tema. As interpretações, as mais distintas, enriquecem os debates entre os especialistas e intelectuais, em geral, na perspectiva de se procurar compreender esta problemática.

O desafio com que se deparam as instituições de ensino formal, em seus diversos graus, é redimensionar suas propostas educativas procurando questionar o trabalho que, comumente, vêm realizando, de homogeneização de ritmos e estratégias, independentemente da origem social, cultural, da idade e das experiências vividas por seus alunos e alunas. Esta perspectiva homogeneizadora não contempla, na maior parte das vezes, a diversidade e questões como diferença¹, preconceito, discriminação, raça, gênero, exclusão, etc, são silenciadas.

Como afirma Canen (1999),

a sensibilização para a diversidade cultural e para o desafio a estereótipos e preconceitos relacionados a gênero, raça, classe social, padrões culturais e outros, constitui ponto de partida para o pensamento multicultural em educação”. (p.90)

¹ As questões relativas à diferença são entendidas aqui de acordo com Candau (2001): “a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e a diferença se opõe à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo”. O que estamos querendo trabalhar refere-se a negar a padronização e, ao mesmo tempo, lutar contra todas as desigualdades dentro da sociedade, nem padronização nem desigualdade, mas sim igualdade e diferença. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento de direitos básicos para todos. Mas, esse “todos” não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade.” (Revista Nuevamerica, n.91, setembro, 2001, p. 8)

Portanto, torna-se necessário que as instituições de ensino valorizem a pluralidade cultural e desenvolvam práticas pedagógicas que evidenciem a presença de diferentes “vozes” e manifestações culturais nestes espaços.

1.1

A perspectiva multicultural: origens e relevância

Na perspectiva de contribuir para uma melhor compreensão dessa problemática, a abordagem do multiculturalismo em educação vem desempenhando papel fundamental.

A fim de entendermos, ainda que de forma simplificada, o que quer dizer ‘multiculturalismo’, apresentaremos algumas definições para o termo que variam de acordo com o ponto de vista e o contexto socio-histórico no qual emergem.

De acordo com Gonçalves & Silva (2000), o multiculturalismo pode ser entendido como *“um movimento de idéias que resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de ‘centrismos’ culturais, ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro”*. (p.14)

É importante assinalar que os autores destacam a diversidade cultural como centro das preocupações da proposta multiculturalista. Contudo, ressaltam que o multiculturalismo é apenas uma das possibilidades, e não a única, que as políticas culturais no mundo contemporâneo podem vir a ter.

Outro autor que ressalta a polissemia do termo multiculturalismo é Moreira (2001). Para ele diversas ênfases podem ser atribuídas ao termo: 1) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; 2) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; 3) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; 4) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; 5) caráter atual das sociedades ocidentais.

Este autor entende que a última perspectiva é a mais apropriada para expressar os complexos fenômenos culturais contemporâneos. Assim,

multiculturalismo representa, em última análise, uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. Multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta. Educação multicultural, conseqüentemente, refere-se à resposta que se dá, a essa condição, em ambientes educacionais. (Moreira, 2001:66)

A polissemia do termo multiculturalismo fica assim evidenciada. Contudo, percebemos que existem algumas confluências entre os autores até aqui citados quando: enfatizam a centralidade do reconhecimento da pluralidade cultural nas propostas multiculturalistas; assinalam sua importância como estratégia política para que os grupos marginalizados social e culturalmente obtenham visibilidade; destacam as contribuições que a produção teórica pode trazer para a compreensão dos confrontos culturais contemporâneos.

É inegável a importância da perspectiva multicultural para o entendimento das demandas que a realidade atual impõe, porém, devemos ter em mente o que ressalta Canen (1997): *“a gama de sentidos e interpretações atribuídos a termos como cultura, educação multicultural, perspectiva intercultural e outros tem se refletido em posturas ambíguas e não raro contraditórias”*(p.2). Trata-se, portanto, de explicitar, claramente, a concepção utilizada já que o campo abarca interpretações das mais conservadoras às mais radicais.

Segundo Gonçalves & Silva (2000), os multiculturalistas fizeram da instituição escolar seu campo privilegiado de atuação porque *“a transmissão de conhecimentos nas sociedades modernas conta com o poderoso suporte dos sistemas educacionais (sistemas esses que consomem grande parte da vida dos indivíduos) e, a educação, qualquer que seja ela, está integralmente centrada na cultura”* (p.16).

Porém, não é nos sistemas educacionais que se deve buscar a origem da perspectiva multicultural. Suas “raízes” podem ser encontradas nos movimentos sociais, mais especificamente nos movimentos étnicos, como ocorreu nos Estados Unidos durante a efervescente década de 60 quando estudantes, líderes religiosos e negros do sul resolveram levar adiante a luta por igualdade de exercício dos direitos civis.

Foi a partir desse movimento de luta que originou-se a perspectiva multicultural e, esta serviu como campo de aprendizagem para outros segmentos

sociais, também alijados da vida social, como foi o caso de outros grupos étnicos, de feministas, de homossexuais, etc. A atuação propositiva desses grupos, as reivindicações de professores e estudantes que questionavam a estrutura social injusta, o monopólio do saber por alguns e o sistema educacional como um todo, contribuíram para a solidificação dessa perspectiva. O multiculturalismo nasce imbricado nas lutas sociais e vai, paulatinamente, se constituindo em proposta pedagógica, campo de conhecimento e área de pesquisa. Como assinala Candau (2002a), “*a educação multicultural – como preferem denominar os norte-americanos – passa a ter como um de seus objetivos tornar audíveis e visíveis rostos e vozes até então silenciados e invisibilizados*”(p.54).

Na Europa, a perspectiva multicultural emerge por força das questões trazidas pela “*grande migração de trabalhadores pouco qualificados, oriundos, principalmente de suas ex-colônias da América Latina, do Caribe, da África e da Ásia*”. (Candau, 2002a:55) Esta realidade tornou-se mais complexa nos anos 50 e 60 porque se, inicialmente, os imigrantes ficavam por um período temporário, muitos permaneceram, constituíram famílias e seus filhos passaram a frequentar as escolas européias. Este fato exigiu dos países europeus respostas para se conviver com tamanha diversidade de culturas.

Apesar de todo o movimento de renovação educacional, iniciado a partir do fim dos anos 70, com o objetivo de minorar “*o preconceito e a discriminação sofridos pelos que chegam, o medo e a repulsa dos que os recebem, o choque de culturas e o fracasso escolar dos imigrantes* (Candau, 2002a:57), a Europa continua, até hoje, às voltas com conflitos culturais.

Recente artigo publicado pelo jornal O Globo² apresenta uma série de medidas que deverão ser adotadas por diversos países europeus para combater a imigração ilegal. A discussão ganhou força atualmente com o crescimento de partidos de extrema-direita no continente – com suas plataformas políticas quase todas calcadas no discurso anti-imigração – e com os atentados ocorridos nos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001.

² Jornal O Globo de 09/07/02 – artigo intitulado - Europa de portas fechadas: países montam cerco à imigração ilegal mas analistas duvidam da eficácia das medidas.

Na América Latina, a perspectiva multicultural origina-se a partir de um contexto marcado pela colonização europeia e, pelas relações de poder assimétricas estabelecidas entre colonizadores (euro-ocidentais) e colonizados (ameríndios).

Este cenário ficou ainda mais complexo com a chegada de africanos, que foram escravizados e assim como os ameríndios, *“não vinham de um único lugar do continente africano ou de um único grupo cultural. Entre eles existiam muitas diferenças e, como em qualquer povo ou grupo social, grandes disputas”*.(Candau,2002a:59)

Desde suas origens, a história da América Latina foi marcada por relações assimétricas de poder e pela pluralidade de etnias. A chegada de imigrantes europeus e asiáticos contribuiu para que a multiplicidade étnica ficasse ainda mais complexificada.

No caso específico do Brasil, *“a imigração de italianos, alemães, suíços, etc, tinha uma explícita política racial por trás. Segundo seus idealizadores, era preciso ‘branquear’ o país de mulatos. Os imigrantes europeus chegaram ao Brasil com vantagens de acesso à terra e ao emprego que jamais foram imaginadas pelos negros que aqui já estavam e com os quais a sociedade brasileira tinha – e ainda tem – uma enorme dívida social”*. (Candau, 2002a:59)

A breve descrição da gênese da preocupação multicultural nos Estados Unidos, Europa e América Latina, demonstra as diferenças existentes em cada um destes contextos e estas diferenças refletem-se nas tendências e propostas de educação multicultural que vêm sendo desenvolvidas em diversos países.

1.2

Educação multicultural: algumas considerações

Como já foi explicitado, anteriormente, a perspectiva multicultural *“não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias, que constituem o locus de produção do multiculturalismo”*. Tal perspectiva está, portanto, *“atravessada pelo*

acadêmico e pelo social, pela produção de conhecimentos e pela militância”(Candau, 2002c:3).

No entanto, a reflexão a partir das práticas pedagógicas tem sido importante, pois, *“o multiculturalismo tem propiciado encontros fecundos entre as teorias sociológicas e as pesquisas em educação”(Gonçalves & Silva,2000:17).*

Alguns modelos de educação multicultural vêm sendo propostos por diversos autores. Podemos citar, no contexto norte-americano, o trabalho que vem sendo desenvolvido por Peter McLaren³ e que possui caráter eminentemente, político-social, pois visa *“interrogar a institucionalização da igualdade formal baseada nos imperativos do mundo anglo, masculino e branco, favorecendo a transformação dessas instituições que produzem relações assimétricas de poder e privilégios”.* (McLaren,1997:96)

Outro autor importante no contexto norte-americano é James A . Banks. Para ele, a educação multicultural possui caráter reformador e deve realizar profundas mudanças no sistema educacional. Assim, a principal finalidade da educação multicultural é *“favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes de sua própria origem”.* (Banks, 1999:2)

Este autor propõe um modelo próprio de educação multicultural⁴ que seja um referente para o dia-a-dia das salas de aula e, está baseado em cinco dimensões interligadas.

No contexto europeu, a diversidade cultural é, em geral, analisada na perspectiva intercultural. Podemos citar os trabalhos do autor francês Jean Claude Forquin (1993) na área de currículo, e da autora espanhola Margarita Bartolomé Pina

³ Seu trabalho remete-se especialmente ao contexto norte-americano e, está situado no enfoque que ele mesmo denomina de multiculturalismo crítico e, mais recentemente, multiculturalismo revolucionário. O multiculturalismo crítico diferencia-se do multiculturalismo conservador ou empresarial, do multiculturalismo humanista liberal e do multiculturalismo liberal de esquerda.

⁴ O modelo de educação multicultural proposto por James Banks, enfatiza que as atividades desenvolvidas nesta perspectiva devam estar integradas umas às outras para que não se constituam em iniciativas isoladas. As cinco dimensões apontadas pelo autor têm por objetivo promover esta inter-relação. São elas: integração do conteúdo; processo de construção do conhecimento; redução do preconceito; pedagogia da equidade; empoderamento/fortalecimento de diferentes grupos.

(1997)⁵ que tem como uma de suas principais preocupações identificar os modelos educativos que vêm sendo desenvolvidos nas escolas espanholas nas quais o pluralismo étnico é contemplado.

O interculturalismo ainda é pouco trabalhado na literatura brasileira, mas autores como Candau (2002), Fleuri (2000) e Canen (1999) assumem esta perspectiva em seus trabalhos.

Para Candau (2002b), a perspectiva intercultural “*supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais*”. Nesse sentido, o interculturalismo

se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional. (p.6)

Fleuri (2000), é outro autor que assume esta mesma perspectiva. Para ele,

a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural. O que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação. (p.75)

Como podemos perceber, o reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques e perspectivas.

No Brasil, a preocupação com a questão da educação multicultural é bastante recente, porém, “*além das influências internacionais, tem emergido uma produção original, ainda que não muito extensa. Trata-se de uma temática que, embora pouco trabalhada, vem se afirmando nos meios acadêmicos de forma crescente*”. (Candau,2002a:96)

Esta autora destaca também que grupos de pesquisa de diferentes universidades, em diversas regiões do país, vêm se organizando e realizando trabalhos, a partir de diferentes perspectivas e enfoques, que se relacionam direta ou

⁵ Citados por Candau (2002a:91)

indiretamente com a problemática da educação multicultural. Cita como exemplos os trabalhos desenvolvidos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Os autores nacionais que abordam a temática estão, em geral, situados na chamada perspectiva crítica, ou seja, aquela que entende a educação multicultural como *“um princípio orientador de uma educação para a democracia em um mundo marcado pela globalização e o pluralismo cultural”*. (Candau, 2002a:81) Significa dizer que o multiculturalismo em educação situa-se em um momento histórico e social definido e tem como objetivo construir uma educação, verdadeiramente democrática, que dê conta da multiplicidade de universos culturais de seus alunos e alunas e que possa intervir, criticamente, nas relações de poder que organizam a diferença. Também é preciso afirmar a influência do pensamento pós-moderno e pós-crítico, por mais ampla e ambígua que seja esta perspectiva; se vem fazendo cada vez mais presente nas reflexões multiculturalistas de diferentes autores.

1.3

Multiculturalismo e questões correlatas

Como vem sendo explicitado ao longo deste capítulo, a perspectiva multicultural em educação pretende instituir *“nos sistemas de ensino a filosofia do pluralismo cultural, ao reconhecer e valorizar a importância da diversidade étnica e cultural, na configuração de estilos de vida, experiências sociais, identidades pessoais e oportunidades educacionais acessíveis a pessoas, grupos, nações”*. (Gonçalves & Silva, 2000:55)

A pluralidade cultural deve, portanto, ser incorporada, positivamente, nos sistemas de ensino para que as diferentes “vozes” e manifestações culturais possam se fazer presentes. Para que isto ocorra é necessário que haja uma ressignificação dos currículos que vêm sendo adotados pelas instituições de ensino.

Além da questão curricular, os estudos sobre multiculturalismo vêm estimulando reflexões sobre formação docente, políticas educacionais, etc. Neste item, abordaremos, especificamente, ainda que de forma resumida, algumas reflexões sobre multiculturalismo e currículo.

Para Moreira & Silva (2000), o currículo é considerado um artefato social e cultural:

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado nas relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (p.8)

Desse modo, podemos dizer que o currículo corresponde a uma seleção da cultura que, *“ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, expressa uma posição político-ideológica que opera a favor dos interesses de determinados grupos. Essa seleção, portanto, não é nem pode ser vista como neutra ou científica”* (Canen & Moreira, 2001:7). Ou seja, inúmeras “vozes” são silenciadas desde a concepção dos currículos até sua execução nas salas de aula.

Em artigo recentemente publicado, Moreira⁶ faz um balanço da produção científica sobre currículo e multiculturalismo no período de 1995 a 2000⁷. Em sua análise buscou identificar, nesses estudos, as temáticas trabalhadas, os enfoques metodológicos, as contribuições e lacunas.

A seleção dos artigos foi feita por relacionarem explicitamente multiculturalismo, escola e currículo ou por abordarem temáticas referentes a classe social, etnia, gênero, orientação sexual e cultura em instituições escolares e arranjos

⁶ MOREIRA, A . – A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, Anped, n.18, set-dez 2001, p.65-81.

⁷ O autor analisou os periódicos brasileiros classificados como internacionais – Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Educação, Educação & Realidade, Educação & Sociedade e Educação em Revista – e os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, perfazendo um total de 46 textos, todos elaborados por autores brasileiros.

escolares. O autor explicitou a escolha desse recorte, sem desvalorizar outras modalidades de diferença que poderiam ser incluídas, argumentando que sua preocupação com a interseção multiculturalismo-currículo decorre da importância que atribui ao currículo.

Ciente das dificuldades que qualquer categorização supõe, procurou verificar as temáticas predominantes nos 46 textos analisados⁸ e identificou as seguintes: currículo e etnia (18); currículo e diversidade cultural (14); multiculturalismo e propostas curriculares oficiais (4); multiculturalismo e formação docente (4); currículo e gênero (3); currículo, gênero e etnia (1); currículo e homossexualidade (1); currículo e classe social (1).

As temáticas ‘currículo e etnia’ e ‘currículo e diversidade cultural’ apresentaram-se como dominantes, enquanto as temáticas relativas a ‘currículo, gênero e etnia’, ‘currículo e homossexualidade’, ‘currículo e classe social’ foram as que apresentaram menor incidência numérica.

Para Moreira, apesar das lacunas, *“as pesquisas a que teve acesso trouxeram significativas contribuições para novas reflexões e novas práticas no campo do multiculturalismo”* (p.72). Quanto às abordagens metodológicas, identificou o predomínio de estratégias geralmente utilizadas na pesquisa qualitativa tanto nas investigações de natureza teórica (20), com pesquisas bibliográficas, estudos de natureza histórica e análises documentais, quanto nos estudos que abordavam a prática curricular (26) em que predominavam as etnografias, combinando análise documental, entrevistas e observações.

O autor assinalou a ausência de estudos quantitativos e apontou a necessidade do desenvolvimento desse tipo de estudo como forma de *“mapear, nas diferentes regiões do país, aspectos referentes a como identidades culturais e nacionais são tratadas nos respectivos sistemas escolares. (...) também permitiriam que se verificasse como essas identidades estão sendo representadas em propostas curriculares, materiais didáticos e outros artefatos culturais”*. (p.73)

⁸ Para definir a categorização utilizada no texto, o autor inspirou-se nas categorizações dos Bancos de Dados do Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Culturas(s) – GECEC – (Candau, 1997, 1999, 2001), na categorização elaborada por Gonçalves e Silva (1998), nas dinâmicas sociais usualmente incluídas no âmbito do multiculturalismo (Kincheloe e Steinberg, 1997), bem como nos artigos examinados.

No que se refere às referências bibliográficas mais frequentes, o autor verificou, inicialmente, uma total dispersão dada a variedade de autores presentes nas bibliografias citadas. Em um segundo momento, vislumbrou duas grandes linhas: uma que privilegiava as contribuições de autores da teoria social e da antropologia e outra que apontava para a influência de teorias e publicações sobre currículo de autores anglo-saxões, franceses e brasileiros.

Verificou também a forte influência de Peter McLaren e sua classificação das tendências do multiculturalismo nos trabalhos analisados, num uso que considerou preocupante dada a tentativa de categorizações da realidade. Sua preocupação com classificações e enquadramentos fica assim expressa: *“a verdade é que a realidade poucas vezes se enquadra nas categorizações que buscam torná-la mais facilmente inteligível, às custas de reduções e simplificações exageradas”*(p.73). Moreira não nega o valor e a densidade da obra de McLaren, porém, sugere que sejam desenvolvidas pesquisas que, de modo mais flexível, procurem compreender a complexidade da realidade que é constituída por uma inevitável hibridização de saberes, valores, manifestações culturais e identidades, não sendo passível de categorizações, enquadramentos ou classificações.

1.4

Multiculturalismo ‘à brasileira’

Neste item pretendemos discorrer sobre o processo de desmistificação da democracia racial brasileira partindo da análise proposta por Gonçalves & Silva (2000) no capítulo “O Multiculturalismo na América Brasileira” a partir de alguns fatores que favoreceram o desenvolvimento do movimento multiculturalista em nosso país.

De acordo com esses autores, fatores endógenos e exógenos contribuíram para desestabilizar a imagem de paraíso racial com a qual a sociedade brasileira costumava representar-se. Sabemos que o “mito da democracia racial” esteve e ainda está inscrito no imaginário social brasileiro e, apesar de todas as críticas recebidas ao longo dos anos, permanece atual. A idéia de que somos um povo mestiço, misturado,

aberto aos contatos inter-raciais, pluriétnico, não conflitivo povoa a mente da maioria dos brasileiros e brasileiras.

No entanto, o propalado ‘mito’ criou uma situação no mínimo paradoxal:

Ao mesmo tempo em que o orgulho nacional não abre mão dessa pluralidade racial tão decantada, a produção cultural brasileira orientava-se integralmente por valores euro-ocidentais. Ao mesmo tempo em que nossa miscigenação e pluralidade étnica se transformam em magníficas metáforas e alegorias literárias, negros, índios e mestiços vivem a mais brutal discriminação em todos os lugares em que vivem, seja no campo ou nos centros urbanos. Estranho jogo esse em que os diferentes são, a um só tempo, objeto de exaltação e exclusão. (Gonçalves & Silva, 2000:74)

Fica evidenciado nesta citação que, o contexto era (e ainda é) de exaltação e de negação. Por um lado, os aspectos exóticos dessas culturas eram (e são) valorizados e, por outro, os direitos sociais, econômicos, políticos e culturais eram (e permanecem) secundarizados. Foi neste cenário que negros e mestiços começaram a organizar movimentos de protesto já na primeira metade do século XX, em cidades como Porto Alegre, São Paulo, Santos, entre outras, e promoveram discussões sobre a inserção dos negros nas sociedades secularizadas.

Os primeiros estudos sobre as relações raciais realizados na cidade de São Paulo, no início do século XX, encabeçados por organizações negras podem ser considerados como “*o embrião do multiculturalismo no Brasil em sua versão afro-brasileira*” (*idem*:75). Os trabalhos desenvolvidos neste período defendiam uma perspectiva integracionista e, reivindicavam para os negros e mestiços oportunidades iguais de se integrarem na sociedade. O “mito da democracia racial” começava a ser problematizado; os negros brasileiros começavam a participar de forma mais significativa daquilo que os pesquisadores estadunidenses chamavam de política de significados.

Um dos fatores exógenos que contribuiu para isso foi que, a partir do final dos anos 40, os movimentos negros brasileiros estreitaram contatos com os negros estadunidenses e aproximaram-se dos movimentos de libertação dos povos negros em outros países, especialmente africanos. Esta aproximação favoreceu um engajamento mais efetivo dos militantes brasileiros e, possibilitou uma “tomada de

consciência” do papel que os afro-brasileiros deveriam desempenhar nos congressos pan-africanistas e de que o Brasil era a maior diáspora africana do mundo.

Em termos ideológicos, a aproximação com as idéias vindas do exterior permitiu que os negros brasileiros ouvissem falar da Teoria da Negritude. Esta teoria influenciou a produção de uma literatura militante que exprimia um protesto de cunho popular e, ‘inspirou’ a corrente culturalista encabeçada por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos. Esta perspectiva enfatizava a valorização da cultura negra sem perder de vista a questão da exploração econômica.

Outro fator exógeno destacado pelos autores foi a criação da ONU e da UNESCO. Com o fim da Segunda Guerra Mundial a comunidade internacional criou organismos com o objetivo de impedir a propagação do racismo e esta medida impulsionou várias nações a “*elaborar garantias jurídico-institucionais visando proteger a vida de grupos culturalmente dominados*” (*idem:79*). Pesquisas financiadas pela UNESCO, no final dos anos 40, revelaram a dura realidade dos afro-brasileiros. Foi nesse contexto que o suposto paraíso racial brasileiro passou a ser questionado.

No que tange aos fatores endógenos, os autores destacam a conjuntura socioeconômica e política brasileira no período que vai de 1940 a 1960. O modelo de desenvolvimento e modernização, daquela época, tinha o Estado como principal protagonista. O projeto de construção nacional elaborado pelo Estado pretendia construir uma nação, a brasilidade, uma identidade nacional que tinha como base os pressupostos político-ideológicos privilegiados pelo Estado Novo: a unidade lingüística, a hegemonia do catolicismo e a submissão de diversidade e das desigualdades raciais a um modelo cultural dominante.

Foi nesse contexto de efervescência, que as representações acerca da cultura transformaram-se em objeto de embate político. Enquanto o Estado brasileiro procurava criar uma imagem de harmonia do país e de sua sociedade, diversos setores populares e, em particular, organizações negras, reagiam contrariamente ao projeto oficial por meio de protestos que “*buscavam desenvolver uma ação coletiva para se opor aos imperativos da suposta identidade nacional. Contra essa, introduziram, no debate político, o tema da pluralidade étnica*”. (p.83;84)

Desse modo, os militantes negros chamaram a atenção para as representações de raça que estavam em jogo no interior da sociedade brasileira e criaram entidades que tinham como principal objetivo a conquista efetiva da cidadania. Além disso, promoveram diversos encontros com o intuito de elaborar propostas que pudessem integrar o novo texto constitucional de 1946. Este trabalho não foi desenvolvido apenas por intelectuais. Contou com o engajamento e a participação de organizações que conservavam as tradições africanas - religiosas e artísticas - . Essa interseção fez com que o movimento adquirisse uma perspectiva transformadora uma vez que não ficou circunscrito ao âmbito acadêmico. Toda esta movimentação das organizações negras teve desdobramentos em diversas áreas do conhecimento humano e estiveram presentes nas artes, na produção acadêmica e, especialmente, na área das Ciências Sociais. Um dos frutos desse trabalho foi o Teatro Experimental do Negro (TEN); grupo vanguardista que, de um lado, definia-se como um espaço de formação de atores onde os negros pudessem expressar sua subjetividade e, de outro, procurava dar visibilidade às questões vitais do movimento negro tais como: os direitos dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura e à elaboração de leis anti-racistas.

No âmbito da literatura, poetas e escritores negros, de ambos os sexos, preocupados com uma nova estética literária, produziram os *Cadernos Negros* que, por mais de dez anos circularam entre militantes e setores acadêmicos, no “*sentido de abrir a sociedade brasileira a novos significados sobre as relações raciais no Brasil. Criaram novos paradigmas e impuseram princípios estéticos em uma perspectiva negra*”. (p.96)

Já nos anos 80, evidenciou-se a diversidade existente dentro do próprio movimento negro. Este não era um bloco monolítico, mas um movimento que abrigava mulheres, homossexuais, jovens e membros de religiões que não eram, necessariamente, afro-brasileiras. Esses grupos reivindicavam suas especificidades: 1) o movimento das mulheres negras contribuiu, significativamente, para democratizar as relações de poder no interior do próprio movimento e realizou

encontros de discussão em que eram tratados temas como condição feminina a partir da particularidade étnica, família negra, educação, mercado de trabalho e formação profissional; 2) as entidades de defesa dos direitos dos homossexuais discutiu temas polêmicos como a legalização do casamento entre homossexuais, a adoção de crianças por estes casais, etc. Ao tomarem o espaço público, estes temas ganharam visibilidade e propiciaram novas compreensões acerca da sexualidade humana.

Por fim, os autores apontam a diversidade religiosa como um dos aspectos mais instigantes da multiculturalidade existente no interior do movimento negro. Na luta contra a discriminação racial apresentam-se militantes negros católicos, protestantes, e não apenas aqueles que professam cultos afro-brasileiros.

Os fatores exógenos e endógenos aqui apresentados, concorreram, segundo Gonçalves & Silva (2000), para desmistificar a imagem idílica de paraíso racial com a qual a sociedade brasileira costumava representar-se e, evidenciaram que as organizações negras exerceram um papel fundamental na construção do “multiculturalismo à brasileira com raízes afrodescendentes”.

Tendo em vista o que foi exposto ao longo deste capítulo, podemos dizer que o pensamento multicultural possibilitou o debate sobre as relações entre educação e cultura(s).

Esta perspectiva trouxe para o campo da educação uma série de questões sobre os centrismos culturais, a seleção de conteúdos curriculares que privilegia alguns saberes e omite outros, o respeito às diferenças étnicas e culturais, a valorização da pluralidade de experiências culturais dos chamados grupos marginalizados social e culturalmente.

Além disso, esta abordagem questiona os sistemas educacionais enquanto espaços monoculturais e propõe a realização de profundas mudanças nestes sistemas através do desenvolvimento de atitudes, propostas curriculares e pedagógicas que sejam sensíveis à diversidade cultural.

2

Políticas de ação afirmativa: algumas considerações

A discussão sobre a necessidade ou não da aplicação de políticas de ação afirmativa no Brasil teve início nos anos 80 e esteve quase sempre restrita ao âmbito das organizações do Movimento Negro e de alguns poucos espaços acadêmicos.

Hoje, podemos dizer que esta discussão foi ampliada e alcançou outros espaços como, por exemplo, o espaço governamental onde algumas discussões e iniciativas aconteceram; o espaço midiático, em especial a imprensa falada, escrita e televisada¹ e a sociedade em geral. Esta crescente ampliação possibilitou a divulgação de inúmeras opiniões, favoráveis ou contrárias, sobre a aplicação de tais políticas, permitindo que a sociedade brasileira começasse a discutir esta questão. No entanto, a temática permanece envolta de polêmica e desconhecimento por tratar-se de uma abordagem recente em nosso país.

Podemos definir, em linhas gerais, a ação afirmativa como um *“conjunto de medidas, seja legislativa ou administrativa, que tendam a defender ou mesmo incentivar grupos étnicos, culturais ou religiosos minoritários historicamente desprivilegiados”* (Melo, 1998:1).

Importa ressaltar que as políticas de ação afirmativa² podem ser uma forma de enfrentarmos as desigualdades raciais no Brasil e que tais medidas visam, nem que seja por um período provisório, a criação de incentivos aos grupos marginalizados que estão sub-representados nas instituições e nas posições de maior prestígio e

¹ O número de artigos de revistas e jornais dedicados ao tema vem crescendo consideravelmente. A título de exemplo citaremos alguns: “Cotas na Universidade” – Folha de São Paulo, 30/08/01; “Crescem iniciativas de ação afirmativa para negros e índios” – Folha de São Paulo, 02/09/01; “Importação cultural dos EUA: cotas para negros” – Revista Think Tank, dez/jan/fev 2001/02, n. 17; “A adoção do sistema de cotas resolve o problema da exclusão?” – Revista Pátio, jul/ago 2002, n.22; “Lugares reservados” – Revista Época, março/2002; “Barrados no vestibular” – Época, set/2002; “Sobre o sistema de cotas na universidade”, “Que papel tem as ações afirmativas na construção da democracia?” -Revista Nuevamerica, n.96, 2002, entre outras.

² É importante salientar que ação afirmativa não é sinônimo de cotas. Estas constituem apenas um instrumento de aplicação dessa política. Para Silva (2002), “cotas numéricas são, comumente confundidas com ação afirmativa, o que é um equívoco”. De acordo com esta autora, as cotas são um aspecto ou possibilidade da ação afirmativa que, em muitos casos, tem um efeito pedagógico importante, posto que forçam o reconhecimento do problema da desigualdade e a implementação de uma ação concreta que garanta os direitos (ao trabalho, à educação, à promoção profissional) às pessoas em situação de inferioridade social”. (p.108)

poder na sociedade. Entretanto, não se trata de fazermos uma simples transposição de modelos entre realidades tão diversas como Estados Unidos e Brasil, visto que, as condições sócio-econômicas são distintas, como também as manifestações do racismo são específicas a cada país.

De acordo com Melo (1999),

é inegável a influência da experiência norte-americana na implementação de qualquer projeto acerca das políticas de ação afirmativa. A prática estadunidense é duradoura e dela podemos tirar algumas conclusões relevantes para a aplicação dessas medidas nas relações sociais brasileiras. (p.93)

Portanto, discutir as desigualdades raciais e a aplicação de políticas de ação afirmativa no Brasil tendo presente a experiência norte-americana nos habilita a criar, conceituar e implementar nosso próprio modelo, que deve levar em conta as diferenças culturais e políticas de nossa sociedade.

2.1

Políticas de ação afirmativa: uma importação cultural dos Estados Unidos?

Na discussão sobre iniciativas de políticas de ação afirmativa, o modelo implementado nos Estados Unidos – país onde tais políticas tiveram ampla difusão -, seus resultados são tomados, quase sempre, como exemplo paradigmático.

Na década de 60, a partir de uma significativa pressão dos movimentos sociais negros contra as marcantes políticas de segregação fundamentadas em lei, foi aprovada, pelo congresso americano, a Lei dos Direitos Civis, *“legislação que bania a discriminação nas acomodações públicas, em programas com subsídio federal e também no emprego; dando ao governo federal novos poderes para implementar a dessegregação”* (Oliven,1996:76). Foram criados importantes mecanismos e estratégias de combate e de superação das desigualdades raciais e de gênero; além da implementação de políticas anti-discriminatórias que tinham como objetivo inibir discriminações no mercado de trabalho contra candidatos a empregos orientadas por sua raça ou etnia, religião ou nacionalidade.

Ainda de acordo com Oliven, o termo “*Affirmative Action foi usado pela primeira vez, em 1961, pelo então presidente John Kennedy, que estabeleceu um comitê presidencial sobre oportunidades iguais no emprego*”³ (p.77). O termo foi cunhado pelo presidente Kennedy e foi na administração Kennedy-Johnson que as políticas afirmativas ganharam maior alcance. Inicialmente, referiam-se às oportunidades iguais no emprego. Posteriormente, a categoria gênero foi incluída e, já no início dos anos 70, uma emenda garantiu que a mesma orientação fosse aplicada também a instituições educacionais. Esse conjunto de medidas procurava coibir a segregação e a discriminação raciais e, visava criar as condições de igualdade de oportunidades educacionais, de vida e de trabalho entre todos os estadunidenses.

É importante ressaltar que as políticas de ação afirmativa não gozam de consenso na sociedade americana. Como em qualquer debate político a discussão sobre o tema dividiu (e ainda divide) opiniões, promoveu (e promove) intensos debates entre intelectuais, acadêmicos, governantes e a sociedade. Mensurar o impacto que tais medidas tiveram na sociedade norte-americana é praticamente impossível, porém, podemos salientar algumas afirmações. Segundo Heringer (1999), apesar dessas iniciativas, “*as desigualdades sociais entre os diferentes grupos raciais e étnicos nos Estados Unidos têm crescido rapidamente*”(p.71). Sua conclusão está embasada em dados estatísticos, de 1994, que evidenciam a diferença de renda entre homens negros e brancos mesmo entre grupos com o mesmo nível educacional. Por outro lado, esta mesma autora e Siss (2002), afirmam que muitos estudiosos dessas políticas, naquele país, acreditam que o surgimento e a solidificação de uma classe média negra é consequência da implementação dessas políticas.

Para Medeiros (2002), a ação afirmativa, nos Estados Unidos, tem ajudado, além dos negros, “*mulheres, indígenas, latino-americanos e membros de outros*

³ De acordo com Siss (2002) e Guimarães (1999), a primeira referência à ‘ação afirmativa’ entendida como promoção de oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos aparece na legislação trabalhista de 1935 (The 1935 National Labor Relations Act) que previa que o empregador que discriminasse seus empregados teria que parar de discriminar e, ao mesmo tempo, tomar ações afirmativas para colocar as vítimas nas posições onde elas estariam se não tivessem sido discriminadas.

grupos a ocupar posições até então vetadas a eles”(p.68). Segundo este autor, é preciso promover a diversidade, ou seja, incorporar em todos os níveis do universo escolar ou de trabalho membros dos diferentes grupos que compõem a sociedade norte-americana.

Baseados nestas afirmações, podemos dizer que, de uma maneira geral, os efeitos práticos dos programas de ação afirmativa nos Estados Unidos, após trinta anos, são positivos, visto que, possibilitaram a promoção de direitos sociais, econômicos, educacionais e culturais para negros e outros grupos minoritários. Trata-se, portanto, de uma prática duradoura que pode servir de referência para criarmos nosso próprio modelo.

2.2

Outros exemplos de ação afirmativa

O modelo de ação afirmativa implementado nos Estados Unidos é o mais divulgado no Brasil. Porém, diversas outras formas de ação afirmativa têm sido empregadas em outros países.

Medeiros (2002) enumera alguns exemplos e afirma que, mesmo se tratando de sociedades tão diferentes, com graus de desenvolvimento distintos, formas de estruturação social, regimes políticos e econômicos próprios, o objetivo de tais medidas é de *“sempre beneficiar grupos discriminados por motivos raciais, étnicos, de classe ou de gênero”(p.69)*.

Na Índia, por exemplo, vigora a milenar tradição religiosa – o hinduísmo – cujo sistema de castas estabelece a divisão da sociedade em quatro grupos a que se pertence desde o nascimento. No topo da pirâmide hierárquica estão os brâmanes (sacerdotes e eruditos), seguidos pelos xátrias (senhores e guerreiros), voixiás (comerciantes, artesãos e fazendeiros) e os sudras (trabalhadores rurais e domésticos). Dessas quatro castas originam-se mais de três mil subcastas de acordo com a região e a ocupação da pessoa.

Os *dalits*, que significa ‘intocáveis’ são considerados impuros pelo hinduísmo e excluídos do sistema de castas e não têm acesso à terra, aos bons empregos e à

educação. A fim de garantir maior participação dos *dalits* na vida econômica e política do país, a Constituição indiana de 1948 “reservou assentos para membros desse grupo no parlamento e assegurou, mediante a atribuição de quotas, seu acesso a empregos públicos e à universidade” (p.69).

Na Malásia, a maioria da população pertence à etnia *bumiputra* – os malaios propriamente ditos – que controlam a política, mas estão sub-representados na arena econômica, que é dominada por indianos e chineses. Com o objetivo de corrigir esta situação, foram criados instrumentos que incrementaram a participação dos *bumiputra* na economia de seu país.

Na antiga União Soviética, havia uma cota de 4% na Universidade de Moscou para habitantes da Sibéria. Em Israel, adotam-se medidas especiais para acolher os *falashas*, judeus de origem etíope. Na Alemanha e na Nigéria, existem ações afirmativas para as mulheres; na Colômbia para os/as indígenas; no Canadá para indígenas e mulheres, além de negros/as (Silva, 2002:110).

Em Portugal, são reservadas vagas em universidades para estudantes provenientes das antigas colônias portuguesas da África. Na Itália, esforços são efetivados para a conservação dos dialetos de fronteiras e nas ilhas, com certas políticas de obtenção de empregos. Na África do Sul, a Constituição de 1996 prevê expressamente a utilização das políticas de ação afirmativa para garantia de acesso às diversas instâncias para os negros vítimas do regime do *apartheid* (Melo, 1998:56).

No Brasil, a lei obriga os partidos a terem pelo menos 30% de candidatas do sexo feminino em todas as eleições; as mulheres aposentam-se mais cedo que os homens; os idosos têm filas preferenciais nos bancos e entrada gratuita nos ônibus; as pessoas portadoras de deficiências físicas são beneficiadas pela reserva de 20% das vagas nos concursos públicos; as empresas com mais de 100 funcionários devem preencher de 2% a 5% dos cargos com profissionais que apresentem estas características; o imposto de renda progressivo – que cobra maior percentual dos que ganham mais - é outro instrumento que se enquadra na noção de ação afirmativa; os incentivos fiscais permitem que sejam canalizados investimentos para regiões mais pobres do país (Medeiros, 2002:69).

Elencamos estes exemplos com o objetivo de mostrar que as políticas de ação afirmativa enquadram-se em diversas situações e, já são, em alguns casos, implementadas em nosso país. Porém, quando o assunto se refere aos negros no sistema educacional ou no mercado de trabalho a polêmica é especialmente forte e, invade diferentes espaços sociais e midiáticos, o que evidencia que aborda questões particularmente significativas para o processo de construção de identidades e mentalidades no país.

2.3

Políticas de ação afirmativa para os negros no Brasil: uma perspectiva em construção

Como já dissemos, anteriormente, a discussão sobre políticas de ação afirmativa no Brasil data dos anos 80 do século XX. No entanto, a viabilidade e a necessidade da aplicação dessas medidas vem sendo alvo de severas críticas. Uma delas refere-se ao fato de que somos um país cultural e racialmente integrado que não necessita da implementação de políticas que beneficiem grupos específicos.

Contudo, se fizermos uma breve retrospectiva, identificaremos desigualdades historicamente acumuladas pelos grupos negros que contribuíram para criar condições de vida particularmente desfavoráveis para este grupo social. Heringer (1999) nos lembra que,

o Brasil foi o último país do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, em 1888. Embora nenhuma forma de segregação tenha sido imposta após a abolição, os ex-escravos tornaram-se totalmente marginalizados em relação ao sistema econômico vigente. (p.41)

Prosseguindo na linha do tempo, a partir da segunda metade do século XIX, o governo brasileiro estimulou a imigração europeia numa tentativa explícita de 'branquear' a população nacional. Além disso, a força de trabalho dos imigrantes foi preferencialmente contratada, tanto na agricultura quanto na indústria. A mão de obra escrava que tinha construído este país foi preterida.

Nos anos 30, o conceito de “democracia racial” propagou a idéia de que nossa maioria negra e mestiça deveria ser motivo de orgulho porque era um sinal “*de nossa tolerância e integração racial. Afinal, nós não possuíamos uma segregação legal como nos Estados Unidos e na África do Sul e éramos capazes de conviver bem com todas as raças*”(Heringer,1999:41). Prevalencia a idéia de um país integrado onde práticas de racismo, preconceito e/ou discriminação racial eram mascaradas pelo próprio “mito da democracia racial”.

Durante os anos 60 e 70, a ditadura militar coibiu a atividade política e intelectual e inibiu as discussões sobre desigualdades raciais. No final dos anos 70, vários movimentos sociais começaram a se reorganizar, entre eles o Movimento Negro que estimulou a retomada das discussões sobre desigualdades raciais no país.

Nos anos 90 o Movimento Negro obteve crescente visibilidade; militantes denunciaram as desigualdades raciais e o governo federal manifestou intenção de promover políticas em relação a esta problemática.

De acordo com Guimarães (1999), foi apenas em julho de 1996, que o Ministério da Justiça reuniu, em Brasília, pesquisadores brasileiros, americanos, bem como um grande número de lideranças negras do país para um seminário internacional intitulado “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”. O autor salienta que, “*foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas específicas voltadas para a ascensão dos negros no Brasil*”(p.149).

Depois desse encontro, foi especialmente formado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), para tratar de assuntos específicos seguindo recomendações que haviam sido levantadas pelos participantes. Muitas das propostas envolviam algum tipo de programa de ação afirmativa que deveria ser elaborado para promover o acesso de mais negros a empregos e à educação.

Neste início de século XXI, o ‘dilema brasileiro’, nas palavras de Silvério (2002) é:

como incluir sem preterir e integrar, reconhecendo as especificidades da população afro-descendente, tanto aquelas vinculadas ao processo histórico-social singular brasileiro, quanto aquelas que conferem uma identidade particular ao referido grupo. Assim, a compreensão de novos sentidos e

possibilidades de uma construção democrática, que tenha por base o reconhecimento de nossas diferenças étnico-raciais de inserção no mercado de trabalho e no sistema educacional, aparentemente impõe a necessidade de políticas de discriminação positiva. (p.97;98)

Para Melo (1998:81), a realidade social brasileira apresenta uma conjuntura particular e defender a aplicação de políticas de ação afirmativa no Brasil, implica na redefinição do valor igualdade.

Segundo esta autora, o princípio da igualdade formal ou isonômica – que garante igualdade para todos perante a lei – demonstra-se *“insuficiente para saciar as necessidades encontradas na sociedade. Esperar que a igualdade formal, por si só, dará o impulso necessário para a concretização da igualdade material geralmente constitui o argumento daqueles defensores da manutenção do status quo, que sentem-se ameaçados com qualquer intervenção maior por parte do Estado”* (p.87).

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 5º⁴ enuncia os direitos individuais e coletivos e, de acordo com Melo (1999:91), prevê expressamente tanto a igualdade formal quanto a material como princípios constitucionais:

ao tratar da igualdade, a Constituição, por um lado impede o tratamento desigual e, por outro, impõe ao Estado uma atuação positiva no sentido de criar condições de igualdade, o que frequentemente implica em tratamento desigual entre os indivíduos. (p.92)

Desse modo, políticas que têm como objetivo a integração de grupos desfavorecidos, como é o caso da ação afirmativa, encontram abrigo em nosso texto constitucional.

⁴ Artigo 5º – “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”. Melo (1999), analisa o caput do artigo 5º afirmando que, “em sua primeira parte, *todos são iguais perante a lei*; repete-se a fórmula consagrada ao longo dos últimos duzentos anos para a designação do princípio isonômico. Por sua vez, quando reitera a igualdade, tira-se a óbvia ilação de que se trata da igualdade em seu sentido material. Em uma interpretação que preze por uma otimização do texto constitucional, o constituinte não faria menção à igualdade, por duas vezes, em um só artigo, se não tivesse a intenção de positivizar dois princípios constitucionais diversos”. (p. 91;92)

O primeiro passo para a materialização da igualdade está diretamente ligado a intervenção estatal. Porém, como afirma Fonseca (1997)⁵, a sociedade brasileira tem grande relevância na ratificação (ou não) de medidas que encaminhem-se à concretização da igualdade material, no sentido de mobilização através da imprensa, sindicatos, associações e outros órgãos de classe. Para Melo (1998:33), a implementação de políticas de ação afirmativa se tornarão possíveis apenas neste contexto de compromisso.

Analisada nesta perspectiva, a ação afirmativa é entendida como uma questão de justiça distributiva, ou seja, institui ao indivíduo ou grupo as vantagens e benefícios que estes seriam contemplados em condições não-racistas, levando-se em conta a correta proporção (Melo,1999:97).

O tema das políticas de ação afirmativa ganhou visibilidade, mas como demonstram os trabalhos desenvolvidos por Silvério (2002), Siss (2002), Medeiros (2002) e Guimarães (1999), muitas são as objeções e opiniões contrárias à implementação de tais políticas em nosso país.

Segundo esses autores, os argumentos mais usuais utilizados, na atualidade, por aqueles que contrapõem-se às propostas de ação afirmativa são: 1) no Brasil, nunca houve, após a abolição da escravidão, leis de caráter segregacionista e racista; 2) as ações afirmativas significam o reconhecimento de diferenças étnicas e raciais entre os brasileiros, o que contraria a idéia nacional de que somos um só povo, uma só raça; 3) contrariamente aos Estados Unidos e à África do Sul, onde o preconceito tem por base a origem do indivíduo, no Brasil o preconceito é de marca⁶; 4) esses sistemas apenas criariam uma “elite de negros”, pois não beneficiariam a parcela majoritária de afro-brasileiros; 5) as ações afirmativas seriam um rechaço ao princípio universalista e individualista do mérito.

Estas objeções tornam-se mais contundentes quando referem-se às políticas que envolvem o acesso ao ensino superior. Neste caso, os opositores apresentam dois argumentos: a solução para o problema das pessoas negras serem representadas por pequeno número no corpo discente das universidades brasileiras públicas e privadas,

⁵ Citada por Melo (1998:32)

⁶ Sistema de classificação social em que a cor da pele aparece como sinônimo da aparência racial. (Cf. Silvério, 2002:97)

é o investimento no ensino público. O segundo diz respeito ao nível de conhecimentos dos candidatos. Para este grupo, o acesso de pessoas negras à universidade via políticas de ação afirmativa comprometeria o nível acadêmico.

De acordo com Guimarães (1999), as políticas de ação afirmativa devem estar ancoradas em políticas de universalização e de melhoria do ensino público, tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio. Porém, para este autor, não se trata apenas de fazer uma opção entre políticas de cunho universalista ou de cunho diferencialista:

o que está em jogo é uma outra coisa. Devem as populações negras, no Brasil, satisfazer-se em esperar uma ‘revolução do alto’, ou devem elas reclamar, de imediato e pari-passu, medidas mais urgentes, mais rápidas, ainda que limitadas, que facilitem seu ingresso nas universidades públicas e privadas, que ampliem e fortaleçam os seus negócios, de modo que se acelere e amplie a constituição de uma ‘classe média’ negra?. (p.173)

Outro autor que comunga esta mesma idéia é Silvério (2002) ao afirmar que *“a situação de inclusão subalterna ou exclusão social da população afro-descendente não pode ser revertida pelas leis de mercado e por políticas públicas de caráter universalista”*(p.99). Ou seja, as políticas de cunho universalista apresentam uma abrangência insuficiente. Porém, precisam ser redefinidas para que no médio e longo prazo tenhamos um ensino público de qualidade para todos/as.

Os dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁷, explicitam as desigualdades educacionais entre negros e brancos no Brasil e corroboram as afirmações dos autores acima citados. É bem verdade que a escolaridade média da população adulta com mais de 25 anos no final do século XX era de cerca de seis anos de estudo, revelando um cenário desanimador, porém, quando estes dados referem-se aos negros, em todos os níveis de ensino, são ainda mais alarmantes⁸.

⁷ Relatório IPEA – “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90, julho/2001.

⁸ “A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estudo. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos da escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembrarmos que trata-se de 2,3 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos. As maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontram-se nos segmentos mais avançados do ensino formal. Por exemplo, entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino

Para Henriques (2001), o componente mais incômodo é a intensidade e a durabilidade da discriminação entre brancos e negros no tocante à educação:

sabemos que a escolaridade média dos brancos e dos negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens; a mesma observada entre seus avós. (p.27)

Como afirma Silva (2002), os dados do IPEA corroboram todo o saber empírico que o Movimento Negro e o Movimento de Mulheres Negras já produziram e comprovam que, *“caso a educação brasileira continue progredindo no mesmo ritmo de hoje, em treze anos pessoas brancas devem alcançar a média de oito anos de estudos, mas as negras só atingirão a mesma meta daqui a trinta e dois anos. Serão três gerações perdidas até que hipoteticamente as condições de igualdade sejam construídas”*(p.118).

Quanto à questão do nível de conhecimento dos candidatos, esta autora argumenta que, afirmar que o nível acadêmico estaria comprometido por conta do acesso de pessoas negras à universidade *“equivale a sacralizar a infalibilidade do vestibular como método de seleção. Entretanto, é corriqueira a reclamação docente de que o nível de conhecimentos e a capacidade interpretativa dos(as) alunos (as) cai a cada ano. Qual é, enfim, a qualidade acadêmica que a juventude, majoritariamente branca e bem preparada para obter aprovação no vestibular, tem assegurado?”*(p.118).

Para a autora, à universidade *“impõe-se pensar formas e métodos para que o conhecimento por ela produzido possa expandir-se e para que todas as pessoas possam, de fato, adentrá-la, participar dessa produção e sentirem-se donas dela”*(p.119).

secundário. Embora elevado, esse valor não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o ensino secundário. A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade”. (Relatório IPEA, páginas 27;31)

A adoção de políticas de ação afirmativa possui caráter provisório, mas como medida de curto prazo está orientada a beneficiar o acesso de estudantes pertencentes a grupos marginalizados e sub-representados às universidades brasileiras e ao conhecimento socialmente valorizado.

O enfrentamento das desigualdades raciais/sociais no Brasil torna-se urgente, bem como a viabilidade de políticas orientadas aos afrodescendentes que possam, pelo menos, concorrer para a instituição de uma sociedade menos discriminadora, mais igualitária e democrática. Esta perspectiva está em construção entre nós e, é possível afirmar, que encontra-se em sua etapa inicial de configuração.

2.4

Ações afirmativas: algumas iniciativas

A adoção de políticas de ação afirmativa, no Brasil, ainda é incipiente, mas as iniciativas vêm se multiplicando. Enumeraremos algumas delas.

No âmbito federal podemos citar alguns exemplos como: o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), criado em 1996, integrado por representantes do Movimento Negro nacional e por representantes do Estado, tem como principal incumbência discutir, elaborar e implementar projetos políticos voltados para a valorização e elevação dos padrões de vida de afro-brasileiros; o Plano Nacional de Educação Profissional (Planfor) do Programa Nacional de Direitos Humanos, que tem como objetivo combater todas as formas de discriminação, especialmente as de gênero, geração, raça e cor; o projeto de lei 4.370/98 do deputado federal Paulo Paim que prevê que os afrodescendentes componham, pelo menos, 25% do total de atores e figurantes em filmes e programas veiculados pelas emissoras de televisão, e um mínimo de 40% nas peças publicitárias para TV e cinema; a criação de cotas de 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de deficiência em cargos de confiança do Ministério da Justiça, em empresas terceirizadas e em entidades conveniadas. Em agosto de 2002, o então presidente Fernando Henrique Cardoso adotou a Medida Provisória de número 63, com força de lei, que instituiu a criação do Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação,

com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros. Em março de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva adotou a Medida Provisória número 111, com força de lei, e instituiu a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial como órgão de assessoramento imediato do Presidente da República que, entre outras finalidades, auxiliará na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, com ênfase na população negra.

No plano estadual, o governo do Mato Grosso do Sul apresenta políticas públicas abrangentes de combate à discriminação racial, prevendo ações, metas e orçamento nos campos da saúde, educação e trabalho. No Rio de Janeiro, a lei estadual 3708/01 institui cota de até 40% para pretos e pardos no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Outra lei aprovada, concomitantemente, destina metade das vagas dessas universidades a alunos/as que tenham estudado desde o ensino fundamental em escolas públicas do Rio de Janeiro. As duas legislações estão sendo aplicadas em conjunto.

No âmbito do município do Rio de Janeiro podemos citar a lei municipal 2325, dos vereadores Jurema Batista e Antônio Pitanga, que obriga as agências de publicidade e produtores independentes, quando contratados pela Prefeitura do Rio de Janeiro, a incluir, no mínimo, 40% de artistas e modelos negros na idealização e realização de comerciais e anúncios.

Além das iniciativas governamentais, podemos citar o projeto desenvolvido pela Fundação BankBoston. O Projeto Geração XXI⁹, surgiu em 1999 e desenvolve atividades com 21 adolescentes negros/as, com idade inicial entre 13 e 15 anos, integrantes de famílias com renda *per capita* entre um e dois salários mínimos,

⁹ De acordo com Silva (2002:118), “o GXXI, surgiu como fruto da aliança social estratégica entre três instituições de naturezas distintas: uma organização não-governamental, Geledés – Instituto da Mulher Negra, executora das atividades e responsável pela concepção final do plano de ação; uma organização empresarial, Fundação BankBoston, que oferece assistência técnica, apoio financeiro e material; e uma organização governamental, Fundação Cultural Palmares, que oferece apoio financeiro e material para algumas atividades”.

residentes na cidade de São Paulo, que têm seus estudos custeados da 8ª série do Ensino Fundamental ao término da graduação universitária, por um período de nove anos. É uma proposta político-pedagógica inovadora que produz *“condições de aprendizado e de desenvolvimento de talentos; fortalecimento da auto-estima (empowerment) e da identidade racial dos/as jovens; acesso a novas linguagens e tecnologias. (...) amplia as possibilidades de equidade nas condições econômicas, sociais e culturais. O projeto pauta-se pelo princípio de que o acesso ao conhecimento interfere qualitativamente na vida cotidiana, na apropriação e análise crítica do legado cultural da humanidade e na solução dos problemas práticos”*(p.113).

Com relação às iniciativas de acesso ao conhecimento, destacamos o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford/Fundação Carlos Chagas, lançado no Brasil no final de 2001. O programa não foi dirigido, especificamente, a candidatos/as negros/as, mas de acordo com Silva (2002:119), *“o número de pedidos de cartas de indicação recebido pelas organizações negras permite afirmar que parte significativa foi de pessoas negras, que vislumbravam a possibilidade de iniciar ou prosseguir sua qualificação acadêmica”*.

Outra proposta interessante de ação afirmativa na universidade foi o Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira do Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ), em parceria com a Fundação Ford, que lançou em setembro de 2001 o Concurso Nacional “Cor no Ensino Superior”¹⁰, destinado a apoiar e promover projetos que visassem aumentar a presença das populações sub-representadas no ensino superior, especialmente os afro-brasileiros de baixa renda. (Boletim de Políticas Públicas, junho/setembro, 2002, n.3, p.2)

Participaram da seleção 287 propostas oriundas de todo o território nacional: *“boa parte das propostas que disputaram o concurso foram elaboradas em parceria entre entidades de múltiplas origens, envolvendo um total de mais de 400 instituições governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, universidades, sindicatos e associações comunitárias”* (p.3).

¹⁰ A divulgação do concurso foi realizada utilizando vários veículos de comunicação, como também os principais fóruns nacionais e internacionais que aconteceram no país entre 2001/2002 (Anped, Anpocs, Fórum Mundial de Educação, etc).

Foram aprovadas vinte e sete propostas¹¹, sendo que onze promovem ações de acesso ao ensino superior, nove de permanência e sete de acesso e permanência: *“todas elas incluem em sua programação, o desenvolvimento de seminários e conferências destinadas a ampliar e aprofundar os debates em torno dos processos de discriminação racial na educação brasileira”*(p.3).

No âmbito dos movimentos sociais, destacamos o trabalho que vem sendo realizado junto aos jovens negros/as que se encontram nos muitos cursos pré-vestibulares comunitários espalhados pelo Brasil. Existem muitas iniciativas locais. No entanto, o trabalho desenvolvido pelo Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), possui, hoje, um alcance nacional, portanto, faremos um breve comentário sobre este movimento.

¹¹ As propostas aprovadas foram: Educadoras e educadores sem-terra na universidade/Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária; Pré-Vestibular para negros(as) e carentes: educação e consciência/USP – Núcleo de Consciência Negra; Dataluta – banco de dados da luta pela terra/Unesp, campus de Presidente Prudente, Departamento de Geografia; A cor da Bahia – projeto tutoria/UFBA, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais; Políticas da cor na universidade do Tocantins/Universidade de Tocantins, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros; Dez vezes dez/USP, Programa de Formação de Pesquisadores Negros em Ciências Sociais e Educação; Relações de raça e poder na educação – afrodescendentes no corpo discente/Universidade do Rio de Janeiro, Escola de Ciências Jurídicas; Cor na educação – diversidade étnica no ensino superior: programa de inclusão do negro na universidade do estado de Santa Catarina/Universidade do Estado de Santa Catarina; Políticas de ação afirmativa na Universidade Federal Fluminense/UFF, NEPRE – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação; Cursinho pré-vestibular para negros, praticantes dos cultos afro-brasileiros e pessoas economicamente carentes/Universidade Federal do Amapá; Projeto Políticas da Cor na Universidade Federal do Mato Grosso/Universidade Federal do Mato Grosso; Passagem do Meio; qualificação de alunos(as) negros(as) de graduação para pesquisa acadêmica na UFG/Universidade Federal de Goiás; Aulas Preparatórias de Química/UFRJ, Instituto de Química; Projeto Afojúbá: curso pré-vestibular para negros e carentes/Universidade Federal de Alagoas, NEAB; Ações Afirmativas na UFMG/UFMG, Faculdade de Educação; Programa de Ação Integrada: preparando estudantes afro-brasileiros para o ensino superior/USP, Instituto de Estudos Avançados, campus São Carlos; Pesquisadores(as) para igualdade: reforço ao processo de permanência e construção de conhecimento para afrodescendência na universidade federal do Piauí/Universidade Federal do Piauí, Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência; Ampliando as Falas Pretas: ações afirmativas na PUC-SP/PUC-SP, Fala Preta! Organização de Mulheres Negras; Projeto “Casa Padre Melotto”: educação integral com adolescentes/Pia Sociedade de Pe. Nicola Mazza; Pré-Vestibular para Negros e Carentes/Núcleo Engenho do Porto, Igreja Nossa Senhora da Glória; Curso Pré-Vestibular para Pessoas Negras e Carentes/PRENEC-PVNC; Kanaombo: curso pré-vestibular para jovens afrodescendentes em Curitiba/ACNAP- Associação Cultural Negritude e Ação Popular; Negraeva – projeto de apoio a afrodescendentes para acesso e manutenção no ensino superior/Associação Beneficente dos Descendentes de Tia Eva; Projeto Auta de Souza – um estímulo qualitativo no acesso á universidade/Djumbay – Direitos Humanos e Desenvolvimento Local Sustentável; Curso Pré-Vestibular Alternativo/Movimento Cabofriense de Pesquisa das Culturas Negras; Proposta Alternativa de Pré-Universitário para Negros e Excluídos(PRUNE)/Prefeitura Municipal de Itabuna, Secretaria de Educação e Cultura; Projeto de Valorização da População Afrodescendente no Serviço Público do Município de Campinas/ Prefeitura Municipal de Campinas. (Cf. Boletim de Políticas Públicas, 2002, p.3)

O PVNC nasceu na Bahia a partir “*das reflexões das entidades negras, como instrumento de conscientização, articulação e apoio à juventude negra da periferia de Salvador*”(Santos, 1997:25).

Na Baixada Fluminense, a idéia tomou corpo em 1992 durante reuniões da Pastoral do Negro e foi sendo gestada lentamente. De acordo com Santos (1997:25), o primeiro núcleo começou a funcionar em maio de 1993, em São João de Meriti/RJ, e teve como principais motivações para dar início ao trabalho dois fatores importantes: a baixa qualidade do Ensino Médio na região; o baixíssimo índice de universitários brasileiros negros.

O trabalho realizado pelo PVNC é auto-sustentável, ou seja, não aceita financiamentos externos e, não gera ônus financeiros para a comunidade, grupo de pessoas ou associação de moradores, entre outros que o assumem. Funciona em locais cedidos e os professores são voluntários. Os alunos e alunas contribuem, mensalmente, com 5% do salário mínimo e o dinheiro é utilizado para despesas com xerox, apostilas das matérias, giz, apagador, etc., ficando uma pequena verba em caixa para gastos com passagens e lanches dos professores que desenvolvem um trabalho voluntário.

Um aspecto que diferencia o PVNC dos demais pré-vestibulares é a presença da disciplina Cultura e Cidadania entre as ministradas no curso. Segundo Frei David Raimundo Santos (1997:25), um dos fundadores do PVNC¹², esta disciplina foi criada com o objetivo de promover o debate de questões como racismo, políticas públicas, gênero, ideologia do embranquecimento, violência policial, direitos constitucionais, entre outras.

Em artigo publicado pela Revista Novamerica, em setembro de 2001, Frei David Raimundo Santos afirmou que esta experiência se multiplica pela Baixada

¹² Questões relacionadas à dinâmica interna e ao desenvolvimento do PVNC como movimento social, assim como à negociação de bolsas de estudo junto às universidades particulares, provocaram a criação, por parte de um grupo liderado pelo Frei David, antes vinculado ao PVNC, de uma nova organização, no final de 1997, a EDUCAFRO – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes. Trata-se de um “organismo de inspiração cristã-franciscana, com estatutos próprios, e que tem como objetivo potencializar a presença de estudantes carentes e afrodescendentes, também nas universidades particulares com bolsas de estudos. Ampliando assim as possibilidades de acesso, para os mais necessitados, a um curso superior”. (Cf. “Educafro e as bolsas de estudos”, carta dirigida às comunidades eclesiais de base, pastorais sociais, entidades do movimento negro, entidades do movimento popular e núcleos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, 1999, p.2).

Fluminense, Rio de Janeiro, São Paulo e por outras cidades do Brasil de maneira crescente: *“estimamos em mais de 700 núcleos ou experiências presentes em quase todos os estados do Brasil”*(p.18). Para ele, este rápido crescimento se deve a diversos fatores tais como: valioso trabalho voluntário dos professores; contribuição dos alunos para a manutenção dos núcleos; engajamento de entidades sólidas e de credibilidade que disponibilizam o uso de espaços físicos para a realização das aulas, etc.

Silvério (2002), destaca a importância desta realidade afirmando que *“a novidade na sociedade brasileira é o aumento do número de jovens negros nos muitos cursinhos para negros e carentes espalhados pelo Brasil, que resolveram, mesmo em condições sabidamente adversas, tentar uma vaga em alguma instituição de ensino superior”* (p.100).

Para este autor, essa juventude não espera desse movimento social benefícios particularistas, mas que lhe sejam asseguradas condições mínimas de continuidade de seus estudos e a possibilidade de disputar uma vaga em uma instituição de ensino superior. Ele considera que, *“mesmo sendo um movimento social dentro da ordem, ele certamente coloca em xeque essa mesma ordem, ao exigir políticas públicas efetivas para promoção do acesso ao ensino superior brasileiro, especialmente o público”*(p.100).

Os exemplos citados demonstram que as iniciativas governamentais, das universidades e de outras organizações da sociedade civil, representam algumas possibilidades de empoderamento¹³ para a população negra. No entanto, podemos afirmar que ainda não há suficiente debate e medidas propostas para o enfrentamento das desigualdades no país.

¹³ De acordo com Sacavino, a expressão inglesa ‘empowerment’ apresenta dificuldades de tradução, mas tem sido traduzida em alguns casos como potenciação, em outros como empoderamento. “O empoderamento se refere às relações de poder, procurando potenciar grupos ou pessoas que têm menos poder na nossa sociedade e se, encontram dominados, submetidos ou silenciados, na vida e nos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. O empoderamento tem duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas. A dimensão pessoal está relacionada com o fortalecimento do próprio ser e integra aspectos cognitivos, criatividade, auto-conceito, auto-estima e confiança nas próprias possibilidades. Quanto à dimensão social está articulada com os mecanismos de participação e organização. O empoderamento é um conceito muito útil para entender e dimensionar o fortalecimento de capacidades dos atores – individuais e coletivos – a nível local e global, nacional e internacional, público e privado, para sua afirmação como sujeitos e para a tomada de decisões”. (Cf. Revista Novamerica/Nuevamerica, n. 85, março, 2000)

Tendo em vista o que foi exposto ao longo deste capítulo, podemos dizer que, apesar de ser uma perspectiva que encontra-se em sua etapa inicial de configuração, a implementação de políticas de ação afirmativa para os negros no Brasil poderá ser uma estratégia orientada a promover a construção de uma sociedade menos discriminadora e mais democrática.

3

Ação afirmativa e ensino superior: a experiência da PUC-Rio

O tema do acesso de pessoas afrodescendentes e oriundas de camadas populares às instituições de ensino superior brasileiras divide opiniões, cria polêmicas e, ainda inspira muitos debates e reflexões por parte dos órgãos governamentais, universidades e da sociedade em geral.

Como já dissemos anteriormente, a discussão sobre as políticas de ação afirmativa ficou reduzida às cotas numéricas e isto invisibilizou outras experiências que já vêm sendo realizadas, entre as quais a desenvolvida pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), instituição criada em 1941 e administrada desde então pela Companhia de Jesus.

A PUC-Rio privilegia os seguintes aspectos: *‘educação englobante, interação de saberes, comunidade de mestres e estudantes, não simples justaposição ou soma de conhecimentos. É tentativa de síntese, de unidade, de reflexão em comum. A PUC-Rio é, em primeiro lugar, comunidade de pessoas, de professores, alunos e funcionários à procura da verdade; comunidade inserida, a serviço da comunidade mais ampla, a sociedade global, no meio da qual vive e se desenvolve’*. (Cf. *Catálogo dos cursos de graduação*, p.3). A universidade associa o ensino como socialização e construção de conhecimentos, a pesquisa como produção científica e a extensão como interação com a sociedade.

A PUC-Rio é *“uma instituição de ensino superior comunitária, sem fins lucrativos, reconhecida pelo governo como de utilidade pública e de natureza filantrópica”*(Paura, 2001:2), além de ser nacionalmente reconhecida pela sua qualidade acadêmica e científica.

3.1

A gênese da experiência de ação afirmativa da PUC-Rio

Desde 1994 a universidade vem desenvolvendo um programa com o objetivo de favorecer o acesso de estudantes de camadas populares e afrodescendentes aos

seus cursos de graduação. Após a aprovação nos exames vestibulares, estes estudantes candidatam-se a uma bolsa de ação social – integral e não-reembolsável – que garante a gratuidade na universidade. Para mantê-las até o fim do curso não podem ter média abaixo de sete.

De acordo com o professor Augusto Sampaio¹, Vice-Reitor Comunitário² da instituição, esta política foi iniciada após uma crise vivenciada pela universidade no início dos anos 90:

Há dez anos atrás houve uma redução substancial de recursos. O Ministério de Ciência e Tecnologia que mantinha toda a área tecnológica, retirou todos os recursos da universidade. Nessa época chegou a haver um grande debate sobre quais seriam as alternativas da PUC. Houve até uma forte pressão se deveríamos terminar com a pesquisa e a pós-graduação, pois é o que torna o orçamento da universidade mais oneroso, mas graças a Deus essa opção foi descartada, por unanimidade, pelo corpo docente e pela própria direção. A universidade teve que iniciar uma série de programas, projetos, enfim, aumentar o número de alunos de graduação para poder sobreviver e manter o modelo de pós-graduação e pesquisa.

Nesta mesma época, Frei David Raimundo dos Santos enviou uma carta à universidade solicitando que a PUC e o PVNC estabelecessem um acordo. Ainda segundo o professor Augusto Sampaio, após uma conversa entre ele e o reitor da universidade, foi criado um programa que atendesse os alunos que pleiteavam matrícula. Desse modo, iniciou-se a “parceria” entre a universidade e o PVNC:

Começa com o PVNC que foi criado pelo Frei David. A experiência começou com quatro alunos, no outro ano foram 30, hoje temos 498 alunos, praticamente na sua totalidade negros, cursando os mais diversos departamentos da universidade. O que significa isso para a PUC? Hoje esse número significa 5% dos alunos de graduação da universidade. A nossa meta é chegarmos, pelo menos, a 10%.

¹ Palestra proferida no seminário nacional “Ensino Superior, Políticas de Cotas e Classificação de Cor”, realizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Laboratório de Políticas Públicas, Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, em 29 de novembro de 2002, na mesa redonda “Cotas nas Universidades: percepções e iniciativas”.

² Em sua estrutura a PUC-Rio tem uma reitoria, além de quatro vice-reitorias setoriais: Acadêmica, Administrativa, Desenvolvimento e Comunitária. Uma das principais funções da Vice-Reitoria Comunitária é a referente à Coordenação de Bolsas e Auxílios, vinculada diretamente ao vice-reitor comunitário, atuando por meio da concessão de bolsas de estudo. Esta coordenação realiza, inclusive, atividades de atendimento a questões consideradas emergenciais ao corpo docente, discente e técnico-administrativo da universidade. (Cf. Paura, 2001:3)

Esta política de inserção de estudantes de camadas populares e afrodescendentes em seus cursos de graduação, possibilitou uma mudança no perfil do alunado da PUC-Rio.

Segundo Candau (2001),

De uma universidade considerada para uma elite sócio-econômica, para alunos e alunas de classes média e alta, brancos, oriundos das melhores escolas da zona sul do Rio de Janeiro, moradores dos bairros de elevado nível sócio-econômico e que ingressaram diretamente na universidade sem passar por cursos pré-vestibulares, passou a ter um corpo discente bastante diversificado do ponto de vista sócio-econômico e étnico. Hoje possui um número significativo de alunos e alunas moradores da Baixada Fluminense e de outros bairros da periferia do Rio de Janeiro, assim como de bairros populares da zona sul da cidade – Rocinha, Vidigal, etc. – que realizaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas e freqüentaram pré-vestibulares comunitários para se preparar para exames vestibulares. (p.7)

Esta nova configuração do perfil do corpo discente suscitou novos desafios para a universidade, pois a experiência ampliou-se e exigiu medidas que pudessem atender as necessidades desses alunos e alunas. Foi o que ocorreu com o programa de bolsas de estudo da universidade³ - reembolsáveis e não-reembolsáveis para alunos

³ O programa de bolsas da PUC-Rio é bastante diversificado. Existem diferentes modalidades de bolsas de estudo tais como: “Bolsa Funcionário, para os alunos funcionários; Bolsa Dependente, para os filhos de professores e funcionários desta universidade e filhos de professores de outras universidades privadas do município do Rio de Janeiro; Bolsa Convênio, destinada aos alunos estrangeiros; Bolsa Esporte, que se divide em percentuais de desconto para os alunos que se destacam na realização de práticas esportivas nas equipes da universidade; Bolsa Trabalho, destinada a alunos carentes, com bom rendimento acadêmico que, ao prestarem serviços na universidade com carga horária de 20 horas semanais, recebem, em troca, desconto integral em suas mensalidades; Bolsa Seminaristas e Religiosos, que concede desconto para os alunos do curso de teologia mediante pedidos de órgãos oficiais da Igreja ao Vice-Reitor Comunitário; Bolsa Institucional, é solicitada à reitoria, sendo esta de forma parcial ou total; Bolsa Coral, para alunos que cantam no coral da universidade; Bolsa Solar, para aqueles que participam das atividades ligadas à arte, realizadas no Solar Grandjean de Montigny, situado na própria universidade; Bolsa Doador, para estudantes indicados pelos doadores, que podem ser pessoas físicas ou jurídicas, que arcam com as despesas das mensalidades dos alunos; Bolsa Rotativa ou Reembolsável concedida aos alunos regularmente matriculados em qualquer um dos cursos de graduação. Possibilita o financiamento parcial ou integral das mensalidades, os pagamentos são iniciados um ano após a conclusão do curso sem adição de juros ou multa. Existem também duas modalidades de bolsas acadêmicas que não levam em consideração o perfil sócio-econômico dos estudantes: Bolsa de Desempenho Acadêmico, voltada aos estudantes matriculados que tenham se classificado nos primeiros lugares do vestibular e Bolsa de Iniciação Científica, destinada aos alunos que, ao apresentarem bom desempenho acadêmico, têm a possibilidade de participar de programas de iniciação científica sob a direção de professores da universidade”. (Cf. Paura, 2001:5)

dos cursos de graduação – que apesar de ser bastante amplo e diversificado, criou uma nova modalidade de bolsa de estudos para atender este público.

Paura (2001), justifica a criação da bolsa ação social da seguinte maneira:

Até o ano de 1999, o aluno carente que participara do pré-vestibular alternativo e conseguira ingressar na PUC-Rio recebia a bolsa rotativa. No entanto, os profissionais da Vice-Reitoria Comunitária começaram a perceber que este poderia ter dificuldades em reembolsar a faculdade após o término do curso e, por isso, decidiram que, mediante a apresentação de um documento, mostrando que o aluno realiza algum tipo de trabalho voluntário na sua comunidade, assinado pelo coordenador do projeto, essa bolsa rotativa seria revertida em bolsa ação social. (p.48)

De acordo com esta autora, a transformação da bolsa rotativa em bolsa ação social vem acontecendo de maneira gradual, durante o processo de renovação das bolsas que acontece semestralmente. Os estudantes apresentam o documento exigido pela Vice-Reitoria Comunitária e, passam a ser bolsistas ação social.

Pensando na questão da permanência desses alunos e alunas na universidade, foi criado por determinação do reitor, através do ofício 06/97, o Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio (FESP).

Segundo Paura (2001), o FESP surgiu no âmbito da Pastoral Universitária que está diretamente ligada à reitoria e seu objetivo inicial era ajudar os membros da comunidade acadêmica em situações emergenciais. Contudo, com a entrada de alunos e alunas oriundos/as de pré-vestibulares comunitários, o FESP começou a atender principalmente estes/as estudantes de baixa renda que, apesar de receberem bolsa integral de estudos, apresentam dificuldades no que se refere a alimentação, transporte e aquisição de materiais (xerox e livros).

De acordo com a autora, seus recursos financeiros são oriundos de doações mensais ou anuais de professores, alunos, funcionários e empresas que atuam no campus da universidade e é gerido *“pelo conselho de Solidariedade da Pastoral (CONSOL), composto por docentes, funcionários, alunos, membros da Vice-Reitoria Comunitária, do Departamento de Serviço Social, e é coordenado pela Pastoral Universitária”*(p.63).

Para serem atendidos por este programa, os estudantes devem se inscrever no Centro de Pastoral Anchieta e aguardar numa lista de espera. O benefício é concedido após uma análise da situação sócio-econômica dos alunos e alunas e, quando estes conseguirem um estágio ou outra atividade remunerada, serão desligados do programa e darão lugar a outros que se encontram na lista de espera.

Aqueles/as estudantes contemplados/as pelo FESP comprometem-se a *“participar de reuniões mensais na Pastoral, onde recebem orientações pedagógicas para sua integração junto aos setores da universidade e têm incentivo à participação na vida estudantil, elevação da auto-estima e outros”*(Paura,2001:64).

As medidas citadas minimizam as dificuldades que estes alunos e alunas apresentam e garantem condições mínimas para que freqüentem a universidade. No entanto, além das questões sócio-econômicas, estes alunos e alunas enfrentam dificuldades de caráter acadêmico. Para Candau (2001),

os alunos e alunas de camadas populares têm de enfrentar uma série de obstáculos e exigências da vida acadêmica que passam pelo domínio de habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa, noções fundamentais de línguas estrangeiras, elaboração de textos de caráter acadêmico, manejo de programas de computação, habilidades de discussão e argumentação crítica, trabalho em equipe com colegas oriundos de diferentes grupos sociais e étnicos, capacidade de transitar em diversos universos culturais, etc. (p.5)

De acordo com esta autora, a cultura universitária possui um caráter monocultural, não deixando-se, em geral, afetar pela diversidade cultural e social. Para ela, as medidas de caráter acadêmico devem ser implementadas com *“a finalidade de empoderar estes estudantes, tanto pessoal como coletivamente, na perspectiva de que se constituam em profissionais competentes, academicamente bem preparados, e sujeitos sociais implicados na transformação e democratização da sociedade e na busca de uma educação de qualidade para todos/as”*(p.6).

Faz-se necessário que as medidas sócio-econômicas desenvolvidas pela universidade sejam mantidas, mas que conjuntamente possam ser implementadas medidas pedagógicas que possibilitem uma revisão curricular dos cursos de graduação, bem como a criação de grupos de estudos, tutorias, seminários, oficinas temáticas que tratem de questões como identidade, raça, etnia, preconceito, etc. A

articulação entre estas medidas auxiliará significativamente no desempenho acadêmico desses/as alunos/as, garantindo uma formação profissional de qualidade.

3.2

O curso de Serviço Social da PUC-Rio: histórico e realidade atual

O curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio foi o segundo curso de graduação surgido no país⁴. O atual curso da PUC-Rio teve sua origem na Escola de Serviço Social do Instituto Social, que foi criada em 1937. Até 1946 a Escola de Serviço Social, a Faculdade Católica de Filosofia e a Faculdade Católica de Direito funcionavam isoladamente. Após a aprovação dos Estatutos da Sociedade Civil Faculdades Católicas, estes três cursos passaram a integrar a Universidade Católica do Rio de Janeiro, atual Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A Reforma Universitária instituiu a departamentalização e, a PUC-Rio incorporou a Escola de Serviço Social do Instituto Social como um departamento do seu Centro de Ciências Sociais. Este processo de integração teve início em 1969 e foi consolidado em 1972. Desde então, “ *a antiga Escola, hoje Departamento de Serviço Social, se encontra inserido definitivamente no campus da Gávea e na vida universitária da PUC-Rio*”(p.2).

O Departamento de Serviço Social está sob a coordenação acadêmica e administrativa do Centro de Ciências Sociais (CCS) e vem se dedicando a formação profissional, tanto a nível de graduação como de pós-graduação. Iniciou no presente ano o programa de doutorado.

O curso de graduação tem duração média de quatro anos. A grade curricular é composta por um conjunto de disciplinas organizadas em três núcleos específicos: o de Formação Básica, o de Formação Geral e Cultural e o de Formação Profissional.

O curso tem como principal objetivo,

formar assistentes sociais qualificados, éticos, críticos, propositivos, agentes de mudança, que atuem nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas

⁴ Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico do Departamento de Serviço Social PUC-Rio, julho 2002.

sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do código de ética do Assistente Social. Neste sentido, o curso de Serviço Social da PUC-Rio está voltado para a formação de assistentes sociais com referencial humanista-cristão. (p.2)

Além da implementação do doutorado, o Departamento de Serviço Social “*se encontra novamente perante o desafio de analisar a grade curricular do curso de graduação e incorporar ao seu Projeto Político Pedagógico as orientações que não estejam contempladas no atual currículo*”(p.2), já que sua primeira revisão curricular data do início dos anos oitenta, a fim de atender as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), e as Diretrizes Curriculares do Ministério de Educação e do Desporto, normatizadas pela lei 9394/96 (LDBN).

O Departamento de Serviço Social considera que prática/estágio supervisionado “*deve ser desenvolvido durante o processo de formação a partir do desdobramento das matérias e seus componentes curriculares, concomitantes ao período letivo escolar*”(p.26). Desse modo, os alunos e alunas são inseridos/as no espaço sócio-institucional, com o objetivo de que sejam capacitados/as para o exercício profissional, a partir do 3º período de créditos.

Em consonância com as diretrizes da universidade de ensino, pesquisa e extensão, “*a graduação de Serviço Social vem realizando atividades de extensão, desenvolvendo projetos interdisciplinares e interdepartamentais*⁵ *através do Núcleo de Estudos de Exclusão Social*”(p.27), procurando atender as demandas da sociedade.

As atividades de interação ensino/pesquisa ocupam papel fundamental no processo de formação profissional do Assistente Social, “*tendo em vista a dimensão prática-interventiva do Serviço Social*”(p.29). Para o Departamento de Serviço Social, este profissional requer uma formação na perspectiva crítica-investigativa, ou seja, para atuar deve conhecer os objetos e processos sociais sobre os quais irá

⁵ Citaremos alguns projetos: “Desvendando o Trabalho à Domicílio”; “Implantação do acesso mecanizado ao monumento do Cristo Redentor no Parque Nacional da Tijuca-Rio de Janeiro”; “Cooperativa Popular de Produção e Bens e Serviços Quilombo Nagô”; “Quilombo Nagô Instrumentos Artesanais da Cultura Popular Brasileira II”, entre outros. (Cf. Projeto Político-Pedagógico do Departamento de Serviço Social, julho/2002)

intervir. Nesse sentido, *“a relação ensino/pesquisa vem sendo priorizada a partir da reflexão sobre as demandas apresentadas nos espaços institucionais – campos de estágio – ou seja, pesquisa concreta de situações concretas”* (p.29). Em outras palavras, as atividades de interação ensino/pesquisa desenvolvidas pelo Departamento procuram articular teoria e realidade.

Com a crise vivenciada pela universidade no início dos anos noventa, os cursos pequenos ameaçavam fechar. Dentre eles estava o curso de graduação em Serviço Social que, de acordo com Simões (2000), no final da década de oitenta e início da década de noventa, apresentava um número muito reduzido de alunos/as, chegando a ser desativado o exame vestibular para este curso:

mesmo numa universidade extremamente conceituada como esta, não havia interesse dos estudantes, principalmente os residentes nos bairros adjacentes à universidade, que formam seu público privilegiado, de ingressarem em um curso de baixo status social, sem poder trabalhar, já que o curso é diurno, e ainda tendo que pagar mensalidade. (Simões,2000:p.11)

A tentativa de superar esta conjuntura e a inquietude de um grupo de professoras de promover a formação de lideranças comunitárias levou a direção do Departamento, tendo o aval e o respaldo da reitoria, a entrar em contato com pré-vestibulares comunitários da periferia da cidade, com a finalidade de estimular os/as jovens a realizar o exame vestibular para ingressar na universidade.

De acordo com o Plano Diretor 2002/2004, o curso de Serviço Social da PUC-Rio,

saiu a frente de outros cursos ao abrir seu curso de graduação para alunos provenientes dos cursos pré-vestibulares comunitários, iniciativa que permitiu a reabertura do exame vestibular para o ingresso na graduação em Serviço Social que se encontrava fechado. Graças a esta iniciativa o programa de graduação tem mantido completo o seu número de vagas disponíveis, criou ainda novas oportunidades de participação de estudantes provenientes de segmentos sociais vulneráveis implicando na necessidade de mudanças de práticas pedagógicas e de intervenção do Departamento. (p.2)

O vestibular que marcou a entrada desses alunos e alunas foi o de 1995. O Departamento de Serviço Social recebeu uma turma de pessoas oriundas de diferentes núcleos do PVNC, de diversas comunidades da cidade do Rio de Janeiro, mas principalmente da Baixada Fluminense.

Desse modo, houve uma significativa mudança no perfil do alunado do curso de graduação em Serviço Social que era, historicamente, formado pelas “*damas da sociedade, advindas das camadas e estratos mais altos da sociedade, sob o influxo de valores religiosos*”(Simões,2000;8). De acordo com este autor, não existe ainda nenhuma investigação que tenha explicado a passagem da ação assistencial realizada pelas “damas da sociedade”, pioneiras do Serviço Social, para as atuais assistentes sociais.

Podemos dizer que os valores que impulsionam estes alunos e alunas, na sua maioria, estão ligados às experiências de trabalho desenvolvidas nas suas comunidades de origem com as quais, em geral, mantêm fortes vínculos e compromisso social.

Em 2002, o corpo discente contava com um total de 120 alunos/as, sendo 98% deles/as oriundos/as de pré-vestibulares comunitários, bolsistas de ação social. Seu corpo docente possuía um total de 16 professoras, sendo treze do quadro principal e três do quadro complementar.

A política que vem sendo desenvolvida pelo Departamento de Serviço Social, desde 1995, revitalizou o curso de graduação, criou oportunidades educacionais e sociais para grupos oriundos de segmentos populares da sociedade e vem obtendo visibilidade dentro e fora da universidade.

4

As professoras do Departamento de Serviço Social: como se situam em relação à experiência

O Departamento de Serviço Social da PUC/Rio possuía, em 2002, um total de dezesseis professoras. No quadro principal treze profissionais e no quadro complementar três; todas do sexo feminino.

As entrevistadas foram selecionadas, aleatoriamente, tendo o quadro principal como referência. Desse modo, foram entrevistadas nove professoras; quatro auxiliares, três associadas e duas assistentes, segundo as categorias da carreira docente. O número foi delimitado pela recorrência dos depoimentos e o limite do tempo disponível.

4.1

Caracterização das entrevistadas

No que se refere a formação acadêmica, quatro professoras possuem doutorado, quatro mestrado e uma é livre docente. Do total de entrevistadas, cinco fizeram a graduação e a pós-graduação na PUC/Rio, na área do Serviço Social e explicitaram um forte sentimento de identificação com a instituição como demonstram as seguintes declarações:

Eu sou filha da PUC, eu fiz graduação e mestrado na PUC, fui da primeira turma de mestrado em Serviço Social da PUC. (...) me identifiquei muito com a PUC em termos de valores, da forma de trabalho, a preocupação com o social.

Sou uma oriunda da PUC, sou filha da PUC. Eu comecei aqui na universidade em 85 com a graduação e a PUC sempre foi uma universidade muito atraente, pelo menos para mim.

Cinco professoras declararam possuir experiência docente em outra instituição de ensino superior, pública ou privada. No entanto, apenas uma professora continua trabalhando em outra universidade. As demais trabalham como professoras

exclusivamente na PUC-Rio. Quatro professoras desempenham outras atividades como: consultoria e assessoria em projetos desenvolvidos por ONGs (3); participação no comitê assessor do CNPq na área do Serviço Social (1).

No que tange ao tempo de trabalho na universidade, as professoras entrevistadas podem ser divididas em dois grupos: o primeiro está constituído por aquelas que possuem mais de vinte anos de experiência docente na universidade (quatro professoras); desenvolvem projetos de pesquisa e possuem ampla experiência acadêmica. Neste grupo, duas professoras atuam, exclusivamente, na pós-graduação, uma na graduação e na pós-graduação e outra apenas na graduação. O segundo grupo está formado por aquelas que possuem entre quinze e dois anos de experiência docente na PUC/Rio (cinco professoras). Três concentram suas atividades de ensino na graduação; uma trabalha exclusivamente na pós-graduação e outra atua na graduação e pós-graduação.

Ao serem questionadas sobre o que consideravam mais positivo na vida acadêmica as professoras apontaram os seguintes aspectos: a possibilidade de atualização e aprimoramento permanentes; o desenvolvimento de pesquisas; a convivência entre pares; o crescimento/amadurecimento dos alunos e alunas; o espaço acadêmico entendido como local privilegiado para a busca de respostas para questões contemporâneas que o mundo enfrenta. As professoras explicitaram também o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as como grande desafio no desenvolvimento da docência:

Eu acho assim, o grande ponto é de lidar com o jovem, com... é com o jovem mesmo, com as questões que o jovem traz para a universidade, para o conhecimento e, com a procura permanente, porque o jovem vem procurando alguma coisa que nos obriga a um estudo permanente, a não pararmos ou ficarmos estagnados em alguma coisa.

Para mim, na vida acadêmica, o que eu acho fantástico é o crescimento do aluno. Quando eu percebo, por exemplo, que eu acompanho o aluno, que eu vejo profissionalmente a inserção dele, essa coisa me fascina muito, a produção intelectual do aluno, essa coisa é que me fascina.

Quanto aos aspectos que consideravam negativos ou menos gratificantes na vida acadêmica mencionaram: a existência de uma hierarquia muito grande entre o que é considerado acadêmico ou não; o espaço físico insuficiente; pouco incentivo para o aperfeiçoamento do corpo docente; uma máquina administrativa muito pesada; as decisões muito verticalizadas; a existência de muito corporativismo; a lentidão das mudanças na universidade.

Uma professora citou como desafio a preparação do corpo docente para lidar com a população de estudantes que está chegando na universidade: “... *não sei se é negativo isso, se é positivo, mas é um problema, é uma questão... é um jovem muito diferenciado do jovem que eu costumava dar aula há dez anos atrás*”.

Outra professora mencionou as permanentes dificuldades que o Departamento de Serviço Social tem enfrentado para se firmar na universidade. Não considera um aspecto negativo, mas um desafio constante, contudo, demonstrou claramente um sentimento de tristeza ao falar da luta pela sobrevivência que um departamento pequeno enfrenta na universidade:

O Departamento de Serviço Social deu início à universidade... porque foi através da Escola de Filosofia, de Direito e da nossa Escola de Serviço Social que as três unidades se congregaram e deram início a Universidade Católica, mas nós ficamos na condição de agregados. Depois, com a Reforma Universitária, houve oportunidade de se decidir se ficava com a Pontifícia Universidade Católica ou se migrava para outra universidade, ou se enfim, faria um curso independente. Depois de muita luta a universidade chegou a conclusão de que seríamos bem vindos. Nos integramos, mas sempre tivemos dificuldades.

Falando especificamente do Departamento de Serviço Social, três professoras apontaram como problemática a questão da pesquisa para a graduação. Consideram que esta seja uma instância importante da formação, mas não percebem, como resumiu uma das entrevistadas, “*que o Departamento veja a pesquisa, olhe a pesquisa com... dentro dos objetivos que por exemplo, o CNPq adotou para criar o programa de PIBIC, programas de Iniciação Científica, como um mecanismo para preparar quadros para a pós-graduação*”. Para elas, com a criação do doutorado em 2002, com a primeira turma em 2003, “*haverá um restabelecimento da importância da pesquisa desde a graduação*”.

As sugestões apontadas para a superação das dificuldades citadas vão desde a criação de espaços para debate das questões que permeiam o cotidiano dos diversos departamentos; a criação de uma política de aperfeiçoamento, de incentivo para os/as professores/as se qualificarem; até a revisão dos métodos e fórmulas de ensino que a universidade vem utilizando para trabalhar com o conhecimento.

4.2

Gênese e desenvolvimento da experiência

Com o objetivo de iniciarmos uma reflexão acerca da experiência de inserção de estudantes de segmentos populares e afrodescendentes no curso de graduação em Serviço Social e suas principais características, três questões foram propostas. Primeiro, como ocorreu a gênese da experiência e qual tinha sido a participação das entrevistadas na elaboração da proposta. Na pergunta seguinte, o que achavam da iniciativa do Departamento de privilegiar a entrada desses/as estudantes no curso e, na terceira, quais eram os desafios e dificuldades que esta experiência apresentava.

A pergunta sobre a gênese da experiência apresentou respostas distintas. Do total de entrevistadas, cinco afirmaram não saber detalhes de como se deu a trajetória para a inserção dos/as alunos/as oriundos/as de pré-vestibulares comunitários no curso de graduação, como fica evidenciado nestes depoimentos:

O que eu sei é que foi uma política da universidade e que o Serviço Social, até por quem estava dirigindo naquele momento, que tem uma compreensão de inserção mesmo de capacitação de lideranças comunitárias, veio corroborar essa iniciativa da PUC. O que eu sei é por aí, não sei detalhes.

Eu não tenho muito os detalhes porque eu estava num processo de saída da PUC quando aconteceu essa mudança, mas acho que ela foi fruto... que ela começou pelo Serviço Social que era um curso de pouca demanda aqui na PUC.

Não sei, quer dizer... os contatos... como eles foram feitos eu não sei... como foi toda essa trajetória para inserção dos alunos, não. Eu fiquei sabendo dos contatos da direção do Departamento com o movimento. Foi por aí, mas eu não sei, não posso precisar para você.

Duas professoras disseram que não tiveram uma participação mais efetiva na elaboração e implementação da proposta, porém, relataram que o Departamento de Serviço Social passava *“por uma situação seríssima, complicada, o número de alunos era muito pequeno”*. Uma professora afirmou:

Em 92, 93 nós estávamos com poucos alunos e, em 94,95 sabia-se desse esforço de inserir pessoas que estavam se capacitando em cursos não convencionais; se capacitando para tentar entrar na universidade. A universidade apoiou e, a nossa primeira crença foi a seguinte: são pessoas que estão se preparando em pré-vestibulares e vão fazer uma prova. Se passam na prova é sinal de que estão concorrendo com os outros nas mesmas condições e, portanto, vão se transformar em universitários.

Outra professora acredita que a concretização da experiência deve-se à junção de duas perspectivas: a situação interna do Departamento de Serviço Social, aliada ao trabalho desenvolvido pela diretora do Departamento¹ naquele momento:

Não consigo pensar essa proposta por um único viés; acho que é uma mão dupla. A ex-diretora tinha uma entrada e uma proposta política muito grande; projetos culturais com lideranças comunitárias na Baixada Fluminense. Acho que ela tinha um compromisso com essa população e, seu brilhantismo foi conseguir juntar esse compromisso comunitário com a capacitação dessas pessoas.

Segundo esta professora, a idéia da ex-diretora era capacitar estas pessoas para que as mesmas, instrumentalizadas, pudessem planejar e executar projetos nas suas comunidades, para que elas tivessem no seu próprio espaço de trabalho o poder de decisão e articulação.

Outras duas professoras, que tiveram uma participação direta e efetiva na implementação da proposta, relataram que, além da pequena demanda de alunos, a universidade atravessou, no início da década de 90, uma grave crise com os cortes de financiamentos de pesquisa. Neste momento de crise, levantou-se a hipótese de fechamento dos departamentos pequenos. A outra alternativa era manter a perspectiva de universidade como relembra uma das professoras:

¹ O Departamento de Serviço Social foi dirigido durante 11 anos pela professora Luiza Helena Nunes Ermel. No início de 2002 houve uma mudança na direção do Departamento.

Tinha um grupo que defendia a perspectiva da universidade... você não tem uma perspectiva de universidade só com os departamentos grandes, você quebra esse princípio e esse princípio prevaleceu. Então, nós do Departamento de Serviço Social tivemos que nos repensar como todos os departamentos pequenos.

Segundo esta mesma professora, a política utilizada pelo Departamento de Serviço Social foi a de aumentar o quadro de alunos da graduação e o trabalho que vinha sendo realizado junto às lideranças comunitárias que tinham sido formadas pela igreja católica na Baixada Fluminense foi fundamental.

Nesta mesma época, início dos anos 90, Frei David Raimundo dos Santos iniciava um trabalho de formação de cursos pré-vestibulares comunitários. Como relata uma professora: *“coincidentemente o Frei David estava começando seu projeto... são coisas assim que vêm ao encontro, são situações que vêm ao encontro...”*

Este conjunto de fatores e o apoio dado pela Reitoria da universidade, impulsionou a entrada de alunos/as de camadas populares na universidade. Assim, no primeiro semestre de 1995 a primeira turma iniciava o curso de graduação em Serviço Social:

Essa primeira turma foi uma loucura... foi um impacto. Porque? Você tem da primeira turma nos outros departamentos um, dois. Tínhamos uma turma com 40 alunos. Tínhamos o pessoal das comunidades, o pessoal do pré-vestibular e o pessoal do Bento Rubião.

É bom deixar claro que no curso não existiam somente alunos vindos dos prés do Frei David porque nossa proposta era mais ampla... era trazer as lideranças comunitárias que apresentassem um perfil, que já tivessem um trabalho que estivessem desenvolvendo.

Esta nova configuração do perfil do corpo discente suscitou novos desafios para o Departamento de Serviço Social e para a universidade. Para Candau (2001), a entrada de um corpo discente diversificado, tanto do ponto de vista sócio-econômico quanto étnico nos diferentes cursos da universidade, vem *“provocando discussões acaloradas e conflitos em sala de aula e outros espaços universitários, suscitando novos desafios para a universidade como um todo e sendo vista por alguns grupos de professores e alunos/as como uma ‘ameaça a sua qualidade’”(p.7).*

Perguntamos a todas as professoras o que achavam da iniciativa do Departamento de privilegiar a entrada de alunos/as oriundos/as de pré-vestibulares comunitários em seu curso de graduação. A iniciativa foi considerada por todas como *“positiva, interessante, desafiadora”*, principalmente no que concerne à viabilização do acesso de segmentos da população que dificilmente entravam na universidade. Depoimentos como, *“é um projeto pioneiro”*; *“acho uma experiência interessante; isso veio trazer uma vitalidade muito grande para o Departamento”*; *“foi interessante que acontecesse na própria PUC, tão preocupada com o social e tão preocupada com a garantia da dignidade da pessoa”*; ou *“é interessante porque acho que a população vem buscar respostas para seus próprios problemas. Antigamente nós tínhamos uma classe falando pela outra, hoje elas têm voz, são protagonistas da própria mudança”*, evidenciaram a relevância dessa iniciativa.

Outro aspecto salientado pelas entrevistadas refere-se ao fato de que tal iniciativa foi uma estratégia do Departamento que estava com uma demanda muito pequena de alunos e em vias de fechar o curso de graduação. Uma professora resumiu esta questão dizendo: *“a entrada desses alunos garantiu a manutenção da graduação”*.

A partir dos depoimentos é possível afirmar que os diferentes fatores que impulsionaram a criação do programa de inserção de estudantes oriundos de camadas populares e afrodescendentes articularam parcerias com grupos de pré-vestibulares comunitários; preocupação com a formação de lideranças comunitárias com a própria crise vivenciada pela universidade e pelo curso de graduação em Serviço Social, e que esta iniciativa pode ser considerada como uma política de ação afirmativa.

Segundo Oliven (1996:78), *“as políticas afirmativas podem ser definidas como uma política de aplicação prática que visa, nem que seja por um período provisório, a criação de incentivos a grupos minoritários que estão sub-representados em instituições ou posições de prestígio e poder na sociedade”*.

Ao viabilizar o acesso de segmentos da população que dificilmente entravam na universidade, a PUC-Rio e o Departamento de Serviço Social possibilitaram que a diversidade social e cultural se fizesse presente no ensino superior de um campus

universitário considerado entre os de maior prestígio no país e, em geral, frequentado por alunos/as oriundos/as das camadas sociais de maior poder aquisitivo.

As professoras relataram também os desafios e as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento dessa experiência de inserção.

O Departamento de Serviço Social colocou-se aberto à implementação dessa iniciativa, porém, todas as professoras apontaram desafios e/ou dificuldades no desenvolvimento da mesma.

Para duas professoras um desafio é trabalhar com os/as alunos/as para que eles/as mantenham o vínculo com sua comunidade, com seus trabalhos comunitários. Uma delas declarou:

(...) manter a responsabilidade com a sua comunidade, com as suas famílias, com seus locais de origem, ser responsável por novos agentes multiplicadores para que eles se insiram na universidade, seja na PUC, na UERJ, em qualquer outro espaço. Acho que esse é o grande desafio e a grande luta que a gente tem.

Outros desafios colocados foram: o repensar da universidade que é *“muito lenta em suas mudanças. É toda a burocracia secular da universidade que, às vezes, atrasa a própria busca, a própria resposta ou a própria posição da universidade”*; sua estrutura e infra-estrutura; a maneira de lidar com esses estudantes; o comportamento que as professoras devem ter na sala de aula para que não adotem uma postura inadequada. Uma professora expressou-se da seguinte maneira:

Pode acontecer uma relação paternalista do professor ou de desrespeito como sempre foi... de preconceito que sempre tivemos. Na sociedade todos nós temos um pouco desse preconceito com relação ao negro. Acho que é uma experiência, no meu ponto de vista, de aprendizado ainda. Nós estamos aprendendo a trabalhar com esse aluno.

Quanto às dificuldades mencionadas pelas entrevistadas, aquelas que se referem à questão financeira dos/as alunos/as para a aquisição de material (xerox ou livros), transporte e alimentação foram as mais citadas. As professoras declararam que estas dificuldades eram mais agudas nas primeiras turmas e que o apoio dado pela universidade através do FESP, bem como os estágios remunerados e as bolsas de

Iniciação Científica para os/as alunos/as que estão inseridos/as em grupos de pesquisa, contribuíram, significativamente, para minorar este problema.

Duas professoras citaram como dificuldade a questão do impacto causado pela entrada em um universo diferente, um espaço geográfico diferente, por não serem estudantes oriundos de bairros de classe média e alta da zona sul da cidade, mas de bairros periféricos. Uma delas afirmou que nas primeiras turmas houve muito cuidado por parte da coordenação do curso em acompanhá-los e, hoje, considera que esses estudantes estão integrados ao meio universitário: *“cada um foi informando o outro e criando uma cultura, não de desconhecimento, mas de conhecimento do que era a universidade, especialmente do que era a PUC”*.

Outras professoras citaram a questão do horário do curso como uma dificuldade que, no caso das primeiras turmas foi mais complicado porque o curso era diurno e muitos alunos e alunas precisavam trabalhar. A solução encontrada pela direção do Departamento foi, paulatinamente, modificar aquele horário e, hoje, o curso possui um horário misto em que as aulas têm início às 16:00 horas e terminam às 22:00 horas. Uma professora afirmou que esta mudança alterou sua rotina de trabalho e manifestou seu descontentamento:

Eu detesto dar aula à noite, eu não gosto. Eu venho para cá, eu fico durante o dia todo e aí entrar noite adentro... eu não gosto. Realmente eu acho uma falta de respeito eu ter que dar aula à noite, mas eu gosto do contato com o aluno. Então é uma coisa muito, assim, ambígua.

Outra dificuldade mencionada por uma professora refere-se ao que ela chamou de uma ‘resistência’ dentro do Departamento:

O Serviço Social assumiu isso com dificuldades internas, eu percebo. Eu não estava aqui no início do processo, já peguei uma experiência efetivada, mas ainda vejo algumas resistências mesmo num curso que se colocou aberto.(...) a entrada desses alunos legitimou a manutenção do curso de graduação e, mesmo assim, há um pouco de resistência.

Os depoimentos evidenciam que, mesmo tendo encampado a idéia de inserir em seus quadros estudantes oriundos de pré-vestibulares comunitários, o Departamento de Serviço Social enfrenta diferentes desafios.

No entanto, as dificuldades mais enfatizadas foram as relativas à qualidade do ensino, ao domínio da cultura culta e ao acesso aos bens culturais:

Acho que são dificuldades de fazer com que a universidade assimile sem discriminar mais... aumentar a discriminação que esse jovem já traz pelo fato de ter nascido naquela comunidade, aquela cor, com aquela história. Acho que esse é um grande desafio... é o desafio de manter o nível... a dificuldade de você manter e não descer o nível de exigência de uma universidade tipo PUC, de qualidade.

(...) a gente não percebe que esses estudantes estão compensando, um pouco, uma defasagem com que eles chegam, com uma maior dedicação à leitura, um trabalho de biblioteca. Eles têm uma dificuldade enorme de escrever. Isso é uma coisa que vem se revelando nas tarefas tanto nos relatórios, na pesquisa, a gente só falta pegar na mão para escrever.

O aluno é bastante interessado, mas ele é muito fraco intelectualmente. Isso eu tenho muita dificuldade, porque não há muito o hábito da leitura e aí há um... você tem que ter arranjos o tempo todo para conseguir que esse aluno estude.

Acho interessante enquanto porta de entrada, mas eu me pergunto muito até quando essas pessoas que têm um capital cultural muito baixo, ou que vieram... e não precisa só vir por esse programa de negros e carentes, mas o pessoal que faz aqueles cursos supletivos... aquilo é uma desgraça. (...) até quando essas coisas não são um pouquinho assim... enganosas.

O que emerge como ponto comum desses depoimentos é a idéia de que esse grupo de estudantes não detêm um conhecimento amplo e variado, especialmente ligado às práticas de leitura e escrita. Ou seja, não possuem um capital cultural², não tiveram acesso a bens ou conhecimentos culturais (em matéria de teatro, música, cinema ou ainda de manejo da norma culta da língua) que estejam de acordo com as exigências culturais da universidade. Os estudantes oriundos das classes desfavorecidas não teriam ‘familiaridade’ com o saber erudito e, por não dominarem

² “Um dos principais conceitos da teoria bourdieusiana é o de capital cultural que, impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis no organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais”. (Cf. Nogueira & Catani, 1998).

os códigos socialmente valorizados ‘condenariam’ as instituições de ensino a uma ‘queda de nível’ na qualidade do ensino oferecido.

Sobre esta questão, talvez fosse mais pertinente ultrapassar uma concepção reducionista de cultura tomada no sentido estrito de acumulação de saberes ou referida exclusivamente à chamada ‘cultura culta’ para uma concepção mais abrangente em que a cultura diz respeito aos modos de vida e de pensamento de um dado grupo social, assim como à produção de símbolos e significados. (Candau,1998:239)

Nesse sentido, a contribuição da perspectiva multicultural em educação pode ser muito adequada e enriquecedora, uma vez que pretende instituir nos sistemas de ensino o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e étnica, sem deixar de trabalhar os aspectos relacionados com habilidades exigidas para o domínio da lógica configuradora da cultura escolar e universitária.

Para Gonçalves & Silva (2000), as categorias teóricas construídas na experiência multicultural permitem “*uma leitura do mundo a partir de procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por conseqüência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores*” (p.16). Desse modo, as instituições de ensino poderiam incorporar em seus conteúdos, métodos, avaliações e processos de ensino-aprendizagem, conceitos e/ou acontecimentos que expressem a diversidade cultural de alunos e alunas.

4.3

Sobre os/as alunos/as

Como já foi mencionado anteriormente, o ingresso de estudantes de origem cultural, social e étnica diferente do perfil até então habitual dos alunos e alunas da PUC-Rio não ocorreu de maneira global, mas de forma restrita, em alguns cursos da universidade, especialmente nos cursos das áreas de ciências humanas e sociais.

No caso do Departamento de Serviço Social, esta mudança ocorreu de forma mais contundente, pois o corpo discente possui, hoje, uma ampla maioria de estudantes de segmentos populares e afrodescendentes.

Foi pedido às professoras que descrevessem o perfil desses/as alunos/as e, estes/as foram caracterizados/as como pessoas de baixa renda, negras, moradoras da zona oeste da cidade e da Baixada Fluminense, oriundas, em sua maioria, de escolas públicas, com uma maior incidência de mulheres, com uma faixa etária bastante diversificada, com uma grande diversidade de credos e muita capacidade de organização. Adjetivos como: interessados, conscientes, reivindicatórios, esforçados, solidários, aplicados, participativos, engajados também foram mencionados por todas as professoras nesta caracterização.

Duas professoras destacaram como principal característica desses estudantes a solidariedade existente entre eles/as. Este depoimento é bastante ilustrativo: *“essa coisa do grupo é muito forte, de apoio de colegas, colegas de experiência...dá a eles um suporte para agüentar as pressões desse novo espaço”*.

A pluralidade de credos dos alunos e alunas também foi mencionada como uma característica desse grupo:

Uma coisa interessantíssima. Credos diferentes coabitando e sendo respeitosos uns com os outros. A gente tem muitas alunas freiras, porque acho que é um perfil da PUC mesmo, muitos alunos protestantes e muitos alunos do candomblé. (...) um perfil que vem sendo dos alunos do Serviço Social, não só aqui na PUC, é da ligação ou da vinculação com credos evangélicos, até porque tem a ver com a expansão da igreja evangélica, principalmente nas áreas carentes.

Outra professora salientou que o perfil vem mudando muito:

É um perfil que contrasta muito com o perfil do aluno da PUC. Em termos de classe social você percebe uma diferença muito grande e, outra coisa, esse perfil se traduz num aspecto físico, de cor, porque a maioria é constituída de negros.

A mudança de perfil do/a aluno/a do curso de Serviço Social não circunscreve-se ao universo da PUC-Rio. De acordo com Simões (2000), embora não exista nenhum trabalho que evidencie o processo de alteração do perfil das assistentes sociais – as chamadas “damas da sociedade” – para *“as novas pretendentes que ingressavam na universidade com um universo cultural e social significativamente*

mais baixo que as primeiras” (p.8), há um senso comum na profissão de que houve alterações significativas no perfil profissional.

O estudo realizado por este autor e intitulado “Perfil dos alunos de Serviço Social 1999”³, aponta esta tendência de mudança, mas o autor afirma que não se pode falar *“taxativamente sobre o perfil discente, pois ele apresenta variações significativas” (p.10).*

No que tange ao curso da PUC-Rio, sua análise revelou que este *“encontra-se em regime de exceção, não compondo o padrão de aluno encontrado; (...) revela a presença dos alunos mais empobrecidos”(p.10).* Para o autor, este fato decorre da significativa ausência de alunos ocorrida no início da década de noventa e, pela implementação da política de inserção adotada pelo Departamento de Serviço Social desde então.

Outra característica apontada por uma professora refere-se ao *“grande alunado de lideranças comunitárias”* que compõe o quadro discente. Esta afirmação pode ser contestada pelo depoimento de uma outra professora:

Eu descrevo em dois momentos. Acho que até o ano passado (2001) nosso aluno tinha um perfil que era de lideranças comunitárias, pessoas assim com sentido de pertencer muito grande. Do ano passado para cá começou a aparecer um outro perfil completamente diferente. Eles tiram notas mais altas mas perderam o vínculo com a comunidade. Eles são alunos do pré-vestibular que sabem que no pré-vestibular você entra na PUC. Eles moram na comunidade mas eles perderam o pertencer à comunidade. Não são politizados, não têm sentimento de pertença e vêem o pré-vestibular como um trampolim para chegar a PUC.

Em contrapartida, a única professora que trabalha em outra instituição de ensino superior afirmou que *“são alunos com experiência política, reivindicatórios, que vêm com uma concepção de que isso aqui é um direito deles, são alunos que têm consciência disso, não chegam aqui subalternizados como se estivessem recebendo*

³ A pesquisa de Simões privilegiou cinco cursos de Serviço Social oferecidos na cidade do Rio de Janeiro das seguintes universidades: os cursos – diurno e noturno – da UFRJ, noturno UERJ, diurno PUC-Rio, noturno Universidade Veiga de Almeida. O método de pesquisa foi a realização de um questionário que foi respondido por 696 estudantes e assim organizado: dados pessoais, dados familiares, condições de domicílio e consumo, trabalho e estudo, meios de comunicação, leitura e uso do tempo livre, trabalho beneficente, religião e política e expectativas profissionais. (Cf. Simões,2000:12)

um favor, uma benesse”, se fosse compará-los com os alunos da outra unidade de ensino que, para ela, são mais passivos, menos politizados, querem uma formação qualificada, mas não vão além disso:

Nossos alunos querem muito mais do que uma formação qualificada. Eles querem se apropriar disso aqui amplamente. Querem a partir disso aqui ter uma relação numa sociedade mais ampla, têm consciência disso, do papel da universidade, o que eles podem estar fazendo aqui, do papel deles internamente.

Outra professora falou sobre a questão da militância e de um certo ativismo dos alunos/as:

A maioria tem uma militância e vem buscar aqui o aprofundamento dos conhecimentos para retornar e ter uma prática mais embasada teoricamente. Então, a questão da profissionalização que é um ponto importante, hoje, na área do Serviço Social fica... vem mais a questão da militância do que da profissionalização. Acho também que o curso de graduação está levando os estudantes a um ativismo muito grande porque eles correm para o estágio, voltam assistem aula e não sobra muito tempo para estudar.

Os resultados da pesquisa de Simões (2000) demonstram que os estudantes dos cinco cursos pesquisados, de maneira geral, participam, freqüentam ou militam em instituições como *“movimentos sociais (negros, mulheres, ecológicos), associação de moradores, partido político, instituição religiosa (ou grupo jovem), sindicato e grêmio estudantil - centro acadêmico - (p.29)*. Segundo o autor, nos dados desagregados por curso, chama a atenção a alta participação dos alunos/as da PUC-Rio em movimentos sociais diante dos outros cursos pesquisados. Para ele, esta diferença se faz pela *“própria origem dos alunos. A maior parte deles conseguiu entrar na universidade através do PVNC que, além de ser um curso pré-vestibular é também um movimento social” (p.29)*.

Além dessas características, três professoras referiram-se aos aspectos intelectuais e culturais revelando que as diferenças culturais desses/as estudantes apresentam-se como um desafio que precisa ser melhor trabalhado pelo corpo docente no âmbito do Departamento de Serviço Social e da universidade como um todo:

Há um interesse, eles prestam muita atenção na aula, isso aí é uma coisa interessante. Participam e debatem, mas fica muito assim... é difícil você

caminhar para um debate onde você tem uma questão teórica embasando o debate. Então essa questão eu sinto assim muito fraca mesmo.

Nas aulas eles têm uma participação verbal muito maior e trazem suas experiências... eles enriquecem muito os debates porque eles trazem uma experiência que os alunos de classe média mais alta não têm. Agora, na questão da leitura, de ter um ambiente cultural que lhes ajude a ver o mundo de uma forma mais ampla, um capital cultural... eles não têm.

Você percebe também uma diferença em termos de , não diria, capacidade, mas em termos de conhecimento. Você percebe que algumas alunas tiveram um Ensino Médio de melhor qualidade, ou foram mais aplicadas. Então você tem alunas que redigem bem, que trabalham bem com os textos e você tem alunas com mais dificuldades.

O depoimento de uma outra professora contrapõe-se aos mencionados acima. Para ela, há *“uma mistificação em relação a esse aluno”*, porque se ele traz lacunas do Ensino Médio, no conhecimento da linguagem e da escrita, ela considera que este não é um problema que está restrito ao aluno oriundo de pré-vestibulares comunitários, mas é uma questão que permeia o ensino universitário hoje. Segundo esta professora:

Há uma imagem assim distorcida do que é o aluno do Serviço Social. O que é diferente? A cor. A PUC que era branca de repente começa a ter uma mancha, digamos, entre aspas, um sinal mais escuro. E aí eu te digo, elas são muito fortes porque sofreram, hoje não, porque já passaram oito anos, mas as primeiras turmas sofriam muito preconceito, muito, muito. Eram confundidas com faxineiras, vendedoras, pelos alunos e pelos professores. (...) acho que a PUC não estava preparada, os alunos da PUC não estavam preparados para receber uma pessoa que não era seu igual. Na verdade, o diferente, não é? Os professores também não. Havia professores que saíram de sala de aula porque se negavam a dar aula para negros, para essa turma.

É interessante notar que, se por um lado, as entrevistadas procuraram caracterizar este grupo de estudantes de maneira positiva, por outro lado, as diferenças culturais foram apontadas como a principal dificuldade e entendidas, por algumas professoras, como uma ‘defasagem cultural’.

Procurando ainda detectar as representações que as professoras tinham sobre os/as alunos/as, perguntamos a todas se o perfil desses estudantes estava em sintonia com a expectativa que elas têm do perfil do aluno universitário. As respostas obtidas podem ser distribuídas em três grupos: quatro professoras responderam

negativamente, três positivamente e duas expressaram indecisão mas se inclinaram para uma resposta negativa. As professoras do primeiro grupo expressaram-se assim:

A gente sempre acha que o aluno deve vir com mais bagagem, sempre. Lamenta que não venha. Você quer exigir mais, gostaria que chegasse um universitário aqui com melhores qualificações, para que se pudesse avançar mais ainda, e isso a gente tem que lutar para que o terceiro grau traga, dê melhores condições aos nossos alunos. Então eu não fico satisfeita. Eu queria que ele viesse com um melhor perfil. Não só o meu aluno, o nosso aluno de Serviço Social, acho que todo aluno universitário. A gente gostaria que ele trouxesse melhor cabedal, mas para isso nós teríamos que ter uma boa escola que antecedesse a universidade.

Olha, na realidade não está, porque o universitário acho que seria um... você teria que esperar um pouco mais, mas tendo em vista esse aluno, para mim não foi surpresa encontrar isso, de forma nenhuma, tendo em vista a trajetória desse aluno. Eu acho que é isso mesmo. Vai sendo excluído, a educação vai sendo um funil, ela vai selecionando e, vai chegar na universidade quem tem assim um melhor gabarito, um melhor perfil.

Olha, não. Eu falo mais de como eles se expressam pela roupa, pela maneira de vestir... tem também um aspecto que eles não têm a mesma faixa etária da maioria dos outros cursos.

As professoras que responderam afirmativamente explicitaram suas posições assim:

Está. O perfil desse aluno corresponde ao perfil do aluno universitário, hoje, no Brasil. As lacunas que eles trazem do Ensino Médio... isso não é só com esse aluno pobre, digo, carente, dos pré-vestibulares, hoje é o ensino universitário em geral.

Lógico que está. Porque eu acho que ele pode não ter, como eu diria, ele pode não ter a instrução padrão, mas ele tem cultura, que na realidade dele, ele traz para mim os valores que lhe são próprios. (...) eles vão trazer os valores deles, que são específicos muito pela territorialidade, pela história familiar, pela história de onde ele vem e tudo mais.

As duas professoras que manifestaram uma certa indecisão, mas se inclinaram para uma resposta negativa, assim se expressaram:

Contraditoriamente eu acho, por exemplo... eles querem uma aula de qualidade, querem saber de tudo, mas eles querem estudar pouco. Não sei se seria estudar pouco a definição correta. Se você dá mais tarefas aí eles vêm com um discurso de que é demais, que eles têm muitas disciplinas. Isso para

mim é contraditório neles, porque acho que seria um espaço deles estarem querendo mais, embora fosse mais tarefa, mais desgaste. Há uma contradição nesse movimento. Tem um pouco a ver com aquele negócio, direitos todos, deveres menos. Acho que faz parte também desse perfil deles aqui da PUC.

Eu não sei, acho que ele tenta se aproximar. Porque essa coisa do perfil do aluno universitário... perfil de quem e de quando? Esse perfil ele é diverso também. (...) acho que tende a se aproximar ou se aproxima e, algumas pessoas até sejam exemplos clássicos do universitário, mas acho que as condições objetivas de vida não deixam que ele seja muito isso.

Os depoimentos citados nos permitem inferir que, para uma parte significativa das entrevistadas, os estudantes que compõem o quadro discente do curso de graduação em Serviço Social, não se encaixam, em geral, nas expectativas que as professoras têm para um aluno universitário. Mais uma vez mencionaram que estes não dominam adequadamente os padrões da cultura erudita, apresentam muitas dificuldades de leitura e escrita e um “capital cultural pobre”. Esta representação dominante não parece dispor de espaços de debate e análise conjunta do corpo docente e pode operar como pressuposto que incide negativamente no desenvolvimento da dinâmica pedagógica do curso.

4.4

A relação alunos/as e professoras/alunos/as

Com o objetivo de identificarmos como as professoras se posicionavam em relação à presença desses alunos e alunas no curso, perguntamos como elas descreveriam a relação existente entre os estudantes e entre estes e as professoras no dia a dia da sala de aula.

Trataremos, primeiramente, das posições explicitadas sobre a relação entre os/as alunos/as e, posteriormente, apresentaremos as considerações feitas sobre a relação professora – aluno/ a.

Para seis professoras, a relação entre os alunos e alunas foi caracterizada como sendo “*amistosa, saudável, solidária, de camaradagem, união e companheirismo*”. Entretanto, ressaltaram que é difícil fazer generalizações porque

existem “*turmas e turmas*”. Apesar dessa ressalva, alguns depoimentos ilustram estas afirmações:

Acho que tem uma solidariedade pelo que eles trazem. São pessoas que têm uma militância política e, acho que eles trazem para a universidade essa militância, e que isso ajuda no relacionamento entre eles próprios. Eu percebo que eles se conhecem das comunidades, que eles sabem a história um do outro, que eles defendem os interesses mútuos.

Entre eles acho que são solidários, não vi competição. Acho que eles se relacionam de uma forma solidária.

Principalmente em momentos de grande crise. Alguém doente, alguém que está passando por dificuldade, alguém desempregado, alguém que não tem o que comer. Geralmente em grandes questões há uma grande união, que não é de todos, mas acho que a maior parte sim, por uma causa...sem dúvida.

Outras três professoras afirmaram que a relação é “*confusa, complicada, conflituosa*” e, expressaram-se da seguinte maneira:

A relação dos alunos é muito complicada. Quando estão todos pobres são muito solidários... solidário na pobreza. Divide biscoito, divide tudo. Eu só fui verificar que eles não eram solidários quando apareceu uma coisa chamada dinheiro, quando começa a aparecer estágio remunerado.

Penso que entre eles tem melhorado nas últimas turmas, mas tem sido conflituosa, principalmente porque acontece o fenômeno inverso. Se você tem uma aluna de classe média na turma ela é extremamente discriminada. (...) perdemos algumas alunas de classe média em função disso... pediram transferência. Eu via assim, a vingança sabe? Assim como me discriminam eu também discrimino. Hoje já não é bem assim ou então eu estou desconhecendo. Imagino que foi superado.

Eu sinto uma disputa entre turmas muito grande. Turmas rivais chegando a nível de aspereza verbal uns com os outros. Eles definem algumas turmas como meio ‘patricinhas’, embora a origem dos alunos seja a mesma deles. Então acho que é uma disputa de poder político interno do curso, de representação.

Estas respostas demonstram que, para a maioria das professoras, a relação entre alunos/as é considerada positiva. Contudo, revelam que, por outro lado, questões como discriminação, preconceito, diferença e apoios mútuos, deveriam ser mais trabalhadas concretamente para que alguns estereótipos pudessem ser superados.

Ao serem questionadas sobre a relação existente entre professoras e alunos/as, as entrevistadas apresentaram uma maior variação de respostas. Termos como *“desafiadora, complexa, conflituada, acrítica, positiva, positiva mas perigosa”*, foram mencionados na tentativa de descrever a relação entre o corpo docente e discente. Apenas uma professora não respondeu a pergunta de forma precisa, mas afirmou que *“uma boa relação com os alunos deve partir do respeito ao outro, sem perder de vista os objetivos do aprendizado, do ensino”*.

Para quatro professoras a relação é conflituada, principalmente porque os/as professores/as não estão preparados para lidar com este aluno/a.

Acho que é um relacionamento...diria um pouco ainda conflituado porque o professor foi treinado a dar aula, quer dizer, eu não acho que é só por ser carente...acho que um professor de uma geração mais velha...ele foi treinado a dar aula para um aluno acostumado no tipo dele de raciocínio, de aula expositiva...então acho que o professor, hoje, está encontrando um grande desafio de ensinar, da metodologia de ensino, de acompanhar e se relacionar.

Se você não tiver flexibilidade, aceitação, se não conseguir olhar o diferente você não dá aula. Eu entendo como um desafio e acho que a gente não tem muito esse tipo de discussão entre os professores.

Acho que a relação professor/aluno é complicada em qualquer Departamento, com inserção ou sem inserção desse tipo de aluno. Só que eu acho que ela é mais complicada para o professor. O professor não é preparado para uma perspectiva de diálogo. O professor se considera com uma bagagem acadêmica muito grande. A gente tem uma herança muito forte...uma educação que a gente tira daqui e coloca no outro e, de uma hora para outra os novos pensadores falam: Não, a relação é de troca. Acho que você falar que mudar essa metodologia de trabalho...que isso é fácil...é uma mentira, isso é muito difícil. Você trocar com o outro e se permitir também se colocar para que o outro troque com você é muito difícil.

Eu vejo que hoje está mais tranquila a relação, mas no início foi muito complicado.... Havia uma queixa permanente de que o aluno não servia, que não sabia, que era mal educado.

Duas professoras afirmaram que há uma relação acrítica e de medo entre alunos/as e professores/as:

Eu percebo uma relação de medo...essa coisa da bolsa, o fato de ser bolsista. (...) embora ele critique, verbalize suas críticas sobre questões discutidas na

sala de aula, eu percebo que, por exemplo, ele não tem coragem de me criticar quando vou fazer uma avaliação.

Eu acho que se reproduz um pouco a relação que eles têm com o Departamento (meio subalterna)... se reproduz um pouco com os professores. Eu nunca observei uma crítica maior.

Para uma outra professora, a relação é positiva mas *“pode ser até meio perigosa; um certo populismo, de negar a diferença e conviver com o diferente achando que está tudo bem. Num certo nível a gente faz isso, mas em outro nível isso pode ser uma faca de dois gumes”*.

Este depoimento procura expressar o que esta professora considera ser uma diferenciação entre o papel do professor e do aluno, depois de relatar que, no início dessa experiência, soube que havia professoras que estavam tão sensibilizadas que levavam marmita de casa e almoçavam, na sala de aula, junto com os alunos. A professora salienta sua preocupação: *“Eu não sei se didaticamente é uma coisa boa. Não sei se o papel do professor é esse”*.

Apenas uma professora respondeu, enfaticamente, que mantinha uma relação positiva com os alunos e alunas:

Olha, pensando particularmente na minha relação com os alunos... é o terceiro semestre que estou dando aula...foi uma relação sempre muito positiva...eu tenho uma relação positiva, muito positiva com os alunos.

Este conjunto de respostas explicita toda a complexidade e os conflitos que permeiam as relações interpessoais, quer seja entre pares, no caso dos alunos e alunas, quer seja entre o corpo docente e discente. Mais uma vez foram evidenciadas as dificuldades que o corpo docente enfrenta para lidar com a diferença, com o diferente. De uma maneira geral, as instituições de ensino foram construídas tendo por a base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais. Segundo Gonçalves & Silva (2000),

esse conhecimento transmitido privilegia arbitrariamente a cultura euro-ocidental – branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, predatória, racionalista, etc. – silenciando outras culturas, ou tratando-as como inferiores; o multiculturalismo é reivindicado como um antídoto contra o eurocentrismo. (p.16)

O desafio colocado para as instituições de ensino é fornecer subsídios para a reflexão sobre questões como preconceito, discriminação, identidade, alteridade, diferença, e criar formas alternativas de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural.

Na perspectiva multicultural, busca-se privilegiar a pluralidade de experiências culturais, visões de mundo que expressem valores e significados de grupos historicamente marginalizados no âmbito da educação formal.

4.5

Sobre a dinâmica pedagógica

Perguntamos às professoras se a presença majoritária de alunos e alunas oriundos/as de pré-vestibulares comunitários no curso de graduação em Serviço Social demandou alguma modificação na sua prática docente, no planejamento das disciplinas, na seleção de conteúdos, metodologias, formas de avaliação e bibliografias indicadas.

Obtivemos uma variação nas respostas que podem ser assim agrupadas: cinco responderam afirmativamente, três negativamente e uma professora afirmou que não poderia responder com precisão porque apesar de pertencer ao quadro docente do Departamento de Serviço Social, nunca trabalhou com esse grupo de estudantes: *“(...) a gente sempre tinha ecos que chegavam às reuniões da pós-graduação, afinal de contas, o Departamento é uma unidade, mas nunca soube que houvesse, por exemplo, necessidade de fazer grupos de professores ou um tipo de reunião específica”*.

As respostas do primeiro grupo de professoras revelaram que as principais mudanças ocorreram na metodologia. Porém, foi possível perceber uma certa dificuldade ao exemplificá-las. Depoimentos como, *“muda tudo, muda tudo todo ano. Agora os instrumentos, as técnicas utilizadas, elas vão se modificar conforme o trabalho que a gente estiver desenvolvendo durante um período”*, ou *“demanda certas adaptações, quer dizer, na didática eu comecei a trabalhar com mais situações concretas, depois tentava fazer uma reflexão que levasse alguns elementos mais conceituais”*, evidenciam uma certa imprecisão, algo que nos parece dizer, ‘mudar

mas nem tanto', como ficou explicitado um pouco mais adiante nessa mesma resposta na fala de duas professoras desse grupo:

Eu mantive o nível se você quer saber. Os livros clássicos foram mantidos, porque você está capacitando pessoas que levam o diploma e você tem que dar crédito a esse diploma. É claro ao nível da graduação. A gente tem que fazer distinção entre graduação, mestrado, doutorado, especialização, não é? A preocupação era, realmente, com o nível de excelência.

Acho que demanda um repensar nosso, da nossa forma de ensinar, não só na metodologia mas também no conteúdo porque você não pode... não cair a qualidade, mas, às vezes, ver quais são os conhecimentos, o que devo esperar dessa disciplina e cobrar o possível dessa disciplina em termos de conteúdo, considerando que esse aluno trabalha, que vem de longe, que ele gasta três horas, quase, na condução... que é um aluno...diferenciado não é só pela classe, pela cor, não é por nada, ele é diferenciado porque tem uma história de vida diferente de outras pessoas que moram aqui ao lado.

As professoras que responderam negativamente foram bastante enfáticas em suas declarações:

Não, não abri mão de nada que eu ache importante para a formação deles. O mesmo curso que dou aqui eu dou na outra instituição que trabalho. Minha responsabilidade, nas disciplinas que assumo, é estar trazendo o que é fundamental. Só que esse fundamental sempre fica aquém do que a gente acha que deveria estar trabalhando. Tem um limite de tempo, de tudo, mas eu não mudei nada: - Ah, esse texto eu não vou dar porque esse texto é mais difícil, precisa de um conhecimento anterior. Não. Vamos procurar trabalhar as dificuldades, tentar resgatar o que não havia, mas não abri mão de estar escolhendo aquilo que, no meu ponto de vista, é fundamental para a formação deles.

Eu não mudei porque na realidade eu continuo exigente da mesma forma. Tenho uma certa preocupação de não dar um conteúdo que seria assim mais fraco porque o aluno é fraco. Eu não tenho essa preocupação.

Teve alguns momentos que a gente fez mais exercícios de escrita, forçava mais os alunos a apresentarem... eles faziam resenhas, reescreviam aqueles textos. Esse foi um aspecto que de certa forma eu introduzi para ver se supria um pouco essa dificuldade que eles tinham no escrever. Foi esse aspecto, o resto...não criei outras estratégias para trabalhar com eles.

A partir das respostas obtidas, podemos dizer que as professoras apontaram as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos e alunas, mas, mencionaram com pouca frequência exemplos de introdução daquilo que Banks

(1999) em seu modelo de educação multicultural chama de pedagogia da equidade, ou seja, os professores modificam sua forma de ensinar de maneira a facilitar o aproveitamento acadêmico dos alunos de diversos grupos sociais e culturais, através da utilização de uma variedade de estilos de ensino, coerente com a diversidade de estilos de aprendizagem dos vários grupos étnicos e culturais.

Tratando ainda da dinâmica pedagógica, foi interessante notar que ao falarem das formas de avaliação os dois grupos de professoras revelaram que adotam as mesmas estratégias, ou seja, apresentações orais (seminários) e avaliações escritas como provas, resenhas, resumos, trabalhos finais. Uma professora declarou que leva em consideração a participação na sala de aula e tem como objetivo *“estimular um pouco porque é tão desagradável um aluno também freqüentar aula a noite, que eu estimo a presença nesse sentido. O aluno que tem uma freqüência baixa não terá o mesmo grau que um aluno com uma freqüência maior”*.

Estas respostas permitem-nos afirmar que na dinâmica pedagógica da sala de aula prevalece a utilização de procedimentos que seguem os chamados moldes ‘tradicionais’.

Entre todas as entrevistadas apenas uma professora mencionou uma estratégia de avaliação ‘diferente’, mesmo sendo uma apresentação oral que segue padrões formais. Como trabalha com as disciplinas de Pesquisa em Serviço Social I e II, na primeira acompanha a elaboração dos projetos e, na segunda, criou um sistema em que todos/as apresentam seus projetos para a professora, uma banca examinadora e os demais alunos/as como espectadores. Segundo ela, este tipo de avaliação

Permite que o aluno aprenda a se expressar; é público. Tem uma banca que junto comigo avalia o projeto de acordo com um roteiro específico e também favorece que todos conheçam os diferentes campos em que estão inseridos. Depois a gente abre para debate e todo mundo pergunta. Você não tem idéia...causa um pavor, um pânico, mas depois eles amam. Uma nota é a banca, a outra é o relatório final da pesquisa.

Apesar da formalidade e do nervosismo vivido pelos alunos e alunas, a professora afirmou que *“na verdade é um empoderamento”*. E finalizou sua resposta dizendo: *“Já estou pensando no ano que vem modificar. Fazer apresentações públicas pelas temáticas de investigação porque tem temas que são complementares.*

Ter numa mesa alunos que estão estudando criança institucionalizada debatendo com pessoas que estão no campo e estudando a respeito”.

Esta avaliação tem como objetivo principal fortalecer/empoderar este grupo de alunos/as que, geralmente, apresentam uma baixa auto-estima.

De acordo com Sacavino (2000),

o empoderamento se refere às relações de poder, procurando potenciar grupos ou pessoas que têm menos poder na sociedade e se encontram dominados, submetidos ou silenciados na vida e nos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. (p.27)

Assim, podemos afirmar que tais ações favorecem processos de empoderamento para este grupo de alunos/as e constituem estratégias de especial relevância na dinâmica pedagógica cotidiana. Socializar as dificuldades enfrentadas, os diferentes ‘olhares’ e visões do dia a dia da sala de aula, discutir alternativas e estratégias pedagógicas são elementos importantes para a construção de práticas educativas multiculturais. Criar espaços com esta finalidade no âmbito departamental e da universidade como um todo é de especial importância.

4.6

Os elementos enriquecedores da experiência

Pedimos às professoras que nos dissessem quais eram os elementos enriquecedores dessa experiência. As respostas foram variadas, mas foi possível identificar, através dos depoimentos, que para todas elas esta experiência trouxe contribuições para o curso, seu conjunto de professoras, para alunos e alunas, para a universidade, assim como para os estudantes de classe média, na medida que estes alunos/as estão inseridos/as em outros departamentos da universidade.

No que se refere as contribuições trazidas, especificamente, para o curso de Serviço Social, as professoras disseram que para o corpo docente é um aprendizado permanente. Depoimentos como, *“é um desafio constante. Eu tenho que pensar a minha disciplina metodologicamente, permanentemente, porque nem todas as turmas*

são iguais”, “acho que é enriquecedor para o professor. Ele tem que rever sua metodologia”, “isso deu uma sacudida e não foi só no Departamento de Serviço Social. Imagino que nos outros deva ter acontecido alguma coisa”, ou “acho que provocou o conjunto de professores que já têm uma história aqui na casa, que construíram inclusive a PUC, não só o Departamento...uma possibilidade de aprendizagem com esse diferente, com esse que é considerado sem capital cultural e, na realidade vem demonstrando que não é bem assim”, expressam a necessidade de uma reflexão constante das práticas docentes.

Para o corpo discente, acreditam que seja uma *“oportunidade única”* que *“com certeza outras gerações não tiveram de trazer para a universidade suas experiências e histórias de vida”*. Nesse sentido, uma professora afirmou que para os alunos de classe média *“a convivência com pessoas de uma classe social subalterna”* também é uma oportunidade única, porque *“nesse momento estão nas mesmas condições, são iguais. Estão na mesma sala de aula, no mesmo texto, com o mesmo professor e, às vezes, o aluno de classe média tem uma nota bem mais baixa”*.

Para o Departamento de Serviço Social dois aspectos foram salientados: - a inserção desses estudantes foi *“uma opção política e ideológica”* e, significou a oportunidade de ter *“novamente vivo o Departamento, na medida em que acolheu esse grupo e trabalhou com esse grupo”*.

Importa salientar que a entrada desse grupo de alunos/as *“revigorou o curso de graduação e a regularização da ocorrência do vestibular”*(Cf. Plano Diretor 98/99). Portanto, a inserção desses/as estudantes garantiu a continuidade do curso de graduação em Serviço Social da PUC-Rio.

De acordo com as professoras, o maior ganho foi para a universidade:

Acho que o aluno traz a nossa realidade...ele traz a realidade brasileira para dentro da universidade. (...) o negro está tendo voz, está estudando numa universidade de elite, onde jamais anos atrás você imaginaria encontrar esse tipo de aluno aqui na PUC. Acho que isso traz uma esperança de ver um mundo diferente.

Para a PUC acho que é mais importante essa possibilidade de estar com o diferente. Ter uma outra voz, trazer uma outra realidade. Acho que ultrapassa a questão do Departamento de Serviço Social. A presença desses alunos aqui faz a PUC se pensar, pensar sua formação também. Que formação é essa? Será

que os outros cursos estão escolhendo textos de mais fácil assimilação? Não sei. Mas também não sei se é por aí. Acho que é pensar o processo de conhecimento de forma diferente. Acho que a presença desses alunos aqui é fundamental para mexer com as estruturas.

Para esta universidade é fazer valer o seu próprio símbolo: quem tem asas, voa. Para o campus é dar um pouco à universidade a cara do que é o Brasil. Para você estar numa universidade um pouco com a cara do que é o Brasil em termos de etnia, de raça, de culturas, de histórias.

Acho que é o exercício de vivenciar a diversidade. Todos nós fomos formados para ver, para conviver com seus pares e, quando você tem que conviver, quando faz uma opção por conviver com pessoas que pensam diferente, que moram diferente, que têm projetos distintos, que têm tanto conhecimento quanto o seu só que conhecimentos distintos... a gente cresce muito, cresce muito como gente.

Penso que a universidade cumpre seu papel principal que é criar conhecimento, formar profissionais capacitados para lidar com as questões sociais sempre quando não se distancia do real. Esse projeto faz um gancho com o real, com o que está acontecendo na grande maioria da população, da sociedade carioca. Isso é vida, isso é geração de conhecimento. Quando a universidade adota uma política de inserção de alunos de baixa renda ela está, de certa forma, distribuindo seu capital. Porque qual é o capital que a universidade tem? É a educação. Então, na medida em que ela incorpora ou implementa uma política dessas, de certa forma está distribuindo seu capital.

Este conjunto de respostas salienta dois aspectos importantes: a presença de estudantes com um perfil diferente daquele que, habitualmente, freqüentava esta instituição amplia o espectro do corpo discente e expressa de modo mais claro a realidade brasileira; e a própria função da universidade fica enriquecida e mais democratizada.

Para Wanderley (1991),

desde tempos remotos, a universidade teve por fim cultivar e transmitir o saber humano acumulado, missão que cumpriu com persistência. Além disso, dentre as instituições sociais, ela foi uma das que apresentaram sempre forte tendência a permanecer conservadora. (.37)

A universidade sempre foi vista como local privilegiado para a construção de conhecimentos, formação dos mais 'aptos', mas o que vemos hoje é uma crescente

demanda para que esta instituição alargue o ingresso de estudantes de camadas desprivilegiadas da sociedade e socialize mais amplamente o seu capital científico.

Para este autor, além de divulgar a cultura universal, produzir ciência e formar profissionais,

a universidade é, hoje, um instrumento para a transformação da sociedade. Ao garantir o pluralismo ideológico e a liberdade de pensamento, ela cumpre o papel de crítica às instituições e aos sistemas políticos, principalmente nos países subdesenvolvidos, onde as modificações de cunho social são urgentes. (p.38)

Nesta perspectiva, a universidade é entendida como parte de um contexto mais amplo e, nesse sentido, pode colaborar para a formação de uma consciência social e para o desenvolvimento de uma cidadania que parta do reconhecimento e da valorização dos diferentes grupos sócio-culturais; de uma cidadania multi-intercultural.

Outras duas professoras mencionaram que este projeto vai além da sala de aula. Para as comunidades também foi importante a inserção desses estudantes na universidade, pois favorece a perspectiva de uma maior aproximação entre universidade e sociedade; entre a universidade e os grupos e comunidades populares e afrodescendentes:

Na medida em que esses alunos abriram novos campos de trabalho, se inseriram em novos projetos de pesquisa, isso também deu uma presença do Departamento na comunidade. O próprio alunado está lá e há um acompanhamento dos projetos que são desenvolvidos lá fora através de supervisão e orientação.

A inserção desse alunado pressupõe a inserção do professor fora da sala de aula, em espaços comunitários. Então, esse mesmo aluno que está na sala de aula é o mesmo aluno que é morador da favela e que desenvolve um trabalho comunitário.

Aqui fica evidenciada a importância de outra função da universidade, a extensão universitária, que se dá através do relacionamento da universidade com a sociedade, não no sentido de fazer caridade, mas na perspectiva sócio-política e de construção da democracia.

Além dos elementos enriquecedores explicitados, cinco professoras mencionaram algumas conquistas obtidas por esses alunos e alunas no mercado de trabalho e no espaço acadêmico. No que concerne à universidade afirmaram: *“nosso curso tem o segundo CR (coeficiente de rendimento) da PUC por vários anos. Isso não é pouca coisa”, ou “é muito bom ver o nosso ex-aluno, desse grupo, já freqüentando uma pós-graduação”*.

Uma dessas professoras citou também como uma conquista o fato desses alunos e alunas ocuparem, hoje, diferentes espaços dentro da universidade:

Trabalhamos muito com eles no sentido de que usassem os recursos que a PUC tinha, que eles se apropriassem, porque eles ficavam muito escondidos, não queriam passar pelo Pilotis. E é muito interessante porque eles entram de uma forma e saem de outra. Aí vão assumindo a sua negritude, vão se enfeitando...são bonitos, já vão desfilando mais, começam a ter um outro movimento, a ocupar espaços, a se integrar no DCE, enfim...mas isso aí não foi fácil.

Outra professora falou da inserção desses estudantes no mercado de trabalho: *“hoje a gente já consegue diagnosticar ex-alunos nossos em cargos de altas decisões de ONGs importantíssimas, internacionais, com funções muito importantes”*.

Estes são alguns exemplos enumerados pelas entrevistadas dos bons resultados alcançados por esses estudantes ao longo dos anos na universidade e também fora dela.

4.7

As perspectivas de futuro

Perguntamos às professoras quais seriam as perspectivas de futuro dessa iniciativa do Departamento de Serviço Social. Para uma maioria significativa, haverá uma ampliação e consolidação desse projeto. Alguns relatos expressam esta posição:

Acho que a tendência é uma ampliação muito grande desse projeto. Esse projeto cresce muito, cada vez ele vai crescer mais. Acho isso muito bom porque cada vez mais a gente valoriza a questão da diversidade, da

pluralidade. Essa inserção cada vez se dá mais em diversas graduações para depois passar para diversas pós, para mestrados e doutorados.

Acho que não tem retorno. Nessas primeiras turmas a gente pode ter mais dificuldade de ensino-aprendizagem, essa coisa de pesquisa, que é a função da universidade, de extensão, de tudo, mas acho que com o tempo, quer dizer, acho que os filhos dessas alunas já serão diferentes. A perspectiva vai ser uma perspectiva de um futuro melhor do que o presente. Nós vamos ter segunda, terceira geração diferente das que nós temos hoje.

Acho que vai continuar, para mim, pode até se consolidar porque a gente tem agora uma maior sensibilidade em relação a essas experiências de pré-vestibular. Vai haver um processo mais amplo e de consolidação.

A PUC foi pioneira numa ação afirmativa. Hoje é um projeto que vem crescendo e vem criando, consecutivamente, visibilidade. Mais do que nunca a gente precisa estar junto, universidade, departamento, professor, alunos, todos, mestrado, doutorado, graduação, liderança comunitária, governo, para que esse projeto cada vez se fortaleça mais. Acho absolutamente importante a união e a parceria de muita gente porque ele cresceu e a gente precisa estar junto para acompanhar e poder dar conta do desdobramento desse projeto.

A preocupação de outra professora refere-se ao sentido que alimenta a iniciativa e a questão de se manter ou não esta orientação ao longo do tempo:

Eu tenho muitas dúvidas...eu penso que o projeto até pode continuar, mas talvez perdendo as características dele. Cada administração vai dar seu próprio perfil. Você pode sair de uma situação de direito para uma situação assistencialista facilmente. (...) a inserção permanece, mas a questão ideológica que permeia o projeto não sei se permanecerá.

Duas professoras também declararam que a iniciativa terá continuidade, mas fizeram algumas ressalvas:

Acho que deve continuar mas...acho que o Departamento deveria fazer esforços para privilegiar a entrada de todos os grupos. Penso que deverá se trabalhar como nós trabalhamos nos grupos de pré-vestibular que visitamos...deveríamos fazer também um trabalho de trazer alunos de outras frentes; abrir espaço para outros grupos se sensibilizarem pelo social.

Eu creio que vá crescer, mas talvez cresça com uma outra cara. Não tenho essa vivência anterior, mas ouço a fala de alguns professores que o aluno que estava chegando aqui para o curso era um aluno com uma grande experiência comunitária, que queria uma formação sim; ultrapassar inclusive a questão da graduação, mas o objetivo dele era não perder o vínculo com a sua comunidade. Ele não estava saindo para uma trajetória individual, aquela trajetória individual tinha uma simbologia para o seu local, era para lá que ele

queria voltar e para lá que ele queria socializar isso. Embora claro, com a sua história pessoal garantida. Segundo o depoimento que eu ouço, hoje não é mais esse perfil. Está sendo evidenciado um individualismo crescente nos alunos.

Outras duas professoras disseram que têm dúvidas sobre a continuidade do projeto. Uma delas expressou-se da seguinte maneira:

Esse semestre, por exemplo, a PUC já não teve mais condição de dar novas bolsas porque ela está no limite das bolsas. Então, eu não sei se isso vai se prolongar por muito tempo. Para mim é uma interrogação. Acho que depende muito também da política de educação que vem aí... da prioridade que vai ser dada à educação. Se for a educação mercado, eu acho que não tem futuro. Acho que o curso vai acabar porque não se vai poder garantir por muito tempo isso. Agora se for uma perspectiva de educação que seja a política valorizada mesmo como ela deve ser, enquanto política de seguridade social, aí acho que ela teria possibilidade. Para mim é uma incógnita.

Como dissemos no capítulo anterior, de acordo com o Vice-Reitor Comunitário, professor Augusto Sampaio, a universidade pretende ampliar sua política de inserção de alunos/as de camadas populares e afrodescendentes.

Acreditamos que, se a direção da universidade pretende expandir sua política de concessão de bolsas e outros apoios para este grupo de estudantes, esta realidade certamente englobará a experiência do Departamento de Serviço Social no sentido de sua continuidade.

Desse conjunto de entrevistas, alguns aspectos podem ser destacados. O primeiro diz respeito a própria proposta de inserção que vem sendo realizada pelo Departamento de Serviço Social. É inegável a importância atribuída pelas professoras à iniciativa do Departamento, porém, ela é entendida de maneira distinta pelo corpo docente. Para um grupo de professoras, a inserção desses/as estudantes no curso foi uma política assumida pela universidade, ou seja, uma decisão da direção da universidade que o Departamento tomou para si, enquanto para o grupo que desenvolvia projetos de capacitação de lideranças comunitárias foi a oportunidade de concretização de uma prática educativa que associasse conhecimento teórico e militância. Em outras palavras, foi uma opção política e ideológica que a direção da universidade respaldou.

O segundo refere-se à questão da permanência desses alunos e alunas na universidade. Ficou evidenciado que os apoios concedidos pela universidade, os estágios remunerados e as bolsas de Iniciação Científica contribuem significativamente para que esses/as estudantes possam enfrentar as dificuldades financeiras e, garantem condições mínimas para que frequentem o curso. No entanto, as questões relativas ao enfrentamento das exigências da vida acadêmica, que passam pelo domínio de habilidades de leitura e escrita, elaboração de textos acadêmicos, assim como a dinâmica da sala de aula apresentam muitos desafios que precisam ser trabalhados e compartilhados na perspectiva da construção de uma proposta pedagógica mobilizadora do processo de ensino-aprendizagem e que leve em consideração as características do corpo discente.

O terceiro aspecto, intimamente articulado ao anterior, diz respeito à questão da produção de conhecimentos. As professoras salientaram que a presença desses alunos e alunas, suas histórias de vida e experiências expressam a realidade brasileira e enriquecem a universidade. Entretanto, isto supõe trabalhar na perspectiva do diálogo entre o saber científico e os saberes sociais de referência do corpo discente, o que representa um grande desafio para a pedagogia universitária.

5

O/as aluno/as do curso de Serviço Social: a experiência vivida

Foram realizadas dezesseis entrevistas com alunos e alunas do curso de Serviço Social, escolhidos/as aleatoriamente: cinco do 4º período, cinco do 6º e seis do 8º, sendo este último o período de conclusão do curso. Participaram das entrevistas quinze alunas e um aluno, o que revela a feminilização desta profissão. Todas as entrevistas foram realizadas na PUC/Rio, no segundo semestre de 2002.

5.1

Perfil do/as entrevistado/as

Pedimos ao/às entrevistado/as que preenchesse(m) uma ficha de dados pessoais antes de iniciarmos as entrevistas onde solicitávamos informações tais como: idade, local de moradia e nascimento, estado civil, número de filhos, cor, religião e local onde concluíram o Ensino Médio. Além desses dados, pedimos que também nos informassem se haviam feito algum curso pré-vestibular antes de ingressarem na universidade.

No que se refere à idade, encontramos uma média alta – 29,8 anos –, o que confirma que esses alunos e alunas chegam mais tarde à universidade. Os locais de moradia e nascimento foram variados: cinco pessoas residem na zona norte da cidade do Rio de Janeiro; cinco na zona sul (três dividem apartamento com outros estudantes da universidade); quatro na zona oeste e duas na Baixada Fluminense. Do total de entrevistados/as, dez pessoas nasceram na cidade do Rio de Janeiro; duas na Baixada Fluminense; duas em cidades de outros estados (Pelotas/RS e Gouveia/MG); uma em Petrópolis e uma aluna estrangeira do programa de intercâmbio nasceu em Cabo Verde.

Quanto ao estado civil, nove declararam-se solteiro/as; cinco casadas, sendo que quatro delas têm filhos/as; uma separada com uma filha e uma solteira

consagrada (religiosa) que pertence à congregação das Irmãs Carmelitas Descalças Servas dos Pobres do Brasil.

No item cor, nove declararam-se negro/as; quatro pardas; uma preta; uma morena clara e uma branca. Estes dados demonstram que a maioria do corpo discente é formada por alunos/as negros/as.

A religião declarada por cinco pessoas foi a católica; outras cinco disseram-se evangélicas; duas católica não-praticante; duas afirmaram que sua religião é Deus; uma o candomblé e uma não declarou.

O item sobre a formação no Ensino Médio revelou que do total de entrevistados/as apenas uma aluna cursou este nível de ensino em uma escola particular. Os demais estudaram em escolas públicas.

A pergunta sobre o curso pré-vestibular demonstrou que três alunas não fizeram nenhum curso preparatório antes de ingressarem na universidade, enquanto treze pessoas prepararam-se em um pré-vestibular comunitário. No caso do/as entrevistado/as, tanto o aluno quanto as alunas prepararam-se no PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes) nos seus mais diversos núcleos: três estudantes no núcleo de Realengo; três em Jacarepaguá; dois na Tijuca; dois na Cidade de Deus; um em Nilópolis; um em Petrópolis e um no núcleo Marinheiro João Cândido. Este dado demonstra que apesar de terem recebido alunos e alunas de outros pré-vestibulares comunitários no curso de Serviço Social, bem como pessoas oriundas de ONGs ou lideranças comunitárias, a maioria dos/as entrevistados/as vieram do PVNC, o que revela a importância e o crescimento desse movimento que se propõe preparar estudantes de baixa renda e negros para ingressarem nas universidades.

Já nas perguntas iniciais da entrevista, pedimos ao/às entrevistado/as que nos dissesse(m) se estava(m) trabalhando atualmente. As respostas foram muito variadas: quatro pessoas disseram que estavam fazendo estágio remunerado; três trabalhavam em áreas como: saúde, esportes e nas obras sociais da congregação religiosa; três faziam estágios não remunerados; três participavam de grupos de pesquisa do Departamento de Serviço Social; uma trabalhava como autônoma e uma estava desenvolvendo um trabalho voluntário em um curso pré-técnico, preparatório para

estudantes do Ensino Fundamental que vão prestar exames para o Ensino Médio, nos moldes do PVNC, na comunidade onde mora.

Ainda na fase inicial da entrevista, obtivemos informações sobre os tipos de bolsas de estudos que são concedidas a esses/as estudantes: treze possuem a bolsa de Ação Social; uma aluna possui uma bolsa reembolsável; outra uma bolsa seminarista concedida para *“as pessoas consagradas, tanto seminaristas que estão se preparando para o sacerdócio, quanto para religiosas também”* e a aluna do programa de intercâmbio possui a bolsa convênio, destinada aos estudantes estrangeiros.

5.2

“Tentei para todas as universidades” : escolha do curso e da universidade

Foi perguntado ao/às entrevistado/as quais foram as razões que o/as fez/fizeram escolher o curso de graduação em Serviço Social. Nove responderam que o curso de Serviço Social foi a primeira opção no vestibular porque *“conheceram Assistentes Sociais e se interessaram pela profissão”, “sempre gostaram da área social”, “de lidar com pessoas”* ou *“porque vieram se instrumentalizar para desenvolver melhor os trabalhos nas suas comunidades”*. Alguns depoimentos são ilustrativos:

Eu sempre tive uma paixão por trabalhar com menino de rua, e agora estou pensando um projeto de menor infrator, principalmente menor de rua. Leio sobre as ONGs, essas coisas todas, os absurdos que a gente vê por aí, tenho livros, foi isso que me estimulou.

Sempre tive interesse pela área social. No começo por não conhecer muito bem o que vem a ser o Serviço Social eu fiquei em dúvida, mas depois conhecendo melhor pensei: É o Serviço Social que eu quero fazer. E aí tentei para todas as universidades o Serviço Social, eu queria mesmo era o Serviço Social.

Foi justamente a necessidade de ter mais competência profissional dentro das obras da congregação. Nós temos creches e ações comunitárias, e nós precisamos de Assistentes Sociais, não só Assistentes Sociais, mas também pedagogas. Tem irmãs nossas na Pedagogia, na Teologia, e eu e uma outra irmã no Serviço Social para poder dar uma cobertura nessas obras, estar trabalhando ali, direto com isso.

No entanto, seis pessoas afirmaram que não tinham o Serviço Social como primeira opção e que fizeram vestibular para outras universidades e outros cursos: duas alunas queriam fazer Psicologia; outras duas Turismo; uma Medicina ou Enfermagem e o aluno pretendia cursar Radialismo. Entretanto, afirmaram que se identificaram depois que iniciaram o curso. Procurando explicar porquê mudaram sua opção de curso algumas pessoas expressaram-se da seguinte forma:

Na realidade eu não escolhi Serviço Social. Fiz vestibular para cinco universidades. Em três eu coloquei psicologia, uma biblioteconomia e aqui na PUC coloquei Serviço Social. Passei para biblioteconomia e aqui para a PUC e não passei para nenhuma de psicologia, mas eu queria mesmo era psicologia. Não sei porque não coloquei psicologia aqui. Aí comecei o curso, me apaixonei. Acho que se tivesse feito psicologia teria me decepcionado em relação a algumas coisas.

É horrível essa pergunta, que eu mesmo me faço, ainda brinco com as pessoas que foi a profissão que me escolheu e não eu que escolhi a profissão, porque não era o meu principal objetivo mesmo o Serviço Social (...) na metade eu achei que ia trancar, ia mudar de curso. Primeiro o Serviço Social seria uma... hipótese de ser só uma escada, de passar no vestibular, mas agora não, agora é um curso que eu estou gostando e que tem a ver comigo.

Eu pensei em fazer psicologia. Só que eu queria fazer psicologia e trabalhar com o social, trabalhar com a população carente. Aí quando eu estava me inscrevendo na PUC eu vi assim: Serviço Social. Aí eu achei que me identificava mais, mas eu não sabia direito. Até eu entrar na faculdade eu não sabia direito o que a Assistente Social fazia, mas acho que isso acontece com todas as profissões. E aí eu me inscrevi em todas as outras em Serviço Social.

Uma aluna que fazia o curso de Sociologia na PUC pediu transferência para o curso de Serviço Social e justificou sua opção assim:

Bom, na realidade eu não escolhi o curso de Serviço Social diretamente. Eu entrei aqui na PUC no ano de 1998 para o curso de Ciências Sociais, Sociologia, que eu já tinha escolhido como carreira para eu seguir, mas não seria uma carreira que eu pudesse atuar na prática, como eu havia pensado. Eu ia ficar mais no campo da reflexão, da pesquisa, foi aí que vi o Serviço Social como opção de além de estar atuando...claro que a gente também pode estar no campo da reflexão, no campo da pesquisa, mas num campo onde eu poderia estar trabalhando com a população diretamente.

Perguntamos também porque haviam escolhido esta universidade para fazerem um curso de graduação. As respostas obtidas foram muito variadas. Duas alunas disseram que a escolha se deu porque a *“PUC é uma universidade conceituada, era uma das melhores que dava o Serviço Social”*. Para os/as demais estudantes este aspecto também foi considerado importante, mas o principal fator foi a oportunidade de obterem uma bolsa de estudos. Depoimentos como: *“eu tentei vestibular para as públicas, não passei e passei para cá. Aí como eu consegui a bolsa eu resolvi ficar”* ou *“eu fazia o PVNC, então ao fazer o curso soube da PUC e tentei fazer o vestibular para cá porque caso eu passasse teria também uma bolsa, não seria uma universidade que eu teria que arcar com as despesas das mensalidades. Se fosse para arcar eu não poderia frequentar”*, evidenciam que o programa de concessão de bolsas de estudos implementado pela universidade foi um fator decisivo para esta escolha.

Apesar disso, foi enfatizado que o principal objetivo era a aprovação em uma universidade pública, mas como queriam fazer um curso superior vieram para a PUC:

A princípio meu intuito, acho que pela proposta ideológica, identificadora do próprio movimento (PVNC), era tentar pública, era passar para a pública.

Tentei para várias universidades, passei para a UFRJ, mas passei para a segunda reclassificação. Como eu tinha conseguido aqui para a PUC eu preferi e entrei logo.

Além dos aspectos citados, uma aluna disse que esta não foi uma decisão fácil e, expressou-se de maneira contundente:

Não foi escolha. Eu tentei para todas as universidades. No primeiro ano eu só tentei para as públicas, não tentei para a PUC. Eu teria passado para a PUC, aí fiquei com preconceito: - Não, PUC não. (...) inclusive acho que não tenho um bom relacionamento aqui por isso. Porque meu mundo lá fora é muito diferente desse mundo aqui, até meu mundo de convivência política.

Por outro lado, duas alunas revelaram que tinham um grande desejo de estudar na PUC:

A PUC foi uma coisa interessante...era meu sonho de consumo estudar na PUC, mas era aquele sonho longe, distante, porque minha família tem renda baixa e tem aquela coisa de... a PUC é elite, não tem chance de conseguir entrar lá, a não ser que você tenha muita grana. (...) eu conheci a PUC no PVNC, tive a chance de vir para cá, consegui a bolsa de Ação Social... eu não poderia desperdiçar uma chance dessa.

A PUC era um sonho. Um sonho que graças a Deus eu realizei. Eu fazia o 2º grau aqui no André Maurois e todo dia eu passava e dizia assim: - Quando eu terminar vou entrar nessa faculdade. Essa faculdade é a faculdade dos meus sonhos. Todo dia. Isso passou, passaram-se 22 anos, agora voltei a estudar, fiz o pré-vestibular e falei assim: - É a PUC que eu quero. Tentei a UERJ, a UNIRIO, mas falei: - Tem que ser a PUC. E tentei a PUC. Graças a Deus estou aqui, o sonho está quase se realizando.

Estes depoimentos revelam diferentes buscas e sonhos. Para algumas pessoas, a opção pela PUC era clara e explícita. No entanto, para outras as possibilidades concretas terminaram por favorecer a entrada na PUC e no curso de Serviço Social, mesmo quando o desejo inicial era outro.

No que se refere à pergunta sobre a escolha do curso, as respostas obtidas corroboram os resultados apresentados pela pesquisa de Simões (2000). De acordo com o autor, independentemente do curso analisado uma maioria significativa já conhecia o Serviço Social antes de ingressar na universidade e, escolheu este curso como primeira opção¹.

As motivações mais apontadas pelos alunos nesta pesquisa, para ingressar no curso de Serviço Social foram: adequação às aptidões pessoais; desejo de ajudar o próximo; o curso foi indicado por profissional da área (Simões,2000:33). A opção mais citada foi a adequação às aptidões pessoais que, para o autor, *“revela uma identificação do aluno com o que ele sabe sobre assistência ou acredita ser o Serviço Social. Como suas referências maiores estão no campo da religião e dos trabalhos beneficentes, é a este universo que o aluno está referenciado”*(p.33).

Ainda de acordo com este autor, a intenção é ingressar em um curso universitário que *“possibilite uma forma de intervenção no mundo, a partir de uma maior compreensão do mesmo, além de uma melhora no nível de instrução dos*

¹ O item sobre as expectativas profissionais revelou que, aproximadamente 60% dos alunos já conhecia o curso antes de ingressar na universidade e, destes, 82% escolheram Serviço Social como primeira opção.

alunos. A ascensão social, embora alcançada pela via da entrada na universidade, não figura como um objetivo ‘em si’ dos discentes”(p.35).

5.3

“O que eu acho mais positivo tem sido a abertura de horizontes”: a vida universitária

Pedimos ao/às entrevistado/as que relatasse(m) quais eram os aspectos mais positivos na vida universitária. Foi possível perceber, através dos depoimentos, que os aspectos mais citados foram o conhecimento que vem sendo adquirido ao longo do curso, o crescimento pessoal, a possibilidade de poder fazer contato com diferentes áreas do saber, a prática nos campos de estágio *“como ponte entre a visão teórica, conceitual e a prática”*, e a convivência com as pessoas de diferentes classes sociais.

Eu acho que é o conhecimento. Lá fora você não vê a dimensão que tem aqui dentro, que é o aprendizado, o crescer, porque você aos poucos cresce muito mais do que você pode imaginar. Então, para mim está sendo uma coisa surpreendente.

Para mim eu acho que é tudo. Conhecimento que eu estou recebendo aqui, muita coisa que, às vezes, você lia, ouvia, via, não tinha um peso e hoje já tem um peso muito grande. Você pára para refletir em cima daquilo, para analisar... eu já vejo muita coisa com outros olhos, eu tenho crescido muito com tudo na faculdade, para mim isso aqui foi um mundo novo, eu nunca me imaginei dentro de uma faculdade, sinceramente não me imaginei, principalmente numa faculdade assim como a PUC. Para mim está sendo tudo muito bom e um crescimento muito bom mesmo.

Eu acho que além do conhecimento teórico é também... acho que o universo mesmo. Conhecer pessoas de classes sociais diferentes sabe? Estilos diferentes, cursos, cada um com um pensamento. Eu acho que cada vez mais a gente acaba pensando que não tem o certo ou errado e que a diferença é boa, sabe? Acho que é isso que me faz estar gostando de estar na universidade, de estar na PUC... acho que a diversidade.

O contato com outras pessoas, de outras formações, enfim... da formação que eu quis dizer no social, mas com um nível mais avançado. Isso tem sido muito importante para mim. A diversidade que tem a PUC; das várias classes que agora está tendo aqui... nesse encontro de classes que agora vem... acho que está mais arraigado. Acho que isso é uma coisa bem expressiva aqui na PUC para mim.

O que eu acho mais positivo tem sido, em primeiro lugar, a abertura de horizontes que é realmente muito grande, te dá uma visão. O contato com outros cursos, porque é uma universidade... você está em contato com outras áreas do saber e isso enriquece humanamente e também espiritualmente, se você sabe fazer a síntese das duas coisas.

Para uma outra aluna o mais significativo tem sido o reconhecimento que vem obtendo dentro do curso. Ela expressou-se da seguinte maneira:

Mais positivo tem sido o reconhecimento enquanto aluna. Hoje participo da pesquisa como bolsista de Iniciação Científica, sou do PIBIC, passei por uma entrevista, passei por uma seleção, isso aí para mim foi um grande reconhecimento. Fiz a minha primeira apresentação no PIBIC esse ano, essa semana mesmo, as alunas, a professora, todos falaram que foi a melhor apresentação até agora. Isso para mim foi... ter o reconhecimento para mim é muito gratificante. É a prova de que eu estou no lugar certo, fazendo a coisa certa e bem feita, entendeu?

Quanto aos aspectos que consideraram menos gratificantes e/ou negativos, as respostas foram muito variadas e vão desde questões burocráticas da universidade como adequação dos horários do curso às necessidades do corpo discente, passando pela falta de tempo para dedicarem-se mais aos estudos devido ao fato de que precisam trabalhar, pelo cansaço, moradia distante, pelas dificuldades com a leitura e a escrita, o estranhamento na entrada e as dificuldades econômicas para manterem-se na universidade. Alguns depoimentos são bastante significativos:

Eu fico triste porque não tenho muito tempo para me dedicar da maneira que eu acho que poderia estar me dedicando. Eu poderia dar muito mais de mim, eu não posso porque tenho que trabalhar. Se eu tenho que trabalhar já não tenho tanto tempo para estar estudando.

Minha dificuldade é... fiquei muito tempo sem estudar, muitos anos, não tinha prática de leitura porque não tive mesmo nenhum incentivo para estudar. Está muito difícil, mas eu não pretendo parar. Só quando eu me formar.

Negativo a diferença. Diferença da... assim, para mim quando entrei foi um choque por causa da convivência. Eu vim lá de baixo e aqui você vê pessoas, totalmente, diferentes, e a discriminação você encontra muito. Já sou uma pessoa muito fechada, isso já ajuda muito, eu fico na minha... agora mesmo estou fazendo um curso que só eu sou bolsista na turma, então tem aquela discriminação legal mesmo, só eu sou negra... é uma coisa difícil de se lidar nesse ponto.

O fator econômico, realmente, é muito forte na universidade. É difícil você conseguir viver sem ter condições dentro da universidade. A relação também... a diversidade por um lado é muito legal, mas pelo outro lado há restrições, de uma certa forma... um olhar diferente, uma percepção. As pessoas não acreditam que você é universitário, acho que essa é a pior barreira mesmo. Acho que a Mostra PUC foi assim, muito claro para nós do Serviço Social e para as pessoas negras. A gente chegava em um stand: - 'Você não faz universidade. Para estar aqui você precisa estar na universidade'. As pessoas ainda não acreditam que você esteja na universidade. Acho que isso é um fator muito forte, que é o estereótipo que a universidade também traz; quem é o alunado.

Estes depoimentos revelam que a diferença sócio-econômica e cultural provoca neste grupo de estudantes um estranhamento em relação ao contexto universitário.

Segundo Candau (2001),

a cultura universitária não está acostumada a lidar com a diversidade social e cultural, tendo caráter monocultural, e reforçando os mecanismos de discriminação e preconceito vigentes na sociedade em relação às pessoas oriundas de camadas populares e afrodescendentes. (p.5)

A universidade implementou medidas sócio-econômicas que têm facilitado a permanência desses alunos e alunas na universidade através da bolsa de ação social e dos apoios oferecidos pelo FESP que garantem alimentação, xerox, transporte e mais recentemente auxílio moradia. Neste sentido, *“tem viabilizado a presença desses alunos e alunas em muitos cursos da universidade, mas têm sido insuficientes para garantir a permanência e favorecer sua plena inserção na vida acadêmica”*(idem,p. 7).

De acordo com a autora, para que estes estudantes sejam *“capazes de alcançar níveis de aprendizagem de qualidade acadêmica e serem agentes sociais multiplicadores, o que supõe condições adequadas para desenvolverem plenamente suas potencialidades”*(p.7), a universidade precisa articular medidas sócio-econômicas e medidas sócio-pedagógicas e de caráter acadêmico para que possam enfrentar as exigências da vida universitária.

Tratando ainda da dinâmica interna da universidade, perguntamos ao/às entrevistado/as quais eram os locais mais freqüentados por ele/as e, como viam a

relação entre os/as alunos/as do curso de Serviço Social com os demais estudantes da PUC. As respostas mais recorrentes para a primeira questão foram: RDC, Pastoral Universitária, jardins e bandeijão. Apenas uma aluna não oriunda de pré-vestibulares comunitários declarou que freqüentava, esporadicamente, a Vila dos Diretórios. Para ela, a “*PUC é cheia de guetos*”. A fala de uma outra aluna ilustra esta afirmação:

Eu acho que existem lugares que poderiam ser mais usados por nós que somos bolsistas, mas parece que é o lugar assim... da elite. Por exemplo, os pilotis. Eu acho uma coisa maravilhosa, deve ser maravilhoso você sentar ali no chão, você esticar as suas pernas, ficar totalmente a vontade como a elite faz, mas parece que existe assim... você só vê a elite mesmo fazendo isso, entendeu? O pessoal do Serviço Social, por exemplo, de Geografia, de História você não vê sentado ali. E deve ser muito gostoso em meio a tanto corre-corre, você sentar, se esticar no chão fresquinho. Não sei, gostaria de dar uma parada por ali, mas sozinha também é meio chato, não é?

A partir deste depoimento e das respostas citadas anteriormente, é possível afirmar que existe uma espécie de territorialização de espaços dentro da universidade. Diferentes grupos sócio-culturais ocupam lugares diferenciados, que são associados simbolicamente a determinados grupos de alunos/as da universidade.

Quanto à segunda questão, foi possível perceber, através dos depoimentos, que para um grupo significativo, a relação dos alunos e alunas do curso de Serviço Social com os demais estudantes da universidade foi considerada “*muito restrita*”; “*tem muito ainda para ser construído*”. Acreditam que, alguns fatores dificultam esta aproximação como: os horários dos cursos que são diferenciados; a maioria dos/as alunos/as do Serviço Social trabalha ou faz estágio e não tem tempo para estar na PUC; a grade curricular do Departamento já vem pronta, dificilmente fazem disciplinas com outras turmas: “*as nossas eletivas fora são programadas pelo Departamento. Já vem a grade do Departamento; a gente tem os horários fixos, os professores de outros departamentos vêm dar aula para nós*”. Nesse caso, alunos e alunas de outros cursos vêm, às vezes, fazer disciplinas com eles/as.

Acho, no meu ponto de vista, que ainda está em construção, porque sempre vem um grupo de cinco, seis, às vezes menos... algumas disciplinas eletivas que o pessoal vem e faz junto com a gente. A princípio eles ficavam meio que distantes, eles não se aproximavam. Com o passar do tempo alguns chegavam

a se enturmar, fazer trabalhos em grupo, mas também era muito pouco, é muito pouco ainda.

Eu acho que a gente... pelo fato da gente não ter tanta interação acadêmica mesmo, de sentar junto, de estar ali, é muito restrita. Acho que falta muito. A gente precisa da interdisciplinaridade, mas a gente tem muito pouca com os alunos da PUC. A gente faz matérias que a gente esperava estudar com o pessoal de História, com o pessoal de Direito, esperava e nunca acontece. A gente fica só com a gente, só com a mesma turma, só com o mesmo período.

Para três alunas, duas não oriundas de pré-vestibulares comunitários e uma oriunda do PVNC, a dificuldade de aproximação com outros alunos/as se dá porque existe um distanciamento dos dois lados:

Sinto que o entrosamento maior é com alunos bolsistas também de outros cursos. Acho que também porque alguns já se conhecem do pré. Acho que as pessoas se sentem mais discriminadas... acho que a pessoa se sente diferente e é diferente por alguns aspectos, por outros lógico que não. Sei lá, acho que tem preconceito dos dois lados, entendeu? Tanto dos cursos de não querer... sei lá se eles também não querem conhecer, mas principalmente do Serviço Social de não querer conhecer os outros.

Acho que é uma relação que eu vejo que deveria, precisaria ser melhor observada para ser melhor descrita também. A primeira vista, assim, parece que é uma relação é... eu diria de indiferença, não uma indiferença hostil, é uma indiferença no sentido de: 'Ah, eles estão aí, tudo bem!' (...) eu não sei se é uma impressão que eu tenho ou se é realmente verdade, mas me parece que há uma certa distância que é colocada pelos próprios alunos do Serviço Social. Eles são diferentes, se sentem diferentes, assumem essa diferença, mas isso não pode nunca impedir que eles estejam em tudo, fazendo parte de tudo, se interessando por tudo, por todos os eventos, etc.

A aluna que veio do PVNC expressou-se da seguinte forma:

Eu não consigo ver que é muito boa não. Acho que tanto os alunos do meu curso, como os alunos de outros cursos são culpados. Os alunos do meu curso já vêem assim: 'Ah, é elite, é não sei o quê. Me olham assim. Então vou me fechar.' Entendeu? Acho que a turma também não dá abertura para isso. Os caras olham e a gente: 'Pô!' Porque não adianta, dá para perceber... o aspecto, a fala, não adianta, o rico pode estar descalço que você... ele é diferente, eu não sei, tem algo diferente, sem preconceito, é a realidade. Mas a gente não, a pessoa já sabe mesmo: "Pô, aqui dentro da PUC, pobre." Então, o pessoal se afastou assim no canto.

Outras duas alunas foram mais enfáticas e afirmaram que esta relação é, praticamente, inexistente:

Você conta a dedo os que conseguem se enturmar com outros estudantes, que conseguem participar do DCE, que conseguem participar das festinhas. Você conta a dedo. Nem sei se existe.

Eu não vejo interação nenhuma. Porque tem muitos alunos de outros cursos que vão fazer aula com a gente, mas eu não vejo interação nenhuma. Entram lá, fazem os cursos, saem... porque as meninas de dentro não se aproximam, as de fora não tinham nada a perder, ficavam só aquele período e iam embora.

Sobre esta questão, podemos perceber que as diferenças sócio-econômicas e culturais perpassam todas as respostas e, evidenciam que a inserção desse grupo de alunos/as na PUC-Rio provoca uma nova realidade que precisa ser mais explicitamente trabalhada por toda a universidade para que as interações, os diferentes espaços, os apoios mútuos, o combate ao racismo, à discriminação e às diferentes formas de guetificação possam ser cada vez mais discutidas no âmbito universitário.

Nesse sentido, a contribuição da perspectiva intercultural em educação pode ser adequada e enriquecedora, uma vez que, como ressalta Candau (2002a), esta perspectiva favorece *“a inter-relação entre diferentes grupos sócio culturais”* por que trata-se de *“um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e auto-crítica, valorizando a interação e a comunicação recíprocas”*(p.98).

Para esta autora, a promoção de processos educativos que contemplem esta perspectiva deve apresentar alguns critérios básicos: 1) a educação deve ser vista como uma prática social; 2) a educação intercultural não deve ser reduzida a determinadas áreas curriculares, atividades ou situações, nem tampouco deve restringir-se a determinados grupos sociais; 3) esta perspectiva deve questionar o etnocentrismo, bem como os conteúdos selecionados; 4) deve articular ao nível das políticas educacionais e das práticas pedagógicas o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural com relação às diferentes identidades; 5) deve afetar não apenas

o currículo explícito, mas também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo (Candau,2000:58).

5.4

“Essa iniciativa tem uma marca de práxis”

Perguntamos ao/às entrevistado/as o que achava(m) da iniciativa da universidade e do Departamento de Serviço Social de privilegiar a entrada de estudantes oriundos de pré-vestibulares comunitários em seus cursos e, quais seriam os elementos enriquecedores dessa experiência. Para um grupo significativo, trata-se de uma iniciativa importante porque viabilizou o acesso de pessoas de baixa renda ao ensino superior:

Acho que é uma iniciativa inovadora, pioneira, nesse perfil de faculdade que seria aqui a PUC. Eles estarem apoiando o pré-vestibular como um instrumento, hoje, caracterizado como da política de ação afirmativa... isso é uma iniciativa inovadora nesse percurso, mas também a gente não pode perder de vista que isso também... eu penso nos dois lados... tem também a questão que o Departamento estava acabando na questão do Serviço Social. Acho que não pode se perder de vista esse ponto também. Porque foi uma iniciativa, mas foi uma iniciativa de mão dupla porque foi bom para a gente, mas beneficiou muito o Departamento porque a partir disso ele cresceu muito.

Acho excelente porque está dando oportunidade para uma pessoa que não tem como entrar na universidade, principalmente aqui. Porque a gente passa pelo vestibular e sabe que é igual para todo mundo independente da situação econômica. Então, você tem que estudar muito, tem que correr atrás e eu acho que foi uma grande iniciativa. Isso não aconteceu só para o Serviço Social, aconteceu para todos os outros cursos. Isso foi excelente, espero que continue.

Acho que é uma experiência muito positiva, é meio que revolucionária até para as pessoas que não são provenientes do pré estarem convivendo com outras pessoas, de outros lugares, de outra cultura diferente dentro desse campus. É uma experiência boa tanto para eles quanto para nós.

É interessante notar que, apenas uma aluna utilizou o termo ‘ação afirmativa’ ao caracterizar a iniciativa de inserção desenvolvida pela universidade e, especificamente, pelo Departamento de Serviço Social. A discussão em torno desse tema parece não estar presente nas reflexões desses/as estudantes. Para Medeiros (2002:68), a ausência de debates pode favorecer distorções e, fomentar a idéia de que

as ações afirmativas não deram certo em outros países e não devem ser empregadas na sociedade brasileira.

Apesar de reconhecerem a importância dessa iniciativa, deixaram bastante claro que a entrada desses/as estudantes no corpo discente de diversos cursos de graduação beneficiou tanto a universidade quanto os próprios departamentos, no caso, o de Serviço Social: *“comecei a perceber que na PUC o Serviço Social existe porque existiu essa abertura para os pré-comunitários”; “a gente sabe que essa iniciativa foi uma forma de manter o Departamento, manter a ciência do Serviço Social em pleno vigor aqui dentro”*.

Para o aluno não existiu privilégio na entrada porque esta foi conquistada *“com um bom desempenho no vestibular”*. Para ele, *“estarmos aqui é lucro para a universidade. A gente sabe que também há um lucro com a relação da filantropia, com todas as despesas que a gente fornece para a universidade. (...) a única facilidade que a gente tem é essa permanência com a bolsa”*.

No que tange aos elementos enriquecedores dessa experiência, os aspectos mais citados foram: *“trazem a realidade para a PUC. Acho que é mais fácil compreender a situação social”; “acho que trazem toda uma bagagem, uma vivência das coisas que sofreram na pele, querendo mudar essa situação”; “acho que é uma questão política e social diferenciada mesmo”; ou “uma coisa é você ver a realidade social por uma vidraça, ver de longe, outra coisa é você vivenciar aquilo, você saber o que é depender de um serviço público que não existe. É ver as coisas de um outro ângulo”*.

Além dos aspectos mencionados, uma aluna afirmou que o fato de estar na universidade influenciou seus amigos e familiares a ingressarem no ensino superior:

Muitos amigos e primos que não pensavam em tentar vestibular estão fazendo os exames. Minhas irmãs menores estão fazendo pré-vestibular, estão tentando o vestibular. Então, vejo como eu consegui mexer em tantas coisas, entendeu? Acabei influenciando as pessoas que estão a minha volta.

Tendo em vista este conjunto de respostas, podemos dizer que este grupo de estudantes entende que um dos aspectos mais enriquecedores dessa experiência é a possibilidade de trazerem a realidade brasileira para um campus universitário

considerado entre os de maior prestígio do país. Outro aspecto citado, diz respeito ao processo de empoderamento de capacidades e potencialidades experimentado por estes alunos e alunas que, geralmente, são a primeira geração de universitários na família. Ao obterem o sucesso no vestibular e o ingresso na vida universitária, atuam como agentes multiplicadores em seus universos sócio-culturais.

5.5

“A gente precisa mostrar a nossa cara”

Pedimos ao/às entrevistado/as que descrevesse(m) os/as alunos/as do curso e a relação existente entre eles/as. Depoimentos como: *“são alunos guerreiros mesmo, todos com muita força de vontade”*; *“são pessoas que almejam a mudança, a transformação social e querem se instrumentalizar para fazer isso da melhor forma”* ou *“são pessoas comprometidas, com uma garra muito grande, uma vontade muito grande de crescer e de estar colaborando nessa sociedade”*, expressam a tentativa de caracterização desse grupo de estudantes.

Aspectos sócio-econômicos e culturais também foram mencionados: *“são oriundos de pré-vestibular, a grande maioria tem bolsa, são pessoas de comunidade que têm vontade de fazer uma universidade”*; *“eu diria que são de classe média baixa como eu”*; *“a gente traz realidades diferentes, uma cultura diferente... as pessoas não têm contato com isso, não são oriundas desses lugares”*; *“são pessoas que vêm de comunidades carentes, extremamente carentes em vários aspectos”*; *“são pessoas que vêm de muito longe, batalhadoras”*.

De uma maneira geral, a descrição feita pela maioria do grupo entrevistado, enfatizava os aspectos positivos dos alunos e alunas do curso e, esta afirmação pode ser exemplificada através de depoimentos expressivos:

Você vê que são engajados, que de alguma maneira estão ligados a uma ação nas comunidades, são pessoas referência dentro das comunidades. Querem transformar onde eles estão, serem multiplicadores daquilo que eles estão recebendo aqui dentro.

São pessoas, em sua maioria, comprometidas com alguma militância já no seu histórico. Pessoas com uma certa idade, que têm vários objetivos para sua vida

e para a comunidade. Que já tinham um histórico de liderança comunitária, alguma vivência em associação de moradores.

São guerreiros e guerreiras e estão com certeza, já entram aqui um degrauzinho acima, porque têm uma história de vida, de luta, de sofrimentos, mas de vitórias.

Apenas duas alunas expressaram-se de maneira diferente:

Eu percebo uma turma de difícil convivência... não são nada solidárias umas com as outras. Acho que em um grupo tem que haver essa integração e eu não percebo isso. Entraram assim e vão sair assim.

Eu coloco que são pessoas que entram sem conhecer nada de direitos e saem quase do mesmo jeito, entendeu? (...) elas não têm conhecimento, não lêem, passam aqui batidas, não conseguem perceber o que tem de bom, não participam do movimento estudantil, não são estimuladas, não percebem a importância que tem o movimento estudantil para o crescimento delas politicamente, não são questionadoras. Esse é o perfil das meninas. Elas melhoraram um pouquinho, um pouquinho de nada.

As respostas sobre a relação existente entre os alunos e alunas do curso seguiram a mesma linha da questão anterior. Também foram enfatizados aspectos positivos dessa relação. A principal ênfase foi dada à ajuda mútua, ao companheirismo e à solidariedade existente entre o grupo de estudantes. Entretanto, ao descreverem esta relação ressaltaram sempre que estavam falando, especificamente, das suas turmas, visto que, a aproximação com os outros períodos é muito pequena.

É uma relação muito amigável mesmo, de ajuda, de união mútua. Eu, particularmente, como tenho dificuldade financeira e por ser de outra cidade, em determinados momentos, além da carência afetiva da família, de suporte, de condição econômica... em todos os momentos, qualquer dificuldade que eu possa ter, alguém me adota em determinado momento e isso não é só um fato comigo. Acontece com outros alunos também.

Por exemplo, na minha sala tem... não sei como é que chama... uma caixinha. O ano passado a gente fez um negócio aí no pilotis, na semana da primavera, para arrecadar dinheiro para quem não tem dinheiro para a passagem. É lógico que não é geral, mas a maioria é solidária.

(...) tem uma solidariedade. Isso é bem forte porque a gente tem toda uma trajetória de vida, cada um, de certa maneira se identifica com o outro, são

fatos que se aproximam, então, a gente tem como proposta estar se unindo para que, justamente, esses problemas sejam minimizados, não cresçam.

Duas alunas, uma não oriunda de pré-vestibular comunitário e outra oriunda do PVNC, enfatizaram que o relacionamento existente entre eles/as é bom, mas chamaram atenção para um certo fechamento do grupo:

É uma relação de muita proximidade, de muito companheirismo, de solidariedade e, como todo relacionamento humano tem conflitos. (...) como são a maioria têm os mesmos problemas, trazem a mesma realidade, nem sempre esse relacionamento se enriquece porque ele fica na roda ali, fechada. Acho que o relacionamento entre os alunos do Serviço Social é bom, mas é preciso que ele seja estendido, que os próprios alunos estejam mais abertos a se integrarem com os outros alunos de outras áreas. É muito bom que os alunos se integrem com outros alunos de outra realidade sem medo do que aquele convívio possa trazer porque existem preconceitos dos dois lados.

Acho que todos se dão bem. Na minha turma é amigável, só que é muito em grupo, ela é fechada. Assim, reuniu um grupo, grupinhos e ali ficou. De vez em quando um para fazer trabalho com o outro é difícil... com as outras turmas a gente se dá bem. (...) a minha turma gosta muito de tomar a frente, tem mais iniciativa do que as outras, por causa de negócio de congresso, essas coisas todas. Acho que tem uma rixa com o 7º período, não sei direito.

Para uma outra aluna, a relação é boa e poderia ser ainda melhor, mas a questão da falta de tempo é limitadora:

Eu penso que se a gente tivesse mais disponibilidade seria mais unida. Em relação ao curso, em relação aos alunos, porque quando a gente entra em período de estágio fica, realmente, muito cansativo. Conforme a gente vai mudando de período vai ficando mais difícil até com a própria turma porque chega em cima da hora para a aula. (...) a gente ainda dedica no fim de semana algumas atividades de trabalho voluntário. Então, não dá pra gente manter aquela união, mas a gente percebe na relação que o máximo que a gente pode a gente está trocando, conversando, se preocupando.

Para duas alunas, a relação entre os/as alunos/as não foi considerada positiva:

O relacionamento é meio fragmentado. Tem um relacionamento como um todo, mas tem, digamos assim, panelinhas. Claro que isso existe em qualquer lugar, em qualquer grupo de amigos, de colegas de trabalho também existe, mas eu vejo que tem aquela coisa de você estar com uma pessoa por interesse

ou... há também uma coisa, aquela defesa que eles têm em não deixar a pessoa entrar também, está entendendo?

O Departamento de Serviço Social... eles percebem as panelinhas, mas eles não fazem nada para desmanchar. Aqui a gente percebe, claramente, que eles deixam. Então, o relacionamento é muito ruim, são panelinhas que criticam a outra.

Baseando-nos em todos os depoimentos citados, podemos afirmar que o aluno e as alunas entrevistado/as tendem a enfatizar os aspectos positivos da relação entre os/as estudantes, mas também identificam tensões entre eles/as, assim como na sua interação na universidade como um todo. A necessidade de se trabalhar a tendência a formar grupos ‘fechados’ e ao isolamento na dinâmica global da universidade também foram aspectos destacados com veemência.

5.6

“Depende muito da proposta do professor”

Perguntamos ao aluno e alunas como descreveria(m) a relação existente entre o corpo docente e discente. Do total de estudantes entrevistados, a maioria afirmou que há uma relação boa, tranquila, mas que é difícil fazer generalizações e expressaram-se da seguinte maneira:

A relação é muito boa. Tem professores que tentam, na medida do possível, entender a realidade do aluno, da maioria das pessoas que estão ali estudando. Nunca vi maiores problemas, a não ser de alunos que não conseguem, não estão acompanhando a questão pedagógica, fora isso, nunca vi nenhum tipo de embate. Porque até já sabem o histórico, o perfil dos alunos que estão vindo... às vezes são alunos que estão tendo algum tipo de dificuldade, eles tentam ver de outra forma.

A gente consegue estabelecer uma relação muito boa com os professores. Os professores que estão dando aula, em sua maioria, são professores que aceitaram dar aula para esse público de ensino defasado, porque eu sei que muitos se recusaram a dar aula, não quiseram dar aula.

Pensando na maioria dos professores nosso relacionamento é ótimo. Não é porque somos bolsistas que os professores passam a mão na cabeça, não. Muito pelo contrário, eles exigem que é para quando a gente sair daqui possa mostrar que fomos alunos daqui. Que não importou se fomos bolsistas ou não.

Duas alunas ressaltaram que, além de terem uma boa relação com as professoras, algumas também conseguiram fazer uma aproximação entre os conteúdos e a realidade do corpo discente:

Eu acho que é uma boa relação. Os professores demonstram... acho que eles descobrem uma riqueza em cada turma. Os professores que eu tive...eles se preocupam em estar ouvindo as experiências e fazendo a ligação com a disciplina. Se a turma tem sugestão... é bem dinâmico, não é aquela coisa vertical, é bem horizontal.

Acho que depende muito da proposta do professor, o que ele se propõe com a turma. Se ele propõe uma postura aberta, um diálogo aberto, a turma vai receber bem. Se ele vier com uma postura fechada que impeça a participação, a posição, a turma se fecha e acaba criando uma relação ríspida, mas 70% nos absorveram muito bem, conseguiram se identificar com o nosso grupo, com as particularidades do nosso grupo. Conseguiram aproximar o conteúdo com a nossa realidade que é uma coisa nova, eles nunca viam. A grande maioria do corpo docente conseguiu fazer essa aproximação e de forma muito boa.

Para uma aluna, os/as professores/as estão diante de um desafio, pois, precisam encontrar “*a medida entre uma aula em que exigem muito e uma aula light*”:

Existem professores que pensam assim: ‘tenho que dar o mesmo curso tanto para quem saiu dos melhores colégios da cidade quanto para quem veio das escolas públicas com todas as dificuldades que as escolas públicas têm passado’. Exigem, exigem, ao ponto do aluno ficar bloqueado. Outros pensam: ‘vou passar um texto mais leve, vou dar uma aula mais light, senão o pessoal não agüenta. Vou ficar aqui falando e não me acompanham’. (...) o professor também não está tão preparado assim para receber esses alunos. Teria que se trabalhar os professores para receberem esses alunos.

Apenas uma aluna declarou que a relação existente entre as professoras e alunos/as não era boa. Foi enfática em seu depoimento:

É uma relação de submissão, de puxa saquismo, entendeu? Você é bem aceita quando você bajula, quando você valoriza, quando você pensa mais ou menos igual, quando você leva para dentro da sua comunidade as coisas que a PUC inventa aqui, como essa alfabetização para adultos em 6 meses que é impossível, e outros projetinhos que você leva para a sua comunidade.

A ressalva feita por dois estudantes (o aluno e uma aluna) refere-se ao pequeno número de profissionais que compõem o quadro docente: “*com elas a aproximação é muito boa, de respeito e de qualidade. A gente só tem uma restrição, o número de professores*”; “*são poucos professores. Você estuda o tempo todo com os mesmos professores do início até o final*”.

A partir das respostas dadas a esta questão, podemos dizer que a maioria das professoras parece estar sensível às questões trazidas para a sala de aula por este grupo de estudantes.

5.7

“A gente está mais em aula expositiva mesmo”: a dinâmica do curso

Perguntamos ao/às entrevistado/as o que ele/as achava(m) das práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras na sala de aula, das formas de avaliação, dos conteúdos trabalhados nas disciplinas e das bibliografias indicadas.

Com relação às práticas pedagógicas, a maioria afirmou que “*são boas, trabalham bem as disciplinas*”, mas que não era possível fazer generalizações por que “*as práticas de ensino dependem muito do objetivo que o professor tem*” ou porque “*tem professor que é bem ativo, que é bem para frente, que levanta a turma, que a turma vai naquele pique e termina pegando com mais facilidade e outros não*”. No entanto, ressaltaram que “*a maioria delas dá aulas mais expositivas*”.

A gente está mais em aula expositiva mesmo. Tinha uma professora que era boa em dinâmica, mas agora... nesses períodos... é pegar, ler um texto, juntar em grupo, comentar, escrever. É mais aula expositiva mesmo.

Tem aulas mais expositivas... o professor fica falando, falando, falando... o aluno quer falar... nas participativas a turma rende mais.

Cinco alunas disseram que há uma professora que se destaca entre as demais porque “*procura inovar sempre*”, “*fala muito de prática, dá exemplos, empolga a turma, todo mundo fica querendo saber mais*”. Segundo estas alunas, a professora utiliza recursos que estimulam a participação da turma. Este depoimento ilustra bem esta afirmação:

Uma professora que tem bastante dinâmica variada é a professora X, entendeu? Sempre tem alguma coisa diferente. Ela levava a turma... praticamente a aula não era dada na sala, ela levava todos os alunos ali para as Araras. Nós tínhamos que trabalhar questões da disciplina fazendo teatro. Foi um aprendizado que, se tocar em algum assunto você, automaticamente, está ligado no que você fez.

Uma aluna e o aluno mencionaram a questão da capacitação do corpo docente e, expressaram-se assim:

A gente queria uma relação de mais atualidade, sabe? Nossos professores são gabaritados, são excelentes, mas a gente precisa ainda de matérias voltadas também para o mercado de trabalho, não só de formação de Assistente Social para trabalhar na sua comunidade. Acho que são poucos os professores que têm essa mentalidade, que aplicam matérias que vão cair em concursos. Acho que nós estamos precisando de uma reciclagem de uns professores.

Não sei como pode ser feito isso, mas precisamos de mais capacitação para os professores ou outros professores vindos de outras universidades.

No que se refere à avaliação, as formas mais citadas foram: provas, seminários, resenhas, fichamentos de textos e participação em aula. Para onze estudantes, estas formas de avaliação foram consideradas boas, porque “*os professores dão muitas oportunidades, dão condições de você melhorar se estiver ruim*”. O aluno afirmou que prefere a avaliação oral e, acredita que a maior parte das pessoas de sua turma também preferem porque “*nossa forma de expressão é muito qualitativa; alguns professores entendem e levam isso em conta na hora de avaliar*”.

Uma aluna declarou que não gosta de algumas formas de avaliação porque

Não existe uma programação dos períodos de prova. Você faz tudo ao mesmo tempo. Acho que os professores tinham que sentar e combinar para não dar uma prova atrás da outra porque você acaba não dando o melhor de si.

Duas alunas disseram que as formas de avaliação são “*horríveis*” e, sugeriram uma avaliação contínua: “*os professores poderiam ir vendo nosso conhecimento durante o curso, durante o semestre*”; “*tem horas que eu queria uma avaliação diferente. Eu não sei o que mudar, mas tinha que dar um jeito. Talvez uma avaliação constante*”.

Para outra aluna, a avaliação

Sempre foi a mesma coisa. Prova, seminário... tem professor que joga muito seminário e o aluno acaba não aprendendo nada porque, às vezes, o outro aluno não tem aquela didática para estar passando aquela matéria. Então, quer dizer, não acrescenta muita coisa.

As respostas obtidas sobre os conteúdos trabalhados nas disciplinas também foram variadas. Para a maioria dos estudantes entrevistados os conteúdos foram considerados bons:

Os conteúdos são bons, são conteúdos básicos mesmo. Além da teoria do Serviço Social, o intercâmbio que se faz, as pontes com a psicologia, com a filosofia, a história, são pontes necessárias, são noções, você tem noções.

Tivemos noção de direito, psicologia, tanto da personalidade quanto a psicologia social. Tivemos noção de economia, antropologia, sociologia, geografia, história. Tivemos todas essas disciplinas que enriqueceram muito. O currículo é bom.

De acordo com duas alunas, o curso da PUC ensina três correntes filosóficas que são, a fenomenológica, a positivista e a marxista, enquanto as outras universidades trabalham somente a perspectiva marxista. Para elas, este é um aspecto importante porque *“dá possibilidades para você debater. Para você criticar tem que conhecer”*, ou *“quando a gente vai para o estágio e tem contato com outros alunos que são do Serviço Social de outras universidades a gente percebe que tem mais conteúdo do que eles”*.

Em contrapartida, para uma aluna que estava encerrando o curso,

Existem Inhas que não são aprofundadas por conta desse pluralismo. Se eu não tivesse buscado isso, não tivesse feito parte de uma pesquisa de uma pessoa que é marxista, não teria conhecido se dependesse da grade do curso. Acho isso ruim aqui na PUC. É um Serviço Social que falta política, falta sociologia, dá-se o básico do básico, não tem um aprofundamento como nas outras universidades.

Para esta aluna, deveria ser feita uma *“reestruturação do programa do curso para que autores que estão no auge do debate do Serviço Social, que a gente conhece superficialmente, possam ser mais tematizados aqui”*.

Já as respostas sobre as bibliografias indicadas, podem ser divididas em dois grupos. No primeiro, palavras como “*boas, atualizadas, apropriadas ao curso*” foram mencionadas:

Acho que todo corpo docente tenta passar para nós bibliografias bem recentes. Tem sempre essa preocupação de não ser uma bibliografia muito ultrapassada, mesmo porque, dependendo da disciplina você nem consegue fazer uma análise com um conteúdo que já aconteceu, que na realidade atual nem se implementa.

É uma vastidão a bibliografia que os professores fornecem e, todos eles dão essa bibliografia que, é lógico, não é esgotada em um período. Então, bibliografia serve para a vida inteira até se a pessoa quiser.

No segundo grupo, as opiniões foram opostas. As bibliografias foram consideradas “*defasadas, desatualizadas, ultrapassadas*”.

Tem alguns professores que as bibliografias... eles trazem umas coisas que não têm nada a ver com o momento, com a atual conjuntura do Serviço Social.

A nossa bibliografia é uma bibliografia defasada, desatualizada, tem muita coisa ultrapassada.

São bibliografias antigas, muito antigas. Acho que a gente precisa, a gente tem pessoas capacitadas dentro do próprio Departamento, que têm uma bagagem boa e que poderiam começar a escrever.

Apesar de expressarem posições distintas com relação às bibliografias indicadas, para os dois grupos, a biblioteca da PUC possui poucos títulos que estão, segundo este/as estudantes, em péssimas condições.

São poucos os livros na biblioteca do Serviço Social. Acho que tinha que ser visto e revisto porque a maioria não tem condição de estar comprando livro. Vai para a biblioteca e, às vezes, não consegue achar aquele autor ou aquele título que você está procurando. Apesar de ser uma bibliografia rica, acho que o Departamento tinha que estar vendo isso junto à biblioteca, a quem de direito tem que ser visto.

Os nossos livros dentro da biblioteca são mínimos e estão em péssimas condições. Tem livro que está faltando folha, está rasgado, está todo rabiscado.

Não temos muita variedade de títulos para pesquisar. A gente tem que sair daqui para a UERJ ou outra universidade que tenha o Serviço Social. Isso me deixa muito triste porque sei que a biblioteca da PUC é a melhor do Rio de Janeiro em termos acadêmicos. E no caso do Serviço Social ela também...o Serviço Social dentro dela também é excluído.

Finalizando o bloco de considerações sobre a dinâmica interna do curso, perguntamos ao/às entrevistado/as se havia algum tema que ele/as gostaria/gostariam que estivesse mais presente ou que fosse acrescentado ao programa do curso².

Os temas que gostariam que fossem mais enfatizados no curso foram: ética profissional, violência doméstica, administração *“para conhecer melhor sobre empreendedorismo”*, direito *“principalmente essa questão da adoção. Essa questão do jurídico deixou um pouquinho de falta para nós, isso ficou meio vago”* e política.

Nós até temos a discussão sobre política, pelo menos estou tendo agora no 6º período. Está sendo interessante, mas acho que isso deveria ser uma matéria... para nós que vamos sair daqui profissionais do Serviço Social para trabalhar dentro da sociedade que estamos vivendo hoje, a gente precisa saber política mesmo, discutir política, discutir os acontecimentos, entendeu?

Eu acho que teria que ser discutida a questão da ética, ética profissional. Nós tivemos ética profissional, mas acho que tínhamos que ter trabalhado mais em cima da ética do Serviço Social.

Presente está, mas acho que poderia dar uma maior ênfase. Acho que seriam as políticas sociais, mais precisamente as políticas públicas. É uma deficiência que eu sinto apesar de ter feito Política Social.

Quanto aos temas que gostariam que fossem acrescentados ao programa do curso foram citados: gênero, raça, etnia, análise e produção de texto acadêmico, previdência social, a discussão sobre a LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social), questões da área de saúde, questões sobre o idoso, filosofia *“a humanística porque nós vamos lidar com humanos”*, Serviço Social no esporte e direitos humanos.

² A disciplina “Seminário de Conteúdo Variável”, obrigatória do curso e iniciada a partir do 6º período, pretende ser um espaço de discussão de temas atuais do Serviço Social. Examinamos os programas dessa disciplina (6º, 7º e 8º períodos) e identificamos as seguintes temáticas: Gerontologia Social; Serviço Social Internacional; Serviço Social contemporâneo e as tendências atuais da profissão; Sistema Único de Saúde na cidade e no Estado do Rio de Janeiro; Políticas Sociais Setoriais (saúde, trabalho, infância e adolescência, educação, exclusão social, direitos humanos); A violência doméstica contra crianças e adolescentes.

Gênero e etnia aqui na PUC não existe. Meu grande dilema é esse, porque eu estou nessa linha de gênero. Quer dizer, tem gênero, mas não se acrescenta etnia. A questão racial que é tão forte no Serviço Social... porque são pessoas, prioritariamente, que vêm dessas comunidades para cá... o grande diferencial do PVNC é a vinda dos negros para a universidade e, isso no Serviço Social aqui da PUC não é tratado.

O que eu gostaria de ter estudado era sobre a Previdência Social. Acho que é muito importante porque engloba toda a área social.

Uma das coisas que eu gostaria de ter visto é o estudo sobre saúde, sobre o idoso e a LOAS também. Tem vários estudos, várias monografias que poderiam ser... juntar e fazer um livro.

Interpretação de texto, análise de texto, entendeu? Relacionado ao português, à produção de texto. Eu sinto essa dificuldade no português, não só eu mas outras alunas da minha turma também. Acho que isso deveria ser acrescentado, deveria ser obrigatório.

Este conjunto de respostas salienta alguns aspectos importantes da dinâmica interna do curso. Contrariando as afirmações dadas para a questão anterior onde ressaltavam que as professoras *“se preocupam em estar ouvindo as experiências e fazendo a ligação com a disciplina”* ou *“conseguiram aproximar o conteúdo com a nossa realidade”*, não foram citados exemplos de práticas pedagógicas, formas de avaliação, conteúdos ou bibliografias que levem em consideração as experiências e/ou perspectivas culturais desse grupo de estudantes. Ao contrário, o tema da raça e etnia não está presente, como declarou uma aluna, em um curso formado por uma maioria de alunos/as afrodescendentes.

Outro aspecto que merece ser citado é a ausência de alguma disciplina de análise e produção de texto acadêmico que auxilie esses/as estudantes em suas dificuldades com o manejo da língua escrita. Ao examinarmos as ementas do curso de Serviço Social, percebemos que esta disciplina não faz parte da grade curricular desse curso como uma disciplina obrigatória, quando as dificuldades de leitura e escrita são enfatizadas pelo corpo docente.

Para Moreira & Silva (2000:7), o currículo é considerado um artefato social e cultural; está implicado em relações de poder e produz identidades individuais e sociais particulares. Ou seja, os conteúdos curriculares expressam uma posição político-ideológica.

Na perspectiva multicultural, a interseção multiculturalismo-currículo assume especial relevância porque visa, segundo Canen & Moreira (2001:30), dois propósitos básicos: 1) promover o respeito pela diversidade, reduzindo preconceitos, estimulando atitudes positivas em relação ao ‘diferente’, promovendo a capacidade de assumir outras perspectivas; 2) preparar os alunos para o trabalho coletivo em prol de justiça social, evidenciando as relações de poder envolvidas na construção da diferença, criando oportunidades de sucesso acadêmico para todos os alunos, incentivando habilidades e atitudes necessárias ao fortalecimento do poder individual e grupal.

5.8

“Tem que continuar com esse trabalho”: perspectivas de futuro

Finalizando as entrevistas perguntamos ao aluno e alunas se ele/as faria/fariam alguma sugestão ou proposta à direção da universidade e à direção do Departamento de Serviço Social para mudar e/ou garantir a continuidade da experiência de inserção de estudantes de camadas populares e afrodescendentes na universidade.

Para a maioria, a direção da universidade deve continuar garantindo o acesso desses estudantes em seus cursos, bem como o apoio financeiro, tendo como perspectiva a ampliação dessas oportunidades *“para que, um dia, alunos carentes possam ingressar nos outros cursos”*.

Acho que deve garantir a entrada. Garantir dentro da própria possibilidade que a universidade tiver. Não precisa que sejam 500, 800, 1000 alunos, mas que esses alunos tenham acesso ao mesmo nível de ensino, os mesmos direitos que os outros, que os professores também possam... não sei como é a capacitação dos professores, mas que a universidade saiba dar todo esse suporte infra-estrutural para o professor.

Acho que eles deveriam continuar com essa proposta porque ela já vem de muitos anos e, que eles possam cada vez aumentar essas oportunidades porque a gente sabe que a procura é muito grande e que as dificuldades que aparecem para essas pessoas ingressarem na universidade também são muito grandes. Acredito que, eles devem manter essa porta aberta e aumentar o número de vagas.

Acho que deve manter a experiência e o apoio financeiro. A Pastoral já vem fazendo o trabalho do FESP, que é o auxílio aos jovens que entram porque têm, realmente, muita dificuldade. É um sufoco muito grande a questão da

alimentação. Acho que não pode perder de vista isso porque senão dificulta mesmo, principalmente nesse início de vida acadêmica. Acho que a pessoa não consegue se não tiver um auxílio.

Tem que continuar com esse trabalho, vendo a dificuldade da população, abrindo espaço para ela e dando condições porque é o que eu sempre digo: 'Ruim não é você entrar, difícil é você ficar'; porque você tem que ter condições para estar aqui.

A sugestão de uma aluna é de que a universidade recrute os/as alunos/as do curso de Serviço Social como estagiários/as:

Acho que a universidade não aproveita nem um pouco desse investimento que ela dá, na medida em que tem um campus imenso como esse... eles não usam o trabalho dos estagiários do Serviço Social. A gente tem funcionários aqui, famílias, jovens que, de repente, precisam ser trabalhados. A universidade deveria aproveitar mais o Serviço Social e oferecer estágio para o pessoal aqui. Quem sabe montar um núcleo sobre família, como por exemplo, o de psicologia. Acho que seria muito válido.

Outra aluna acredita que, a experiência de inserção desses/as estudantes vai continuar. Entretanto, ela não concorda com a perspectiva adotada pela universidade.

É um projeto assim... você forma tantos universitários de comunidade... a PUC é maravilhosa e ponto. Não existe a intenção de se fazer um cidadão. O objetivo são os números para a sociedade, para manter-se filantrópica. Não existe um objetivo maior...formar cidadãos que saiam daqui para a mudança, para uma transformação social.

De uma maneira geral, as sugestões e propostas feitas para a direção do Departamento de Serviço Social seguiram a mesma linha das respostas anteriores. Para uma maioria significativa, o Departamento deve continuar a experiência de inserção e ampliar as oportunidades para esses/as estudantes. Foram mencionadas também algumas sugestões referidas à capacitação de professores, bibliografia e currículo.

Acho que tem que continuar porque foram eles que tiveram essa iniciativa. Acho que se crescesse, o Departamento poderia oportunizar muito mais a entrada de outros alunos. A mudança que tem que ser feita, eu acho, é a nível mais pedagógico do que da iniciativa porque a iniciativa está aí e é isso

mesmo. A gente tem direito, acho que esse é o caminho mesmo, mas acho que deveria ser mais discutido aqui dentro da universidade.

Acho que deve continuar. Outros departamentos deveriam incentivar mais. No departamento acho que é mais a reciclagem dos professores.

Acho que esse projeto não deve morrer e, eu sei que ele não vai morrer porque o movimento está ficando cada vez maior. Eu acho negativo a gente ter que fazer estágio no 3º período. A gente é praticamente obrigada a fazer estágio no 3º período, o que é diferente nos outros cursos da universidade. Acho negativo porque você, no 3º período, ainda está conhecendo o curso, a universidade, ainda está se adaptando.

Deve continuar mas há um certo isolamento. As nossas disciplinas fora são programadas pelo departamento, já vem na grade e, a gente queria também ter matérias com outros cursos para que a gente possa mostrar nosso conhecimento, nossa postura.

Falando de um “*certo protecionismo*” do Departamento, uma aluna expressou-se do seguinte modo:

O Departamento quer ser mãe. A mãe que tem todos os cuidados com a sua cria, que tem que ficar protegendo e, isso prejudica o crescimento das pessoas. Botam uma redoma de vidro. Aqui ficam os alunos do Serviço Social e, por fora todo o campus da PUC, todos os alunos da PUC. Acho que isso não é legal, pois cria um isolamento daqueles alunos que não concordam com essa dinâmica. Os alunos tomam para si essa postura do Departamento e, acabam reproduzindo com aqueles que não entram nesse ritmo.

Para duas alunas, deveria haver uma maior proximidade entre os/as alunos/as e a direção do Departamento:

Nós tivemos uma reunião com a coordenadora sugerindo algumas coisas e pedindo outras porque, realmente, nós sentimos dificuldade, nós sentimos carência, sentimos que o nosso Departamento está distante. Nós queremos que ele esteja mais conosco, que esteja dialogando, discutindo os problemas do Serviço Social conosco também, as mudanças, porque vai mudar, o que está acontecendo que está mudando.

O ponto chave é abertura, diálogo, participação. Valorizar o acesso do aluno à direção, a expor suas idéias, suas sugestões. A gente vai continuar brigando pelo espaço de participação, de decisão. Claro que não em instâncias superiores, mas algumas questões. Nós somos uma das partes interessadas, a gente também tem que participar desse processo.

As respostas obtidas nestas duas questões evidenciam que, para este grupo de estudantes, a experiência de inserção realizada pela PUC e pelo Departamento de Serviço Social deve ser mantida, principalmente naquilo que se refere aos apoios financeiros que garantem a permanência desses alunos e alunas na universidade, mas que deve ser também ampliada e aprimorada em alguns aspectos como: a capacitação das professoras, aproximação entre os diferentes grupos sócio-culturais que constituem, hoje, o corpo discente universitário e a abertura de espaços de discussão na universidade como um todo foram sugestões mencionadas que poderão contribuir para o aperfeiçoamento dessa iniciativa.

O conjunto dos depoimentos revelou alguns aspectos que consideramos importantes: a iniciativa de inserção favoreceu e viabilizou condições concretas para o ingresso em um curso de ensino superior que, de outro modo, não poderia ser realizado por este segmento da população; as diferenças sociais, econômicas e culturais são as dificuldades mais enfrentadas por esses/as estudantes no contexto universitário e, as manifestações de preconceito ou discriminação são percebidas de diferentes maneiras pelos alunos e alunas; as medidas sócio-econômicas implementadas pela universidade têm garantido a permanência desses estudantes no curso; o sucesso acadêmico poderia ser maior se não precisassem trabalhar e tivessem mais tempo para estudar.

A entrada desses alunos e alunas em uma universidade considerada de elite, possibilita a abertura de um amplo debate no espaço universitário – local privilegiado para a busca de respostas – sobre as desigualdades sociais e raciais no Brasil, questões que permeiam as relações em nossa sociedade.

O desafio da construção de uma pedagogia universitária que reconheça e valorize as diferenças e promova uma educação intercultural ficou claramente explicitado nos depoimentos. Passar de um multiculturalismo descritivo para enfatizar um projeto político-pedagógico intercultural é o horizonte que a presente pesquisa aponta.

6 Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como se configura a experiência de inserção de estudantes oriundos de pré-vestibulares comunitários e afrodescendentes no curso de graduação em Serviço Social dentro do universo da PUC-Rio, suas características, dificuldades, conquistas e desafios a partir do ponto de vista das professoras e dos/as alunos/as.

O trabalho realizado esteve marcado pela complexidade das questões acerca da relação entre educação e diversidade cultural, temática emergente no campo da educação, que vem sendo trabalhada mais especificamente na educação básica e foi enfatizada no ensino superior com a implementação das chamadas ações afirmativas. Neste sentido, teve como eixos fundamentais as contribuições de autores/as que abordam a temática e podem ser situados/as na chamada perspectiva crítica, ou seja, aquela que entende a educação multicultural como *“um princípio orientador de uma educação para a democracia em um mundo marcado pela globalização e o pluralismo cultural”* (Candau, 2002 a:81).

Nesta perspectiva, educadores/as e instituições de ensino, em seus diversos graus, são chamados a redimensionar suas propostas educativas, ressignificar seus currículos e práticas, de modo que *“a sensibilização para a diversidade cultural e para o desafio a estereótipos e preconceitos relacionados a gênero, raça, classe social, padrões culturais e outros”*(Canen, 1999:90), possa ser incorporada, positivamente, nos sistemas de ensino para que as diferentes “vozes” e manifestações culturais se façam presentes.

Acreditamos que os depoimentos apresentados nas entrevistas por si só já revelam com bastante clareza o trabalho que vem sendo realizado pelo Departamento de Serviço Social, bem como os seus limites, suas conquistas, suas dificuldades e, principalmente os desafios que precisam ser enfrentados a fim de se construir uma experiência que contemple cada vez mais as demandas que este grupo de estudantes trouxe para o curso em questão e também para a universidade como um todo.

No entanto, cabe retomar alguns aspectos apresentados nas entrevistas. Um primeiro aspecto refere-se ao caráter pioneiro da iniciativa da direção e de um grupo de professoras do Departamento de Serviço Social que, no início da década de noventa, desenvolvia atividades de capacitação junto a lideranças comunitárias da Baixada Fluminense e outras comunidades da periferia do Rio de Janeiro e, diante da conjuntura de crise vivenciada pela universidade e, particularmente, pelo Departamento de Serviço Social, apresentou à reitoria uma proposta que favorecesse o ingresso no curso de graduação em Serviço Social de pessoas oriundas de camadas populares e afrodescendentes.

A iniciativa do Departamento de Serviço Social abriu espaço para que a questão da pluralidade sócio-cultural adentrasse um campus universitário freqüentado por alunos/as oriundos/as de camadas sociais de maior poder aquisitivo e considerado entre os de maior prestígio do país.

A inserção desse grupo de estudantes ampliou-se e, hoje, alunos e alunas oriundos/as de segmentos populares e afrodescendentes encontram-se matriculados/as em diversos cursos da universidade. Apesar disso, muitos desafios precisam ser enfrentados. Consideramos que um dos maiores desafios para a universidade é que a questão da diversidade cultural seja discutida e aprofundada por *toda* a comunidade acadêmica. Ainda se pensa que algumas áreas, sobretudo das ciências humanas e sociais, é que são responsáveis por esta discussão. Não se pensa que as chamadas ciências “duras” tenham que pontuar e refletir sobre esta questão.

Wanderley (1991:76), entende que *“a universidade é parte de um contexto global inclusivo que a determina e que, dependendo de seu funcionamento e sentido, ela pode colaborar na manutenção ou na transformação da sociedade”*. A universidade brasileira está inserida em um contexto plural e trabalha para uma sociedade também plural, portanto, precisa incorporar esta questão porque forma profissionais chamados a ser agentes sociais e culturais neste contexto. Neste sentido, surgem algumas perguntas: qual tem sido a influência social da universidade? Qual é a formação de seus/as alunos/as? Que olhar eles/as têm sobre a realidade social e a diversidade étnico-cultural da sociedade brasileira?

Para Canen & Moreira (2001), a educação multicultural “*não abarca apenas o trabalho com grupos ou identidades marginalizadas*”; deve contribuir efetivamente “*para uma transformação social que abra espaço para a diversidade. Educação multicultural, portanto, é para todos*” (p.34).

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à questão da permanência desses alunos e alunas na universidade. Como dissemos ao longo deste trabalho, as medidas sócio-econômicas implementadas têm viabilizado a presença desses estudantes na universidade, porém, tem sido insuficientes para favorecer sua plena inserção na vida acadêmica.

Como afirma Candau (2002b:14), as medidas de caráter sócio-econômico são privilegiadas, mas “*não incidem nas dimensões científica e pedagógica da vida universitária*”. Para a autora, estes alunos e alunas serão capazes de “*alcançar níveis de aprendizagem de qualidade acadêmica*” e se tornarão “*agentes sociais multiplicadores*” quando as medidas sócio-econômicas estiverem articuladas às medidas de caráter acadêmico com a finalidade de “*empoderar este grupo de estudantes tanto pessoal quanto coletivamente*”.

Para Sleeter e Grant (apud Canen & Moreira, 2001), a educação para o fortalecimento do poder significa,

fazer o estudante acreditar em sua capacidade para agir de modo efetivo. Demanda levar em conta muito seriamente as forças, as experiências, as estratégias e as metas dos grupos oprimidos. Demanda também ajudá-los a analisar e a compreender a estrutura social que os oprime e, ainda capacitá-los a alcançar seus propósitos com sucesso. Um bom rendimento acadêmico é, assim, visto como condição necessária para um processo efetivo de fortalecimento do poder dos membros de grupos oprimidos. (p.30)

Um terceiro e último aspecto refere-se às questões internas do curso no que tange aos conteúdos selecionados, às formas de avaliação, às práticas docentes, uma vez que, as professoras entrevistadas, em sua maioria, evidenciaram a dificuldade de lidar com um corpo discente “diferenciado”, sendo este um desafio a ser enfrentado pelo corpo docente.

Para Candau (2002b:12), “os professores universitários” têm dificuldade de lidar com a “*questão didático-pedagógica na perspectiva multi/intercultural e de romper uma representação uniforme do aluno/a*”.

Neste sentido, a contribuição da perspectiva multicultural em educação pode ser adequada e enriquecedora, uma vez que, esta abordagem procura problematizar os mecanismos que reforçam as relações de poder que constroem as diferenças, através de uma prática curricular “*multiculturalmente orientada*” que contribuirá para “*ilustrar conceitos e princípios com dados provenientes de culturas diversificadas, focalizar as diferenças como processos de construção, decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desconstruir mensagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias*” (Canen & Moreira, 2001.:32).

O que podemos concluir é que o tema do acesso de grupos social e culturalmente discriminados ao ensino superior trouxe para a universidade e para o campo da educação um conjunto de novas e instigantes questões que não podem mais ser desconsideradas pelas instituições de ensino superior brasileiras.

Referências bibliográficas

BANKS, J. – *An introduction to multicultural education*. Allyn and Bacon, 1999 (2ª edição)

CANAU, V. M. – *Educação Multicultural: tendências e propostas*, in: Candau, V. M. (org). Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____ - *Multiculturalismo, Cotidiano Escolar e Formação de Professores* (mimeo). Texto apresentado no V Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga, Portugal, 2002b.

_____ - *Didática e Interculturalismo* (mimeo). Texto apresentado no XI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Goiânia, 2002c.

_____ - *Projeto Muene* (mimeo), dezembro, 2001.

_____ - *Multiculturalismo, interculturalidade e democracia*. Revista Novamerica, n. 91, setembro, 2001.

_____ - *Interculturalidade e educação escolar*, in: Candau, V. M. (org) Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____ - *Pluralidade Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores*, in: Candau, V. M. (org) Magistério: construção cotidiana. Rio de Janeiro, Vozes, 1998 (2ª edição).

CANEN, A . & MOREIRA, A . F. B. – *Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente*, in: Canen, A . e Moreira, A . F. B. (orgs) Ênfases e Omissões no Currículo. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CANEN, A . – *Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas*. Revista Educação & Realidade, v.24, n. 2, jul/dez,1999.

_____ - *Competência pedagógica e diversidade cultural: eixo na formação de professores?* Revista Educação PUC, n.30, 1997.

FLEURI, R. M. – *Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais*. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), DP&A Editora, RJ, 2000.

GOLDENBERG, M. – *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1998, 2ª edição.

GONÇALVES, L. A . O . & SILVA, P. B. G. – *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (2ª edição).

GUIMARÃES, A . S. A. – *Argumentando pela ação afirmativa*, in: Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Ed. 34, 1999.

HALL, S. – *The Work of Representation*, in: Hall, S. (org) Representation: cultural representation and signifying practices. London: Sage, 1997.

HENRIQUES, R. – *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), julho de 2001.

HERINGER, R. – *Desigualdades raciais e ação afirmativa no Brasil: reflexões a partir da experiência dos EUA*, in: Heringer, R. (org) A cor da desigualdade: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil. Rio de Janeiro, Ierê, 1999.

KRUEGER, R. & CASEY, M. – *Focus Groups: a practical guide for applied research*. USA: Sage, 2000.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. – *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MCLAREN, P. – *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MEDEIROS, C. A . – *Justiça e ação afirmativa*, in: Borges, E., Medeiros, C. A. e d'Adesky, Jacques. Racismo, preconceito e intolerância. São Paulo: Atual, 2002.

_____ - *Raça, desigualdade e ação afirmativa*. Revista Negra Afirma On line, maio, 2002.

MELO, C. C. – *Ação afirmativa e realidade brasileira*. Revista Novamerica, n. 85, março, 2000.

_____ - *Ação afirmativa: perspectivas para o multiculturalismo*. Revista Após, ano 1, n. 1, out, 1999.

_____ - *Ação Afirmativa*. (mimeo) Monografia apresentada no Departamento de Direito da PUC-Rio, dezembro, 1998.

MOREIRA, A . F. B. – *A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Autores Associados, n.18, set/dez,2001.

MOREIRA, A . F. B. & SILVA, T. T. – *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*, in: Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. (orgs) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2000, (4ª edição).

NOGUEIRA, M. A . & CATANI, A . (orgs) – *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 3ª edição.

OLIVEN, A. C. – *Multiculturalismo e a política de ingresso nas universidades dos EUA*. Revista Educação & Realidade, v. 21, n.2, jul/dez,1996.

PAURA, S. G. – *Os programas de assistência aos universitários da PUC/Rio: um estudo da bolsa ação social*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Serviço Social PUC/Rio. Rio de Janeiro, julho,2001.

SACAVINO, S. – *Empoderamento e poder local*. Revista Novamerica, n.85, março, 2000.

SANTOS, D. R. – *Mutirão de Educação Alternativa*. Revista Tempo e Presença, n. 293, maio/junho, 1997.

_____ - *Pré-vestibulares étnicos: nova forma de luta dos afrodescendentes?* Revista Novamerica, n. 91, setembro, 2001.

SELLTIZ, C. e outros – *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 5ª reimpressão, 1975.

SILVA, M. A . da – *Ações afirmativas para o povo negro no Brasil*, in: Racismo no Brasil (vários autores). São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2002.

SILVÉRIO, V. R. – *Sons negros com ruídos brancos*, in: Racismo no Brasil (vários autores). São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2002.

SIMÕES, P. – *Perfil dos alunos de Serviço Social 1999* – Projeto de Pesquisa – Escola de Serviço Social/UFRJ – Apoio: FAPERJ, 2000.

SISS, A . – *Afro-brasileiros, políticas de ação afirmativa e educação: algumas considerações*. (mimeo) Extraído do CD Rom da 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu:MG, outubro, 2002.

WANDERLEY, L. E. W. – *O que é universidade*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991 (8ª edição).

Documentos

Projeto Político Pedagógico do Departamento de Serviço Social PUC/Rio, julho, 2002.

Plano Diretor para o Biênio 2002/2004 – Departamento de Serviço Social PUC/Rio, novembro, 2001.

Plano Diretor para o Biênio 1998/1999 – Departamento de Serviço Social PUC/Rio.

PUC/Rio – Catálogo dos cursos de graduação 1998.

ANEXOS

Ficha de Dados Pessoais (professoras)

- Nome:

- Local de Nascimento:

- Estado Civil:

- Número de filhos/as:

- Cor:

- Religião:

- Formação Acadêmica:

- Experiência Profissional (destaque os aspectos mais significativos):

ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORAS

Perguntas de Abertura

- Há quanto tempo você trabalha na PUC?
- Que curso(s) você está ministrando atualmente aqui na PUC? Na graduação e/ou pós-graduação?
- Além da PUC, você trabalha em outra universidade? Qual? Com qual disciplina? Você sente alguma diferença entre a PUC e seu(s) outro(s) local (is) de trabalho? Qual (is)?

Perguntas Introdutórias

- Quais as razões que a trouxeram à PUC?
- Para você, o que tem sido mais positivo na vida acadêmica?
- E o que tem sido mais negativo? Por onde passa a superação dessas dificuldades?

Pergunta de Transição

- O que você acha da experiência do Departamento de Serviço Social de privilegiar a entrada de alunos e alunas de pré-vestibulares comunitários em seu curso de graduação?

Perguntas-chave

(dependendo da resposta 2 das perguntas de abertura)

- Você já estava na PUC quando os alunos e alunas de pré-vestibulares comunitários começaram a entrar no curso de graduação em Serviço Social?
- Como se deu a gênese dessa experiência? Você teve alguma participação na elaboração dessa experiência?
- Como você descreveria o perfil dos alunos e alunas das suas turmas na PUC? Este perfil está em sintonia com as suas expectativas sobre o perfil do/a aluno/a universitário/a? (caso negativo) Em quais aspectos se diferencia?

- Como você descreveria a relação entre os alunos e alunas do curso? E a relação entre professoras e alunos/as?

(pensando um pouco na prática docente)

- A presença majoritária de alunos e alunas de pré-vestibulares comunitários no curso de Serviço Social demandou alguma modificação no seu fazer docente? Em que sentido? E no planejamento dos cursos, na seleção de conteúdos, metodologias, critérios de avaliação, bibliografias indicadas?
- No seu ponto de vista, quais são os elementos enriquecedores dessa experiência? E as dificuldades? Por onde passa a superação dessas dificuldades?

Perguntas Finais

- Para você, quais são as perspectivas de futuro dessa experiência?
- De tudo o que conversamos o que você destacaria de mais significativo?
- Você gostaria de acrescentar alguma coisa sobre o que conversamos?

Ficha de Dados Pessoais (alunos/as)

- Nome:

- Endereço:

- Data de Nascimento:

- Local de Nascimento:

- Estado Civil:

- Número de filhos/as:

- Cor:

- Religião:

- Escola em que fez o Ensino Médio:

- Fez curso pré-vestibular:

Caso positivo, qual?

ROTEIRO ENTREVISTA ALUNOS/AS

Perguntas de Abertura

- Para iniciarmos nossa conversa gostaria que você falasse, brevemente, de alguma coisa que você gosta de fazer na vida.
- Você está trabalhando atualmente? Onde?
- O que levou você a escolher o curso de Serviço Social?
- Em que período de créditos você está?

Perguntas Introdutórias

- O que levou você a escolher esta universidade?
- Quais são os locais que você mais frequenta na universidade?
- Para você, o que tem sido mais positivo na vida universitária? E o que tem sido mais negativo?
- Você tem tido algum tipo de dificuldade? Qual (is)?

Pergunta de Transição

- O que você acha da iniciativa da direção da universidade e do Departamento de Serviço Social de privilegiar a entrada de alunos e alunas oriundos/as de pré-vestibulares comunitários em seus cursos?

Perguntas-chave

(vamos falar um pouco mais sobre o seu curso)

- Como você descreveria os/as alunos/as do seu curso?
- Como você vê a presença majoritária de alunos e alunas oriundos/as de pré-vestibulares comunitários no curso de Serviço Social? Quais são os elementos enriquecedores dessa experiência? E as dificuldades? No seu ponto de vista, por onde passa a superação dessas dificuldades?
- Como você descreveria a relação existente entre os/as alunos/as do seu curso? E a relação dos alunos e alunas do curso de Serviço Social com os demais estudantes da PUC? E a relação professor/a – aluno/a?

(pensando um pouquinho nas práticas pedagógicas)

- O que você acha das dinâmicas utilizadas pelas professoras na sala de aula; das formas de avaliação; dos conteúdos trabalhados nas disciplinas; das bibliografias indicadas?
- Existe algum tema que você gostaria que estivesse mais presente ou que fosse acrescentado ao programa do curso? Qual (is)?

Perguntas Finais

- Você faria alguma sugestão ou proposta à direção da universidade para mudar e/ou garantir a continuidade dessa experiência/
- E à direção do Departamento de Serviço Social?
- De tudo o que conversamos o que você destacaria como mais significativo?
- Você gostaria de acrescentar alguma coisa sobre o que conversamos?