

## Políticas e práticas contemporâneas sobre relações raciais e a pós-graduação

## Policies and practices on contemporary race relations and graduate study

## Políticas y prácticas contemporâneas sobre relaciones raciales y postgrado

<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.924>

Marcos Antonio Batista da Silva, doutor Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: marcos.psico@yahoo.com.br.

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo revisar temas relacionados a relações raciais e à pós-graduação na sociedade brasileira, com base em três eixos temáticos: políticas de ação afirmativa; trajetórias e mobilidade educacional na pós-graduação; e a pós-graduação, planos e metas. Este estudo, situado no campo da Psicologia Social, serviu de revisão de literatura como base para o desenvolvimento de pesquisa sobre trajetórias de estudantes negros de pós-graduação na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Pós-Graduação. Relações Raciais. Desigualdades Educacionais.

### Abstract

This article aims to review issues related to race relations and graduate study in Brazilian society, based on three themes: affirmative action policies, educational trajectories and mobility in graduate study,

and graduate education plans and goals. This study, situated in the field of Social Psychology, served as a literature review for the development of research on the trajectories of black graduate students in Brazilian society.

**Keywords:** Graduate Study. Race Relations. Educational Inequalities.

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo revisar los temas afines con las relaciones raciales y los postgrados en la sociedad brasileira, basado en tres temas: las políticas de acción afirmativa, trayectorias y movilidad educativa en la universidad, y el postgrado, planes y metas. Este estudio se sitúa en el campo de la Psicología Social, y se sirve de revisión de literatura como base para el desarrollo de la investigación sobre las trayectorias de estudiantes negros y de postgrado en la sociedad brasileña.

**Palabras clave:** Postgrado. Relaciones Raciales. Desigualdades Educativas.

## **1 INTRODUÇÃO**

As razões que me levaram a optar pelo tema das relações raciais na pós-graduação relacionam-se à minha trajetória acadêmica de pesquisador e à reduzida atenção dada ao tema, a despeito de sua importância na academia. Eu me autodeclaro negro, e tive desde a infância um convívio com narrativas sobre questões relacionadas ao racismo e às desigualdades. Contudo, essa preocupação se tornou mais evidente à medida que a minha trajetória educacional se desenvolveu.

Temas correlacionados aos direitos da população negra se instalaram na agenda contemporânea. Ao fim da primeira década do século XXI, no Brasil, as ações afirmativas na educação superior podem ser consideradas, em seu conjunto, uma política pública

que, efetivamente, tem colaborado para a inclusão de grupos sub-representados, especialmente os de negros.

Programas como os de estabelecimento de cotas com vistas à ampliação do acesso de estudantes negros à educação superior, assim como programas de combate ao racismo estrutural e simbólico vêm sendo adotados em várias localidades do país, a fim de limitar a reprodução de estereótipos que afetam o acesso a oportunidades iguais (ROSEMBERG *et al.*, 2003).

Os estudos sobre relações raciais no Brasil contemporâneo têm se desenvolvido, nas últimas décadas, devido ao impulso de uma série de iniciativas nacionais e internacionais. A título de exemplo, podemos citar, no plano internacional, a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, com o objetivo de definir estratégias globais de combate ao racismo e à discriminação em suas distintas vertentes e manifestações, realizada na cidade de Durban, África do Sul, em 2001, que contou com a participação do Brasil e de mais países. No plano nacional, ressalta-se para este estudo o Estatuto da Igualdade Racial, aprovado pela Presidência da República, em 2010.

Há décadas, o tema do racismo brasileiro tem estado na pauta política e acadêmica na sociedade nacional. Entende-se que, por meio de pressões dos movimentos sociais brasileiros, em especial do Movimento Negro, as políticas de ação afirmativa começaram a ser introduzidas nas universidades públicas no país. Vale ressaltar iniciativas pioneiras a adotarem o sistema de cotas em universidades estaduais e federais no país: Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade de Brasília (UnB), entre outras. Mas ainda há resistência por parte de universidades estaduais no que se refere a adotar a medida.

Observa-se ainda o desenvolvimento de programas de valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, que se tornaram obrigatórios na educação básica no sistema educacional brasileiro por força de lei, resultado do reconhecimento da discriminação racial e do racismo como constitutivos de nossa formação social.

A divulgação de indicadores socioeconômicos, sob a responsabilidade de instituições como, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) e o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem), mostra que grandes diferenciais raciais marcam praticamente todos os campos da vida social brasileira, seja no que diz respeito à saúde, renda, acesso a empregos, violência e expectativa de vida, seja na educação, esta última, nosso foco de atenção. Encarar o debate sobre desigualdades raciais historicamente acumuladas e socialmente reproduzidas no Brasil se apresenta ainda como um desafio de grandes proporções.

As pesquisas da história das mobilizações da população negra no país contribuem para que a sociedade brasileira, principalmente no período democrático recente – referimo-nos, portanto, ao século XXI –, seja reconhecida como uma sociedade na qual o racismo e as desigualdades raciais estão presentes.

Se, por um lado, encontramos na literatura sobre relações raciais no Brasil negros que alcançaram elevado nível de educação formal – intelectuais negros, pesquisadores negros, como apontam os estudos de Cunha Júnior (2003), Guimarães (2004) e Santos (2011) – por outro, há de se constatar o caráter crônico das desigualdades raciais na educação brasileira. Isso significa que as políticas de caráter universalista, cujos efeitos foram sendo percebidos ao longo dos anos, ainda não são suficientes para desconstruir as desigualdades raciais na sociedade brasileira, constatadas e atestadas pelos indicadores sociais (PAIXÃO, 2010).

Nota-se que a história da educação do negro no Brasil traz para o convívio da sociedade determinações históricas de exclusão. Desse modo, este estudo, situado no campo da Psicologia Social, encontra respaldo em Rosemberg (2001), quando a autora esclarece que o papel da pesquisa na elaboração e na avaliação de políticas públicas é instrumentalizar os atores sociais, especialmente os aliados de posições vantajosas, para participarem de negociações com o maior acervo de conhecimento possível. Configura-se, assim, um compromisso ético

e político: refletir sobre a produção e sustentação de desigualdades educacionais (ROSEMBERG, 2001).

Este estudo se insere na linha de pesquisa do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (Negri), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e serviu como base para revisão de literatura de uma pesquisa maior, de doutorado, que investigou trajetórias de estudantes negros na pós-graduação no Brasil.

A fim de se compreenderem as trajetórias educacionais da população negra no Brasil, faz-se necessário, primeiramente, refletir sobre as desigualdades sociais atribuídas à herança do passado escravista, à política de branqueamento da passagem do século XIX para o XX, à histórica condescendência das elites brasileiras com desigualdades sociais e ao racismo estrutural e simbólico contemporâneo.

Segundo, é importante observar também as modificações ocorridas na educação superior. Isso é, “quando aumentam as oportunidades de ingresso, e os critérios de seleção são mais diversos, ocorrem certamente modificações nas estratégias dos indivíduos para que estes se adaptem às novas condições sociais” (SOTERO, 2010, p. 19). Nesse sentido, podemos citar como exemplo a implementação de políticas de ação afirmativa na sociedade brasileira.

## **2 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A partir da denúncia do mito da democracia racial, especialmente na década de 1970, o país testemunhou uma ampla mobilização em torno da questão racial, com destaque para as diversas entidades dos movimentos sociais, em particular o Movimento Negro, trazendo o tema das relações raciais de volta à arena política e fazendo com que os governantes, que até então não tinham demonstrado preocupação para com isso, atentassem para os problemas das desigualdades raciais. Ao longo das últimas décadas, o Brasil tem adotado medidas que visam superar as desigualdades raciais, dando maior ênfase àquelas que dizem

respeito às políticas educacionais. Os anos 1980 marcam o avanço nas lutas dos trabalhadores por direitos sociais, quando as reivindicações dos movimentos sociais começam a ganhar eco na sociedade. Como resultado do ativismo social e político dos movimentos sociais no âmbito da Constituição Federal (BRASIL, 1988), destaca-se, entre outras conquistas, o reconhecimento das contribuições culturais dos diferentes segmentos étnicos.

Na década de 1990, merece destaque a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 20 de novembro de 1995, quando seus organizadores entregam ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento sobre a situação do negro no país, bem como um programa cujas ações estavam voltadas para a superação do racismo e das desigualdades raciais. Na data, por decreto presidencial, é criado um grupo de trabalho interministerial com a finalidade de desenvolver políticas com tal propósito (JACCOUD, 2008).

A pressão dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada impulsiona a oferta de uma educação diferenciada à população indígena, que adquire o direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Em 1999, são fixadas as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (BRASIL, 1999).

O início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, marca uma mudança profunda não só na condução das políticas de combate à desigualdade racial, reflexo da conferência de Durban, mas também na relação do Movimento Negro com o Partido dos Trabalhadores e, posteriormente, com o Estado.

A atuação dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, produziu efeitos significativos no programa e na execução do governo Lula. Assim, é assinada a Lei nº 10.639, de 2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica (BRASIL, 2003), bem como foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 21 de março de 2003. É nesse governo que

se realiza também a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, em 2005, precedida de conferências regionais em todos os estados da Federação.

Se o primeiro mandato do governo Lula é marcado pela promulgação da Lei nº 10.639/03, destaca-se, no segundo mandato, a promulgação da Lei nº 11.645/08, que acrescenta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas, reconhecendo, assim, a semelhança de suas experiências históricas (BRASIL, 2008).

Essas leis refletem a tensão presente na história das políticas educacionais do país, pois, de um lado, há políticas que visam à permanência do racismo estrutural, que se revela pela invisibilidade da raça e pelo mito da democracia; e, de outro, políticas fruto de lutas sociais que rompem com as primeiras (RIBEIRO, 2011).

Após uma década de discussão sobre a necessidade de inclusão da população negra no ensino público superior brasileiro, em 29 de agosto de 2012, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso de estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, bem como pretos, pardos e indígenas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, ampliando possibilidades de inclusão nesse grau de ensino para esses grupos sociais, historicamente dele excluídos.

Essas políticas de ação afirmativa foram criadas com o objetivo de corrigir desigualdades ou injustiças históricas, isto é, para ampliar as potencialidades da população negra do país, visando a uma melhor trajetória de vida e educacional, garantida por políticas públicas orientadas pelo princípio da equidade. Carvalho (2005-2006) assinala que a implementação de um sistema de cotas para estudantes negros na educação superior “é um fenômeno que rompe radicalmente com a lógica de funcionamento do mundo acadêmico brasileiro desde a sua origem no início do século passado” (p. 81). Para o autor, as cotas provocaram

um reposicionamento concreto das relações raciais na academia, “começando pelo universo da graduação, porém com potencial para estender-se à pós-graduação, ao corpo docente e aos pesquisadores” (CARVALHO, 2005-2006, p. 81).

Na sequência desta discussão sobre ações afirmativas, merece destaque o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP), com início em 2001, que propôs ampliar o acesso à educação superior e apoiar a formação de uma nova geração de pesquisadores. O Programa IFP ofereceu bolsas de mestrado e doutorado para pessoas de segmentos sociais sub-representados na pós-graduação (negros e indígenas, nascidos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais) e que, após o término dos estudos, se comprometam a atuar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008).

O IFP-Brasil selecionou 343 bolsistas no período 2002-2009 e teve papel importante nesse programa mundial. O IFP-Brasil atuou com êxito no contexto dos debates nacionais sobre ação afirmativa, debates que levantaram questões profundas sobre a discriminação endêmica na educação superior brasileira, especialmente, na pós-graduação (SILVÉRIO et al., 2011).

Na última década, temos observado mudanças no perfil dos estudantes na educação superior nos aspectos de pertencimento racial e origem social, entre outras. Tais mudanças, quando avaliadas no contexto das políticas de ação afirmativa, mostram uma ampliação na oferta de vagas nas universidades federais da ordem de 34%, com um incremento muito forte do total de vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas, um aumento de 176% entre os anos de 2012 e 2013 (DAFLON et al., 2014).

Contamos com avanços, visto a adoção de políticas de ação afirmativa também na educação superior/pós-graduação. Podemos citar, como exemplo, algumas universidades que adotaram o sistema de cotas na pós-graduação: o Programa de Antropologia Social do Museu Nacional



da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); o Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB); o Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC-SP (UFABC); o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG); a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb); e a Universidade de São Paulo (USP), com reserva na pós-graduação em Direitos Humanos, entre outras universidades.

Apesar disso, entende-se que as desigualdades educacionais da população negra no Brasil ainda não foram sanadas e, talvez, estejamos distantes da resolução do problema. Nesse contexto, as ações afirmativas com um recorte racial são uma das estratégias para o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira.

### **3 TRAJETÓRIAS E MOBILIDADE EDUCACIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Ao longo de minha trajetória educacional, sempre almejei estudar em uma grande universidade, mas a falta de condições materiais me distanciava dos perfis privilegiados pelas políticas universalistas e pelos programas de pós-graduação no Brasil. Entende-se que, com raras exceções, muitos outros negros no país seguem essa mesma trilha, ou seja, passam por essas privações.

A minha decisão de trilhar conscientemente esse caminho intelectual foi sempre uma opção difícil. Porém, há negros que, com todas essas adversidades, buscam chegar a universidades prestigiadas pela comunidade acadêmica. A dimensão da ascensão social por meio da educação formal tem sido contemplada em estudos (TEIXEIRA, 2003; BROOKE, 2002), mas são poucas as referências diretas às relações raciais no espaço da pós-graduação, onde os negros são menos visíveis (ROSEMBERG, 2013; PAIXÃO, 2010; ARTES, 2013).

Ao refletir sobre a minha trajetória de vida/educacional observo que cursar a educação superior/pós-graduação permitiu-me ampliar o meu espaço de circulação na sociedade, isto é, uma mobilidade educacional, mas não o suficiente para uma ascensão social, bem como

não envolveu o desaparecimento da experiência de racismo. O racismo ocorre dentro e fora dos “muros escolares”. Por exemplo, quando sou apresentado a uma família branca, não é raro que essa apresentação se dê pela titulação. A inegável pertença racial precisa, de algum modo, ser atenuada pela titulação acadêmica. Para Nóbrega (2009, p. 2), “precisamos incluir no cotidiano das pessoas uma perspectiva que desmascare assimetrias sociais e posicionamentos que foram construídos ao longo da história brasileira”.

A literatura sobre relações raciais mostra que há barreiras, quando se trata de trajetórias de negros na educação superior/pós-graduação (CUNHA JÚNIOR, 2003; TEIXEIRA, 2003). Segundo Cunha Júnior (2003), os estudantes negros que ingressam na pós-graduação encontram poucos orientadores que trabalham ou conhecem o tema das relações raciais, o que impõe dificuldades ao projeto de pesquisa e à trajetória do aluno ou aluna. Muitas vezes, não há grupos de estudos ou disciplinas que dariam sustentação ao projeto. No que diz respeito aos apoios recebidos, encontramos pesquisas que indicam que o elemento fundamental que explica trajetórias com mobilidade educacional com êxito na educação superior/pós-graduação se encontra na possibilidade de formação de rede de solidariedade e ajuda. A referência a essa rede aparece em estudo de Teixeira (2003). Isso é, famílias, instituições e grupos, acabam por proporcionar o apoio para a superação de dificuldades (TEIXEIRA, 2003).

Ristoff e Bianchetti (2012, p. 787) assinalam que:

[...] as interlocuções entre a pós-graduação (PG) e a educação básica (EB) caracterizam-se como (des)encontros históricos e que, no limite, vêm garantindo a manutenção do *apartheid* socioeducacional desde o Brasil Colônia. A primazia da opção pela educação das elites e a inexistência ou postergação de iniciativas voltadas à educação popular é uma marca dessa trajetória. Do descobrimento, até recentemente, sequer podemos falar em Sistema de Educação, no Brasil, se o entendemos como relação orgânica entre os diversos níveis de ensino, partindo do pré-escolar, passando pela EB, Educação Superior (ES), incluindo a PG.

A população negra no Brasil tem várias barreiras que impedem o acesso à mobilidade educacional e social (segurança pública, sistema de

saúde, transporte público de qualidade, habitação, emprego, educação de qualidade). Entende-se que, nas disputas cotidianas e gerais, o fato de ser negro cria barreiras para ocupar as melhores posições na hierarquia social.

Para a formação de um pesquisador são necessários anos de estudos. “O debate sobre modelos de formação pós-graduada tem sido por sua vez, um dos temas centrais em discussões que envolvem esse nível de ensino, talvez até como corolário de sua expansão e consolidação” (VELLOSO, 2004, p. 3). Uma particularidade da sociedade brasileira é que a formação e a prática em pesquisa ocorrem, quase que exclusivamente, no âmbito da pós-graduação (GUIMARÃES et al., 2001; VELLOSO, 2004; VELHO, 2007).

O Censo de 2010 no Brasil é o primeiro em que o número de pessoas autodeclaradas negras supera a população branca. Esse é um fato importante também, porque se reflete no ingresso de negros na pós-graduação e sugere uma mobilidade educacional atualmente provocada em parte pelas políticas de ação afirmativa com recorte racial na graduação. É como se houvesse uma demanda reprimida de acesso dos negros à educação superior e à pós-graduação (ARTES, 2013).

A pós-graduação *stricto sensu* compreende programas de mestrado e de doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção de alunos, de acordo com a Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista da base científica, tecnológica e de inovação, cabe destacar a excelência do Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG), comandado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com parceria do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e de outras agências de fomento como, por exemplo, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), entre outras.

Assim, para este artigo, faz-se imprescindível uma breve descrição dos estudantes de pós-graduação, das mudanças observadas

em relação à ampliação de acesso à graduação e da consequente mudança do público atendido nas últimas décadas.

Tanto o Plano Nacional de Pós-Graduação de 2005-2010, como o de 2011-2020, apresentam um panorama geral do crescimento da pós-graduação no Brasil. O último PNPG, indica que, em 2009, estavam em atividade 2.719 programas oferecendo 4.101 cursos, 34,7% deles em nível de doutorado e 65,3% de mestrado (inclusive profissional). O volume de professores e pós-graduados também é apresentado: 57.270 docentes e 161.117 estudantes, dentre esses, 35,9% no doutorado (ARTES, 2013, p. 4).

De acordo com Artes (2013), tendo como fonte os microdados dos Censos Demográficos de 2000 e 2010:

Se, na população geral, brancos e negros, homens e mulheres estão próximos da paridade, o mesmo não é observado para os estudantes na pós-graduação no quesito cor/raça: 74,6% são brancos e 25,4% são negros no total na pós-graduação. Na análise comparativa entre pretos e pardos a proporção é mantida: tem-se um preto para cada 5,7 pardos na população e um preto para cada 4,7 pardos no grupo de estudantes na pós-graduação (ARTES, 2013, p. 9).

Vale ressaltar que, em 2013, o CNPq incluiu o item cor/raça, segundo classificação do IBGE, na Plataforma Lattes. Dessa forma, todos os Currículos Lattes, ao serem atualizados, solicitam a informação sobre a raça/cor de estudantes, bolsistas e pesquisadores de todo país. A informação é solicitada para atender às prescrições da Lei n° 12.288, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010). O pesquisador deve escolher entre as seguintes opções: “branca”, “preta”, “parda”, “indígena”, “amarela” ou “não deseja declarar”.

Entende-se que, com base na coleta de dados sobre cor/raça de pesquisadores, será possível realizar estudos que permitam mapear a participação dos grupos étnico-raciais na Ciência e Tecnologia brasileira, bem como acompanhar políticas de inclusão racial no país, além de estruturar outros programas e políticas para segmentos específicos, quando necessário.

Isoladamente, as informações colhidas, por certo, não favorecerem o combate às desigualdades sociais e raciais, mas, se

associadas a outros dados, podem configurar informações importantes para novos estudos sobre as relações raciais, além de servir como uma maneira de acompanhar a inserção dos negros no meio acadêmico.

Outro assunto a fazer parte deste item é o contexto do Ciência sem Fronteiras (CsF), programa brasileiro instituído pelo Decreto nº 7.642, de 2011, no governo da presidenta Dilma Rousseff, que propôs promover a expansão e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional via Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação, e da Educação (CNPq e Capes), e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC (BRASIL, 2011).

O projeto propôs a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos, de forma a que os bolsistas pudessem realizar estágio no exterior. Além disso, buscou atrair pesquisadores do exterior a fim de se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebessem treinamento no exterior. Além da grande expansão no número de brasileiros estudando no exterior, uma das novidades do programa foi a ênfase em bolsas para estudantes da graduação.

As modalidades do CsF no Brasil são: atração de cientista e de pesquisador visitante para o Brasil e bolsa Jovens Talentos. No exterior: graduação, tecnólogo, desenvolvimento tecnológico, doutorado sanduíche, doutorado pleno, pós-doutorado e mestrado profissional. Para os estudantes há pré-requisitos, a saber: ser brasileiro; ter concluído no mínimo 20% e no máximo 90% do curso no momento previsto para o início da viagem ao exterior; ter obtido nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) igual ou maior que 600 pontos em exames realizados (entre 2009 e 2013); estar matriculado em instituição de ensino; demonstrar proficiência na língua do país destino.

No CsF, as áreas contempladas são: Engenharias e demais cursos tecnológicos; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia

Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa (voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação); Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos.

O CsF tem acordo e parcerias estabelecidos com diversas instituições de ensino, programas de intercâmbio e institutos de pesquisa no exterior, visando facilitar o acesso às informações sobre chamadas disponíveis e sobre os parceiros em cada um dos países de destino.

Assim, com base em autores como Bourdieu (1998), Beltrão e Teixeira (2004), que assinalam que a presença negra na universidade, além de reduzida, é desigual e restrita a algumas áreas, questões como as que seguem podem ser sugestivas para os caminhos a se percorrer, isto é, para futuras pesquisas na temática das relações étnico-raciais: qual o recorte cor/raça dos bolsistas do CsF da pós-graduação? Como os bolsistas negros da pós-graduação do CsF estão distribuídos nas áreas contempladas?

#### **4 A PÓS-GRADUAÇÃO: PLANOS, METAS E RELAÇÕES RACIAIS**

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (CAPES, 2010a, 2010b) tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Está organizado em cinco eixos norteadores, a saber: 1) a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2) a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3) o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação; 4) a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas de

pesquisa; 5) o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio.

Percebe-se, por um lado, que o PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010a, 2010b) avança em termos de multidisciplinaridade, na ampliação dos programas multidisciplinares, com ênfase em pesquisas que se relacionem com diversas áreas da Ciência, além de representar um avanço no que se refere à proposta da pós-graduação, em relação aos anos anteriores. Por outro lado, encontram-se poucas referências no PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010a, 2010b), no que se refere à incorporação da dimensão étnico-racial: “Depois passa a apontar as desigualdades que o país precisa superar especialmente as regionais, étnico-raciais [...]” (CAPES, 2010a, p. 159).

Apesar de todas as ações realizadas e de alguns avanços conseguidos, ainda há grandes desafios a serem enfrentados antes que a educação oferecida possa ser considerada educação de qualidade que todos queremos. A oferta ainda é insuficiente, a qualidade ainda é baixa e constata-se uma grande desigualdade quando a comparação é feita levando-se em consideração alguns fatores como a questão regional, o pertencimento étnico, o gênero, a sexualidade, a condição social, dentre outros (CAPES, 2010a, p. 164).

Outra referência é encontrada quando o assunto é a formação e a valorização dos profissionais da educação básica: “[...] promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo.” (CAPES, 2010a, p. 170).

Merecem destaque neste texto considerações que constam do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). De fato, pela primeira vez, um Plano Nacional de Educação contemplará as metas da pós-graduação. Cinco das 20 metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) tratam especificamente de atividades da educação superior. A primeira delas, a Meta 12, propõe a elevação da taxa bruta<sup>1</sup> de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida<sup>2</sup> para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta.

<sup>1</sup> A taxa bruta expressa o percentual de matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino.

<sup>2</sup> A taxa líquida de escolaridade corresponde à razão entre a população que frequenta a escola em determinado nível de ensino, na faixa etária teoricamente adequada a esse nível, e a população total na faixa etária teoricamente considerada adequada para frequentá-lo.

A Meta 13, por sua vez, propõe elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% de doutores. A Meta 14 trata da elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

A meta seguinte, a 15, propõe garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A Meta 16 especifica a necessidade de formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, além de garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação.

Por sua vez, no que se refere à questão étnico-racial, a Meta 8 propõe elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos, de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Essas metas mostram que os desafios para a educação superior são expressivos e vão exigir um plano de articulação bem elaborado entre governos e instituições formadoras, para que possam ser efetivamente alcançadas.

Outro ponto que cabe destacar no PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010) se refere ao quesito trabalho. O plano mostra o perfil de alunos da pós-graduação que trabalham durante o curso. Ou seja, a caracterização do aluno brasileiro da pós-graduação como uma pessoa que estuda e trabalha. Será que trabalhar durante a pós-graduação dificulta a produção e a dedicação ao projeto? Será que os negros trabalham mais do que os estudantes brancos na pós-graduação? Com base em dados do Censo 2010, Artes (2015) assinala que os microdados mostram que aproximadamente 70% dos estudantes de mestrado e de doutorado



no Brasil associam trabalho e estudo. Os indicadores por cor/raça não apresentam uma diferenciação: no mestrado são 72,3% os brancos que trabalham e 72,4% os negros (ARTES, 2015).

Entende-se que os programas de bolsas acadêmicas permitem o acesso e também a dedicação, mas ainda não contemplam a grande demanda de estudantes. Dessa forma, a formação de pesquisador muitas vezes é compartilhada com a inserção do futuro pesquisador no mercado de trabalho, o que sugere uma perda em qualidade do aluno para a participação em núcleos de pesquisa, eventos científicos e estudos.

Pesquisas têm mostrado a tendência de ingresso de estudantes negros em cursos de graduação e pós-graduação em determinadas áreas – Educação, Ciências Humanas e Sociais, entre outras (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004; FCC, 2016). Há toda uma área para explorar, pensando na temática das relações raciais, de não acesso aos cursos de maior prestígio. Isso é, prestígio pode ser associado à relação candidato-vaga no processo seletivo, ao potencial de ganho na carreira, ou à hierarquia social das profissões.

As hierarquias sociais de gênero e raça se expressam na distribuição dos discentes por áreas de conhecimento: as mulheres e os negros estão presentes nas áreas consideradas de menor prestígio social e econômico, como a Educação, as Humanidades e as Artes. Na Educação, por exemplo, são 479 mulheres graduadas para cada grupo de 100 homens, enquanto nas Engenharias são 29 engenheiras para cada grupo de 100 engenheiros. No recorte de cor/raça, a maior participação encontrada está também na área da Educação, porém bastante restrita: são 53 negros para cada grupo de 100 brancos, considerando o grupo de graduados, e 24 para os doutores (FCC, 2016, p. 5).

Outra reflexão está relacionada à idade de acesso à pós-graduação. Pouca literatura é encontrada sobre isso. Primeiro, precisamos pensar que a educação superior/ pós-graduação não tem uma idade ideal de frequência. Há estudantes que terminam o ensino médio e ingressam na graduação, passam pela graduação e já ingressam na pós-graduação.

O ingresso na pós-graduação tende a ser sequencial às outras etapas anteriores de escolarização. Independentemente do sexo e cor/raça, a maior parcela dos estudantes na pós-graduação (mestrado e doutorado) concentram-se na faixa etária dos 18 a 34 anos. Não se observam diferenças relevantes na distribuição interna para cada grupo de sexo e cor/raça: no mestrado a faixa etária predominante (18 a 34 anos) agrega mais de 60,0% dos estudantes [...]; no doutorado, este índice é próximo dos 50,0% (ARTES, 2013, p. 10-11).

Artes (2013) também observou uma presença um pouco maior de estudantes na faixa etária de 50 anos (14,5%) no doutorado, no comparativo com o mestrado de 9,3%. Vale ressaltar que alguns editais públicos que cumprem o papel de instrumentos de divulgação e valorização da política de desenvolvimento científico e tecnológico limitam a idade de seus participantes. Podemos citar como exemplo o Prêmio Mercosul de Ciência e Tecnologia, edição 2015, cujo regulamento pode ser encontrado em <http://premiomercosul.cnpq.br/web/pmct/regulamento>. A categoria Jovem Pesquisador (modalidade individual) está direcionada para graduados, estudantes de mestrado, mestres, estudantes de doutorado e doutores que tenham no máximo 35 anos de idade. Por um lado, isso não pode ser visto como discriminação positiva, focalizando um grupo etário/geração que ainda não goza de reconhecimento diante dos pares mais velhos, por outro, estudantes que se titulam com maior idade ficam impedidos de participar em tais editais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao combate das desigualdades educacionais da população negra no Brasil, notam-se, por um lado, as mudanças introduzidas, políticas de ações afirmativas na educação superior para a promoção da igualdade de oportunidades, como é o caso do estabelecimento de cotas para negros no acesso ao ensino superior público e no Programa Universidade para Todos (Prouni), voltado para instituições privadas. Será que os estudantes negros estão ingressando mais no ensino superior em universidades públicas pelas cotas, ou por meio do Prouni em universidades privadas? Esta é uma questão que fica como sugestão para futuras pesquisas sobre o tema das relações

raciais. Por outro lado, é de fundamental importância a prática de ações de monitoramento de indicadores que deem visibilidade à dinâmica das desigualdades raciais, bem como o acompanhamento das tomadas de decisões por parte de diversos agentes públicos e privados, no cotidiano do governo e da sociedade brasileira.

É nítido que as políticas públicas de inclusão são fundamentais para a superação de desigualdades, contudo, elas só se efetivam pela ação e pela força dos sujeitos e dos movimentos sociais.

Por fim, de um ângulo, nota-se que o PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010) apresenta políticas voltadas para a formação e para a pesquisa, com avanços no que tange à produção de conhecimento nacional e à busca de novos conhecimentos no cenário internacional, de outro, é importante o monitoramento para identificar possíveis gargalos da pós-graduação brasileira que afetam as trajetórias com base em raça/cor. Como bem observou Artes (2015), o PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010) não traz informações sobre o perfil racial dos discentes, a legislação aprovada, o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) e a Lei n° 12.711/12 (BRASIL, 2012), com vistas a diminuir as distâncias sociais entre brancos e negros na educação superior/pós-graduação.

## Referências

ARTES, A. C. A. **Estudantes de pós-graduação no Brasil**: Distribuição por sexo e cor/raça a partir dos Censos Demográficos 2000 e 2010. Disponível em: <[http://www.anped11.uerj.br/texto\\_Amelia.pdf](http://www.anped11.uerj.br/texto_Amelia.pdf)>. Acesso em: 6 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Desigualdade de cor/raça e sexo entre estudantes e titulados na pós-graduação brasileira 2000 e 2010**. Relatório de Pesquisa do Projeto Equidade na Pós-Graduação, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/fcc/images/pesquisa/pdf/pesquisa-desigualdades-de-cor-e-sexo.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. de P. **O vermelho e o negro**: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a

partir dos censos demográficos de 1960 a 2000 [Texto para discussão]. Rio de Janeiro: Ipea, 2004.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 2 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 8 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, DF, 10 de março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 8 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, DF, 29 de agosto de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 8 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 8 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 7.642 de 13 de dezembro de 2011**. Brasília, DF, 13 de dezembro de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm)>. Acesso em: 16 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 7 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n° 3, de 10 nov. 1999**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 12.288, de 20 de julho de 2010**. Brasília, DF, 20 de julho de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BROOKE, N. Perspectiva dos estudos negros e educação. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). **Relações raciais e educação**: Temas contemporâneos. Niterói: Editora da UFF, 2002.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional da Pós-Graduação**: PNPG 2011-2020. Brasília: Capes, 2010a. v. 1. 309 p.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Pós-Graduação**: PNPG 2011-2020. Brasília: Capes, 2010b. v. 2. 608 p.

CARVALHO, J. J. de. O Confinamento Racial do Mundo Acadêmico Brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-103, 2005-2006.

CUNHA JÚNIOR, H. A formação de pesquisadores negros no Brasil. Plano 500 de Política Científica Nacional (uma proposta de um pesquisador militante). **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 3, n. 27, ago. 2003.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; MORATELLI, G. **Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014**: evolução temporal e impacto da Lei n° 12.711 sobre as universidades federais. Rio de Janeiro: UERJ, Gemma, 2014.

FCC – Fundação Carlos Chagas. **Concurso de pesquisa**: negras e negros nas Ciências. São Paulo, SP, 1 de março de 2016. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/fcc/images/negros-ciencias/edital.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

GUIMARÃES, R.; LOURENÇO, R.; COSAC, S. O perfil dos doutores ativos em pesquisa no Brasil. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, n. 13, p. 122-150, dez. 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43. 2004.

JACCOUD, L. de B. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (Org.); JACCOUD, L.; OSÓRIO, R.; SOARES, S. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008. p. 131-166.

NÓBREGA, F. R. Ações afirmativas e negros na pós-graduação: uma questão para todos. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA. EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E IDENTIDADES NA AMÉRICA LATINA, 9., Rio de Janeiro, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro, 2009.

PAIXÃO, M. et al. (Org.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.

RIBEIRO, M. S. **Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.693/03 e 11.645/08**. 2011. Mimeografado.

RISTOFF, D.; BIANCHETTI, L. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (Des)encontros históricos e manutenção do *apartheid* socioeducacional. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 787-824, 2012.

ROSEMBERG, F. Ação afirmativa na pós-graduação: o Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas. **Coleção Textos FCC** (Impresso), v. 36, p. 3-100, 2013.

\_\_\_\_\_. A avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, 2001.

ROSEMBERG, F.; ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 31, p. 419-438, 2008.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

SANTOS, A. S. dos. Metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 1-25, 2011.

SILVÉRIO, V. R.; PINTO, R. P.; ROSEMBERG, F. **Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOTERO, E. C. **Trajetória educacional de jovens negros beneficiados por políticas de ação afirmativa na cidade de Salvador**. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TEIXEIRA, M. de P. **Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

VELHO, L. O papel da formação de pesquisadores no sistema de inovação. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 59, n. 4, p. 23-28, 2007.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de Pós-graduação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 583-611, 2004.

Aprovado em 14/03/2016

Recebido em 08/06/2016