

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO E BIBLIOTECONOMIA
COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO

FRANCISLANDA RODRIGUES PENHA

RELATÓRIO DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO
SOBRE O MURO: EXPECTATIVAS DE ACESSO POPULAR À UNIVERSIDADE

Goiânia
2008

FRANCISLANDA RODRIGUES PENHA

**RELATÓRIO DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO
SOBRE O MURO: EXPECTATIVAS DE ACESSO POPULAR À UNIVERSIDADE**

Trabalho apresentado à Coordenação do Curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Bacharel em Jornalismo.

Área de concentração: Comunicação e cidadania.

Orientadora: Prof.^a Ms. Angelita Lima.

Goiânia
2008

A meu pai e minha mãe, que não apenas me ensinaram a enxergar cercas e muros, mas, sobretudo, a fazer brechas. A eles meu reconhecimento e plena gratidão.

AGRADECIMENTOS

Aos professores Angelita Lima, Juarez Maia e Nilton José, pela imensa contribuição no processo formativo dentro e fora da universidade.

Ao programa Conexões de Saberes, pelas oportunidades de crescimento individual e pertencimento coletivo.

Aos atores sociais que concederam as entrevistas que constituem esse vídeo, pelo enriquecimento que suas histórias e opiniões imprimem ao trabalho.

Aos familiares e amigos que sempre se fizeram presentes nessa jornada, em especial, Tânia Penha pelo apoio irrestrito, Jair Lopes, pelo desprendimento em disponibilizar o material para filmagem e edição, Daniele Gonçalves, pela ajuda na produção e Leandro Viana pelas sugestões nos ajustes finais.

RESUMO

Esse texto objetiva relatar o processo de produção do documentário *Sobre o muro* bem como situar a relevância da temática no contexto da democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil. Tendo como cenário a capital goiana, o documentário parte da fala de sujeitos invisibilizados e suas expectativas individuais e coletivas de ingresso à universidade. Também mostra diferentes estratégias populares que, trabalhando em duas frentes principais, visam a reduzir o distanciamento simbólico que existe entre o estudante de baixa renda e a universidade; e as reais dificuldades de acesso, provenientes de anos de estudo na, reconhecidamente precária, rede pública de ensino fundamental e médio. Do outro lado, exemplificando um movimento atual e comum às universidades públicas brasileiras, o vídeo também expõe o processo de construção e implantação de medidas diferenciadas de acesso à Universidade Federal de Goiás, por meio do programa *UFG Inclui*, e sua repercussão em cursinhos populares da cidade. Tomando como aparato teórico estudos nos campos do Cinema, da Comunicação e das Ações Afirmativas, o texto discute forma e conteúdo, evidenciando o local de fala do produto áudio-visual em questão.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Democratização do Ensino Superior. Acesso e Permanência. Documentário.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
PRIMEIRA PESSOA	8
1. Antecedentes.....	9
1.1 Voltas e reencontro.....	10
LINGUAGEM.....	11
1. Negando padrões	11
2. Experimentação e fronteiras	12
3. Defesa da parcialidade.....	15
CONTEÚDO	17
1. Educação no país	17
2. Universidade meritocrática.....	20
3. Um recorte étnico-racial	22
4. Solução emergencial.....	24
5. Contexto local: UFG Inclui	29
5.1 Reações da Comunidade Universitária	33
DIÁRIO DE BORDO.....	36
1. Pré-produção.....	36
1.1 Pinçar histórias	37
1.2 Contar histórias	38
2. Produção	39
3. Pós-produção	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
ANEXOS.....	47
1. Contraproposta ao programa UFG Inclui	48
2. Ampliando o debate.....	53
3. Programa UFG Inclui	54
4. Divulgação oficial.....	55
5. Transcrição do documentário	57

INTRODUÇÃO

Para além do relato de produção do documentário *Sobre o muro*, este texto objetiva situar teoricamente o produto áudio-visual em questão e ampliar seu significado ao refletir tanto sobre as estratégias técnicas utilizadas como sobre o contexto temático em que se desenvolve. Mais que um diário de bordo, este trabalho se propõe a ser bússola de compreensão e dilatador de sentido na medida em que compartilha as linhas de pensamento que precedem e orientam a prática do documentário e suas intenções.

É nesse sentido que apresenta uma revisão bibliográfica que trata da realidade das universidades brasileiras, defendendo a democratização do acesso ao ensino superior público a partir da ampliação de vagas e de medidas emergenciais de correção social e étnica, as chamadas Ações Afirmativas. Noutra via, ainda teórica, o trabalho procura explicitar um diálogo entre *Sobre o muro* e outras linguagens e gêneros dentro da Comunicação, e especificamente no campo do audiovisual, ora na identificação de semelhanças, ora no sentido de reafirmar distâncias, posteriormente aplicando essa relação à produção do documentário.

Também no papel de discutir a composição da materialidade fílmica, esse processo em que idéias e opiniões se tornam imagens e narrativas, o relatório se debruça sobre os elementos lingüístico-discursivos que constituem o produto, elucidando, ainda, as dificuldades e limitações encontradas nesse trajeto.

O trabalho, portanto, está ao mesmo tempo dentro e fora do filme; antes, durante e depois de sua produção. Isso, na intenção de possibilitar ao expectador-leitor uma dimensão mais profunda da imagem, que, inserida no espaço-tempo e admitindo-se uma releitura da realidade, se torna ainda mais carregada de significados e possibilidades diversas de leitura. Esse relato é, pois, uma ferramenta metacrítica que, junto ao passo-a-passo da elaboração do filme, o destrincha como produto do fazer comunicativo, desvendando os segredos do enunciado com base nos estudos do Cinema e da Comunicação.

I

PRIMEIRA PESSOA

Começo pedindo licença à pretensa neutralidade científica para expressar uma subjetividade que vai além das desinências verbais. Nesse relatório, que trata da produção do vídeo-experimental *Sobre o muro*, falo também de mim, dos caminhos que me conduzem até esse projeto e para dentro dele. É uma tentativa de dar mais vida e sensibilidade às linhas da ciência, geralmente tão presas a seus mitos de objetividade. Ao mesmo tempo, essa primeira pessoa tem o desejo de representar tantos outros estudantes das classes populares, que, dentro ou fora da universidade, vivenciam os muitos obstáculos que os separam da academia, esse espaço de legitimação de conhecimentos e poderes.

Cresci ouvindo meu pai falar dos muros que precisaria saltar para ter acesso a uma vida melhor que a dele. Unâнимes, meus pais pregavam a educação como única alternativa de mudança. Valorizavam ao extremo a escola: cada mínima tarefa de casa era corrigida com zelo; cada brincadeira era oportunidade de reforçar o que fora ensinado pela professora; as demonstrações de interesse pelo conteúdo eram incentivadas com elogios e um certo brilho nos olhos.

Ainda no ensino fundamental, quando passei a estudar longe de casa, já que as escolas públicas do centro são incomparavelmente melhores que as da periferia, começaram a falar de um tal vestibular, na simplicidade daquelas explicações paternas, o grande muro. Hoje, cinco anos depois de tê-lo atravessado – e diante de novos desafios – valendo-me dos instrumentos que a universidade me ofereceu, utilizo imagem, som e palavra para dizer à academia uma de suas incoerências, quando fecha os olhos para o tipo de seleção social que realiza sob pretexto do imparcial critério meritocrático.

Como muitas vozes que se fundem num uníssono, *Sobre o muro* traz ao conhecimento da academia histórias de supostos fracassos pessoais, problematiza a continuidade desses obstáculos e, ao mesmo tempo, pensando na comunidade externa, documenta e divulga as primeiras conquistas nessa luta pela democratização do acesso ao ensino superior público, exemplificando essa realidade a partir do processo de construção e implantação de medidas diferenciadas de ingresso à Universidade Federal de Goiás por meio do programa *UFG Inclui*, aprovado em agosto de 2008 e válido a partir do vestibular 2009/1.

1. Antecedentes

Ao contrário do que consta em alguns manuais científicos, nenhuma pesquisa é alheia a seu pesquisador e nenhum projeto ausente de quem o propõe. Ciente disso, busco em minha trajetória pregressa as raízes desse projeto e as marcas individuais que justificam vieses, escolhas e direções, nessa trama de significados que constituem o documentário *Sobre o muro* e este relatório.

Para combater à máxima “*universidade pública é lugar de rico*”, tive que entender desde cedo sobre os mecanismos de exclusão e ascensão que norteiam nossa sociedade. Mesmo sem o conhecimento das teorias de Marx ou Freire, foram meus pais que me ensinaram sobre as desigualdades da sociedade de classes e educação como instrumento de emancipação.

Do ensino fundamental no Instituto de Educação de Goiás (IEG) ao ensino médio no famoso Centro de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-Go), a idéia fixa de dar continuidade aos estudos. Nas visões de futuro decorrentes da ênfase que minha família dava à educação, *formar* tornou-se uma palavra quase mágica, um portal, uma redenção, alvo de minhas mais profundas inquietações e sonhos.

Haveria de ser em uma universidade pública, já que as mensalidades das particulares eram ainda mais proibitivas que das escolas de ensino médio e cursinhos privados. O jeito seria encarar o vestibular, monstro jamais derrotado por ninguém do meu círculo familiar mais próximo. Em 2004, o improvável: Francislanda Rodrigues Penha entre os nomes dos aprovados para Jornalismo na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Não cabe aqui detalhar quantas foram as dificuldades, o nível de privações ou esforço, até porque não quero servir de argumento aos que insistem em transpor para a individualidade a responsabilidade pelo fracasso social que se evidencia a cada novo exame de vestibular em instituição pública. O foco deste trabalho não é sobre as exceções, mas, ao contrário disso, sobre os muitos sonhos que se mantêm do lado de fora das cercas e telas da universidade em função de um processo seletivo inegavelmente marcado pela desigualdade de oportunidades, que corrobora e perpetua a divisão de classes.

Ainda embrionário e sem forma, o argumento desse vídeo tem início em 2006, quando começo a participar do Programa *Conexões de Saberes: diálogos entre universidade e comunidades populares*, programa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e Cultura (Secad/Mec). O programa reúne estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas e tem como principais temáticas a

democratização do ensino superior, o desenvolvimento de ações afirmativas e políticas públicas de acesso e permanência dos chamados Estudantes Universitários de Origem Popular (Euops).

Desenvolvendo atividades de formação e pesquisa em torno dessas temáticas, a participação no programa, bem como o convívio com os colegas que partilhavam dificuldades de permanência e pertencimento na universidade, consolidou teoricamente as vivências anteriores, ofereceu argumentos e força para os embates, resignificando a graduação e o planejamento da vida profissional.

1.1 Voltas e reencontro

Desde o segundo semestre de 2007, já cumprida a carga horária dos núcleos comum, específico e livre, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) me mobilizava a escolher e desenvolver um tema. Ainda influenciada pela necessidade aparente de não envolvimento com o objeto de estudo, procurei, ao longo de um ano, temas como *Ciberespaço* e *Objetividade Jornalística*, posteriormente me dediquei à produção de um programa webtelevisivo que discutiria ações afirmativas para negros, o *Afirmarções*.

Todos esses projetos foram iniciados, mas nunca levados ao fim. O que faltava? Talvez justamente isso que norteia a escrita dessa parte do texto: uma identificação, a possibilidade de externar, como resultado dos anos de estudo em Comunicação, algo que fizesse parte da minha vida, rompendo, deliberadamente, a cisão fictícia entre pesquisa e pesquisador. Para Genro Filho (1987):

A maioria dos autores reconhece que a objetividade plena é impossível no jornalismo, mas admite isso como uma limitação, um sinal da impotência humana diante da própria subjetividade, ao invés de perceber essa impossibilidade como um sinal da potência subjetiva do homem diante da objetividade (p. 92).

A decisão de aceitar-me parte da temática se torna um desafio instigante na medida em que propõe a valorizar uma busca interior e, contrapondo os preceitos da ciência, escancara a subjetividade como guia do fazer. Assim, trabalhar a questão do acesso de jovens de baixa renda à universidade significa um reencontro e, acrescentando reflexões étnico-raciais, um prazeroso exercício de expor como produto comunicativo uma realidade ainda tão negligenciada pela imprensa nacional.

II

LINGUAGEM

1. Negando padrões

Uma vez escolhido o tema, faltava delimitar a forma como seria desenvolvido o trabalho. No campo da comunicação, são muitas as opções que se estabelecem nos eixos pesquisa, impresso e áudio-visual. Para justificar a escolha da linguagem cinema-documentário, percorro, brevemente, os limites impostos por outros modelos, antes de identificar as características que fazem do documentário o gênero mais apropriado para a realização do referido projeto.

Permeada pelo preceito da imparcialidade, a pesquisa científica não me permitiria uma clara exposição da proximidade na relação obra-autor, como também não seria possível em qualquer dos convencionais gêneros jornalísticos, uma vez que, influenciada pelo positivismo, no fim do século XIX, a prática jornalística moderna assumiu, já em seu nascedouro, a objetividade como princípio fundamental e norteador de seu desenvolvimento estrutural ao longo da história. Conforme aponta Barros Filho (2003):

Surge, assim, com o positivismo, a distinção entre o fato e o juízo de valor, entre o real e a valorização humana do real e entre o acontecimento a ser estudado e a opinião. Essa distinção representou um divisor de águas em outras ciências humanas como o direito, a sociologia, a história, a ética e, conseqüentemente, o jornalismo (p. 22).

Ainda nesse sentido, Genro Filho (1987) afirmou que a pretensão de objetividade por parte do jornalismo “implica uma compreensão do mundo como um agregado de fatos prontos e acabados, cuja existência, portanto, seria anterior a qualquer forma de percepção e autônoma em relação a qualquer ideologia ou concepção de mundo” (p. 188). Sob essa perspectiva de fatos absolutos, caberia ao jornalista a simples tarefa de recolhê-los e transmiti-los ao público por meio das técnicas de cada meio de comunicação. Melo (1985) corrobora que “a objetividade se converteu em sinônimo de verdade e é vendida como ingrediente para camuflar a tendenciosidade que existe na prática cotidiana dos veículos de comunicação”.

Alguns modelos, contudo, se mostram mais flexíveis nessa relação. No campo do jornalismo impresso, os gêneros de jornalismo interpretativo ou opinativo, que admitem a marca autoral, seriam alternativas à primeira questão. Porém, um Livro-reportagem ainda manteria pouco explorados recursos considerados relevantes para o tratamento do tema proposto. É fato que o texto pode carregar em si elementos que remetam à imagem,

reconstruindo-a no âmbito da memória, mas, para falar de acesso (e inacessibilidade) ao Ensino Superior, mais que palavras, se fazia necessária uma narrativa que transmitisse o problema em sua corporeidade.

Desse ponto de vista, o tratamento da temática demandava cor, voz, movimento e um enunciado proveniente de múltiplos atores sociais e locais de fala, elementos que poderiam ser supridos pela reportagem telejornalística, não fossem as exigências de seu caráter efêmero e factual e sua defesa pela ocultação do sujeito que organiza o discurso.

O sistema informacional começa a considerar, pouco a pouco, que há valores importantes (instantaneidade, massificação) e valores menos importantes, isto é, menos rentáveis (os critérios de verdade). A informação tornou-se uma mercadoria. Ela tem cada vez menos uma função cívica (RAMONET, 1999, p.30).

Intrinsecamente preso à fugacidade do tempo, o telejornalismo acaba por findar-se em discussões demasiadamente superficiais, não abrindo espaço para uma narrativa prolongada com foco no aprofundamento das reflexões. Para Oliveira *et al* (1999), “síntese e instantaneidade são cada vez mais marcas do discurso complexo televisivo, junção de fala e olhar, onde o verbal ou o imagético não valem em si mesmos” (p. 155).

Em função dos limites aqui mencionados, nenhum dos modelos jornalísticos se mostrava suficiente para o tipo de abordagem pretendida. Dessa forma, na busca por uma estratégia mais ampla de mediação, optou-se pelo gênero documentário, cujas características serão trabalhadas no tópico a seguir.

2. Experimentação e fronteiras

A opção pelo audiovisual em detrimento dos gêneros impressos, como mencionado anteriormente, se deve à habilidade do primeiro em explorar o mundo para além do que é dito. Como na escrita, o campo da imagem também é permeado por códigos, alguns deles ainda pouco explorados, e que oferecem uma significativa contribuição para a consolidação do discurso produzido em *Sobre o muro*. A opção pelo documentário também se dá por motivos relacionados às correntes que associam Comunicação, Desenvolvimento e Cidadania, conforme será melhor detalhado no último capítulo.

Diferenciando o documentário dos demais gêneros áudio-visuais, Vieira de Melo (2002), destaca que este “ocupa uma posição ambígua e polêmica na história, teoria e crítica do cinema”. Tal ambigüidade se concentra na existência de uma espécie de gradação, que, por meio de muitas tipologias intermediárias, divaga entre o puro documentário e a pura ficção,

inclusive negando os extremos, os modelos puros. São, assim, diferentes discursos sobre a realidade, que, contudo, por vezes se utilizam da mesma linguagem e próteses áudio-visuais.

Ao mesmo tempo em que o documentário recorre a procedimentos técnicos próprios do cinema ficcional como as preocupações estéticas de iluminação, enquadramento e edição, por outro lado, apresenta também elementos que marcam sua busca pela aproximação da realidade: registro *in loco*, não uso de atores, imagens de arquivo, cenários naturais, etc. Se o documentário se assemelha ao cinema de ficção nos critérios estéticos, também pode se parecer com o jornalismo no que se refere à busca pela verdade, local em que, ao menos em tese, ambos se distanciam dos gêneros de ficção. Vieira de Melo (2002) elabora:

Como em outros discursos sobre o real, o documentário pretende descrever e interpretar o mundo da experiência coletiva. Essa é a principal característica que aproxima o documentário da prática jornalística. As informações obtidas por meio do documentário ou da reportagem são tomadas como 'lugar de revelação' e de acesso à verdade sobre determinado fato, lugar ou pessoa. Diferentemente, portanto, do filme de ficção, no qual aceitamos o jogo de faz-de-conta proposto pelo diretor, ao nos depararmos com um documentário ou matéria jornalística esperamos encontrar as explicações lógicas para determinado acontecimento (VIEIRA DE MELO, 2002. p. 28).

A exemplo do jornalismo, o documentário, originalmente, também parte de um desejo de verdade. Em um estudo histórico dos documentários, Nichols (2005) os classifica em quatro modalidades de representação focadas sobre a impressão de autenticidade: expositiva, de observação, interativa e auto-reflexiva. O primeiro é correspondente ao documentário clássico, cuja principal característica ficou popularmente conhecida como “voz de Deus”. O discurso é conduzido por meio de letreiros ou narração em voz *off*, servindo as imagens como ilustração do texto ou contraponto ao mesmo.

O modo observacional, exemplificado pelo cinema direto norte-americano, procura estabelecer a idéia de acesso imediato ao mundo. Objetivando a não intervenção na realidade, o modelo reduz a atuação do diretor, uma vez que, depois da câmera ligada, este abdica de qualquer controle sobre a imagem captada. O modo observacional também opta pelo ocultamento de produção, estratégia utilizada no sentido de transmitir ao expectador a impressão de contato direto com a realidade.

Na via oposta, o modo interativo, o cinema-verdade de Jean Rouch, tendo a entrevista como fio condutor, sublinha a intervenção do cineasta, que, junto aos atores sociais, vai para o primeiro plano. Equipe e equipamentos deixam o papel de mediadores e passam a fazer parte da obra, merecendo destaque na medida em que resignificam todo o conjunto, seja pelo efeito visual ou, principalmente, pela mensagem, silenciosa ou não, que tal intervenção

transmite. Nas palavras de Da-Rin (2004), “tornando explícito aquilo que se tem sempre estado implícito: documentários sempre foram formas de representação”.

Por último, o modo auto-reflexivo, que pretende mencionar as convenções que regem as representações. Mantendo o espaço do cineasta como ativo na produção, o modelo preserva as entrevistas e as mescla a passagens observacionais, voz *off* e legendas, podendo incluir até mesmo o uso de atores ou personagens ficcionais. Trata-se de uma complexificação do documentário, uma quebra ainda mais nítida de fronteiras, que torna o gênero absolutamente multifacetado. Nichols (2005), propondo o exercício de definir documentário, afirma que esta definição “não é mais fácil do que a de ‘amor’ ou de ‘cultura’”. Para o autor:

Os documentários não adotam um conjunto fixo de técnicas, não tratam de apenas um conjunto de questões, não apresentam apenas um conjunto de formas e estilos. (...) Mais do que proclamar uma definição que estabeleça de uma vez por todas o que é e o que não é documentário, precisamos examinar os modelos e protótipos, os casos exemplares e as inovações, como sinais nessa imensa arena em que atua e evolui o documentário (NICHOLS, 2005. p. 48).

Vieira de Melo (2002, p.36) também expõe que “quando tentamos definir as características constitutivas do documentário, verificarmos que em torno dele existem mais elementos flutuantes do que fixos”. A autora aponta como características fixas do gênero: 1) Discurso sobre o real 2) Registro *in loco* e 3) Caráter autoral. Enquanto isso, na categoria de características flutuantes observa sete elementos: suporte (digital, cinema, televisão); temática (biografia, cultura, ecologia, etc); presença do locutor (*on* ou *off*); depoimentos; reconstituições; personagens ficcionais; documentos históricos.

Assim, mesmo com características particulares que nos permitem compreender o documentário como gênero singular dentro da linguagem cinematográfica, este – diferentemente do jornalismo, que se prende a uma forte padronização imagética e estrutural – se encontra num campo de fronteiras fluidas. Logo, a escolha pelo gênero documentário se deu também pela possibilidade de ir além da experiência jornalística na exploração dos fatos e suas representações.

Ainda que nos dois modelos sejam utilizados os mesmos suportes áudio-visuais (imagem, som e texto), comparada ao jornalismo, a flexibilidade das estruturas do documentário oferece ao produto uma liberdade de criação e, por meio dela, uma maior capacidade de extração de sentido, expressa, por exemplo, no tempo disponível para a abordagem, nos diferentes planos de filmagem, opções de ritmo e montagem, etc, elementos que constituem a natureza do documentário e, por si só, ao menos em potencialidade, avançam em relação à produção jornalística.

Segundo Penafria (1999), “ao combinarem-se e interligarem-se as imagens obtidas *in loco* está-se a construir e a dar significado à realidade, está-se o mais das vezes não a impor significados, mas a mostrar que o mundo é feito de muitos significados”. Pela ampla liberdade de elaboração, a produção do documentário se transforma em um leque de olhares e recortes, um caminho de experimentação que se abre diante do/a diretor/a.

3. Defesa da parcialidade

A referência ao olhar remete a questões que ora aproximam e ora confirmam a distância entre documentário e jornalismo. Nesse aspecto, ecoando os estudos do Desconstrutivismo Marxista Francês das décadas de 1960-70, a primeira se refere à impossibilidade de ambos de ser um espelho do real, desprovido de interferências. Tanto no jornalismo como no documentário existe uma relação de troca e/ou poder entre quem diz e quem organiza o discurso – cabendo, nos dois casos, mencionar, ainda, uma terceira presença, a do receptor.

Parte integrante do jornalismo e do documentário, a entrevista é, segundo Medina (2001), “uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais. Tal técnica pode servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação”. Contudo, dependendo dos interesses a que se vincula, a polifonia pode adquirir sentidos opostos. Melo (2002) dimensiona esse contraste:

No documentário, a costura de vozes caminha para que, ao final, o espectador chegue a um entendimento claro de qual é o posicionamento do documentarista sobre o tema retratado (...) O modelo polifônico do telejornalismo pode ser acusado, não sem razão, de tentar mascarar o fato de que toda produção de linguagem emana de alguém ou de um grupo, de uma empresa, portanto, nunca é o resultado de um consenso coletivo, mas de uma postura interpretativa diante dos fatos noticiados (p. 32).

O jornalismo se preocupa em esconder o repórter (ou quem o direciona) como sujeito formulador de um discurso, ao passo que, o documentário contemporâneo valoriza essa presença subjetiva, chegando a criar artifícios para escancarar-se enquanto releitura do mundo, movimento que transfere exatamente para a mediação explícita sua garantia de autenticidade perante o público. Falando sobre o documentário *Essa não é sua vida* (1991)¹, o diretor Jorge Furtado argumenta:

¹ O documentário trata de aspectos cotidianos da vida de Noeli Cavalheiro. Venceu competições nacionais e internacionais como Festival de Clermont-Ferrand (França) 1992 (Melhor Filme); Festival de Clermont-Ferrand (França) 1992 (Grande Prêmio do Júri); Festival de Gramado 1991 (Melhor Direção); entre outros.

A subjetividade do autor está sempre presente. Depois de escutar a Noeli durante cinco dias, edito todas as informações e, em quinze minutos, crio algo que não é ela, mas sim o que quero que as pessoas saibam sobre ela. E aí está a subjetividade. Essa não é uma questão técnica, e sim moral: eu assumo um roteiro de determinado jeito e decido registrar e usar o plano de um tal momento. Acho que o nome deste festival não deveria ser mais *É Tudo Verdade*, e sim *A Verdade Possível Que O Cinema Tem* (FURTADO, 2005. p. 125).

Tal posicionamento reflete a intenção do diretor em valorar não apenas o que se vê, mas – talvez, sobretudo – o que não se mostra ou a forma como se mostra. Esse tipo de raciocínio de percepção do documentário nos leva também ao questionamento da realidade jornalística, pois o jornalismo possui a mesma incapacidade de enunciado puro e, por seu caráter de mediação, como o documentário, se trata de um viés e não de um fato social na concepção durkheimiana.²

Em plena oposição, o diretor Jean Rouch cunha a expressão “verdade provocada”, que define o processo pelo qual, ao invés de ligar a câmera e orientar os indivíduos a agirem de forma mais natural possível, o cineasta encontra a verdade do filme no extremo oposto, quando os sujeitos se revelam profundamente a partir da liberdade de sua recriação. Citando Rouch e Godard, sobre a produção do documentário *Eu, um negro*³, Di Tella (2005) escreve:

Para Rouch, o que um documentário revela não é a realidade em si, mas a realidade de um tipo de jogo que se produz entre as pessoas que estão à frente e atrás de uma câmera. Por isso, Godard, grande admirador de Rouch, disse com respeito a *Eu, um negro*, que “todo grande filme de ficção tende ao documentário, assim como todo grande filme documentário tende à ficção” (p. 76).

Nem sempre com estratégias sofisticadas como as Rouch, mas igualmente isentos da pretensão de detector da realidade, os documentários contemporâneos se vêm livres para, sem abrir mão dos mecanismos de persuasão, expor suas reflexões, seus olhares sobre o real, ou sobre a parte do real que lhes importa dizer. Então, aquela narrativa, antes recortada do mundo e formatada pelo olhar do diretor, é lançada ao público com a franca e clara intenção de convencimento ou, no mínimo, de diálogo e confluência com os outros olhares e retalhos da inapreensível realidade.

² Émile Durkheim, sociólogo alemão para quem os fatos sociais poderiam dar-se a conhecer estando distanciados do observador. O sociólogo desconsidera que o fato não um dado definitivo que depende do sujeito que o observa.

³ *Moi, un Noir* (França, 1959). Documentário de Jean Rouch. Cores. Duração 73’.

III

CONTEÚDO

A essa altura do texto, já apresentado o caráter autoral das reflexões e as bases lingüístico-discursivas que orientaram desde a escrita do roteiro às intenções primeiras do produto audiovisual, parte-se, agora, para uma breve exposição dos estudos que motivaram o desenvolvimento do documentário bem como deste relatório que o complementa. Essa explanação vem no sentido de situar o contexto em que o documentário se desenvolve, apontando para as questões teóricas e acontecimentos sócio-históricos que suscitam sua produção.

A necessidade desse aprofundamento é justificada na mesma medida em que se reconhece que toda a mediação processual do filme (delimitação do tema, escolha de entrevistados, perguntas, captação de imagens, montagem etc) é feita a partir desses conhecimentos, constituintes de uma rede de valores próprios, que, em maior ou menor escala, é transmitida para a tela e, de algum modo, também para o receptor.

Educar-se para olhar e ver merece muito cuidado, pois em dado momento é quase impossível identificar os limites do pensamento proposto pelo produtor da mensagem e o seu próprio pensamento, devido à familiaridade e cumplicidade que se estabelece. A imagem absorve, envolve e não explica (OLIVEIRA *et al*, 1999. p. 172).

Barbero (1987) afirma que “a comunicação se converte em espaço estratégico desde onde se pode pensar os bloqueios e as contradições que dinamizam a sociedade”. Para Oliveira *et al* (1999), “agora é possível, através da imagem, tentar estabelecer o lugar desde onde o homem trava suas lutas simbólicas” (p. 162). Portanto, essa exposição torna-se, ou ao menos se pretende, um complemento explicativo da imagem, um acordo entre emissor e receptor, dentro de uma concepção que quer entender a comunicação como processo ativo para ambos.

1. Educação no país

A lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 2º, estabelece que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho”. Ainda nesse sentido, o artigo 3º determina os princípios que devem basear o ensino no país:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Dentre os princípios mencionados, alguns serão pinçados do texto original e enfatizados no sentido de dar início aos questionamentos sobre a realidade da educação pública no país e, posteriormente, os métodos de seleção para o ingresso em universidades das redes estadual e federal: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...) VII – valorização do profissional da educação escolar (...) IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar” (art. 3º, LDB).

A situação sócio-econômica do país, visivelmente dividido por diferenças de classe e outras desigualdades, imprime uma profunda distância entre o que determina a LDB e o que se verifica nas redes públicas de ensino fundamental e médio. Permeadas por inúmeras fragilidades ora decorrentes da falta de recursos e ora da péssima aplicação dos mesmos, a educação pública de base tornou-se um serviço desacreditado, inclusive pela população que dele se utiliza.

Com poucas exceções – Colégios de aplicação e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) – é consenso no imaginário popular que as redes privadas de ensino fundamental e médio correspondem a padrões de qualidade muito elevados quando comparados à rede pública. Baixos salários dos professores, sucateamento das estruturas físicas, poucos recursos didáticos e insatisfatória correlação com a vida extra-escolar são alguns dos principais problemas enfrentados por esse sistema de ensino.

Portanto, no âmbito da educação infantil ao ensino médio, milhões de estudantes, sem condições de pagar pela dita educação de qualidade oferecida pela iniciativa privada, têm como única alternativa a matrícula nas escolas municipais e estaduais, onde receberão uma

formação que, empiricamente, se mostra pouco condizente com os princípios legais que regem a educação no país.

É interessante pontuar que o ensino oferecido pela rede privada também não cumpre, em sua totalidade, as diretrizes legais apontadas pela LDB. O que faz com que a esse ensino privado seja atribuída suposta qualidade é sua capacidade – notavelmente maior que da escola pública – de encaminhar os jovens para a continuidade dos estudos para além da educação básica, ou seja, para a universidade.

Há que se questionar, contudo, primeiramente, se esse maior acesso de egressos de escolas privadas à universidade se deve exclusivamente ao ensino obtido na rede e, ainda, se os índices de aprovação no vestibular são critérios suficientes e eficazes para compreender o nível de qualidade das escolas e de preparo dos alunos para a graduação. Rosa (2007) defende que

A qualidade de uma educação não pode ser mensurada apenas pela aprovação no vestibular. Os estudos reprodutivistas, no campo da sociologia da educação, já confirmaram, desde a década de 1970, que os sistemas avaliativos no campo educacional não se baseiam em critérios objetivos da cognição humana, mas em padrões de comportamento cultural ligados aos grupos hegemônicos em uma dada sociedade (p. 155).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, Inep, 2002), afirmam que, em 1980, cerca de 540 mil alunos terminaram a última etapa da educação básica, e, em 2002, essa terminalidade atingiu 1,9 milhão de alunos. Regida pelas exigências de mercado, cada vez mais enfáticas em relação à escolarização e especialização da mão-de-obra, a ampliação da procura e mesmo da oferta pela educação básica evidencia uma outra parte do problema, a que nos interessa discutir neste trabalho. A vivência e as palavras do estudante Maicon Fernando Marcante⁴ exemplificam a questão:

Criou-se um abismo entre o fim do ensino médio público e o início do nível superior. Para um aluno da rede pública pensar que pode iniciar e seguir uma carreira acadêmica, o mesmo é obrigado a superar este abismo e construir por si próprio uma ligação que deveria existir naturalmente (p. 48).

A esse fosso que se instala em diferentes pontos da vida estudantil, Bourdieu e Passeron (1975)⁵ denominaram *mortalidade escolar*. Na maioria dos casos, não se trata, portanto, de um processo individual, uma escolha, mas de mecanismos de eliminação que atingem pontualmente segmentos específicos da sociedade. Para Reis (2007), essa

⁴ Estudante da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e bolsista do Programa Conexões de Saberes. No texto *Relato*, presente na coleção *Caminhadas de universitários de origem popular*, publicada pela Secad em 2006.

⁵ BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, 1975.

mortalidade “se torna mais intensa na medida em que progride em direção aos níveis mais avançados do sistema de ensino, que são os mais almejados e, por isso mesmo, alvo de disputas mais acirradas” (p. 64).

As implicações dos dados do Inep indicam o indiscutível aumento da demanda por ensino superior no país e, ao mesmo tempo, remetem à elitização desse serviço, que se evidencia na constatação de que o nível de acesso ao ensino superior no Brasil é um dos mais baixos do continente. Vejamos que valores e características se fazem determinantes nesse processo.

2. Universidade meritocrática

As primeiras seleções para ingresso em instituições de ensino superior no Brasil datam de 1911. Em um formato diferente do atual, àquela época eram realizados os chamados exames preparatórios que, não classificatórios, apenas verificavam a suficiência dos conhecimentos do aluno para ingresso na graduação. É importante lembrar que, nesse período, até mesmo a alfabetização não era muito difundida entre as classes de menor renda e, evidentemente, o ensino superior era privilégio para uma elite muito restrita.

A partir da década de 1920, quando o número de aprovados no exame passou a ser maior do que o número de vagas disponíveis nas Faculdades⁶, teve início o problema que perdura até os dias atuais. Diante do crescimento da demanda no ensino superior, ao invés do aumento substancial do número de vagas, o governo opta pelo caminho oposto: uma competição pela vagas existentes a partir de critérios de seleção. Em 1968 se estabelece o modelo de vestibular classificatório-eliminatório, uma criação brasileira, única no mundo e que existe até hoje nas universidades do país.

O vestibular, prova que engloba questões de todos os campos do saber científico – e que possui a tendência recente de almejar uma interdisciplinaridade –, se pretende um mecanismo democrático e isonômico, uma vez que todos os candidatos realizam a mesma avaliação, no mesmo dia, com a mesma quantidade de horas e sob todas as condições regidas pelo mesmo edital. Seria, então, uma ferramenta que oferece uma avaliação igualitária a todos os candidatos e efetua a seleção com base no conceito meritocrático, oferecendo as poucas vagas aos candidatos que obtêm as melhores pontuações.

⁶ O modelo de universidade centralizada que busca integrar diferentes áreas do saber, tal qual conhecemos hoje, só tem início no Brasil nos anos 1930.

O princípio do mérito, calcado em uma lógica liberal que abaliza a competição, e, também regido por um aspecto moral de esforço-recompensa, foi, então, incorporado com normalidade aos padrões da sociedade brasileira, tornando-se inquestionável, inclusive sob aspecto legal, uma vez que segue a linha “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (art. 5º da Constituição Nacional). Entretanto, sobretudo a partir da década de 1970, com a ampliação do acesso ao ensino básico no país, começou a surgir, dentre os movimentos sociais e intelectuais brasileiros, um duro questionamento sobre a aplicação do critério meritório nos concursos de vestibulares de universidades públicas.

O argumento elementar levantado contra o modelo em questão é anterior ao momento de realização dos exames. Durante a prova todos os candidatos estarão diante do mesmo conteúdo e, posteriormente, sob as mesmas condições de avaliação, mas, a seleção ainda não consegue ser justa, tendo em vista as variações na educação e na preparação de cada candidato, variáveis condicionadas pelas desigualdades sociais e étnico-raciais que assolam o país. Nesse sentido, estudantes bolsistas do Programa Conexões de Saberes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)⁷ contestam a lógica do vestibular:

Desconsidera a trajetória de vida de cada um. Isto é, neste momento não importa em que escola o pretendente à vaga fez o ensino fundamental e médio, não importa se fez cursinho popular ou particular; não importa se tinha acesso à Internet, jornal, revistas. A aprovação só depende do esforço individual, ou seja, do mérito de cada um. Entretanto, nós sabemos que a igualdade da prova não significa igualdade de chances e somente aqueles mais bem preparados irão passar. E, infelizmente, em nosso país, estar bem preparado é equivalente a ter mais recursos para investir em Educação (p.2).

O ingresso à universidade estaria, portanto, não mais apenas mediado por uma seleção meritocrática, mas, sobretudo, social – e étnica, como será exposto no próximo tópico – ou seria, como define Bourdieu (1998), “o resultado de uma seleção direta ou indireta, que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos”. Tais afirmações se tornam muito precisas em face dos dados sócio-econômicos e raciais obtidos nos quadros de estudantes do ensino superior no Brasil.

Tendo o vestibular como barreira final, em decorrência do exposto, o número de estudantes de classes populares e negros em universidades brasileiras, é, empiricamente, muito inferior à representatividade dessas populações. O que se expressa seja na rede pública, onde, com vestibulares muito mais concorridos, Federais e Estaduais corroboram que “cerca

⁷ Alan Leite Moreira, Nádia Pinheiro Nóbrega e Vilma de Lurdes Barbosa, no texto *Conexões de Saberes: Democratizando o acesso ao Ensino Superior*, que trata da experiência do programa na UFPB em dois anos de atuação por meio de cursinhos populares pré-universitários.

de 46% dos recursos do governo central para o ensino superior beneficiam apenas indivíduos que se encontram entre os 10% mais ricos da população” (MEC/Ministério da Fazenda, 2003, p.35); seja considerando a iniciativa privada, que, paradoxalmente, abriga significativa parcela dos estudantes de baixa renda que conseguem ingressar no ensino superior. Em um estudo quantitativo, Andrade (2004) conclui que

Quando observamos a população de 18 a 24 anos que cursa ensino superior podemos observar que (...) nas faixas acima de três salários mínimos, a proporção de estudantes é superior a 30%. Este é o percentual que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece como meta a ser atingida para a população como um todo e é uma taxa de escolarização superior comparável àquela de países europeus. Isso significa que, por um lado, quando observamos a parcela da população de maior renda, temos um indicador que se aproxima àquele de países desenvolvidos: mais de 30% de jovens no ensino superior. Por outro, são muito reduzidos os percentuais de participação no ensino superior quando observamos as faixas de renda mais baixas. No total da população o país está longe de atingir a meta estabelecida pela LDB porque o aumento da participação no ensino superior esbarra no limite de renda da população brasileira.

Aqui, é importante destacar o crescimento da rede privada e da comercialização do ensino superior. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad/IBGE), em 2007, 76% dos estudantes de nível superior, 4,7 milhões de pessoas, estavam na rede privada, um aumento de cerca de 300 mil alunos em relação a 2006. Abrangendo a realidade brasileira em sua totalidade, a expansão dos números de graduados no país não pode ser regida à revelia dos interesses e intenções da iniciativa privada.

Do ponto de vista da gestão da educação brasileira, é preciso considerar que a mercantilização só agrava o problema, uma vez que – além da discutível qualidade de muitos desses centros de ensino superior –, os custos de ingresso e permanência da rede privada estão muito distantes das possibilidades financeiras de milhões de brasileiros que, então, têm nas instituições públicas, majoritariamente reduto de estudantes economicamente privilegiados, a única possibilidade de acesso à educação superior.

3. Um recorte étnico-racial

Para além das, já mencionadas, desigualdades sociais, cabe, ainda, nos determos sobre outro aspecto que interfere decisivamente nos processos seletivos que formam os quadros de estudantes universitários, e, conseqüentemente, a elite intelectual e financeira do país. Trata-se da inferiorização de negros e indígenas, problema com profundas raízes históricas e, igualmente densos, ecos sobre a situação atual.

No Brasil, como se sabe, aconteceu uma Abolição da Escravatura sem direito ao trabalho, sem reforma agrária e sem uma estrutura político-partidária que

reorientasse os conflitos. A mesma matriz social da Colônia reeditou-se no Império, reforçando a segregação, as barreiras sociais (SODRÉ, 1998, p. 29).

Apesar dos mitos de cordialidade e democracia racial, o Brasil é um país profundamente marcado pelo racismo. Muito peculiar, o racismo nacional é não-declarado, velado, mas muito perceptível quando analisados, por exemplo, os padrões de beleza, os estereótipos de capacidade e caráter e, como nos importa discutir nesse trabalho, os espaços de poder e ascensão social, como são as universidades.

O intenso debate transnacional, em torno da categoria raça, situa-se no interior de um momento histórico, o pós-Segunda Guerra Mundial, no qual o modo de olhar, refletir e conceber a questão social passou a sofrer profundas transformações por influência marcante dos movimentos sociais identitários, no caso específico as várias organizações, em diferentes partes do globo, que lutavam e lutam contra o racismo. Tal influência, no fundamental, pode ser resumida à denúncia pública e às lutas sociais contra a discriminação racial e o racismo enquanto fatores geradores de desigualdades sociais (SILVÉRIO, 2003, p. 57).

Descentralizado e muito ativo também na academia, o movimento negro, além da mobilização fora da universidade, tem contribuído para o avanço da discussão no âmbito científico. Assunto pouco discutido no passado, atualmente, várias pesquisas detectam e analisam o que a vivência de muitos brasileiros já comprova há anos: a ausência sistemática da população negra – e indígena – nos espaços de poder e representação positiva. Essa nova experiência acadêmica, tão rica para os quadros da ciência e mesmo para sua contestação, pode-se acoplar ao que Santos (2006) chamou de *Sociologia das Ausências*, assim definida:

Na sociologia das ausências, essa multiplicação e diversificação ocorre pela via da ecologia dos saberes, dos tempos, das diferenças, das escalas e das produções, (...) na sociologia das ausências o que é ativamente produzido como não existente está disponível aqui e agora, ainda que silenciado, marginalizado ou desqualificado (SANTOS, 2006).

Jaccoud e Beghin (2002), para quem a exclusão "fortalece as características hierárquicas e autoritárias da sociedade e aprofunda o processo de fratura social que marca o Brasil contemporâneo", também percebem que,

de um lado, a permanência das desigualdades raciais naturaliza a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania. De outro lado, o processo de exclusão vivido pela população negra compromete a evolução democrática do País e a construção de uma sociedade justa e coesa (p. 66).

Trata-se, então, da elitização programada ou, no mínimo, consentida, cuja manutenção se dá por meio de uma complexa rede de mecanismos de exclusão que atuam em diferentes espaços de poder. Para Sodré (1998), “falar de elite é designar os grupos e as instituições com acesso diferenciado a mecanismos geradores de poder, tais como renda,

emprego, educação e força repressiva” (p.24). Referindo-se à normalização do comportamento racista e, sobretudo, ao papel da mídia nesse contexto, o autor acrescenta que

da influência interativa entre elites de diferentes ordens – grupos de alta renda, ministérios, organizações de trabalho, intelectuais e meios de comunicação de massa – resultam os padrões cognitivos e políticos que orientam os componentes da ação social e do julgamento ético presentes no comportamento racista (SODRÉ, 1998, p. 24).

Ainda que o problema se projete em outras esferas da sociedade, aqui nos deteremos especificamente ao espaço universitário, a fim de discutir soluções para o acesso de negros, indígenas e segmentos empobrecidos da sociedade brasileira à academia e à produção científica.

4. Solução emergencial

Na universidade brasileira, essas medidas, chamadas de Ações Afirmativas, possuem um histórico recente, ainda polêmico, mas que já começa a se efetivar como projeto eficaz no reparo das injustiças sociais e étnicas cometidas no país. Por considerar a teoria sobre Ações Afirmativas como conhecimento complementar aos objetivos deste trabalho, faremos uma breve explanação, que, obviamente, não esgota o tema nem o explora com a profundidade com que têm feito outros pesquisadores. De forma ampla, Bergmann (1996) define que

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas (...) Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente (p. 7).

Em relação à clara distinção social que o vestibular opera, Castro (2001) defende que “a culpa não é do ensino superior, mas dos níveis mais baixos que imprimem aos alunos velocidades distintas de avanço dentro do sistema, em função do seu status de origem”. E na continuidade do raciocínio, elabora:

Diante destes privilégios concedidos às elites, há muitos que pregam um sistema de quotas. Os mais pobres ou os originários da rede pública teriam uma reserva de mercado de vagas. Não acreditamos que isso seja uma boa idéia. É trocar iniquidade por mediocridade. Significa levar a instituições caríssimas alunos cujo desempenho é pior do que o de outros que se apresentam. **É nivelar por baixo, uma péssima maneira de se obter equidade.** Ao invés de melhorar o mais fraco, pune-se o mais forte (CASTRO, 2001, p. 13). [grifo nosso]

A opinião do autor, inclusive muito difundida pelos meios de comunicação e, por conseguinte, no senso comum da população brasileira, remete à necessidade de que o

problema seja corrigido na educação de base, com a melhoria da escola pública e, utopicamente, com a redução das profundas desigualdades sociais que marcam o país. Não há como discordar do autor no que se refere à deficiência do ensino público.

Como já fora exposto, a educação pública de base carece especial atenção e esforços no sentido de garantir que, para as próximas gerações de estudantes, sejam equiparadas as condições de concorrência entre rede privada e pública. Entretanto, há duas questões fundamentais que refutam a idéia supracitada quando esta se torna argumento elementar contra a criação de qualquer medida diferenciada de acesso à universidade.

A primeira, referente ao racismo, resulta do fato de que a melhoria da escola pública não modifica em nada o preconceito racial e as conseqüências psico-sociais que este imprime às populações negra e indígena. A segunda, numa concepção de classe, atenta para os milhões de estudantes brasileiros que, com a educação da rede pública, já estão diante do vestibular ou estarão nessa situação daqui a alguns anos.

Estabelecer a reforma do ensino público de base como única solução para a seleção social que o vestibular efetiva significa institucionalizar o fracasso de várias gerações de estudantes, para os quais o processo de preparação desigual já está em curso. Portanto, a um projeto de qualificação da educação pública nos níveis fundamental e médio, deve-se somar um conjunto de medidas pontuais que atinjam a população negra e indígena e os estudantes oriundos de escolas públicas.

Ainda no sentido de documentar as discussões em torno da adoção de medidas diferenciadas de acesso à universidade brasileira, relataremos aqui alguns argumentos comumente utilizados pelos que rejeitam a iniciativa, bem como a contra-argumentação que evidencia Ações Afirmativas como uma necessidade reparadora de injustiças sociais e étnicas. Para isso, adotaremos o caminho percorrido por Maggie e Fry (2004)⁸, que realizam tal análise a partir de trechos de cartas de leitores ao jornal *O Globo*. As cartas datam de 2001 e 2002, anos em que foram adotadas as primeiras medidas de reserva de vagas para negros em universidades brasileiras.

A **Constituição diz que todos são iguais perante a lei**, portanto, são ilegais a aposentadoria feminina com cinco anos menos que a dos homens; a preferência pelos idosos em ações na Justiça; e as cotas raciais no ensino e no serviço público. Creio que basta uma interpelação ao STF [Supremo Tribunal Federal] para derrubar tudo isso. Melhor oportunidade para todos, e não apenas para alguns (João Carlos Rodrigues, *O Globo*, Cartas dos Leitores, 15 maio 2002). [grifo nosso]

⁸ MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. In: Estudos Avançados. vol.18 nº.50 São Paulo Jan./Apr. 2004

Fundada na Filosofia do Direito, a convicção de que tratar os desiguais como iguais é uma forma de ampliar a desigualdade inicial desmonta o argumento jurídico-normativo da igualdade perante a lei, uma vez anulada a suposta igualdade primeira em que o argumento se baseava. Dessa forma, ações afirmativas consistem em “promover privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego, principalmente – a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente” (Guimarães, 1997. p. 233).

No objetivo de ser um “aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres” (Guimarães, 1997. p. 233), as ações afirmativas para ingresso em universidades públicas atuam no sentido de apenas restituir – ou estabelecer pela primeira vez – a igualdade entre os sujeitos, tendo, portanto, um caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito.

Tanto fizeram que o Brasil, país de muitas raças e misturas, forte pela sua diversidade, fraco pela sua distribuição de renda, agora é um país oficialmente racista. Com a criação de cotas para negros no serviço público federal institui-se oficialmente o **apartheid brasileiro** (José Eduardo Loureiro. *O Globo*, Cartas dos Leitores, 10 nov. 2001). [grifo nosso]

Sou negra e, como tal, manifesto meu protesto contra o projeto de lei que estabelece cotas para minha raça para vagas em universidades e no serviço público. Este projeto, na verdade, é um retrocesso do processo de integração dos negros à sociedade brasileira já que, através de uma segregação descabida, criará **ressentimentos raciais**, especialmente entre os mais jovens (Maria Eudóxia de Lima. *O Globo*, Cartas dos Leitores, 21 abr. 2002). [grifo nosso]

Alerto aqueles que lêem em cada notícia, em entrelinhas imaginárias, a presença da segregação racial que nunca fez parte da nossa cultura: cuidado! O racismo está realmente presente quando se separa negros e brancos em percentuais e quantidades, e a cada passo aproximamo-nos do "Brasil branco" e do "Brasil negro". O Brasil, coração do mundo, pátria do evangelho para qualquer crença, tem de despertar para a **beleza da miscigenação** (Alice Regina de Ornellas. *O Globo*, Cartas dos Leitores, 11 dez. 2001). [grifo nosso]

A adoção de cursos especiais para negros seria o reconhecimento oficial de que existem raças no Brasil. Isso, num momento em que a genética acaba de provar que o **conceito de raças não tem uma base científica** (Helen Rumanjek. *O Globo*, Cartas dos Leitores, 29 ago. 2001). [grifo nosso]

Com diferentes interfaces, os comentários acima se pautam na hipótese de que reserva de vagas incentivam a racialização da sociedade brasileira, uma taxonomia bipolar (brancos e pretos) em um país miscigenado onde todos convivem harmonicamente. O argumento se baseia na suposta democracia racial, tão amplamente difundida, mas pouco condizente com a realidade brasileira, quando analisadas as presenças de negros e indígenas nos espaços de poder. Como outro argumento recorrente, a idéia de que cotas prejudicam os

próprios cotistas, uma vez que os enquadra como incapazes ou menos inteligentes que os demais, considerando, ainda, a discriminação a que estarão sujeitos em função da condição de cotistas.

Ninguém cresce com paternalismo. Essa decisão de separar cotas para cada camada dos chamados discriminados de nada adiantará se não tivermos uma política de respeito a cada um deles. É necessário que eles tenham condições reais de concorrer com todos, pois do contrário farão parte de outra coluna de discriminados: a dos que só conseguiram entrar na administração pública porque tinham um lugar garantido. Isto também é **humilhante**. (*O Globo*, Cartas dos Leitores, 15 maio 2002)

[...] é uma vergonha que num país como o Brasil se estabeleçam cotas raciais. Estão criando um monstro que até agora não existia no país: o **racismo**. Amigos negros – um advogado, outro engenheiro – sentem-se humilhados. (Carlos Fernandes *O Globo*, Cartas dos Leitores, 12 mar. 2002).

O que o argumento desconsidera é que tal discriminação já existe e ocorre corriqueiramente nos diferentes espaços onde negros têm acesso. Nessas condições, como afirmou Maggie (1992), é preferível pontes a margens. O ideal seria não haver racismo, mas como este existe e, assim, independentemente de onde estejam, os negros desse país sofrerão preconceito, que ao menos deixe de ser apenas nos cargos de baixa representatividade social e passe a ser na universidade, a partir de onde poderão mudar tal situação por meio da produção intelectual. Em tom conclusivo, Silvério (2003) pondera sobre os resultados efetivos das políticas de ações afirmativas no campo acadêmico e, ainda, sobre a repercussão desses efeitos:

Uma das possíveis conseqüências imediatas da adoção de ações afirmativas, enquanto um remédio contemporâneo, seria a inclusão de forma não subalterna de parcelas da comunidade negra no mercado de trabalho, em posições estratégicas, e nas universidades. Isso poderia representar uma rápida desracialização das posições de maior *status* e renda desproporcionalmente ocupados por homens brancos. Assim, ao contrário do que os detratores da ação afirmativa andam dizendo, a meta das cotas não é racializar a sociedade ou a universidade, mas justamente iniciar o processo de desracialização das elites, o que efetivamente pode nos colocar na direção da construção de uma democracia em que a presença de grupos étnico-raciais não tenha a menor relevância para a convivência social harmoniosa e pacífica. É verdade que, em uma sociedade que não tem se preocupado profundamente com a igualdade de oportunidades e, muito menos, com a igualdade de resultados entre seus diferentes grupos étnico-raciais, tais medidas causam reações, em especial na ‘casta’ dominante, controladora de poder desde os tempos imemoriais, que certamente perderá parte de seus privilégios (p. 72).

Ação Afirmativa é, portanto, uma medida reparatória, compensatória, que parte da necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade, conferindo-lhes, momentaneamente, uma preferência que assegure seu acesso a determinados bens – por exemplo, econômicos, culturais, simbólicos etc. Citando Boaventura de Souza Santos, que afirma que “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e que temos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos inferioriza”, Santos (2007) conclui:

É preciso reequilibrar a balança de oportunidades para que o princípio do mérito possa vir a ser efetivamente tomado como critério de acesso às oportunidades. O direito à diferença é fundamental na superação das iniquidades e na promoção da igualdade étnico-racial (p. 202).

Do ponto de vista da agenda pública, fica, então, a tarefa de desenvolver soluções coletivas, ou seja, que, “façam as coisas de uma maneira diferente”, afetando significativamente a realidade de toda uma população. Nesse sentido é que as universidades públicas brasileiras têm implantado programas diferenciados para acesso de negros, indígenas e indivíduos oriundos de escolas públicas. Os modelos variam entre reserva de vagas, bonificação e programas de avaliação seriada; sempre pautados como medidas paliativas e provisórias.

Quadro das Universidades Federais que já adotam ações afirmativas no país

Nº	Sigla	IFES	Tipo	%	Social	Étnico-Racial
1	UnB	Universidade de Brasília	Cotas	20	—	X
2	UFBA	Univ. Federal da Bahia	Cotas	45	X	X
3	UFAL	Univ. Federal de Alagoas	Cotas	20	X	X
4	UFMA	Univ. Federal do Maranhão	Cotas	40	X	X
5	UFRB	Univ. Federal do Recôncavo Baiano	Cotas	45	X	X
6	UFPA	Univ. Federal do Pará	Cotas	50	X	X
7	UFPR	Univ. Federal do Paraná	Cotas	40	X	X
8	UFJF	Univ. Federal de Juiz de Fora	Cotas	30	X	X
9	Unifesp	Univ. Federal de São Paulo	Cotas	10	X	X
10	UFABC	Univ. Federal do ABC	Cotas	50	X	X
11	UFT	Univ. Federal de Tocantins	Cotas	50		X
12	UFPI	Universidade Federal do Piauí	—	—	—	—
13	UFRA	Univ. Federal Rural do Amazonas	Cotas	Proporcional ⁹	X	
14	UFSCAR	Univ. Federal de São Carlos	Cotas	40	X	X
15	UFES	Univ. Federal do Espírito Santo	Cotas	50	X	X
16	UFRR	Univ. Federal de Roraima	+ Vagas			X
17	UFPE	Univ. Federal de Pernambuco	Bônus	—		
18	UFRPE	Univ. Federal Rural de Pernambuco	Bônus	—		
19	UFRN	Univ. Federal do Rio Grande do Norte	Bônus	—		
20	UFSC	Univ. Federal de Santa Catarina	Cotas	40	X	X
21	UFRGS	Univ. Federal do Rio Grande do Sul	Cotas	40	X	X

(FONTE: contraposta ao projeto UFG Inlui)

Refletindo sobre os vestibulares e a atuação dessas medidas nas universidades brasileiras, Silvério (2007, p. 188) aponta como conseqüências o aumento do número de candidatos pertencentes aos grupos-alvos dos programas de ação afirmativa e também do número de matriculados desses grupos nos cursos de graduação; a melhora do desempenho acadêmico desses alunos, por meio de uma permanência qualificada; o fortalecimento da identidade étnico-racial dos beneficiados, pela participação em grupos organizados; e a ampliação do interesse das universidades sobre as relações étnico-raciais.

⁹ Proporcional ao nº de candidatos que cursaram todo ensino em escola pública.

Uma vez exposta, em linhas gerais, a conjuntura nacional da discussão e implementação de ações afirmativas em universidades públicas, seguimos para o âmbito local, tratando do Programa UFG Inclui e os sucessivos embates internos dele decorrentes.

5. Contexto local: UFG Inclui

Como o documentário procura recuperar, apesar da proposta da reitoria ter surgido apenas em 2007, como uma das últimas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) a aderir à tendência estimulada pelo Ministério da Educação, o processo de discussão para implementação de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás tem uma história anterior, que se inicia com a militância de alunos (as) negros (as) e professores estudiosos da temática.

Em 2003, a partir das primeiras experiências de ações afirmativas em universidades brasileiras, professores e estudantes da UFG já se mobilizavam em redes de estudos sobre o tema, munindo-se de argumentos e estratégias que pudessem trazer para a realidade goiana as mesmas ações reparatórias adotadas em outras universidades do país.

O programa Passagem do Meio¹⁰, financiado pela Fundação Ford e, em 2004, a formação do Coletivo de Estudantes Negros (as) Beatriz Nascimento (Canbenas) podem ser considerados pedras fundamentais nesse processo, uma vez que, pelo caráter de militância negra na academia, ambos procuravam instaurar seriamente o debate sobre diversidade étnico-racial na universidade e, principalmente, sobre suas implicações nos processos seletivos e condições de permanência no interior dos cursos.

Foram anos de participação, estudos e interferências junto aos órgãos gestores da universidade no sentido de institucionalizar as discussões sobre racismo e ações afirmativas. Como mencionou, em entrevista, o professor Dr. Joaze Bernardino, em 2004, a, então Reitora, professora Milca Severino, durante um seminário promovido pelo grupo, chegou a se comprometer publicamente com a implementação de um projeto de ações afirmativas.

Apesar dos esforços anteriores, das promessas da antiga gestão e da disseminação das medidas pelo país, na UFG a reitoria se manteve calada para esse processo até o ano de 2007, quando, depois de muitas atividades na comunidade universitária envolvida com a

¹⁰ O projeto fazia parte do programa Políticas da Cor, UERJ/Fundação Ford e atendeu com bolsas 40 alunos/as negros/as de baixa renda de várias unidades acadêmicas. Teve como objetivo dar condições a esses alunos/as de permanecer na universidade e se qualificar para concorrer a bolsas dos outros programas da UFG (PIBIC, PROLICEN, PET e outras). Funcionou durante o período de 2002 a 2004 e o nome referia-se à travessia do atlântico no porão dos navios negreiros.

causa, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), na pessoa da Pró-Reitora Sandramara Matias, apresentou o programa UFG Inclui, inicialmente prevendo bonificação para estudantes de escolas públicas e, ainda, segundo constava na proposta oficial¹¹:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ – REITORIA DE GRADUAÇÃO
UFG INCLUI
Programa de inclusão Social da UFG

Ações já desenvolvidas pela UFG com vistas à inclusão social

- ☐ Cursos de graduação para inclusão de segmentos sociais específicos
- ✓ Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural
- ✓ Curso de graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária e Pequenos Produtores
- ✓ Curso de graduação em Pedagogia-Licenciatura para Educadores do Campo

Ações a Serem Realizadas ANTES do Ingresso

- ☐ Ampliar de 3.000 para 5.000 o número de isenções de taxas do Processo Seletivo, a fim de estimular a participação de estudantes de escolas públicas no vestibular da UFG.
- ☐ Reformular os Programas das provas do Processo Seletivo da UFG mediante uma interlocução efetiva com o Ensino Médio, especialmente com as Escolas Públicas.

Mudanças no VESTIBULAR 2008

- ☐ Ampliar ações voltadas para a formação de professores e a melhoria do Ensino Público.
- ☐ Criar Curso Livre preparatório ao Processo Seletivo da UFG, voltado para o atendimento de estudantes procedentes de escolas públicas.
- ☐ Ampla divulgação das ações de inclusão social da UFG.

Pressupostos

¹¹ O conteúdo abaixo é a transcrição total do documento em power point disponibilizado pela Prograd para apresentação da 1ª proposta do Programa UFG Inclui.

- ❑ Este programa parte do pressuposto de que a proposição e o desenvolvimento de ações intencionais para incluir egressos de escolas públicas no ensino superior, contempla as camadas menos favorecidas da população, entre as quais encontram-se as minorias étnicas/raciais. Os dados apresentados na tabela a seguir corroboram esse entendimento.

Objetivos do Programa de Inclusão Social da UFG

- ✓ Democratizar gradativamente o acesso à Universidade Federal de Goiás, por meio de uma política de ações afirmativas que contemple o acesso e a permanência de alunos provenientes de escolas públicas;
- ✓ Incentivar a participação dos estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas no processo seletivo da UFG;
- ✓ Criar mecanismos de ampliação do ingresso e da permanência dos estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, nos cursos de graduação da UFG;
- ✓ Acompanhar a trajetória dos estudantes provenientes de escolas públicas, com vistas a fornecer apoio institucional para o seu bom desempenho acadêmico;
- ✓ Ampliar as políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação da UFG.

Ações a Serem Desenvolvidas NO INGRESSO

- ❑ Implementar, em caráter experimental, um Índice de Inclusão social (**20,0%**) para convocação para a 2ª etapa de alunos da escola pública e um sistema de pontuação acrescida para convocação de matrícula para alunos que cursaram integralmente o ensino médio na rede pública de ensino.
- ❑ O presente programa também definiu a aplicação de um fator de multiplicação de **1,08** nas notas da 2ª etapa aos alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com base em simulações realizadas pelo Centro de Seleção (dados estatísticos dos 3 últimos processos seletivos da UFG).
- ❑ Aproveitar as notas do **ENEM** no cálculo da convocação de todos os candidatos para a 2ª etapa como forma de ampliar a participação dos alunos egressos de escolas públicas nessa etapa.
- ❑ Aperfeiçoar o processo de avaliação das provas do Processo Seletivo da UFG.

- ❑ Reformulação dos programas das provas, com participação de professores da UFG e das Redes Pública e Privada de Ensino Médio.

Ações POSTERIORES AO INGRESSO

- ✓ Ampliar ações visando a permanência dos estudantes na graduação
- ✓ Criar programas e projetos que promovam, acompanhem e assegurem a permanência e contribuam para reduzir os índices de evasão
- ✓ Programa de Isenções de Taxas Acadêmicas
- ✓ Programa de Bolsas Alimentação
- ✓ Programa de Bolsas de Monitoria
- ✓ Programa Institucional de Iniciação Científica
- ✓ Programa de Bolsas de Licenciatura
- ✓ Programa de Bolsas de Extensão e Cultura
- ✓ Programa de Bolsas de Estágio
- ✓ Programa de Bolsa Permanência
- ✓ Creche
- ✓ Moradia estudantil
- ✓ Serviço odontológico
- ✓ Programa Saudável *Mente*
- ✓ Restaurante universitário
- ✓ Programa de Concessão de Passagens para Alunos da Graduação

Avaliação das AÇÕES IMPLEMENTADAS

- ✓ Criar política de acompanhamento dos estudantes participantes do programa UFG Inclui.
- ✓ Criação de uma Comissão, para elaborar e desenvolver projeto de avaliação e acompanhamento do Programa de Inclusão da UFG.
- ✓ Criação de uma comissão para elaborar e desenvolver projeto de pesquisa sobre evasão e permanência
- ✓ Criação de uma comissão de ensino para acompanhar e diagnosticar as dificuldades de aprendizagem.
- ✓ Elaboração de projetos de ensino para acompanhamento das dificuldades detectadas, com monitores em cada área do conhecimento.

5.1 Reações da Comunidade Universitária

Aprovada em votação na Câmara de Graduação, mas amplamente desaprovada pelos segmentos que, internamente, promoviam o debate sobre acesso e permanência de minorias na universidade, a proposta foi fortemente criticada por equiparar-se aos modelos menos efetivos de ações afirmativas já desenvolvidas no cenário nacional. Representada por entidades como Canbenas, Núcleo de Estudos Africanos e Afro-descendentes da UFG (Neaad), Diretório Central dos Estudantes (DCE), Projeto de extensão Cursinho Comunidade FazArte e Programa Conexões de Saberes, a comunidade universitária se manifestou contrária ao desenvolvimento daquele projeto que foi, unanimemente, considerado por essas militâncias como tímido e pouco expressivo.

A principal crítica referia-se ao caráter especulatório da proposta, uma vez que a bonificação não garante a entrada dos estudantes que se pretende beneficiar, mas produz apenas uma expectativa de acesso, que pode não trazer resultados efetivos. A revolta diante das fragilidades do programa deu início a um generalizado movimento contrário que passou a denominar a proposta de UFG Exclui. Com esse título, um blog foi criado, em julho de 2007, para publicar informações sobre o desenrolar das votações e de todo o processo, expondo, principalmente, os questionamentos em relação à proposta.

Este blog foi criado para divulgar textos, datas para mobilização e imagens do Movimento contra o projeto "UFG Inclui". Questionamos esse projeto por ter sido elaborado sem recorte racial, por usar o sistema de bonificação que não garante uma real inclusão e pelo processo ter sido conduzido de forma arbitrária e desonesta pela Pró-Reitoria da UFG. Lutamos por Ações Afirmativas de verdade!! E por uma gestão honesta e verdadeiramente inclusiva! COTAS JÁ! (texto de abertura do blog¹²).

Sinteticamente, as outras deficiências apontadas foram: 1. A não influência do programa nas questões étnico-raciais, sequer mencionando o indígena brasileiro e partindo da justificativa de que, pela aproximação negritude-pobreza, os negros já seriam incluídos, desconsiderando, assim, toda a produção de conhecimento que demonstrava que, ao contrário, pelas múltiplas conseqüências do racismo, o negro só é efetivamente beneficiado por medidas específicas que consideram cor, raça e preconceito racial;

2. A discutível qualidade técnica dos dados apresentados, uma vez que se questionava a rápida e monolítica elaboração do projeto. Redigido sem a participação dos estudiosos das causas que o suscitavam, aparentou ser uma elaboração pouco fundamentada, que, sobre muitos aspectos, reproduzia o senso comum, soando, para a militância envolvida,

¹² www.ufgexclui.blogspot.com

muito mais um desejo de ter ações afirmativas, seguindo exigências e incentivos do Mec, do que de efetivamente incluir populações minoritárias nos quadros de alunos da UFG. Mais que propor algo realmente novo, UFG Inclui reunia programas, medidas de permanência e assistência estudantil já vigentes na universidade, o que trazia para a proposta um aspecto ficcional, de pouca utilidade para a resolução do dilema concreto, a ausência sistemática das populações negra e indígena e de estudantes pobres, sobretudo nos cursos de alta demanda, na universidade.

3. Ainda nesse sentido, se somavam críticas sobre os números do projeto, que, quando estudados com mais cautela, demonstravam a produção de uma diferença irrisória; sobre a não explanação detalhada de métodos que garantiriam o cumprimento de cada medida proposta; e, ainda, sobre a avaliação do projeto, prevista para 1 ano, o que, para uma política pública, é tempo demasiadamente curto para qualquer tipo de julgamento.

Baseados nesses questionamentos centrais, os professores Roberto Lima, Joaze Bernardino, ambos entrevistados no documentário *Sobre o muro*, elaboraram uma contraproposta (anexo 1), que, assinada pelos grupos interessados no aprimoramento da medida, foi encaminhada à reitoria ainda em novembro de 2007. No tocante ao programa de acesso à graduação, o documento previa a seguinte situação.

A proposta de reservas de vagas ficará em vigor por dez anos, sendo avaliada anualmente e poderá ser prorrogada a partir da primeira avaliação conclusiva, que será realizada em 2018.

1 – Do total de vagas oferecidas em todas os cursos da UFG, serão disponibilizadas 10% (dez por cento) das vagas para **estudantes oriundos(as) de escola pública** no vestibular de 2008; 15% (quinze por cento) no vestibular de 2009; 20% no vestibular de 2010. A partir deste ano, estes percentuais serão fixos até 2018, o ano da primeira avaliação conclusiva.

2 – Do total de vagas oferecidas em todas os cursos da UFG, serão disponibilizadas 10% (dez por cento) das vagas para **estudantes auto-declarados(as) negros(as)** no vestibular de 2008; 15% (quinze por cento) no vestibular de 2009; 20% no vestibular de 2010. A partir deste ano estes percentuais serão fixos até 2018, o ano da primeira avaliação conclusiva.

3 – Disponibilizar também, por um período de 10 anos, pelo menos 2 (duas) vagas extras por curso, em todos os cursos da UFG, para **indígenas** de todos os estados brasileiros, sempre como respostas às demandas de capacitação colocadas pelas comunidades indígenas.

4 – Disponibilizar também, por um período de 10 anos, pelo menos 2 (duas) vagas extras por curso, em todos os cursos da UFG, para **negros(as) quilombolas** de todos os estados brasileiros, sempre como respostas às demandas de capacitação colocadas pelas suas comunidades (Contraproposta UFG Inclui – anexo 1).

Com a votação levada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Cultura (Cepec), órgão deliberativo da universidade, o conselheiro e professor Dr. Juarez Maia, também presente no documentário, pediu vistas à proposta, interrompendo o processo de adoção do UFG Inclui em seus primeiros moldes. O conselheiro apresentou a contraproposta elaborada pelos setores

organizados e, a partir daí, o Cepec decidiu criar grupos de trabalho, organizando seminários e debates para qualificar a votação dos demais conselheiros (ver anexo 2).

A Reitoria e o grupo de alunos e professores que apresentaram a contraproposta entraram em negociação e organizaram uma comissão composta por membros dos dois grupos e alguns conselheiros para negociarem um projeto de Ações Afirmativas compatível com a demanda dos movimentos negros e sociais organizados (...) No último dia 30 de Junho, em reunião extraordinária, a comissão apresentou o projeto na Câmara de Graduação da Universidade Federal de Goiás (Blog UFG Exclui).

Assim, com concessões de ambas as partes, as duas propostas se fundiram em um documento único, aprovado pela Câmara de graduação, Cepec e, com 33 votos favoráveis, três contrários e três abstenções, também aprovado, em última instância, no Conselho Universitário (Consuni) em 1º de agosto de 2008. Já vigente para o vestibular 2009, instaurou-se na UFG um programa de ações afirmativas, pautado nos seguintes termos principais, conforme consta no material de divulgação produzido pela Prograd e Centro de Seleção (anexo 2) e, ainda, em matéria jornalística divulgada pela Assessoria de Comunicação da UFG no site da instituição (anexo 4):

O programa UFG Inclui é destinado aos estudantes oriundos de escola pública, aos negros oriundos de escola pública, aos indígenas e aos negros quilombolas. Com esse programa a UFG consolida sua política de ações afirmativas e possibilita o acesso e a permanência desses estudantes na universidade (anexo 2).

Convocação adicional de 20% de candidatos de escola pública (independentemente de raça/cor) e, ainda, 20% de negros oriundos da escola pública. Esses candidatos serão convocados, adicionalmente e por ordem de classificação, para realização da segunda etapa, caso os respectivos cursos não tenham atingido esse índice, conforme estabelece o edital do vestibular. Na segunda fase, prevista para os dias 14 e 15 de dezembro, se o índice de 10% de candidatos de escola pública e de negros de escola pública não for atingido em cada curso, serão convocados, por ordem de classificação, 10% de alunos da escola pública (independentemente de raça/cor) e outros 10% de negros oriundos de escola pública, respeitando-se o número de vagas de cada curso (anexo 4).

Diante do projeto em vigência, os intelectuais e militantes que se fizeram protagonistas no processo de implementação de ações afirmativas na UFG se revelam satisfeitos com a reestruturação da proposta em relação ao primeiro projeto apresentado. Ainda que considerem pequeno o índice de inclusão, admitem que a medida já exercerá forte impacto sobre a universidade e os conhecimentos dela provenientes.

IV

DIÁRIO DE BORDO

Nessa parte do texto, conforme já mencionado, pretendo relatar o processo de produção do documentário *Sobre o muro*, um projeto experimental que visa explorar, imagética e semanticamente, os aspectos que envolvem a exclusão-inclusão de segmentos específicos da sociedade no espaço da universidade, tendo como cenário principal a UFG e suas discussões internas sobre o programa de ações afirmativas UFG Inclui.

Esse relato foi dividido em três pontos, concernentes aos momentos centrais do desenvolvimento do filme; antes, durante e depois de sua finalização. Trata-se, portanto, de uma descrição temporal que situa a realização do projeto tendo como pontos de discussão desde a composição do argumento inicial, passando pelas modificações até a chegada ao produto final, bem como seus destinos e possíveis aplicações.

1. Pré-produção

Um filme começa bem antes da captação de cenas. Começa com um pensamento, uma idéia, ou várias, geralmente misturadas e sem forma. Muito antes das imagens, planos e quadros, há um processo que envolve, sobretudo, visões de mundo. É na pré-produção que se estabelecem, ao menos provisoriamente, os caminhos ideológicos e os primeiros passos práticos para o desenvolvimento do projeto, assuntos que norteiam essa parte do texto.

No campo das idéias, *Sobre o muro* nasce da importância atribuída à qualificação do debate sobre ações afirmativas para além do senso comum e da leitura midiática; do desejo de colaborar com a desconstrução dos argumentos cristalizados que operam para a continuidade da elitização da universidade brasileira; e, nesse sentido, trazer à tona outras vozes e discursos, de modo a legitimar lutas silenciadas pela mídia convencional. Assim, enquanto argumento, uma pré-produção tem sido traçada desde 2006, a partir da aproximação teórico-prática com a temática, baseada em estudos periódicos e no acompanhamento dos movimentos da militância envolvida.

Contudo, a definição de que o gênero documentário seria a linguagem adotada só veio muito posteriormente, como uma escolha pela experimentação e quebra de fronteiras, um desafio. A produção textual sempre foi minha preferência e alvo de maiores atenções no decorrer da graduação. Com exceção de poucas disciplinas (Cinema e documentário; História do Cinema; Cinema e Jornalismo; Produção Audiovisual; Telejornalismo), durante os cinco

anos de permanência no curso Comunicação Social – Jornalismo, toda proximidade com a câmera e a mediação imagética se deu extra-curricularmente em função de, durante 2 anos, ter trabalhado com filmagem e edição de eventos.

Tal experiência, porém, restrita a padrões discursivos e estéticos muito próprios e bem delimitados, deixou inexplorados anseios latentes no campo da imagem. Ficou o desejo de contar histórias substituindo linhas e parágrafos por *fades* e *closes*; travessões e aspas por rostos e vozes. Assim, se iniciou a aventura de produzir o vídeo experimental *Sobre o muro*.

1.1 Pinçar histórias

O processo teve início efetivo em julho desse ano, quando foi redigido o primeiro roteiro, ainda genérico, uma vez que tudo que havia era uma intenção de abordagem, ainda sem os detalhamentos necessários para a elaboração de um roteiro minimamente concreto. Foi também nesse período que me dediquei a assistir e analisar uma série de documentários de diferentes épocas e nacionalidades no sentido de tornar familiar um número maior de possibilidades discursivas e imagéticas.

O primeiro texto redigido, o esboço do roteiro, podia ser resumido como uma indicação do caminho: ouvir pessoas que não estão na universidade, conhecê-las, mediar um contato com suas histórias, sentimentos e sonhos, isso no sentido, primeiro, de levar à universidade realidades diferenciadas da predominante e, por isso mesmo, distantes e tão pouco valorizadas na academia.

Então deu-se início a um outro trabalho de pesquisa. Não mais realizada em livros e artigos, essa parte da investigação se deu pela leitura de olhares e discursos; uma observação de pessoas e seus locais de fala, uma busca por personagens da vida real que representassem os diferentes caminhos que têm conduzido tão significativa parcela da população para o lado de fora dos espaços de poder, com ênfase, claro, sobre a universidade e seus métodos de seleção.

No intuito de conhecer e selecionar atores sociais cujas histórias pudessem integrar o filme, me aproximei do cursinho popular “Vozes da Resistência”, onde, inclusive, posteriormente cheguei a assumir as aulas de redação. Desse contato, surgiu a idéia de inserir no documentário algumas organizações que se estabelecem como estratégias de fortalecimento popular perante o desleal combate pelas vagas do sistema de ensino superior.

Uma vez delimitado o tipo de vivências a serem relatadas, nessa parte da pré-produção, foi desenvolvido um interessante exercício de conhecer pessoas, promover

aproximação, analisando a validade ou não dos discursos para o enunciado geral. Essa era, até então, a parte mais difícil. Dentre tantas histórias, selecionar e pinçar da realidade sujeitos e histórias que fossem capazes de representar, em sua individualidade, os inúmeros percursos que determinam quem tem e quem não tem acesso à universidade.

Tal seleção foi efetuada por meio de contatos já existentes e outros promovidos em função do roteiro. Uma vez encontrados os atores sociais que emprestariam suas falas ao documentário, o próximo passo da pré-produção foi pontuar as estratégias narrativas que comporiam a totalidade do filme.

1.2 Contar histórias

Nos esboços do primeiro roteiro já constava a decisão de conduzir a narrativa por meio de entrevistas. A ausência de um narrador foi também uma escolha realizada ainda nessa fase preliminar. Isso porque a intenção sempre foi, dentre os demais elementos, priorizar as falas dos entrevistados. Conforme se podia prever, falando por si mesmas, as pessoas que estão fora da universidade dotariam todo o discurso de uma força autônoma pouco visível na cobertura que a mídia convencional realiza do assunto.

Nesse ponto, a idéia começava a se solidificar e então já era possível estabelecer um roteiro concreto do que se podia esperar de *Sobre o muro*. Pessoas contando diferentes histórias que se interceptam na expectativa de ingresso popular e de negros à universidade, seja falando de si mesmas ou do esforço intelectual e prático da militância. Contudo, o conjunto imagem e som da entrevista parecia um recurso já saturado e forçava a escolha e acréscimo de outras estratégias.

A construção e utilização dos argumentos *muro* e *cerca*, também já presentes nessa fase de pré-produção, mais adiante viriam a se tornar as principais ferramentas simbólicas no decorrer do filme, uma ilustração imagética da clara separação social e étnica que rege o acesso ao ensino superior no Brasil. Prevvia-se também que os espaços e cenários falassem. A idéia, nesse ponto, era trazer inserções de planos abertos, que demonstrassem *in loco* outros elementos simbólicos na representação da realidade de cada entrevistado.

Ainda nesse sentido, construiu-se o argumento imagético de filmar a universidade do lado de fora e inserir tais cenas nos momentos em que vestibulandos pobres e/ou negros falassem sobre suas tentativas anteriores de acesso ou se remetessem às desigualdades do processo. Havia também, desde o princípio, o desejo de encontrar e utilizar imagens e fotos de arquivo que remetessem à história do programa UFG Inlui. Essa parte foi, então, um

momento de buscar soluções diferenciadas na exploração da imagem, definindo planos, quadros e tudo que consolidasse a tentativa de direcionar o olhar.

2. Produção

Em depoimento publicado na revista Comunicação e Educação¹³, da Universidade de São Paulo (Usp), o cineasta Renato Tapajós, diretor de vários documentários premiados, oferece algumas lições, bem próximas do que foi vivenciado durante a produção do áudio-visual. Duas dessas lições serão utilizadas como base para os comentários referentes a esta produção. Tapajós (2002) alerta para a necessidade de “trabalhar com bons profissionais em suas áreas específicas – embora um diretor precise saber de tudo um pouco”(p. 88).

Se para Tapajós essa é a primeira lição, em *Sobre o muro* foi a primeira limitação. As gravações foram realizadas em setembro e outubro, com grandes intervalos decorrentes das agendas, seja dos entrevistados, seja do empréstimo da câmera principal – concedida pelo Programa Conexões de Saberes. O curto espaço de tempo, a ausência de equipe especializada e de importantes recursos tecnológicos – como microfone direcional ou lapela – desfavorecem a captação de imagens, imprimindo significativas perdas na qualidade do som e do vídeo.

Como se trata de um vídeo experimental realizado sem verbas, com pouca experiência técnica e pequenas pretensões, desde o começo era sabido que o mérito do projeto não estaria na estética do vídeo, mas na presença de um ponto de fala diferenciado, na riqueza desses discursos, na proposta de um olhar declaradamente engajado, mais próximo e sensível.

A segunda lição de Tapajós mostra que “o material filmado é mais importante que as intenções e que o roteiro. É preciso ter humildade para reconhecê-lo e alterar o projeto de acordo com ele” (p. 88). Aí entra um fator decisivo que só veio à tona nos primeiros momentos de captação de imagens. Originalmente, o cursinho “Vozes da Resistência” surgira como estratégia de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), focado nas bolsas do ProUni, uma vez que o processo seletivo da UFG se posicionava de forma tão longínqua no imaginário daqueles estudantes e coordenadores. Nas primeiras perspectivas da iniciativa, o projeto se encerraria depois de passada a prova do Enem. Contudo, a aprovação do programa UFG Inclui foi capaz de estimular coordenadores e alunos a permanecerem no cursinho, agora voltados para a seleção da UFG.

¹³ TAPAJÓS, Renato. Ofício de documentarista ou olho na câmera não mente. In: Comunicação e Educação, volume 24. São Paulo, 2002.

Tal aspecto da realidade reconfigurou o roteiro, que passou a propor também uma recuperação histórica da implementação do programa UFG Inclui e, ainda, relatos de expectativas que o projeto fomenta interna e externamente, ou seja, o que a própria universidade espera como consequência do programa e o que esperam aqueles que, em condições desfavoráveis no sistema de seleção universal, prestarão vestibular via sistema de cotas.

Conforme essa reformulação, mais que entrevistas a vestibulandos, a narrativa passou a abranger e interligar as seguintes categorias semânticas: distanciamento; iniciativas de aproximação; medidas de acesso diferenciado; reflexos dessas medidas sobre os vestibulandos beneficiados. Essa classificação do âmbito discursivo organizou uma nova busca por personagens também em categorias diferenciadas. Ficou definido, então, que o documentário precisaria ouvir os externos à universidade, gente que conhecesse a realidade da escola pública, representantes e alunos de cursinhos populares, além de pessoas para quem a universidade se apresenta claramente como um alvo inatingível.

Noutra via, seria também preciso obter o posicionamento dos que fazem parte da academia. O discurso oficial, cogitado no primeiro roteiro, foi substituído por aqueles que protagonizaram a conquista; estudantes e professores da universidade para quem a implementação de ações afirmativas não se trata de uma exigência superior, mas de uma importante bandeira de luta. Tais agentes sociais poderiam expor não apenas sobre o projeto final, mas, principalmente, sobre o desenrolar de todo esse processo de impasses e avanços.

Dessa forma, a produção estabeleceu vários contatos com os cursinhos populares Comunidade FazArte, que funciona atualmente como projeto de extensão vinculado à Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia (FCHF/UFG); Vozes da Resistência, iniciativa popular que funciona aos sábados no Colégio Estadual Dom Fernando; e Curso Pré-universitário e Cidadania, oferecido pela Casa da Juventude (Caju). Nesses espaços foram entrevistados alunos e coordenadores, sempre com o cuidado de solicitar aos entrevistados que assinassem um termo de concessão de uso de imagem.

Outro bloco de personagens são os que possuem com a universidade uma relação de distância na proximidade. São pessoas que mesmo fisicamente próximas aos prédios da universidade, não participam da produção do conhecimento que se pretende estabelecer ali. A riqueza da participação desse bloco se deve, sobretudo, ao fato de, em todos os casos abordados, os entrevistados fazerem referência ao interesse, próprio ou familiar, de ter acesso àquele espaço não apenas na condição de trabalhadores, mas também estudantes.

É nessa parte que entram as ricas participações do artesão e estudante de Eja, Jonas, que menciona que a filha, negra e oriunda de escola pública, prestará o vestibular 2009/1 da UFG sob sistema de cotas; da auxiliar de serviços gerais, Vera, que trabalha na UFG há 9 anos, cita que antes sequer sabia o que era a universidade e que agora anseia para que as filhas tenham acesso àquele espaço; e, ainda, o estudante e vendedor Bruno, que, pretende terminar o ensino médio e prestar vestibular na UFG, mesmo reconhecendo que quem vem de “escola particular tem a vaga quase garantida e os de escola pública têm que ralar mais pra conseguir entrar aí”.

No bloco dos intelectuais que participaram do processo, o filme ouve os principais autores da contraproposta ao UFG Inlui, professores doutores Joaze Bernardino e Roberto Lima; o conselheiro do Cepec, professor Dr. Juarez Maia, que representou os movimentos organizados, pedindo vistas ao projeto da reitoria e, posteriormente, apresentando a Contraproposta ao Conselho de Pesquisa, Ensino e Cultura; e, representando Canbenas e Conexões de Saberes, respectivamente, a historiadora graduada pela UFG, Gorete Sousa e a professora Geovana Reis.

Em um processo de encontrar ordem no caos, lidando com os imprevistos que naturalmente ocorrem nesse tipo de produção, depois de um grande trabalho de seleção das histórias, muitos dos entrevistados não puderam participar das gravações, seja por inibição, por questões de tempo e trabalho, ou, como ocorreu em um caso específico, por um motivo bárbaro e, infelizmente, tão comum, que, em tom de protesto, não posso deixar de mencionar aqui, com o cuidado de manter anônimas a identidade das pessoas envolvidas.

Em um dos cursinhos nos quais busquei os contatos, chamava atenção a história de uma mulher, que, sendo mãe, esposa e trabalhando fora, decidiu voltar a estudar para concluir o Ensino Médio e prestar vestibular para enfermagem. Com entusiasmo, a mulher em questão aceitou participar do filme, mas poucas semanas depois, subitamente, abandonou tanto a escola – EJA noturno – quanto o cursinho.

Quando procurada pessoalmente para questionar sobre a participação no trabalho, a jovem mulher, visivelmente abalada, contou que, sob ameaças de violência, o marido havia proibido que ela continuasse na escola e que prestasse vestibular. Submetida não apenas aos muros sociais, mas também ao machismo dentro de casa, essa mulher deixou de lado o sonho de ser enfermeira, da mesma forma como, anos antes, em função de uma gravidez na adolescência, desistira de concluir os estudos e ser médica.

O trabalho de produção, envolvendo reorganização do roteiro a partir das novas realidades e obstáculos encontrados, captação de imagens e montagem da primeira versão, foi um processo dispendioso, uma vez que, com a desistência de alguns, era preciso começar novamente uma seleção e, já referente à montagem, as fitas totalizavam oito horas de entrevistas e era preciso realizar um produto com cerca de 20 minutos. Tão ou mais difícil que selecionar os personagens, foi a tarefa de escolher, em tantas horas de entrevistas, os poucos minutos que mais se adequavam, os mais interessantes aos olhos do alcance dos objetivos do projeto.

Hoje, a montagem é valorizada como procedimento estilístico, ocupando lugar de destaque na metodologia analítica desenvolvida para mostrar o trabalho do discurso (...) A montagem surge como ferramenta através da qual o sujeito que enuncia pode mostrar seu trabalho e enfatizar sua posição, buscando simultaneamente dinamitá-la ao deixá-la explícita (RAMOS, 2005, pág. 191).

O corte foi produzido em várias etapas, até que restassem 22 minutos de uma montagem com discursos muito expressivos, mas que, por falta de tempo disponível, pouco espaço oferecia a outras interessantes possibilidades e mecanismos complementares ao discurso. Muitas cenas de passagens foram eliminadas, a trilha sonora foi pouco utilizada e abolido qualquer silêncio, o que dá ao produto um tom, de certa maneira, ansioso, como quem precisa dizer o mundo em pouco tempo. O trabalho de edição foi realizado no mês de outubro e o corte fino e ajustes finais em novembro. Foi também nesse período que o produto foi reproduzido em cópias e que se desenvolveram as capas dos DVDs.

Em *Sobre o muro* os processos de produção e montagem, portanto, foram extremamente trabalhosos e cansativos, chegando a serem um pouco frustrantes no sentido de que conduzem o projeto do plano ideal ao possível, situação na qual, em função das condições de produção, se concretizam pouquíssimas daquelas quebras de fronteiras que motivaram a idealização primeira do vídeo. Ao contrário, até justifica muito da padronização e da pouca profundidade próprias das coberturas jornalísticas, sempre tão marcadas pela pressão do tempo. Vargas e Boffetti (2003)¹⁴ expressam essa relação:

O fator tempo define o sistema de produção dos documentários. Eles podem ser encomendados com uma data específica ou respeitar a rotina dos acontecimentos da captação, ficando prontos sem uma data pré-agendada. Isso impacta diretamente a narrativa. Documentários com prazos, quase sempre, seguem a rotina da narrativa jornalística (p. 163).

¹⁴ VARGAS, Heidy; BOFFETTI, Valdir. O documentário: de sua história à produção no curso de jornalismo. In: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. **Estudos de Jornalismo e Relações Públicas**. Vol 1, n 1. São Bernardo do Campo – SP, 2003.

Concordando com os autores acima, confirmo essa vivência da descoberta de limites, mas ressalto que, nesse processo, que leva do ideal ao possível e do provisório ao definitivo, passando por muitos ajustes, problemas e versões interinas, não ficou apenas a conotação das fragilidades do trabalho experimental, mas, principalmente, o aprendizado técnico e uma satisfação que surge pela constatação de que o produto cumpre com sua intenção elementar de comunicar uma visão de mundo.

3. Pós-produção

Aqui denomino pós-produção não o momento da montagem e finalização do produto, mas me valho do termo para designar uma etapa posterior. Uma vez concluído o trabalho e estando em desenvolvimento a produção deste relatório, na primeira quinzena de novembro, foi o momento de cumprir com o compromisso estabelecido com cada um dos agentes sociais que concederam entrevistas para a realização do trabalho: oferecer uma cópia do material audiovisual.

Foi uma experiência interessante não apenas como gesto mínimo de retribuição, mas, sobretudo pelo efeito que a produção causou em alguns dos projetos envolvidos. Nos cursinhos Vozes da Resistência, Caju e FazArte, por exemplo, o trabalho será utilizado como suporte para discussões em sala de aula, um recurso didático para conscientização e motivação de alunos que enfrentarão o vestibular.

Os coordenadores do cursinho Vozes da Resistência também demonstraram o interesse de difundir a produção em escolas públicas da região, com a finalidade de apresentar a universidade a muitos dos estudantes que, segundo o coordenador Leandro Dias, “sequer sabem o que é o vestibular ou não têm a menor perspectiva de cursar o nível superior”. Interessante perceber como o vídeo, que a todo momento estende um olhar de fora para dentro da universidade, também faz o caminho oposto, saindo da academia para servir de estratégia informativa e provocadora de mobilização social.

Sobre o muro se torna, assim, um projeto experimental não apenas no âmbito do gênero documentário, mas também na prática de uma comunicação socialmente engajada e dirigida a segmentos específicos, cujos interesses são tão pouco representados pelos grandes veículos da mídia. Torna-se, inclusive, objeto para possíveis estudos posteriores no campo da Comunicação Comunitária voltada para o desenvolvimento e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como no primeiro capítulo, as considerações finais deste relatório também se fazem evidenciando a proximidade da relação obra-autor, com ênfase sobre a satisfação de propor à academia uma reflexão sensível sobre a situação dos que, nesse espaço, tantas vezes só aparecem como estatísticas. Numa análise dos alcances do projeto, o maior ganho em *Sobre o muro* é a garantia de visibilidade a ações e novos sujeitos, a posição de destaque que assume o discurso não oficial daqueles que sentem na pele as diversas faces da exclusão e dos que, dentro da academia, lutam contra elas.

Trabalhando com imagens e personalidades individuais, mas que, ao mesmo tempo, pressupõem uma representação coletiva, o produto confere rosto, voz, nomes, e condição de sujeitos, àqueles que, até então excluídos pela suposta isonomia da seleção universal, geralmente só poderiam ter acesso à academia como objeto de estudo ou força de trabalho. O que as imagens e discursos transmitem, então, é um momento de reflexão engajada sobre os mecanismos de exclusão bem como sobre as estratégias de inclusão criadas pelas universidades a partir da mobilização dos grupos que discutem a temática.

É também um rito de passagem que se dá no âmbito das novas perspectivas individuais e coletivas que surgem em uma população historicamente afastada da universidade; um anúncio de que já não querem passar pelas brechas, mas reivindicam a queda dos muros. Noutra via, ao mesmo tempo em que reconta a história desse mecanismo que visa a romper as cercas divisórias da universidade, o documentário também realiza esse movimento para dentro da prática profissional em Comunicação.

Desenvolver esse trabalho inspirou a percepção de como a Comunicação Social pode transpor os limites a que vem sendo submetida pela esfera mercadológica. Corroborando a idéia de que a vivência do profissional interfere significativamente em seu trabalho, encontro em *Sobre o Muro* meu local de fala, o tipo de Comunicação na qual julgo valer a pena atuar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Cibele Yahn de. **Ensino superior brasileiro: expansão e desafios**. SBPC/Labjor, 2004. Disponível em <http://www.comciencia.br> Acessado em 26 de outubro de 2008.
- BARROS FILHO, Clóvis de. **Ética na comunicação**. São Paulo: Summus, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA M. A; CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTRO. C. M. **Educação superior e equidade: inocente ou culpada?** Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação. v.9, n.30, Rio de Janeiro, 2001.
- CZARBONAI, André Felipe Pontes. **Gonzo – o Filho Bastardo do Novo Jornalismo**. Porto Alegre, 2003. Disponível em <http://www.qualquer.org/gonzo/monogonzo/monogonzo01.html>. Acessado em 24 de outubro de 2008.
- DA-RIN, Sílvio. **Espelho Partido: tradição e transformação do documentário**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.
- GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide – para uma teoria marxista do jornalismo**. Porto Alegre, Tchê, 1987.
- MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista – O Diálogo Possível**. 4º ed.- São Paulo: Ática, 2001.
- MELO, J. M. de. **A questão da objetividade no jornalismo**. In: Cadernos Intercom IMS. São Paulo, v.7, p. 7-20. 1985.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. São Paulo: Editora Papirus, 2005.
- OLIVEIRA, Cláudia Bahia de; QUADROS, Marta Campos de; SILVEIRA, Nalú Alves. O local e o global no olhar televisivo. In: MATTOS, Sérgio (org.). **A televisão na era da globalização**. Coleção GTs Intercom nº 9, Ianamá, Salvador, 1999.
- PENAFRIA, Manuela. **Perspectivas de desenvolvimento para o documentarismo**. Covilhã, 1999. Disponível em: < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/penafria-perspectivas-documentarismo.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2008.
- RAMONET, Ignacio. **A tirania da comunicação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- RAMOS, Fernão Pessoa. A cicatriz da tomada: documentário, ética e imagem-intensa. In: RAMOS, F.P. (org.). **Teoria contemporânea do cinema: documentário e narrativa ficcional**. São Paulo: SENAC, 2005.
- REIS, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior**. Coleção Educação para Todos. Brasília – DF, 2007.

ROSA, Waldemir. Significados da Permanência da População Negra no Ensino Superior: O caso da UEG. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior**. Coleção Educação para Todos. Brasília – DF, 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília – DF, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SANTOS, Alessandro de Oliveira. Inserção de alunos(as) negros(as) na Universidade Estadual de Campinas: estudo de caso do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (Paais). In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior**. Coleção Educação para Todos. Brasília – DF, 2007.

SODRÉ, Muniz. **Sobre Imprensa Negra**. In: Lumina. Revista da Facom/UFJF. V. 1 nº 1. Juiz de Fora, MG, 1998.

VIEIRA DE MELO, Cristina Teixeira. O documentário como gênero audiovisual. In: **Revista Comunicação e Informação**. Goiânia, 2002.

ANEXOS

1. Contraproposta ao programa UFG Inclui

- Fragmento do documento apresentado à reitoria como Contra-proposta (p. 20-27)

PROGRAMA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA, NEGROS(AS), INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Prof. Dr. Alecsandro Ratts	IESA/NEAAD - UFG
Profa. Ms. Angelita Pereira de Lima	FACOMB
Eulange Sousa	Assistente Social – HC/UFG
Prof. Dra. Joana Plaza Pinto	FL/UFG
Prof. Dr. Joaze Bernardino Costa	FCHF/UFG
Profa. Ms. Geovana Reis	FE/UFG
Prof. Dr. Ricardo Barbosa de Lima	FD/UFG (Campus Cidade de Goiás) e PDH/UFG
Prof. Dr. Roberto Lima	FCHF/UFG
	CANBENAS – Coletivo de Estudantes Negros/as
	Beatriz Nascimento
	Grupo Colcha de Retalhos

Proposta de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás

Objetivo geral

A proposta de ações afirmativas visa ampliar o número de estudantes oriundos de escola pública e de estudantes negros(as), indígenas e negros(as) quilombolas aprovados no processo seletivo da UFG, a fim de gerar uma composição social e racial entre discentes desta Universidade que minimamente reflita a composição sócio-racial da sociedade brasileira e, especialmente, goiana. O programa de ações afirmativas da UFG deverá contemplar tanto ações de acesso quanto de permanência.

Programa de acesso à graduação

A proposta de reservas de vagas ficará em vigor por dez anos, sendo avaliada anualmente e poderá ser prorrogada a partir da primeira avaliação conclusiva, que será realizada em 2018.

1 – Do total de vagas oferecidas em todas os cursos da UFG, serão disponibilizadas 10% (dez por cento) das vagas para **estudantes oriundos(as) de escola pública** no vestibular de 2008; 15% (quinze por cento) no vestibular de 2009; 20% no vestibular de 2010. A partir deste ano, estes percentuais serão fixos até 2018, o ano da primeira avaliação conclusiva.

2 – Do total de vagas oferecidas em todas os cursos da UFG, serão disponibilizadas 10% (dez por cento) das vagas para **estudantes auto-declarados(as) negros(as)** no vestibular

de 2008; 15% (quinze por cento) no vestibular de 2009; 20% no vestibular de 2010. A partir deste ano estes percentuais serão fixos até 2018, o ano da primeira avaliação conclusiva.

3 – Disponibilizar também, por um período de 10 anos, pelo menos 2 (duas) vagas extras por curso, em todos os cursos da UFG, para **indígenas** de todos os estados brasileiros, sempre como respostas às demandas de capacitação colocadas pelas comunidades indígenas.

4 – Disponibilizar também, por um período de 10 anos, pelo menos 2 (duas) vagas extras por curso, em todos os cursos da UFG, para **negros(as) quilombolas** de todos os estados brasileiros, sempre como respostas às demandas de capacitação colocadas pelas suas comunidades.

CrITÉRIOS de elegibilidade às vagas disponibilizadas no vestibular

Alunos(as) Oriundos(as) de Escola Pública

1 – Serão elegíveis ao programa de ações afirmativas, alunos(as) que cursaram no mínimo cinco anos no ensino público, sendo todo o ensino médio em escolas públicas e mais 2 (dois) anos, entre o 6º e 9º ano, em escola pública.

Alunos(as) Negros(as)

Primeira fase do Vestibular

1 – O(A) candidato(a) negro(a) somente estará apto para concorrer às vagas disponibilizadas se auto-declarar-se preto ou pardo, conforme as categorias do IBGE.

2 – Em seguida, deverá responder à pergunta se é ou não negro passível de sofrer discriminação racial.

3 – Finalmente, terá que expressar o desejo de concorrer a uma das vagas disponibilizadas respondendo positivamente à pergunta: “Pretende concorrer pelas vagas disponibilizadas no programa de ações afirmativas da UFG?”.

Segunda Fase do vestibular

Na segunda fase, adotar-se-á o seguinte procedimento a fim de evitar fraudes.

1 – Os (as) alunos(as) negros(as) aprovados na primeira fase do vestibular, que optarem pelas vagas disponibilizadas, deverão obrigatoriamente comparecer a um mesmo local, em dias especificados, num período de tempo determinado, para confirmar a sua opção pelas vagas disponibilizadas.

1.1 – Esta confirmação será importante porque, primeiramente, será um momento de concentração de alunos(as) negros(as), em que esta simples concentração inibirá possíveis fraudadores, que terão que ficar lado a lado com o legítimo público-alvo das ações afirmativas.

1.2 – O(a) candidato(a) que não comparecer para sessão de confirmação da sua opção pelas vagas disponibilizadas passará automaticamente a concorrer às vagas universais.

2 – Para realizar essa confirmação da opção pelas vagas disponibilizadas, deverá ser constituída uma Comissão de Averiguação, composta 5 (cinco) membros, sendo: um(a) representante da Comissão do Vestibular, um(a) representante da Prograd, um(a) professor(a) da UFG especialista em relações raciais, um(a) representante discente, um(a) integrante de um movimento social negro.

2.1 – Caberá a esta Comissão confirmar ou não a opção dos(as) candidatos(as).

2.2 – No caso daquelas opções duvidosas, será agendada uma entrevista para verificar se o(a) candidato(a) é um(a) legítimo(a) pleiteante das vagas disponibilizadas. Essa entrevista – a qual todos os(as) integrantes da supracitada Comissão serão treinados(a) para

realizar – será pautada para averiguar se o(a) candidato(a) é uma pessoa negra passível de sofrer discriminação.

2.3 – Caso o(a) candidato(a) não seja confirmado(a) como legítimo pleiteante das vagas solicitadas, ele(ela) continuará participando no processo seletivo, porém concorrerá entre os(as) alunos(as) que não optaram pelas vagas disponibilizadas.

2.4 – Será resguardado ao(à) candidato(a) o direito de entrar com recurso contra a Comissão de Averiguação antes do início da 2ª fase do vestibular. Essa Comissão, por sua vez, terá também que dar a resposta em definitivo ao(à) candidato(a) antes do início da 2ª Fase.

Alunos(as) Indígenas

1 – A exemplo do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, serão elegíveis ao processo seletivo os(as) indígenas que tenham concluído o ensino médio e que apresentarem uma carta da sua comunidade, respaldada pelas suas respectivas lideranças.

Alunos(as) Negros(as) Quilombolas

1 – Serão elegíveis ao processo seletivo os(as) negros(as) quilombolas que tenham concluído o ensino médio e que apresentarem uma carta da sua comunidade, respaldada pelas suas respectivas lideranças.

Programa de Permanência Qualificada na Graduação

A UFG deverá:

1 – Desenvolver um programa de permanência dos(as) alunos(as) oriundos(as) de escola pública, negros(as), indígenas e negros(as) quilombolas através de um programa de bolsas para estudantes em situação de carência, segundo os critérios já utilizados pela Procom, acrescidos da consideração étnico-racial. Logo, deverá haver um esforço para propiciar residência universitária, vale-transporte, restaurante universitário, assistência à saúde aos(as) oriundos(as) do programa que solicitarem tais apoios.

2 – Desenvolver uma política de acesso a materiais didáticos e instrumental pessoal (kit), conforme as necessidades de cada curso que reconhecidamente tem despesas iniciais elevadas, tais como: Medicina, Enfermagem, Odontologia, Direito.

3 – Disponibilizar bolsas já existentes na Instituição (Pibic, Prolicen, Probec, PET) para alunos(as) beneficiários(as) do programa de ações afirmativas, de acordo com a mesma proporção estatística, isto é, no mínimo 20% (vinte por cento) das bolsas para alunos(as) de escola pública, 20% (vinte por cento) para alunos(as) auto-declarados(as) negros(as).

4 – Disponibilizar já no primeiro semestre bolsas para todos(as) os(as) alunos(as) indígenas e negros(as) quilombolas que porventura ingressarem na universidade.

5 – Desenvolver um programa acadêmico de formação complementar em Leitura e Produção de Texto, Matemática e Computação para todos(as) os(as) estudantes beneficiários(as) da universidade, a pedido dos(as) mesmos(as).

Ações Complementares

1 – Criar e manter atualizado um banco de dados que permita avaliar o programa de ações afirmativas.

2 – Constituir uma Comissão Permanente para acompanhamento e avaliação do programa de ações afirmativas, composta por pessoas representativas de todos os setores da vida universitária.

3 – Criar uma Ouvidoria que tenha como público-alvo os(as) estudantes oriundos(as) do programa de ações afirmativas. A Ouvidoria seria um órgão de apoio aos(as) referidos(as)

alunos(as) e, também, um órgão proponente de soluções às eventuais dificuldades que surgirem. Recomendamos que a Ouvidoria trabalhe de maneira integrada com a Comissão Permanente.

4 – Ampliar o acervo da Biblioteca Central relativo ao continente africano e à população negra no Brasil e no mundo, em todas as áreas do conhecimento.

5 – Ampliar o acervo da Biblioteca Central relativo às populações indígenas e tribais.

6 – Estimular a contratação de professores(as) doutores(as) especialistas em História da África e da Diáspora e Etnologia Indígena.

7 – Fortalecimento dos núcleos de estudo que tratem das questões étnico-raciais e de gênero, integrando as ações destes núcleos aos propósitos institucionais da universidade.

8 – Priorizar, na compra de livros para a Biblioteca Central, itens que são utilizados pelos cursos de graduação, de modo que os(as) estudantes carentes encontrem à disposição os livros que são solicitados por seus cursos.

9 – Construção de Casas Estudantis Universitárias no Campus II e nos *campi* avançados de Catalão e Jataí.

Breve explicação do funcionamento do processo seletivo

As vagas disponibilizadas pelo Programa de Ações Afirmativas da UFG serão preenchidas pelos(as) estudantes melhor classificados(as) do processo seletivo. Os(as) candidatos(as) concorrentes do Programa serão submetidos(as) às mesmas provas que todos(as) os(as) demais candidatos(as) do vestibular. Além disso, estarão submetidos(as) aos mesmos critérios que constam nos editais anteriores (conforme podemos conferir no Edital do Processo Seletivo de 2007).

Quanto aos(as) candidatos(as) indígenas e quilombolas, serão criadas vagas extras para atenderem suas solicitações. Os(as) mesmos(as) também deverão ser aprovados no vestibular.

Primeira Etapa

1 – Os(as) candidatos(as) que optarem por cursos que tenham prova de aptidão artísticas (cursos classificados como pertencentes ao grupo 4) deverão ser submetidos(as) a estas provas e serem considerados(as) aptos(as).

2 – Deverão, na primeira fase do vestibular, obter pontuação superior a ZERO em cada uma das atividades previstas.

Segunda Etapa

1 – Deverão ter nota na prova de redação superior a 6 (seis) pontos.

2 – A soma dos pontos da segunda etapa terá que ser maior que ZERO, excluindo os pontos da prova de Redação.

3 – Na verificação de habilidades e conhecimentos específicos: comparecimento a todas as atividades informadas no Manual do Candidato, pontuação maior que ZERO em cada uma destas atividades e resultado total da verificação igual ou superior a 50 (cinquenta) pontos.

4 – Para o preenchimento das vagas, os(as) candidatos(as) classificados(as) são ordenados(as) até o limite do total de vagas estabelecido para os respectivos cursos, conforme as regras já constante no edital.

Complementações

1 – Não haverá obrigatoriedade de preenchimento das vagas disponibilizadas. Estas somente serão totalmente preenchidas se houver candidatos(as) qualificados(as) (aprovados na primeira etapa). Portanto, está descartado a possibilidade de vagas ociosas.

2 – Vale a pena frisar que o programa de ações afirmativas de maneira alguma constituir-se-á num mecanismo para limitar o número de estudantes oriundos(as) de escola pública, negros(as), indígenas e negros(as) quilombolas na UFG. Ao contrário, este programa pretende tão somente estabelecer a proporção mínima dos(as) mesmos(as).

3 – Após o ingresso na universidade, os(as) alunos(as) beneficiados(as) pelo programa de ações afirmativas serão submetidos(as) às mesmas regras que vigoram na universidade, de tal modo que está descartada a possibilidade de profissionais de baixa categoria, ou seja, eles(as) só serão aprovados(as) nas disciplinas que cursarão se obtiverem notas iguais ou superiores ao mínimo exigido.

4 – A UFG deverá criar um projeto de extensão destinados a escolas públicas de todo o estado de Goiás, sobretudo as situadas em bairros populares e comunidades indígenas e quilombolas.

5 – O Programa de Ações Afirmativas da UFG deverá ser amplamente divulgado por meio de materiais impressos, eletrônicos, para a sociedade em geral e para o público alvo do programa em específico.

Após os 10 anos de implementação

As ações afirmativas são políticas públicas temporárias por definição. A UFG opta por um programa de ações afirmativas de 10 anos, ocasião em que o programa será avaliado. Nessa ocasião, avaliar-se-á sobretudo se o Programa está atingindo os seus objetivos e se há a necessidade de ampliação ou revisão do sistema. Para que essa avaliação seja séria e responsável, é necessário o contínuo funcionamento da Comissão Permanente, da Ouvidoria e, sobretudo, é necessária a formação e manutenção de um banco de dados para que essa avaliação seja fundamentada em dados.

2. Ampliando o debate

- Divulgação de seminário sobre ações afirmativas na universidade

Dia 11/03/2008 às 19:30 h
Conferência: O Princípio Constitucional da Igualdade e as Ações Afirmativas.
Profa. Dra. Dora Lúcia de Lima Bertúlio
 Procuradora da UFPR
 Auditório da Faculdade de Direito - Campus Coleman Natal e Silva

Dia 13/03/2008 às 08:00 h
Mesa 02: Os impactos das políticas de acesso nas Universidades brasileiras.
Prof. Dr. Marcelo Tragtenberg - UFSC
Prof. Dr. Leandro Russovski Tessler
 Coordenador Executivo da Comvest - Unicamp
 Auditório da Faculdade de Letras - Campus Samambaia

Dia 12/03/2008 às 08:00 h
Lançamento: da revista "UFG Afirmativa", do "Jornal UFG" (Edição março 2008), do novo Portal da UFG e do Informativo do Estudante.

Dia 12/03/2008 às 08:30 h
Mesa 01: Experiência de Inclusão em curso nas Universidades brasileiras.
Prof. Dr. Timothy Mulholand - Reitor da UnB
Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta - Pró-reitora de Graduação da USP
 Auditório da Faculdade de Letras - Campus Samambaia

Promoção:
PROGRAD
 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Colaboração:
 Profa. Cintya Maria Costa Rodrigues - FCHF
 Prof. Joaze Bernardino - FCHF



UFG
 Universidade Federal de Goiás

Prof. Edward Madureira Brasil
 Reitor

Prof. Benedito Ferreira Marques
 Vice-Reitor

Profa. Sandramara Matias Chaves
 Pró-Reitora de Graduação

Profa. Dalva Eterna Gonçalves Rosa
 Assessora da Pró-Reitoria de Graduação

Prof. Getúlio Antero de Deus Júnior
 Coordenador de Bacharelado e Específicos da Profissão

Profa. Lana de Souza Cavalcanti
 Coordenadora de Licenciatura

Profa. Mariêda Shuvartz
 Coordenadora de Estágios

Profa. Valquíria da Rocha Santos Veloso
 Diretora do Departamento de Assuntos Acadêmicos

Profa. Luciana Freire Ernesto pereira de Sousa
 Presidente do Centro de Seleção

**POLÍTICAS DE
 ACESSO AO
 ENSINO
 SUPERIOR:
 APROFUNDANDO
 O DEBATE NA UFG**




UFG

3. Programa UFG Inclui

PEÇA PUBLICITÁRIA DE DIVULGAÇÃO DA PROPOSTA FINAL

- Parte externa do folder



- Parte interna do folder



4. Divulgação oficial

- Matéria publicada no site www.ufg.br



*O Conselho Universitário aprovou o Programa **UFG Inclui**, que prevê várias mudanças no próximo vestibular, como a adoção de cotas de 10% para candidatos de escola pública e 10% para negros provenientes da rede pública. A nota do Enem também poderá ser aproveitada no processo seletivo.*



O Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás aprovou nesta sexta-feira o Programa UFG Inclui, que prevê uma série de medidas que contemplam ações referentes ao processo seletivo e à permanência dos estudantes que ingressarem por meio do programa em seus cursos de graduação. Dentre essas ações, inclui-se a adoção de cotas para alunos oriundos da escola pública e para negros, também da rede pública de ensino. Por 33 votos favoráveis, três

contrários e três abstenções, o programa foi aprovado após intensas discussões, e será válido para o próximo vestibular, cujas inscrições começam em setembro.

A primeira fase do processo seletivo 2009, que será realizada no dia 23 de novembro, prevê a convocação adicional de 20% de candidatos de escola pública (independentemente de raça/cor) e, ainda, 20% de negros oriundos da escola pública. Esses candidatos serão convocados, adicionalmente e por ordem de classificação, para realização da segunda etapa, caso os respectivos cursos não tenham atingido esse índice, conforme estabelece o edital do vestibular.



Na segunda fase, prevista para os dias 14 e 15 de dezembro, se o índice de 10% de candidatos de escola pública e de negros de escola pública não for atingido em cada curso, serão convocados, por ordem de classificação, 10% de alunos da escola pública (independentemente de raça/cor) e outros 10% de negros oriundos de escola pública, respeitando-se o número de vagas de cada curso.

O critério para o caso de estudantes negros será o da autodeclaração, considerando-se que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os negros são constituídos

por pretos e pardos. O candidato, no ato da inscrição, deverá fazer a opção pelo sistema universal ou pelo Programa UFG Incluir.

A reunião do Conselho Universitário foi presidida pelo reitor em exercício, professor Benedito Ferreira Marques. O programa foi relatado pela pró-reitora de Graduação, Sandramara Matias Chaves. O programa UFG Incluir tem validade de 10 anos, e será avaliado anualmente para possíveis ajustes e, conseqüentemente, aprimoramento da política institucional de inclusão na universidade.

Outras mudanças

Além do sistema de cotas, o Programa UFG Incluir prevê uma vaga adicional para cada curso para índios e negros quilombolas, caso haja demanda específica. Outra mudança importante é o aproveitamento da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o processo seletivo da UFG.

Como parte das mudanças, as provas do vestibular terão 20% de questões interdisciplinares. Segundo a professora Sandramara Matias Chaves, o objetivo é integrar as várias áreas do conhecimento e promover uma avaliação mais qualitativa.

Haverá, ainda, a criação de mais 19 novos cursos de graduação em 2009 e a criação de novas vagas nos cursos já existentes, representando mais de mil novas matrículas em 2009. A relação dos novos cursos será divulgada quando da aprovação do edital do processo seletivo 2009, prevista para o dia 20 de agosto.

Fonte: Ascom / UFG

5. Transcrição do documentário

ÁUDIO	VÍDEO
Abertura BG	[Legenda] Vídeo experimental apresentado à Coordenação do curso de Comunicação Social – Jornalismo da UFG. Goiânia, 2008.
	[Muro e legenda] Sobre o muro: expectativas de acesso popular à universidade
	Campus II UFG, do lado de fora. Cerca, Reitoria, Placa da UFG [legendas] Com a ampliação do acesso à educação básica no Brasil, cresce também a demanda por ensino superior.
	Praça universitária. [legenda] Porém, o nível de acesso à universidade no país continua sendo um dos mais baixos da América Latina.
	Jonas, banca, mercadorias e grades da Faculdade de Direito
Do lado de fora eu me sinto em casa; agora, do lado de dentro eu até evito.	Jonas dentro da banca; artesanato ao fundo. Legenda.
Estou vendendo bombons aqui na frente aqui, mas eu nem conheço como é que é lá dentro que eu nunca entrei.	Bruno em frente à faculdade de Direito da UFG. Em quadro, seus bombons Legenda.
Eu nunca tinha entrado numa universidade, nem sabia o quê que era, né? Quando eu entrei, eu não pensei nem em mim; pensei nas minhas filhas. Pensei que um dia eu ia ver elas com diploma na mão.	Vera. Legenda.
As universidades são os grandes espaços de formação e de ascensão social de uma população e são quem geralmente forma os professores que estão no ensino. Não é? Então, a renovação do conhecimento vai perpassar pelas universidades. Por que entrar na universidade é porque você quer que pelo menos o mínimo...é só a ponta do iceberg.	Gorete. Legenda.
E é tudo que eu quero. Que elas estudem, que elas formem, sabe? Pra não ficar igual a mim, né? Um serviço ruim, essa correria da vida, do dia-a-dia.	Vera
Porque a partir dali você tem acesso a um mundo de informações e a concursos e a meios de subsistências e a meio de empoderamento que você não vai ter se você ainda continuar no 1º e no 2º grau.	Gorete
Eu terminei o meu 2º grau em 2006, no final de 2006. Assim, já pensava, assim, já que, prestar vestibular, já entrar logo direto numa faculdade e num parar meus	Jislainy. Legenda.

estudos. Continuar e realizar o sonho que é de me formar em matemática né? De algum dia, alguns anos, alguém citar a mim como uma matemática né? E...assim...só que não foi realmente o que esperei né?	
Off: Passou mais um ano, fiz um ano de cursinho, tentei o vestibular, não consegui. Mas estamos aí pra poder tentar novamente.	Centro de aulas UFG do lado de fora
Quando eu terminei o terceiro ano do segundo grau, que foi em escola pública, teve greve. E, assim, eu fiquei bem desesperançosa mesmo, sabe? Não vou prestar vestibular. E não prestei. Fiquei 2 anos sem estudar.	Luciene. Legenda
Você já entra com a auto-estima baixa. Assim, sabendo que você não teve o tempo de preparação daquelas pessoas, que você não teve as mesmas oportunidades, os mesmos acessos que elas.	Thuanne. Legenda.
Porque não é um fracasso pessoal, é um fracasso social. Tem várias condições sociais que colocam que certas pessoas vão vencer e certas pessoas não vão vencer. Isso foi construído sócio-historicamente.	Gorete.
BG	Muros
Esse sistema de acesso à universidade, ele vem sofrendo uma forte crítica dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro do final da década de 90 até os dias de hoje.	Joaze. Legenda.
Off: O que se constatou através de pesquisas e de experiências pessoais de ativistas foi que a universidade tinha alguns mecanismos sutis de exclusão da população negra, da população indígena e até mesmo de segmentos pobres da sociedade brasileira.	Do lado de fora, grades da faculdade de farmácia, direito e medicina da UFG.
Os de escolas particulares já têm a vaga quase garantida na UFG e lá das escolas públicas são mais rejeitados e têm que ralar mais pra entrar aí dentro.	Bruno em frente à faculdade de Direito da UFG.
Eu lembro que eu estudava no mesmo bairro, mas só que o ensino é muito fraco no bairro onde eu moro. Então eu comecei a estudar fora, aqui em Goiânia. Aí ficava muito difícil pra manter. É...passagem, é...A passagem em si porque, muito filho. Mas sempre minha mãe falava 'nem que eu tenha que dar minha alma, mas vocês vão terminar os estudos e tudo'. Assim, foi uma dificuldade grande, até que, foi até que eu pensei e falei assim, com meus 17 anos eu falei assim: "não, tem que achar alguma coisa pra fazer, assim". Deixar só pra minha mãe arcar com isso...aí que eu comecei a trabalhar pra ajudar. Assim, a dificuldade foi muito grande mesmo.	Álissa. Ao fundo, estante e livros. Legenda.
Eu começo a trabalhar 7h. Então eu acordo aqui 5h30 pra trabalhar. Aí eu tenho 2h de almoço, que é o	Thuanne.

horário que eu tiro um pouco pra estudar também. E eu saio do serviço 4h, geralmente 4, 4h30, sempre atrasa um pouco. Aí eu vou pra escola, minha aula começa 6h. E aí quando chego aqui já é 11h30, eu estudo um pouco, mas é sempre assim. No sábado, alguns sábados eu também trabalho. E aí eu tenho aula 2h, das 2 até as 7h. Eu volto pra casa. Domingo do mesmo jeito.	
É um trabalho cansativo devido eu trabalhar de segunda a segunda e só ter uma folga por semana. Aí chega a ser cansativo devido trabalhar e estudar. Realmente não é fácil.	Jislainy.
Aí eu tive que correr atrás de comida. Aí parei de estudar. Não dava pra conciliar as duas coisas.	Jonas na banca
Off: Hoje, por exemplo eu tô parando de trabalhar pra estudar.	Jonas em aula no Ceja
Off: Eu sou professor na rede pública há aproximadamente seis anos. A realidade nossa (...)	Marcelo dando aula no Ceja
(...) é bem diferente da realidade de uma escola privada. Tanto o tempo, a preparação do aluno, o tempo pra estudar, que muitos deles não têm. Que eu me lembre, no máximo 1 ou 2 alunos que tenham ingressado em universidade pública.	Marcelo. Legenda
A grande maioria que eu conheço, assim, do meu setor, que são próximas de mim, elas já tentaram, mas não conseguiram. A maioria procura outros caminhos ou desistem, outros nem chegaram a tentar.	Sesiley. Legenda.
Então se não deu ali, vai dar em outro jeito. A gente hoje sobrevive, poxa. Eu sou órfão de pai aos 4 e de mãe aos 6 e criei ela praticamente sozinho. Então, a gente tá de boa, tranquilo. Então não é porque ele não vai ser aprovada...eu acho que é óbvio que ela vai querer extravasar. Ela já falou que só vai tentar uma vez.	Jonas.
BG	Cartaz UFG e alunos Ceja subindo escada.
A UFG ela tinha 3 mil e poucas vagas. Então com a expansão passou a ser 5 mil, 5 mil e poucas. Tivemos 31 mil inscritos. Então, assim, nós percebemos muito bem que mesmo que ocorreu um aumento né, podemos dizer, um aumento significativo de número de vagas, mas não conseguimos, as universidades não conseguem atender a demanda, a procura dos alunos que querem adentrar à universidade pública né?	Daniel. Legenda.
Fiz a inscrição. Ingressei no cursinho no ano passado e como não passei no ano passado, esse ano continuei no cursinho pra tentar novamente.	Luciene
Prestei pro curso de Farmácia. Foi um curso que...é...eu atingi o ponto de corte do ano passado, que	Aulas cursinho FazArte

foi 40 pontos, muito em cima. Eu fiz 42. É...na 2ª fase a concorrência falou mais alto e, talvez pelo motivo de não ter muito tempo pra estudar, por eu trabalhar, acabei não passando na 2ª fase por uma diferença de mais ou menos 6 pontos. Na minha família não tem ninguém que formou, não tem ninguém que pôde chegar até esse grau de estudo. Se não fosse o cursinho hoje eu não taria tentando prestar o vestibular.	
Esse número vultuoso de estudantes que não vão conseguir entrar dentro da universidade, é..., sabemos muito bem que grande parcela são estudantes de escola pública né? Eu mesmo quando fiz o vestibular pela 1ª vez, eu me senti assim, na realidade, um peixe fora do aquário. Era muito conteúdo. Grande quantidade dos conteúdos que caíam eu prova, eu não cheguei a ver no 2º grau. Infelizmente eu não tinha condições de pagar cursinho. Eu sabia que eu tinha que fazer um cursinho pra aprender né? Pra rever, rever nada né? Muitas vezes é ver o que eu não vi no ensino fundamental e médio.	Daniel
Aí quando eu terminei o 3º ano, não tinha consciência do que era uma faculdade na minha vida. Qual era a importância na minha vida.	Álissa.
O que fazer? Não tinha uma preparação pro campo de trabalho, não tinha uma continuidade dos estudos. Nós percebemos, então, que o problema tava era aí.	Pierre e Leandro. Legenda
Daí a idéia de montar o cursinho. Tirar o jovem dessa situação de invisibilidade e dar um rumo. Oh, tem outras possibilidades. Por exemplo, os professores são todos voluntários, são todo mundo de periferia, todo mundo é de algum movimento. Pra que eles percebam que, oh, há outras saídas né? Há outras pessoas que passaram pelos mesmos problemas e que conseguiram sair.	Cenas de aula no cursinho Vozes da Resistência
O projeto é um projeto hoje vinculado à universidade e os professores eles são a grande maioria alunos, estudantes da universidade.	Daniel
O Comunidade FazArte ele funciona aqui na universidade em duas salas. Abrimos 100 vagas, cada turma com 50 alunos. Nós temos aulas de segunda à sexta, começando às 19h, indo até às 22h30. Inclusive foram sete alunos, no ano passado, aprovados aqui na UFG.	Aulas cursinho FazArte
E estes hoje estão junto conosco ajudando na coordenação, fazendo chamada. Então, assim, o projeto vai fortalecendo dessa forma.	Daniel
O curso Pré-universitário da Casa da Juventude, ele nasce numa perspectiva militante. Que quero dizer com isso? Uma perspectiva de enfrentamento, de estar	Edmilson.

na contra-mão, na contra-corrente da situação.	
Nós não queremos apenas prestar um serviço mercadológico, como se presta no ensino particular, do jovem acessar a universidade. Nós trabalhamos muito aqui na idéia de cuidado, de cuidar do jovem que chega, de cuidar de inúmeras dimensões da vida de um ser humano.	Cenas de aula no cursinho da Caju
Minha irmã me informou sobre a Caju e no ano seguinte eu vim com o intuito de conseguir uma vaga pra poder entrar aqui e fazer o curso pré-universitário.	Sesiley.
É uma entidade que é bem acolhedora, é bem mais simples, né? Porque você tem contato com pessoas igual a você, né? Que são oriundos de escola pública, são pessoas que têm dificuldade financeira, que trabalha e estuda.	Aula no cursinho da Caju e refeitório da instituição.
O Enem hoje é uma das portas de entrada pra universidade também, né? Seja particular ou pública. A particular tem o sistema de cotas pelo Enem, né? Tem o...as bolsas, integral, 50%. Então, a princípio, a gente pensou no Enem.	Leandro e Pierre
Inúmeros outros debates a gente poderia fazer em relação ao financiamento público das iniciativas privadas de educação.	Edmilson.
Off: Mas nesse tempo aqui na Casa da Juventude eu tenho visto que pra muitos dos jovens, infelizmente, o que resta é o Prouni.	Alunos estudando na Caju
Quando sai o resultado final na Universidade Federal ou na Universidade Estadual no final de ano, é deprimente, é muito triste ver o choro de inúmeros jovens que não conseguem acessar. Geralmente 30 prestam, 6, 10, o máximo que a gente já conseguiu, aqui, aprovar, foram 16 ou 19 numa turma. Isso na 1ª fase. Na 2ª fase acaba entrando 2, 3...	Edmilson.
No último dia do cursinho antes do Enem, né? (riso) Eu olhava pro Pierre, o Pierre olhava pra mim e a gente ficava assim...Tava muito aflito né?	Leandro e Pierre
E aí falaram, oh, tem que continuar, não pode parar. Não pode parar. Aqui a gente consegue ficar à vontade, a gente consegue aprender, consegue dialogar. E percebemos que oh num dá pra parar.	Pierre
E aí também pegando já um gancho, já que esse ano foi o ano que a Universidade Federal decidiu mesmo implantar a questão do sistema de cotas. A gente falou, oh, a gente não pode largar até mesmo pra gente levar essa discussão mesmo pras escolas, tal, de falar, olha, a gente ta com um cursinho lá e o cursinho, é..., a prioridade é ta trazendo vocês de escola pública, né, pra ta entrando através do sistema de cotas porque é direito nosso.	Leandro

Por mais que se fale em termos de mérito, por mais que se fale da universalidade, a forma que se chega não é a mesma. O cara que vem, por exemplo, de uma escola particular com uma tradição imensa na área da educação, e o cara que vem de uma escola como essa, por exemplo, não vai chegar lá da mesma forma.	Pierre
Fica um pouco quase injusto a prova...	Sesiley
Off: São algumas dificuldades que aparecem e que a gente tem que enfrentar. É a realidade	Cenas do lado de fora da Faculdade de Engenharia da UFG
Não é só uma seleção vinculada a critérios de mérito acadêmico. Tem uma questão social que também está envolvida no processo. Tanto é que a gente consegue perceber que os indivíduos que fazem a seleção do vestibular dos chamados cursos de maior demanda social também têm uma origem social diferente dos indivíduos que prestam o vestibular nos cursos considerados de baixa demanda social ou que têm baixa representatividade no imaginário social.	Geovana. Legenda
A partir dessa constatação foi necessário repensar o sistema de acesso à universidade e aquilo que, historicamente, veio sendo defendido como mérito, foi fortemente contestado.	Joaze
BG	Muros
Pelas discussões públicas que a universidade possibilitou ou pela imprensa a gente percebe que foi uma coisa muito tensa, muita gente não é favorável às cotas, gente que quer manter essa divisão social mesmo, gente que quer manter essas coisas.	Edmilson.
Por que não vieram nessa escola ou noutra escola pública perguntar isso pro aluno. Quê que você acha das cotas pra aluno de escola pública? Quê que você acha? Eu garanto que todos os alunos que fossem perguntados iam falar, oh, é pouca pra gente. Nós somos bem mais que isso. Nós queremos mais.	Pierre
Alguns meios de imprensa eles tratam esse assunto, muito, muito....com um desrespeito muito grande. Em vez de trazer a discussão aqui pra escola pública, pra alunos que trabalham o dia todo, estudam à noite e ainda vai prestar vestibular pra UFG, não. Ele vai aí num cursinho particular, na qual o valor é mais de um salário mínimo, 600 reais por mês, e vai perguntar, né, e aí, o quê que você acha do sistema de cotas da Federal? E aí o aluno ainda responde assim: 'Ah, eu acho, eu...num gostei porque vai tomar as nossas vagas, né?'. E aí a gente até trouxe essa discussão aqui pra sala de aula, né. Essas vagas é de quem? Porque a menina falou que são dela.	Leandro e Pierre
Essas pessoas vão se sentir incomodadas por quê? Porque aquele é o local onde elas acham que só elas	Gorete

podem estar.	
Então esse debate de ação afirmativa na UFG ele começa, entra aqui de uma maneira concreta em 2003.	Joaze
Percebemos que tínhamos que nos juntar, trabalhar. E protagonizamos toda a conquista por ações afirmativas dentro da UFG.	Gorete
Off: O Canbenas foi formado em 2004, é muito importante ressaltar isso. Como que uma organização negra estudantil conseguiu fazer isso, que é a primeira vez que isso acontece na história. Nós surgimos antes das ações afirmativas, em 2004, e, desde então, nós lutamos pela implementação delas, criamos diversas estratégias, tivemos parceiros.	Legenda. Fotos de uma das manifestações contra a primeira proposta ao Programa UFG Incluir.
Esse foi um período de discussão aqui na universidade, de preparação de alunos, de preparação de professores pra esse embate, pra esse debate.	Joaze
Começou a haver também uma pressão do Mec para que mais e mais universidades implementassem ações. Só que a proposta que foi apresentada, ela era muito, é..., fraca, né, vamos dizer assim. No sentido de tímida em termos de ação e de duração.	Roberto. Legenda
Off: Era uma proposta apenas para escola pública, com bônus e com duração de 1 ano. É..., ou seja, depois de 1 ano, retomaria pra ver se continua.	Power point da 1ª proposta UFG Incluir
Isso aí é tirar do horizonte as coisas mais importantes que estavam sendo discutidas quando a gente fala de ações afirmativas de ingresso na universidade.	Roberto
A câmara de graduação aprovou essa proposta e finalmente a professora Sandramara levou essa proposta ao Cepec.	Juarez. Legenda
Off: Quando essa proposta foi apresentada no Cepec, nós pedimos vistas ao processo.	Prédio da reitoria da UFG. Externa.
Você pode ser doutor em física, filosofia, mas o seu conhecimento da questão racial é o mesmo da rua. As pessoas não refletem sobre isso, que, pra gente, é o ponto cego da constituição nacional.	Roberto. Legenda.
Eu como conselheiro do Cepec, (...)	Juarez.
Off: apresentei, em nome desse grupo de professores que trabalham com a temática negra, uma contraproposta.	Capa da Contraproposta em word
Chegaram-se à conclusão de que a melhor coisa era parar...	Juarez.
Off: refazer uma série de discussões, seminários, debates.	Folder de seminário sobre ações afirmativas na UFG.
Pessoas que inicialmente defendiam o projeto UFG Incluir que incluía muito pouco, essas pessoas também começaram a se transformar ao longo do debate.	Joaze
Só depois disso é que se reelaborou, com esse grupo de trabalho, uma nova proposta.	Juarez.

E a partir daí, nós desenvolvemos esse diálogo com a Reitoria e chegamos agora na metade desse ano de 2008, dia 1º de agosto, com a proposta consolidada e aprovada.	Joaze
Em relação à história do Brasil, tava passando da hora da UFG ter uma medida de acesso diferenciado, uma vez que nós fomos uma das últimas universidades federais que estamos implantando esse programa. Já tava passando da hora.	Geovana
A universidade começa a ter mais a cara do que é esse nosso país em termos de diversidade racial e étnica.	Roberto
Quando você digita mulheres negras você quase não tem imagens no Google, mas se você digitar empregadas domésticas, aparece um monte de imagens de mulheres negras, quase 98%. Então, assim, nós sabemos onde nós aparecemos. E nós queremos quebrar essas representações cristalizadas. Em todos os espaços. Não existe um grande vilão. Existe uma sociedade, uma teia de significados que deve ser quebrada.	Gorete
Diminui a distância que é de gente que sempre teve oportunidade de estudar em escola particular sempre, que não trabalha, que vive só pros estudos, é uma oportunidade mais pra gente concorrer. Então acho que isso incentiva a gente a estudar porque você vê que o seu esforço vai valer a pena, não vai ser aquela disparidade na concorrência.	Thuanne
Eu troco experiências com a galera que tá no 2º grau ou fora da universidade, e elas percebem que se pode estudar, que se pode ser negro e vencer na vida pela educação.	Gorete
Meu incentivo veio da minha irmã porque, quando ela passou, assim, uma época que...a minha família não tem ninguém formado e ninguém acredita que uma pessoa, assim, vinda da nossa família podia fazer universidade. Então, ela passou, assim, por muitas coisas pra entrar na universidade e eu acompanhei esse processo. E quando ela passou, me deu um incentivo de que também seria possível eu passar e até hoje ela que me dá forças	Thuanne
Eu sei que pode não ser esse ano, mas outros anos virão e eu não desistirei. Até que eu consiga alcançar meu objetivo.	Faculdade de Medicina UFG, lado de fora.
UFG Inclui vem aí, né, dando mais esperança, dando mais opções, mais oportunidade, né, pra quem tá querendo ingressar na universidade.	Sesiley
A gente busca um futuro mais inclusivo, menos marcado pelo ódio. Isso aí é, vamos dizer, a parte utópica de um projeto de ações afirmativas como um	Roberto

todo. Agora, existem coisas que a gente tem certeza que vai mudar. Certamente questões, por exemplo, doenças da população negra, que nunca são pesquisadas, elas vão entrar no currículo da medicina.	
Vão poder ir e dizer ‘não, nosso corpo não é sujo, vocês vão ter que rever isso aí’. Como na educação já se faz isso né? Como na história já se faz isso.	Gorete
Off: o ganho teórico de novos sujeitos é impressionante. Você vai ter novas formulações, novas pesquisas, nova extensão. Novas práticas e pensamentos no lugar.	Livros
Off: A universidade só tem a ganhar com esses novos sujeitos.	Estudantes da Caju
Eu acho que finalmente a Universidade Federal de Goiás vai ter dentro dos seus principais cursos aqueles que estiveram sempre distantes.	Juarez
Off: imagine você, na Faculdade de Medicina ter 10,12 estudantes de escola pública, negros. Na Faculdade de Medicina, Faculdade de Engenharia, nas grandes escolas, escola de Direito...	Folder informativo do UFG Inclui
Por exemplo. Eu acho que esse vai ser um ganho muito grande. Representa uma democratização da nossa instituição	Juarez
BG	Legendas e fotos (Expediente, Personagens/ Agradecimentos).