

Desigualdades étnico-raciais e ensino médio: o que jovens negros(as) e brancos(as) pensam a respeito?

Silva, Natalino Neves da ¹

RESUMO

A presente pesquisa propôs compreender o que jovens negros(as) e brancos(as) pensam a respeito das desigualdades étnico-raciais e do ensino médio. Para entender o problema proposto, selecionou-se uma escola estadual pública, localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Na instituição, foi realizada a observação participante durante sete meses. Elegeu-se dialogar exclusivamente com estudantes do terceiro ano do ensino médio. O diálogo estabelecido com eles(as) se deu por meio da realização de quatro grupos de discussão, nos quais houve a participação de 29 estudantes. Desses, 18 são mulheres e 11, homens, que se autodeclararam pretos, pardos e brancos. A pesquisa evidenciou a percepção desse público sobre as desigualdades sociorraciais brasileira e, por conseguinte, sobre as cotas raciais, necessitam ser melhor problematizadas, uma vez que as assimetrias de caráter socioeconômicas são percebidas como principal fator explicativo dos dilemas enfrentados pela escolaridade média.

Palavras-chave: ensino médio; política de ações afirmativas; educação para as relações étnico-raciais.

Ethnic-racial inequalities and secondary education: what do black and white young people think about it?

ABSTRACT

The present research proposed to understand what black and white young people think about ethnic-racial inequalities and secondary education. To understand the proposed problem, we selected a public state school located in Belo Horizonte, Minas Gerais. At the institution, we conducted participant observation for seven months. We chose to dialogue exclusively with third-year high school students. The dialogue established with them took place through four discussion groups. In the groups we had the participation of 29 students. Of these, 18 are women and 11 are men, who self-declared as black, brown and white. The research showed that this public's perception of Brazilian socio-racial inequalities and, consequently, of racial quotas, needs to be better questioned,

¹ Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Administração Escolar (DAE). Email: natalgerais@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8701722710780673>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1746-8713>.

since socioeconomic asymmetries are perceived as being the main explanatory factor of the dilemmas faced by average schooling.

Keywords: high school; affirmative action policy; education for ethnic-racial relations.

Desigualdades étnico-raciales y educación secundaria: ¿qué piensan los jóvenes negros y blancos al respecto?

RESUMEN

La presente investigación se propuso comprender qué piensan los jóvenes blancos y negros sobre las desigualdades étnico-raciales y la educación secundaria. Para comprender el problema propuesto, seleccionamos una escuela pública estatal ubicada en Belo Horizonte, Minas Gerais. En la institución realizamos observación participante durante siete meses. Optamos por dialogar exclusivamente con estudiantes de tercer año de secundaria. El diálogo establecido con ellos se llevó a cabo a través de cuatro grupos de discusión. En los grupos contamos con la participación de 29 alumnos. De estos, 18 son mujeres y 11 son hombres, quienes se autodeclararon negros y blancos. La investigación mostró que la percepción de este público sobre las desigualdades sociorraciales brasileñas y, en consecuencia, sobre las cuotas raciales, necesita ser mejor cuestionada, ya que las asimetrías socioeconómicas son percibidas como el principal factor explicativo de los dilemas enfrentados por la escolaridad media.

Palabras clave: escuela secundaria; política de acción afirmativa; educación para las relaciones étnico-raciales.

INTRODUÇÃO

As reflexões desenvolvidas neste artigo fazem parte de uma pesquisa, que buscou investigar as experiências social e escolar de jovens negros(as)² e brancos(as) estudantes do ensino médio³. A compreensão das desigualdades social e racial emerge, então, a partir dessa perspectiva, pois, afinal, conforme considera Spósito (2005), a recente “abertura” de oportunidades de acesso da

² Entende-se por negro as pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, segundo os critérios censitários estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

³ Esta pesquisa é parte do estudo desenvolvido no doutorado em educação que posteriormente foi publicado (SILVA, 2019). Cabe ressaltar que a sua realização contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio da concessão de bolsa.



escolaridade média a um novo público juvenil [pobres, negros(as), moradores(as) de comunidades] implica necessariamente estar atento à consolidação de uma nova condição juvenil.

Nessa perspectiva, a partir da revisão de literatura, constatou-se que a articulação entre o ensino médio e as Políticas de Ação Afirmativa (PAA) é bastante incipiente no campo das produções acadêmicas (COELHO; SILVA, 2021, MELO, 2016, GODOI; SANTOS, 2021). Assim sendo, o entendimento das desigualdades étnico-raciais, interseccionado com a escolarização média, pode ser considerado, ainda hoje, uma das lacunas nos estudos focados nesse nível de ensino.

Dessa maneira, fazer com que a PAA seja implementada, independentemente da convicção político-ideológica dos representantes políticos, emerge como o atual desafio, sobretudo, para o movimento negro, bem como para uma rede de solidariedade antirracista no país. A esse respeito, é importante destacar a promulgação da Lei nº. 10.639⁴, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em instituições de ensino pública e particular da educação básica. Essa Lei é considerada uma política de ação afirmativa no âmbito da educação nacional. E celebra neste ano seus 20 anos de resistência.

Após a sanção da referida Lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1/04, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004).

Essas diretrizes constituem um documento legal para as escolas da educação básica, além de orientarem o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a valorização, o reconhecimento e o respeito da diversidade étnico-racial. No entanto, cabe ressaltar que, no momento da realização da pesquisa, praticamente todos os profissionais da educação da instituição investigada desconheciam a existência da referida Lei, bem como as DCNERER. Isso significa dizer que esses marcos legais, vigentes há muitos anos, além de desconhecidos, ainda não tinham sido implementados na educação média.

⁴ Essa Lei foi atualizada em 2008 pela Lei nº. 11.645, passando a incluir a História e Cultura dos povos indígenas brasileiros. Neste texto, abordamos a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.

Desde o século passado, mediante o conjunto de reformas políticas na educação, o ensino médio brasileiro vem sofrendo mudanças e transformações⁵. As reformas ocorridas nesse nível de ensino, de maneira geral, estão alinhadas com propostas políticas mais amplas, que seguem a orientação de uma concepção política gerencialista, neoliberal e privatista (NUNES, 2000, KRAWCZYK, 2014, TRAVITZKI, 2013).

Desse modo, para entender o problema proposto, selecionou-se uma escola estadual pública, localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Nessa instituição, realizou-se a observação participante em sala de aula, durante sete meses (VIANNA, 2007). Elegeu-se dialogar exclusivamente com estudantes do terceiro ano do ensino médio que estavam com a idade/série adequada e se encontravam na eminência de concluir a escolarização básica. Essa escolha foi feita por considerar que esses atores sociais, de certa forma, obtiveram, por assim dizer, *êxito* em sua trajetória escolar. Assim, escutá-los significava a possibilidade de entender melhor as *estratégias de sobrevivência* por eles(as) utilizadas.

Os sujeitos da pesquisa foram 29 jovens. Desses, 18 são mulheres e 11, homens, que se autodeclararam pretos, pardos e brancos. Foram realizados com eles(as) 4 (quatro) grupos de discussão (FLICK, 2004). Nessas conversas, houve a necessidade de diálogo também com os(as) seus(as) professores(as). Desse modo, organizou-se um grupo de conversação com a participação de seis docentes.

⁵ Com Carlos Jamil Cury (2002, p. 17), entendemos que, das funções clássicas atribuídas ao ensino médio, a saber: formativa, propedêutica e profissionalizante, há atualmente um predomínio legal e conceitual da *função formativa* sobre as demais. Contudo, se o discurso em relação à função formativa aparece aludido pelas políticas educacionais, do ponto de vista dos sujeitos, ele é alvo de contundentes críticas. E mais, a dimensão formativa sobre a educação para as relações étnico-raciais, conforme pudemos notar, é incipiente na escola investigada. Ademais, constata-se que, cada vez mais, esse nível de ensino é marcado por uma sobrevalorização de produção dos índices numéricos atingidos pelos *rankings* nacionais e internacionais, como: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema Mineiro de Avaliação de Educação Pública (SIMAVE), Programme for International Student Assessment (Pisa), entre outros, os quais buscam atender aos interesses de agências internacionais ligadas ao *mercado* educacional. Nessa perspectiva, a última e mais recente reforma desse nível de ensino representa um rompimento democrático, pois a promulgação da Lei nº 13.415/2017 alterou a LDBEN 9.394/96 e criou o “Novo Ensino Médio”, definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e oferta diferentes possibilidades de “escolhas” aos estudantes, bem como os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Entretanto, essa reforma não contou com a participação das organizações da sociedade civil no seu processo de elaboração, aprofundando ainda mais as desigualdades sociorraciais na trajetória dos(as) estudantes do ensino médio (LEÃO, 2018).

Além disso, foram aplicados questionários com questões abertas e fechadas para todos os discentes das demais turmas do turno diurno. Assim, verificou-se que 595 estudantes frequentavam o terceiro ano no mês de aplicação. A partir daí, foi feito o cálculo da amostragem, com erro de 4%. O resultado obtido consistiu em uma amostragem estatística significativa de um total de 243 questionários respondidos.

Por se tratar de uma perspectiva relacional investigativa, verificou-se que, notadamente, alguns jovens autodeclarados negros(as) se sentiam pouco confortáveis para abordar o tema. Nesse caso, ficou evidente a necessidade de se discutir o racismo “à brasileira” e os seus efeitos (MUNANGA, 2004, GUIMARÃES, 2012, TELLES, 2003) nesse nível de ensino.

A esse respeito, as PAA se constituem, neste século XXI, como um importante marco histórico a favor da promoção da equidade socioeconômica, étnico-racial⁶ e de gênero. Nesse sentido, a realização dessa pesquisa⁷ busca contribuir para compreender melhor o que o público-alvo pensa sobre essas políticas e, por conseguinte, saber como tem sido a recepção delas por parte desses estudantes, não vinculados, necessariamente, a nenhum tipo de ações coletivas, bem como movimentos sociais.

Este artigo está dividido em dois tópicos, além dessa introdução e das considerações finais. No primeiro deles, reflete-se a respeito da maneira como as desigualdades sociorraciais e o ensino médio são percebidos pelos(as) estudantes. No segundo, analisa-se o que eles(as) pensam a respeito do tema proposto. Nas considerações finais, ressalta-se a importância de intensificar a formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais nesse nível de ensino.

Percepções sobre desigualdades étnico-raciais e ensino médio

Estudos e levantamentos estatísticos têm mostrado sistematicamente que, desde meados do século XX, o ensino médio sempre foi considerado um

⁶ Raça é aqui entendida como uma construção científica, sociocultural e política. Para Guimarães (2003, p. 96), a sociologia deve compreendê-la como “discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue” os quais geralmente dizem respeito às identidades sociais coletivas.

⁷ É importante ressaltar que os dados coletados para a sua realização se deu entre os anos de 2014-2015, significando que, de lá para cá, a discussão acerca das PAA se aprofundou ainda mais na vida social brasileira. Contudo, em pesquisas recentes realizadas na escolaridade média, percebe-se que, ainda hoje, a implementação da Lei nº 10.639 e das suas diretrizes e a discussão acerca das cotas raciais no ensino superior e técnico são restritas.



grande gargalo, visto que reduz significativamente as chances de ingresso da maioria da população escolar, entre 15 a 17 anos, dificultando a determinada mobilidade educacional.

Nesse sentido, este estudo visou compreender como as desigualdades sociorraciais eram percebidas pelos(as) próprios(as) estudantes. Logo, constatou-se que a maioria deles(as) ressaltam, sobretudo, as desigualdades educacionais no sentido de considerar que a instituição não os(as) “preparam” suficientemente para o Enem. Nesse caso, o recorte étnico-racial não emerge em suas percepções como um fator explicativo dos dilemas enfrentados na escolaridade média.

Edimilson (Branco): Quando eu cheguei no terceiro ano, eu achei que principalmente ia ter um preparo maior pro Enem. É porque se você for pensar a coisa mais importante do terceiro ano, para o aluno de escola pública, maioria, é o Enem, porque, né, gente, se a gente estuda aqui, na maioria dos casos novamente, você não tem condições de pagar uma faculdade particular. Então tem que ter o Enem pra você conseguir bolsa, ou PROUni ou Federal, essas coisas assim. Eu acho que tinha que ter mais isso, fazer o papel um pouquinho mais de cursinho.

Consuelo (Preta): Quando você vê, você percebe que o Enem, ele cobra mesmo mais o cotidiano, o que deveria ter na sala de aula.

Miriam (Parda): É. (todos concordam...) De conhecimento geral.

Edimilson (Branco): Eu estudei primeiro, segundo e terceiro ano de física e não sabia responder uma questão sobre trocar um chuveiro, né.

Elisa (Parda): É. E a gente passa por isso assim, por exemplo, (risos), nesse primeiro ano a gente teve greve. O Enem tem gente que estuda o dia inteiro, então a gente não tem aquela base. No segundo ano você tem... eu, por exemplo, fiquei sem professor, não tive aula de física. Aí você chega no terceiro ano: pô, cara eu queria entrar na federal. Você pensa assim: pô, né.

Edimilson (Branco): Tipo, eu nunca tive praticamente aula de física, se fosse num colégio particular, eu podia muito bem ir lá e reclamar que meu filho não está tendo aula, que estou pagando e que não está tendo retorno. Aqui não dá...

Machado (Pardo): Não vai dar em nada (GDE2⁸, grifos nossos).

Apesar de legítima a indignação apresentada por eles(as), é preciso não perder de vista o entendimento sobre o sentido do *direito* à educação. Na perspectiva do *direito*, as práticas de ensino realizadas na escola média pública são hoje desafiadas a *dialogar* com os *novos sujeitos* inseridos em seus processos de escolarização. A esse respeito, mais do que cumprir a função preparatória para o ingresso no ensino superior e/ou técnico, esse nível de ensino necessita também:

assumir sua dimensão humanista mais ampla, não aceitando um triste papel de depósito de mão-de-obra ociosa, ela precisa garantir condições para que todos os alunos desenvolvam confiança e autoestima, valores humanos, interesses culturais, autonomia econômica e consciência social (MENEZES, 2001, p. 204).

Logo, pode-se inferir que a incompreensão desse *direito* pode causar a *desvalorização* de suas experiências escolares. E mais, diante da ausência de um esclarecimento a respeito da *identidade* do ensino médio, restam às práticas de ensino, conforme o entendimento dos(as) estudantes, se adequarem tão-somente à lógica de preparatório para o Enem. Sobre esse tema, a jovem negra Elisa desabafa: “pô, cara, eu queria entrar na federal. Você pensa assim: pô, né”.

Nesse contexto, os dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (IBGE, 2019) mostram que 76,4% das mulheres de 15 a 17 anos estavam frequentando o ensino médio, etapa “adequada” para a idade. Porém, entre os homens, a frequência foi de 66,7%, ou seja, uma diferença de 9,7 pontos percentuais (p.p.). Ao se verificar a frequência estudantil interseccionada à categoria cor/raça, com relação ao fenômeno da desigualdade sociorracial e educacional, percebe-se que a diferença é ainda maior: 12,9 p.p., sendo 79,6% para pessoas brancas e 66,7% para pessoas pretas ou pardas (IBGE, 2019).

⁸ A sigla GDE significa Grupo de Discussão de Estudantes e a numeração subsequente é referente ao grupo em que o depoimento foi extraído. Por motivos éticos de pesquisa, todos os nomes próprios utilizados, além de serem fictícios, vinculam-se a nomes de autores e autoras da Literatura Afrobrasileira, bem como eminentes professores negros e professoras negras de ontem e de hoje.



Assim, a persistência das desigualdades educacionais e raciais, que incide principalmente sobre os jovens negros(as) não concluintes do ensino médio, articulado com o genocídio da juventude negra, é preocupante, uma vez que, entre outras coisas, impacta socialmente a composição sociodemográfica populacional do país⁹. Na mesma direção, o Instituto Datafolha avalia que 10,8% dos estudantes do ensino médio informaram ter abandonado os estudos. A porcentagem é mais elevada se comparada com os índices oficiais de abandono registrado nesse nível de ensino que, em 2019, foi de 4,8%¹⁰ (SALDAÑA, 2021).

Diante dessa alarmante situação de desigualdades social, racial e educacional, que persiste há vários anos nesse nível de ensino, intensificada no contexto da Covid-19, foi surpreendente constatar que elas não emergiram nas narrativas juvenis como uma questão social explicativa de serem enfrentadas e superadas.

Ante a ausência de uma percepção mais contundente acerca das desigualdades sociorraciais verificadas em suas narrativas, surgiu o interesse de também entender a maneira como os(as) docentes dessa escola as compreendem. E mais, era importante identificar quais as suas percepções acerca da abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) realizada em suas práticas pedagógicas.

Pesquisador (Negro): Com relação à formação, pensando que nós somos professores(as). Vocês conhecem a Lei nº 10.639/03?

Lino (Pardo): De nome não.

Maria Beatriz (Parda): Eu também não.

Efigênia (Preta): Não estou bem lembrada.

Maria Beatriz (Parda): Ah! É aquela que inclui no currículo, não?

⁹ Para saber mais a esse respeito: Atlas da Violência publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 21 set. 2021.

¹⁰ O Coronavírus (Covid-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) e, neste momento, já matou mais de 697 mil mortes (subnotificado) no Brasil. No entanto, mesmo diante dessa profunda crise de saúde pública, permaneceu vigente o teto de gasto, por meio da Emenda Constitucional 95, aprovada em 2016 por Temer, que congela os investimentos sociais e gastos públicos (com saúde e educação, principalmente) por 20 anos.



Pesquisador (Negro): É. A Lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena na Educação Básica e Ensino Superior.

Efigênia (Preta): Ah! sim, sim, sim.

Pesquisador (Negro): Vocês trabalham com ela aqui na escola?

Efigênia (Preta): Isso aí tem a ver mais com a parte de História, né?

Lino (Pardo): Eu acho que não. Acho que com um pouquinho de esforço dá pensar em outras áreas também.

Efigênia (Preta): Mas eu acho que tem a ver mais com História.

Lino (Pardo): Mas o dia da abolição, por exemplo, passou em branco.

Maria Beatriz (Parda): É. Passou em branco.

Lino (Pardo): O dia... Vinte de novembro. Passou em branco.

Antonieta (Branca): É passou em branco mesmo. Realmente o dia da Consciência Negra.

Pesquisador (Negro): Por que a escola não trabalha com a diversidade étnico-racial? Por que vocês não elegem isso como formação?

Maria Beatriz (Parda): Então a gente teria que escolher.

Efigênia (Preta): A gente até poderia fazer um projeto em cima disso.

Maria Beatriz (Parda): Um projeto ou colocar no planejamento.

Efigênia (Preta): No planejamento que nós não colocamos.

Pesquisador (Negro): Por que não é importante discutir?

Efigênia (Preta): Não, é importante sim.

Maria Beatriz (Parda): É importante.

Efigênia (Preta): Eu acho que nós não pensamos nessa parte.

Antonieta (Branca): Eu acho que a escola desse jeito que está com essa confusão em reforma, parece que eles estão doidos para acabar, entendeu? (GDE2, grifos nossos)



Na ausência do trabalho, na perspectiva da EREER, o racismo institucional, ocasionado, na maioria das vezes, pelas próprias instituições socializadoras, deixa de ser combatido. As suas formas de produção e reprodução, portanto, infelizmente, nem sempre são enfrentadas pelos profissionais na educação básica. O pesquisador Ellis Cashmore (2000, p. 470-473) define o racismo institucional da seguinte maneira:

(...) o racismo institucional é camuflado uma vez que suas causas específicas não são detectáveis, embora seus efeitos e resultados sejam bastante visíveis. O racismo é mascarado nos procedimentos das indústrias, dos partidos políticos, das escolas, etc. (..) O racismo institucional tornou-se central no vocabulário contemporâneo das relações raciais e étnicas e, apesar de sua elasticidade conceitual, mostrou-se útil para a análise do modo como as instituições operaram com base em linhas racistas sem admiti-lo ou até mesmo reconhecê-lo, e como tais operações podem persistir mesmo em face das políticas oficiais geradas para a remoção da discriminação.

No caso específico da instituição investigada, a sua manifestação ocorre por meio da *normatividade da branquitude*, a qual se encontra tão presente no seu imaginário. Em outros termos, no campo das interações sociais observado, verifica-se que o silenciamento das assimetrias sociorraciais, a ausência de práticas educativas voltadas para promover a equidade étnico-racial, as medidas adotadas destinadas à correção do fluxo escolar, a produção e reprodução gerencialista dos *rankings*, a exacerbação meritocrática em relação ao desempenho escolar, entre outras encerram por legitimar a existência dessa *normatividade*.

Desse modo, a reflexão sobre a prática discriminatória realizada pela própria instituição é quase sempre desconsiderada. Sampaio (2003, p. 81) entende que “se as consequências racistas advêm de leis institucionais, costumes ou práticas, a instituição é racista mesmo se o indivíduo/profissional tiver ou não intenções raciais”.

Nesse viés, o Plano Nacional de Implementação das DCNERER diz que o trabalho na perspectiva da EREER “contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual” (BRASIL, 2009, p. 52).



Portanto, o trabalho na perspectiva da EREER nesse nível de ensino¹¹ contribui também para que esses sujeitos e essas sujeitas reflitam sobre as violências material e simbólica ocasionadas pelo racismo em nossa sociedade (GOMES, 2012).

O que pensam jovens negros(as) e brancos(as) a respeito?

As PAA constituem um importante marco histórico a favor da promoção da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero. A sua origem está relacionada, portanto, a reparar diversas situações de desigualdades sociorraciais, econômicas e de gênero verificadas, sobretudo, em contextos sociais que vivenciaram experiências coloniais e de exploração do escravismo negro (DAFLON; FÉRES JUNIOR; CAMPOS, 2013, MOEHLECKE, 2002, SILVEIRO, 2018, SANTOS, 2018).

Assim sendo, a Lei nº 12.711/12 está inserida no combate e enfrentamento do racismo estrutural e estruturante na sociedade. A Lei assegura reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica destinadas a candidatos(as) egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiências. As demais vagas, 50%, permanecem para ampla concorrência (BRASIL, 2012).

Desse modo, as cotas raciais fazem parte de um conjunto de medidas relacionadas à implementação das PAA, as quais, por conseguinte, estão vinculadas, intrinsecamente, à história de luta realizada pelo movimento negro brasileiro.

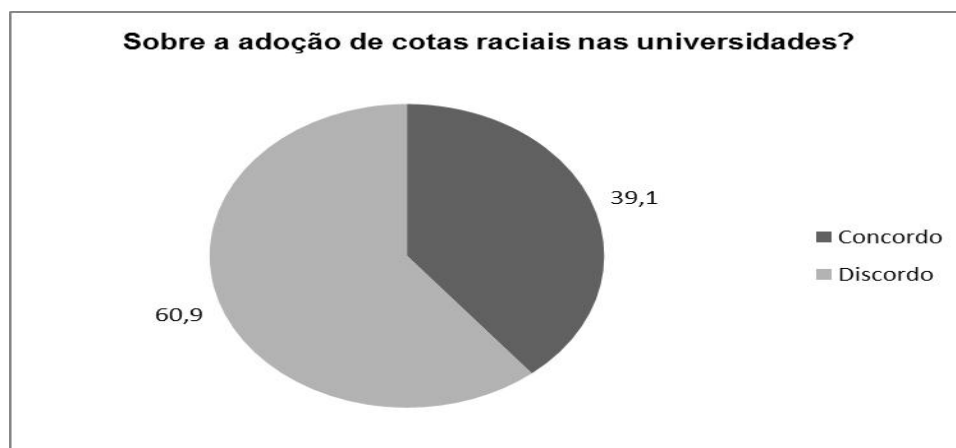
Uma vez que as situações referentes às desigualdades sociorraciais emergem de maneira incipiente nas narrativas dos(as) interlocutores(as), buscou-se compreender o que eles(as) pensavam em relação à adoção de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. Afinal, essa ação

¹¹ Cabe ressaltar a experiência pioneira de trabalho na perspectiva da EREER desenvolvida nas redes públicas estaduais do Estado de Minas Gerais, em 2015. O projeto UBUNTU/NUPEAAs, que fazia parte das ações da Campanha “Afroconsciência: com essa história, a escola tem tudo a ver”, lançada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, nesse ano, teve como objetivo promover a Educação para as Relações Étnico-Raciais no ensino médio das escolas estaduais em todo o Estado. Na sua primeira fase de execução, a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPEMIG), o Instituto Unibanco, a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa e diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) foram os principais interlocutores para a execução desse projeto. Para saber mais: BERNARDO; SILVA, 2019, COSTA; SILVA, 2021, entre outros.

afirmativa se constitui hoje como um dos principais instrumentos democráticos utilizados, com vista a garantir o acesso e a permanência ao ensino superior e à educação técnica existente no país.

Conforme pode-se notar a partir das informações contidas no Gráfico 1, dos 243 estudantes do ensino médio do turno diurno, 60,9% dos jovens são contrários à adoção das cotas raciais pelas universidades públicas. Em contrapartida, 39,1% deles(as) concordam com a adoção das PAA nas IES.

Gráfico 1 - A adoção de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por se tratar de informações estatísticas, buscou-se aprofundar a compreensão desses dados nos grupos de discussão. Não obstante, compreende-se que, devido ao número significativo de jovens favoráveis à adoção dessas medidas, ou seja, 39,1%, as PAA têm suscitado profícuos debates, já percebidos à época da realização do estudo, os quais têm sido aprofundados nos dias atuais¹².

¹² Vale a pena ressaltar que, entre os anos de 2001 até meados de 2012, ou seja, antes mesmo da obrigatoriedade da Lei nº 12.711, já havia várias universidades públicas federais, estaduais e municipais que utilizavam algum tipo de reserva de vaga sob a forma de cotas ou de bônus. Recentemente, as IES instituíram as Comissões de Heteroidentificação Étnico-Racial Complementar, no sentido de assegurar o processo de implementação das PAA. O trabalho desempenhado por elas busca verificar as características fenotípicas dos(as) candidatos(as), uma vez que “se o fenótipo é o fator que, socialmente, determina o racismo – resultando na exclusão social da população negra - também este deve ser o critério para a definição dos destinatários das ações afirmativas de cunho racial” (VAZ, 2018, p. 39).

Nessa perspectiva, é interessante perceber a maneira como os(as) jovens discutem a sua identificação identitária étnico-racial, que, durante muito tempo, ocupava a vida íntima e privada das pessoas. O deslocamento político-identitário da esfera privada para a esfera pública, nesse caso, faz parte de uma conquista das lutas por reconhecimento realizadas pelo movimento negro nas últimas décadas, haja vista que as “ações na esfera pública [envolvem] o próprio Estado brasileiro. Pode-se notar que o sentido da ação política dos movimentos negros é o reconhecimento de um *status* legal pelo Estado” (AVRITZER; GOMES, 2013, p. 53). Assim sendo, a afirmação sociopolítica da identidade étnico-racial tem ganhado cada vez mais notoriedade na cena pública.

Veja como o tema foi debatido no segundo grupo de discussão:

Machado (Pardo): Não sei se a gente vai desenvolver o assunto de cota? Ah! Eu achei que talvez ia chegar nesse assunto, também envolvendo o racial né. Envolvendo o Enem. É também um assunto bem polêmico né, esse negócio de cota pra negro e tudo mais. Mas eu, por exemplo, eu sou meio que contra as cotas. Porque ***eu acho que o negro e o branco são todos iguais***. Tanto negro quanto o branco ninguém tem que ter uma certa ***ajuda pra poder passar na faculdade assim e tal***. E todos nós somos iguais né.

Luís (Pardo): ***Eu acho que eu também sou contra esse negócio de cota que isso aí por si só já é meio que um preconceito***. Tem gente que ainda fala que é meio pra se redimir pelo já ocorrido. Por essa diferenciação. Mas se é pelo ocorrido vamos melhorar a situação da pessoa. Vamos tirar ela da periferia. Vamos dar estrutura, educação, professor. E não uma cota qualquer assim. ***É meio que duvidar da capacidade da pessoa***. Tipo: ah, essa aqui consegue uma nota mais alta, então vamos deixar. E vamos dar uma cota pra outra que vai tirar uma nota mais baixa pra poder entrar. ***Não vamos então melhorar a situação da pessoa***. Vamos dar uma estrutura bacana. ***Vamos melhorar a situação geral sabe, porque não vai ser uma cota que vai fazer a pessoa melhorar de vida***.

Edimilson (Branco): É eu também sou contra as cotas. Porque, na verdade, o certo não é ter a cota, é ter um ensino de qualidade. Não é ter a cota para o negro. É não ter esse preconceito com o negro entendeu. A cota, por exemplo, de quem estudou na escola pública é uma forma de compensar a péssima qualidade do Ensino Público. Só que não tem que ter a cota. Tem que ter...

Machado (Pardo): Igualdade né.

Edimilson (Branco): *É tem que igualar o público e o privado. E se não igualar pelo menos deixar perto* né. Então, só que compensa, mas não tão bom... bem assim porque você vai ter aquela cota mas você deixou de aprender tudo aquilo que o outro aprendeu né. **Então é um assistencialismo fajuto a cota.**

Elisa (Parda): Eu sou a favor das cotas nesse exato momento, porque eu acho que realmente não são condições iguais. Então eu acho que não é favorecer, mas ajudar. Eu concordo com o Edimilson no sentido que deveriam extinguir as cotas, mas deveriam dar oportunidade e ensino igual. Estruturas iguais. Como isso é quase impossível, porque vivemos no capitalismo, e o que o capitalismo é? Diferença que vai ser sempre assim. Eu sou a favor no momento, porque eu acho realmente correto o negro ter. Igual eu falei, **é uma forma de reparar mesmo, o tanto que o negro já não teve oportunidade.**

Abdias (Pardo): É uma forma do Estado se redimir, é por tudo que o negro passou né. (Grupo de Discussão de Estudantes, grifos nossos)

Nessa discussão, percebe-se que os jovens contrários à adoção das PAA fundamentam o seu argumento a partir da ideia “formal” da igualdade universal. O posicionamento contrário à adoção de cotas raciais é movido, em primeiro lugar, pela convicção dos direitos iguais universais e pela capacidade cognitiva pessoal do indivíduo. Ainda hoje é possível observar que as pessoas as quais se posicionam contrárias às ações afirmativas apresentam argumentos bastante parecidos.

Com Joaquim Barbosa Gomes (2005), sabe-se que o conceito de igualdade *universal* garante sustentação jurídica ao Estado liberal burguês e, nesse caso, trata-se na verdade de uma noção de igualdade *estática* ou *formal*. Contudo, esse tipo de igualdade não interfere nas desigualdades sociorraciais e escolares verificadas na sociedade.

No caso de Luís, a capacidade cognitiva do indivíduo é colocada em questão. O estudante correlaciona a capacidade cognitiva da pessoa negra às cotas raciais. Na sua avaliação, isso ocasiona o preconceito. É preciso oferecer uma estrutura da educação, conforme as palavras do jovem, de melhor condição. Percebe-se aqui novamente o discurso universalista, o qual vê na discussão racial o seu conflito. Nessa perspectiva, vários estudos têm

apontado o desempenho satisfatório dos estudantes cotistas nas universidades públicas¹³.

Assim, os sentidos atribuídos pelo jovem branco Edimilson é o mais contundente a esse respeito. Contrário também à adoção das cotas social e racial nas universidades, ele nomeia essa última como sendo “assistencialismo fajuto”. O jovem parece se empolgar com a posição adquirida pelos demais colegas (negros). Mas, por qual motivo esse jovem parece se indignar tanto em relação às cotas raciais? Conforme vimos, noções referentes à igualdade e à capacidade cognitiva constituem a base que sustenta os argumentos contrários dos jovens Machado e Luís.

Então, qual seria a base de sustentação dos argumentos realizados por Edimilson? Analisando a sua fala, é possível identificar as seguintes ideias: “igualar o público e o privado”, “vai ter aquela cota, mas você deixou de aprender tudo aquilo que o outro aprendeu”, “Tem que ter... [igualdade]”, entre outros. A partir delas, nota-se um forte apelo em assegurar a igualdade no processo. A noção de igualdade reivindicada aqui diz respeito apenas à relação ao acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, é possível perceber que a sustentação dos argumentos realizados tanto por Edimilson quanto dos seus demais colegas é baseada na noção do *mérito individual*. Em suas percepções, as desigualdades sociorraciais não são aí incluídas. A responsabilização realizada por eles parece incidir tão-somente ao indivíduo, ou ligada aos efeitos das “estruturas” sociais desconectadas do racismo. E mais, a tirania do mérito individual é quase sempre mobilizada pelas pessoas contrárias às cotas raciais. A esse respeito:

(...) o princípio do mérito pode tomar caminhos tiranos (...) o ideal meritocrático coloca um peso grande na concepção de responsabilidade pessoal. (...) [porém é complicado] pressupor que somos, cada um de nós, totalmente responsáveis por nossa sina (SANDEL, 2020, p. 52-53).

¹³ Nessa perspectiva, um recente estudo realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) revela que a quantidade de estudantes negros(as) ingressantes passou de 2.846, em 2011, para 3.050, no ano 2018. Um aumento de 7,16%. A pesquisa mostrou ainda que “o desempenho dos graduandos cotistas raciais é igual ou superior ao dos demais graduandos em 95% dos cursos”. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/alunos-cotistas-se-destacam-em-95-dos-cursos-da-ufmg-1.2070583> - Acesso em: 13 mar. 2019.

Por outro lado, o discurso favorável às cotas raciais é feito pela jovem negra Elisa. Ela, no caso, reconhece o peso das desigualdades sociorraciais e escolares na trajetória da pessoa negra. A estudante percebe que as PAA têm o caráter reparatório quando diz “é uma forma de reparar mesmo o tanto que o negro já não teve oportunidade”. Por conseguinte, identificamos que tanto a jovem quanto o seu colega negro Abdias não atribuem a existência dessa política ao movimento negro. Em seus discursos, o “capitalismo” e o “Estado” aparecem como os principais mecanismos que explicam a existência dessa política.

Assim sendo, compreende-se que o público-alvo dessas políticas nem sempre reconhecem o movimento negro como sujeito político histórico para a existência delas. Constatou-se com isso que o desconhecimento relacionado à resistência histórica por parte da população negra e indígena no país está intrinsecamente relacionado, portanto, à ausência de uma formação mais consistente em relação à EREER.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa revelou que a reflexão sobre as desigualdades étnico-raciais e o ensino médio feita pelos(as) jovens negros(as) e brancos(as) se dá de maneira polissêmica. Em meio às ambiguidades do racismo à brasileira e à incipiente formação para a EREER, verificou-se uma tendência por parte dos(as) estudantes em atribuírem apenas o fator econômico como aquele capaz de explicar as assimetrias sociais e escolares existentes na educação média. É nessa direção que a efetivação de uma educação antirracista, conforme propõem as Leis nº 10.639 e 11.645, se mostra primordial, visto que ela tem muito a contribuir com a formação cidadã e democrática.

Nessa perspectiva, passados mais de dez anos da implementação das PAA, é de fundamental importância que esse nível de ensino promova debates no sentido de explicitar, entre outras coisas, que a conquista dessa política no país faz parte de uma luta histórica antirracista, a qual nem sempre os(as) sujeitos políticos(as) negros(as) são mencionados(as) na historiografia considerada oficial.

Nessa mesma direção, a pesquisa evidenciou que a percepção a respeito das desigualdades sociorraciais brasileira e, por conseguinte, das cotas raciais, necessita ser melhor problematizada junto aos(as) estudantes, já que a maior parte deles(as) atribuem exclusivamente às assimetrias

socioeconômicas a frágil qualidade do ensino público ofertado e a ideologia do mérito individual como principais fatores explicativos da existência das desigualdades por eles(as) enfrentados(as) na escolaridade média.

Por fim, é preocupante constatar o baixo nível de reconhecimento do agenciamento exercido pelo movimento negro, à época da realização do estudo, no tocante à existência e à conquista das PAA por parte dos(as) jovens. O apagamento relacionado à atuação do movimento negro compromete, portanto, a realização de um debate público mais qualificado acerca das disputas sociopolíticas, concernentes à construção dos sentidos atribuídos a essa política, principalmente por parte do seu público-alvo.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, L.; GOMES, L. Política de reconhecimento, raça e democracia no Brasil. **Dados** [online]. 2013, v.56, n.1, p.39-68. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000100003> . Acesso em: 20 jun. 2023.

BERNARDO, H.; SILVA, N. Conhecer trajetórias de estudantes negros(as) do ensino médio para transformar histórias de vida. **Ensino em Re-Vista**, v. 26, n. Especial, p. 1102-1123, 18 dez. 2019. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52067>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1º jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>, Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 março. 2008. Disponível em:



<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Plano de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação & Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 13 jun.. 2023.

BRASIL. **Lei 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Trad. Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

COELHO, W.; SILVA, M. Ensino médio e educação para as relações étnico-raciais em produções acadêmicas (2008-2018). **Revista Intersaberes**, 16(38), 559-583, 2021. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2119>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

COSTA, A.; SILVA, N. Valorizando a manifestação político-religiosa e cultural da Associação Terno do Congo Nossa Senhora do Rosário em Areado-MG. **Horizontes**, v. 39, n. 1, p.e021012, 24 abr. 2021. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/893>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CURY, C. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 15-32.

DAFLON, V.; FÉRES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GODOI M.; SANTOS, M. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, n. 229 p. 11-35 jan./mar. 2021. Disponível em:



<https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GOMES, J. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 45-79.

GOMES, N. (Org.). **Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei n. 10.639**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GUIMARÃES, A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100008>>. Acesso em: 27 jun. 2023.

GUIMARÃES, A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação - (PNAD Contínua)**, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>>. Acesso em: 27 jun. 2023.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p.1-23, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698177494>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MELO, J. **Significado do sistema de cotas para o ingresso no ensino superior para estudantes negros de escolas públicas de Fortaleza**. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/18090>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MENEZES, L. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 201-208, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200008>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n.117, p.197-217, nov. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**. Niterói; EdUFF, 2004, p.17-34.



NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p 35-60, mai./jun./ago. 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200004>>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SALDAÑA, P. **Cerca de 4 milhões abandonaram estudos na pandemia, diz pesquisa Datafolha**, 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-e-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SAMPAIO, E. Racismo institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil. **Interações**, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, v.4, n.6. p. 77-83, mar., 2003. Disponível em: <<https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/561>>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SANDEL, M. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, A. **Implementação da Lei de Cotas em três universidades federais mineiras**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AWKLUJ/1/tese_adilson_pereira_do_s_santos.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, N. **Qual é o valor do ensino médio?** Experiência social e escolar de jovens negros(as) e brancos(as). Curitiba: Appris, 2019.

SILVÉRIO, V. Novas experiências de inclusão: ação afirmativa para negros e nativos no Brasil. **Revista Sinais Sociais**, v. 12, p. 155-185, 2018. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/portal/publicacoes/sesc/revistas/sinaissociais/n+34/setembro+dezembro+2018>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SPÓSITO, M. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H; BRANCO, P. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TRAVITZKI, R. **Enem**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. 375f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/pt-br.ph>>. Acesso em: 27 jun. 2023.

VAZ, L. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. In: DIAS, G.; TAVARES, P. **Heteroidentificação**

e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS, 2018. p. 32-78. Disponível em: <<http://siti02.com.br/sites/etnicoracial/publicado/chave01/>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

VIANNA, H. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

Submissão em 02 de fevereiro de 2023.

Aceite em 21 de junho de 2023.



Esta obra está licenciada sob uma Licença
Creative Commons Atribuição 4.0
Internacional. Texto da Licença:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>