



Grupo Estratégico de Análise da
Educação Superior no Brasil

ISSN 2317-3246

OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA DO SUDESTE (OPAAS)

Otair Fernandes de Oliveira
Ahyas Siss
(Orgs.)

Cadernos do GEA, n.8, jul.-dez. 2015

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Brasil

Salete Valesan Camba – Diretora

Marcelle Tenório – Assistente de Direção

Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior/Fundação Ford

André Lázaro – Coordenador

Carolina Castro Silva, Luciano Cerqueira e Moisés Ibiapina – Assistentes de Pesquisa

Laboratório de Políticas Públicas/UERJ

Emir Sader – Coordenador

André Lázaro, Gaudêncio Frigotto e Zacarias Jaegger Gama – Comitê Gestor

Carmen da Matta – Coordenadora Técnica de Projetos Institucionais

Felipe B. Campanuci Queiroz – Coordenador Técnico de Projetos Institucionais

Cristiane Ribeiro – Bolsista Técnica

Carla Navarro, Ronald Medeiros e Tayná Salvina – Bolsistas de Extensão

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

C122 Cadernos do GEA – n. 8 (jul./dez. 2015). – Rio de Janeiro :
FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012-
v.

Semestral
ISSN 2317-3246

1. Ensino superior – Brasil – Periódicos. 2. Programas de
ação afirmativa – Brasil – Periódicos. I. Grupo Estratégico de Análise
da Educação Superior no Brasil. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Laboratório de Políticas Públicas.

CDU 378(81)(05)

André Lázaro
Editor

Carmen da Matta
Editora Executiva
e Preparação de Originais

Marcelo Giardino
Projeto Gráfico

Pedro Biz
Diagramação

Wendell Setubal
Revisão

Bárbara Corrêa dos Reis
Tradução de Inglês

Tayná Salvina
Assistente de Edição

Cyntia Alves
Assistente de Edição

FLACSO-Brasil/GEA e LPP-UERJ

Rua São Francisco Xavier, 524/12.111/Bloco-F/subsalas 8 e 9

Maracanã – CEP 20550-013 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Tel.: 55 21 2234-0969/2334-0890/E-mail: uerj-lpp@gmail.com

<<http://www.flacso.org.br/gea>> e <<http://www.lpp.uerj.br>>

SUMÁRIO

Apresentação	 2
Desafios para as políticas afirmativas na educação superior brasileira	
A experiência do OPAAS	
<i>André Lázaro e Renata Montechiare</i>	
Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior da UFRRJ: reflexões preliminares	 7
<i>Otair Fernandes de Oliveira e Ricardo Dias da Costa</i>	
O sistema de reserva de vagas na UFES: por uma noção mais ampla de condições de acesso e permanência	 15
<i>Rosemeire dos Santos Brito, Cleyde Rodrigues Amorim, Sérgio Pereira dos Santos e Andréa Bayerl Mongim</i>	
Políticas de ação afirmativa nas universidades federais mineiras e a Lei de Cotas	 24
<i>Adilson Pereira dos Santos</i>	
A garantia do direito à permanência de estudantes negros/as no ensino superior público: desafio para a gestão universitária	 40
<i>Yone Maria Gonzaga</i>	
A UFRRJ e a implantação da Lei nº 12.711/2012: razões de raça e de classe	 48
<i>Ahyas Siss e Ângela Ferreira Pace</i>	

APRESENTAÇÃO

DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA. A EXPERIÊNCIA DO OPAAS

André Lázaro¹ e Renata Montechiare²

A adoção de políticas de ação afirmativa para ingresso na educação superior ganhou novo impulso com a promulgação da Lei nº 12.711 em agosto de 2012. Um gesto decisivo do então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, determinou que todos os processos seletivos para ingresso no ano seguinte deveriam obedecer à nova legislação: a oferta de, no mínimo, 25% das vagas reservadas para o ingresso de estudantes de escola pública que se tornaram sujeitos de direito, garantida a participação proporcional de jovens negros de acordo com sua presença na população em cada Unidade da Federação. A cada ano seguinte novas vagas deveriam ser reservadas até alcançar em 2016 o limite de 50% do total de vagas, em cada curso e turno, estabelecido pela lei.

Os dados de que dispomos atualmente registram que a totalidade das instituições públicas federais de educação (média e superior, registre-se) cumpriram a determinação legal. Os processos seletivos para ingresso em 2016 já contemplaram a reserva de 50% do total de vagas tal como previsto. Muitas das instituições já haviam adotado em seus sistemas de seleção critérios que promoviam o acesso de estudantes de escola pública, negros, populações de baixa renda, e ainda havia aquelas que incluíam estudantes indígenas e quilombolas. Se, por um lado, a lei, ao definir parâmetros nacionais, uniformizou processos distintos e garantiu a universalização da regra para as instituições federais, por outro lado, desmobilizou iniciativas relevantes, como as que atendiam estudantes indígenas ou outros grupos tradicionalmente excluídos do acesso à educação superior.

A implantação de políticas de ação afirmativa, no entanto, apenas se inicia com a regulamentação das formas de ingresso. Desafios ainda maiores se apresentam para as políticas de permanência não apenas em sua dimensão material de apoio a estudantes de baixa renda, mas também de apoio acadêmico e criação de condições para o acolhimento e reconhecimento dos recém-chegados. A luta pela permanên-

cia e o sucesso na vida acadêmica dos estudantes cotistas revela obstáculos que há muito dificultavam o percurso de estudantes cujos perfis estavam distantes do padrão tradicional de classe média a que se habituaram nossas universidades públicas. Se antes esses obstáculos eram atribuídos às deficiências dos próprios estudantes, a presença dos cotistas na universidade politiza as práticas de reprovação, abandono e evasão, e questiona o quanto nossas instituições são capazes de receber e valorizar potências e saberes de estudantes com os novos perfis.

A chegada desses sujeitos de direito às instituições públicas de educação exige que haja novos recursos para atender às necessidades de apoio material, novos comprometimentos para garantir o apoio acadêmico e nova política para reconhecer as identidades que enriquecem o *campus*. É preciso também uma nova atitude das instituições, com a criação de estruturas de gestão adequadas, ouvidorias, e práticas de informação e formação de seu corpo docente, discente, técnico e administrativo para superar os distintos e repetitivos preconceitos que recém-chegados enfrentam antes, durante e após sua formação.

Por essas razões, é com orgulho que o número 8 dos *Cadernos do GEA* traz um conjunto de artigos que trata da criação, objetivos e desafios do Observatório de Políticas de Ação Afirmativa do Sudeste (OPAAS). A iniciativa nasceu de um projeto apresentado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) ao edital da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) e posteriormente contou com a adesão de pesquisadores, estudantes e técnicos de universidades federais da região Sudeste. Embora criado recentemente, em 2014, o OPAAS é fruto de longo trabalho acadêmico e político dos docentes e pesquisadores que se reúnem em torno da agenda de inclusão da população negra e de estudantes das escolas públicas nas instituições federais de educação superior (IFES).

O primeiro artigo, de Otair Fernandes de Oliveira e Ricardo Dias da Costa, comenta a trajetória das políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Nesse contexto, apresenta a criação do OPAAS como um caminho para a promoção da igualdade dentro das universidades, com o objetivo de valorizar a pluralidade étnica brasileira e produzir sociedades mais justas. O OPAAS foi criado em 2014 como um projeto de extensão da UFRRJ integrado à Universidade

¹ Professor da FCS/UERJ. Pesquisador da FLACSO-Brasil, onde coordena o Projeto GEA, com apoio da Fundação Ford e parceria com LPP/UERJ.

² Doutoranda em Antropologia pela UFRJ.

Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/Sorocaba) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio de seus laboratórios de pesquisa e cursos, permitindo o cruzamento de dados e informações sobre o panorama das ações afirmativas na região. A análise dessas distintas instituições permite que o artigo faça um diagnóstico que deve servir de alerta:

(...) a aplicação da Lei nº 12.711/2012 pelas IFES ainda ocorre sob a lógica da precariedade e ainda sem a devida preocupação com os segmentos populacionais historicamente e socialmente discriminados, como a população afro-brasileira, o que compromete o enfrentamento do problema histórico das desigualdades educacionais, sobretudo no ensino superior. Muito ainda há que ser feito, mas já temos um começo.

O segundo artigo, de Rosemeire dos Santos Brito, Cleyde Rodrigues Amorim, Sérgio Pereira dos Santos e Andréa Bayerl Mongim, apresenta os desafios enfrentados pela UFES e seus estudantes no atendimento à Lei de Cotas, desde constrangimentos pelos quais os cotistas passam em função do tipo de ingresso, até o tratamento discriminatório dispensado. Revela um aspecto pouco observado nos estudos sobre políticas de ação afirmativa: a relevância das chamadas “socializações secundárias” para que estudantes pobres, de escolas públicas, oriundos de famílias de baixa escolaridade tenham acesso às informações sobre as políticas de ação afirmativa para ingresso nas IFES. As redes públicas de ensino médio parecem pouco ativas em levar aos estudantes do ensino médio público os direitos conquistados pela legislação de cotas. Se falham em sua responsabilidade, os movimentos sociais procuram fazer sua parte: a pesquisa relatada no artigo destaca o papel importante dos pré-vestibulares comunitários e populares no incentivo à participação dos estudantes nos processos seletivos.

O artigo tem também o mérito de trazer informações sobre pesquisa desenvolvida com os estudantes e demonstra como ainda funcionam, no interior dos cursos, processos classificatórios e discriminatórios contra estudantes cotistas. Embora não generalizem esses procedimentos execráveis, os relatos dos estudantes indicam a urgente necessidade de as instituições serem ativas no combate ao racismo e às muitas formas de discriminação que ainda assombram os *campi* das universidades federais.

No terceiro artigo, Adilson Pereira dos Santos analisa o contexto de aplicação das políticas de ações afirmativas em

Minas Gerais, antes e depois da lei de cotas. Narra como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi a primeira instituição mineira a adotar uma política de ação afirmativa, com norma aprovada em 2004 e implantada a partir de 2006. As universidades estaduais de Minas Gerais, a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), já contavam desde 2004 com uma lei que determinava a reserva de vagas para afrodescendentes (20%), egressos de escolas públicas (20%), indígenas e pessoas com deficiência (5%). A UFOP foi a segunda universidade federal a adotar uma política de ação afirmativa, em 2008. Ainda em 2008, a UFMG adotou um sistema de bônus como política de ação afirmativa. O ensaio apresenta os processos por que passaram todas as instituições universitárias do estado até a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que padronizou e universalizou as políticas de ação afirmativa pelo sistema de reserva de vagas para todas as instituições federais, educação média e superior.

O quarto artigo, de Yone Maria Gonzaga, traz um panorama da política de ação afirmativa por meio de bonificação, conforme adotado pela UFMG. Em 2008, o Conselho Universitário:

(...) aprovou a Política de Bônus, a ser implementada no vestibular de 2009. A mesma consistia na aplicação de percentual de bonificação de 10% sobre a nota das provas dos candidatos ao vestibular que tivessem cursado os sete últimos anos da educação básica em escola pública, além de mais 5% para aqueles que, na mesma condição, se declarassem negros.

O artigo recupera a cronologia de lutas do movimento negro para o acesso à educação superior e os intensos debates no interior da UFMG para a adoção de reserva de vagas sociais e raciais, para além da bonificação nos processos seletivos. Se a política estabelecida pela Lei nº 12.711/2012 promoveu a ampliação do acesso, com a adesão da UFMG ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), o crescimento parece ter sido “freado com o acirramento da disputa por vagas”. A autora avança na análise das condições de recepção e acolhimento dos estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas, pretos e pardos e constata o “(...) racismo institucionalizado, [que] se materializa na dificuldade institucional em lidar com a temática étnico-racial”. E questiona: políticas de assistência ou políticas de permanência? Aponta, enfim, algumas dessas novas pautas, em especial ações que consolidem a presença desses estudantes até a conclusão do curso, através das políticas de permanência.

A experiência da UFRRJ fecha este número com o artigo de Ahyas Siss e Ângela Ferreira Pace, do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER), que contextualiza o debate do conjunto de autores desta edição, com os marcantes momentos históricos da luta da população negra pela garantia dos direitos humanos. A partir de levantamento realizado pelo GPESURER em período anterior à adoção da lei federal, o ensaio analisa aspectos da inclusão dos estudantes e os perfis de acordo com os cursos oferecidos pela UFRRJ. Traz ainda dados da pesquisa sobre pertencimento racial e aponta as razões pelas quais a criação do OPAAS é uma necessidade urgente para a efetivação dos direitos consagrados na legislação. Os autores apresentam as modalidades de ingresso no ensino superior e as bolsas de apoio à permanência estudantil na UFRRJ, reivindicando

a necessária adoção de cotas para estudantes negros pela realização de um censo na universidade. Embora essa pauta ainda enfrente resistência dos setores mais conservadores da comunidade acadêmica, está fortalecida pelo engajamento de cursos como a Especialização Diversidade Ética e Educação Brasileira e o Mestrado Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

A FLACSO Brasil orgulha-se de divulgar as iniciativas do OPAAS. O objetivo da série *Cadernos do GEA* é tornar os processos de implantação das políticas de ações afirmativas conhecidos em toda a sua complexidade pelos movimentos sociais e pela comunidade acadêmica. São experiências moldadas a partir das perspectivas de cada instituição, respeitando as demandas e dinâmicas locais, mas fazendo valer, como horizonte normativo, o direito à educação.

OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA DO SUDESTE (OPAAS)

Resumo – Este número traz um conjunto de estudos que trata da criação, objetivos e desafios do Observatório de Políticas de Ação Afirmativa do Sudeste (OPAAS). A iniciativa nasceu de um projeto apresentado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e posteriormente contou com a adesão de pesquisadores, estudantes e técnicos de universidades federais da região. O OPAAS é fruto de longo trabalho acadêmico e político de docentes que se reúnem em torno da agenda de inclusão da população negra e de estudantes de escolas públicas nas instituições federais de educação superior. Os autores trazem em seus artigos análises sobre o contexto de implementação das políticas de ações afirmativas em diferentes universidades em vários estados que compõem a região.

Palavras-chave: ações afirmativas; inclusão; políticas públicas; ensino superior; universidades públicas.

Abstract – *This volume presents a number of studies about creation, objectives and challenges of the Observatório de Políticas de Ação Afirmativa do Sudeste (OPAAS). The initiative started with a project presented by the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) which was later joined by researchers, students and technicians from local federal universities. The OPAAS is the result of a long academic and political work of professors who address the agenda for black people and public school students inclusion in federal higher education institutions. The authors present in their articles' analyses of the context of affirmative action policies implementation in different universities in the various states that form the region.*

Keywords: *affirmative action; inclusion; public policies; higher education; public universities.*

OBSERVATÓRIO DAS POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA UFRRJ: REFLEXÕES PRELIMINARES

Otair Fernandes de Oliveira¹ e Ricardo Dias da Costa²

INTRODUÇÃO

O debate sobre políticas de ação afirmativa na educação superior no Brasil é recente e desafia o Estado brasileiro e a própria sociedade a enfrentar a problemática das desigualdades sociais, notadamente aquelas relacionadas à igualdade de oportunidades de acesso a esse nível de ensino. Em outras palavras, a discussão sobre ações afirmativas por reserva de vagas ou cotas coloca o desafio do enfrentamento de um problema histórico e grave na história da educação brasileira, que é o acesso à educação superior, especificamente o ingresso nas universidades públicas dos segmentos populacionais socialmente discriminados e marginalizados, como a população afro-brasileira. Por séculos, aprendemos a conviver com um sistema educacional organizado sob a égide do ideário liberal da igualdade de oportunidades, que se constituiu de forma precária, fragmentada, dualista e seletiva, cuja dinâmica institucional operou e ainda opera sob a lógica do racismo e da exclusão social.

Politicamente, as ações afirmativas (AA) são formas de intervenção que objetivam a eliminação da discriminação ou a implementação de mecanismos de “discriminação positiva” nas relações sociais (trabalhista, política, econômica, cultural, educacional, entre outras), com vistas a combater as diversas formas de desigualdade social. Em particular, as desigualdades sociais (de raça, gênero, econômica etc.) são provas cabais da insuficiência e da incompletude do projeto universalista da sociedade liberal preconizado pelo liberalismo.

Nesse sentido, as ações afirmativas denunciam a complexidade, pluralidade, fragmentação e desigualdade social como características do mundo capitalista contemporâ-

neo, que não podem mais ser negadas, mas que devem ser enfrentadas. Portanto, resultam de um processo de luta por reconhecimento, valorização e reparações dos grupos historicamente discriminados no contexto das sociedades ocidentais contemporâneas marcadas por complexidade, pluralidade, fragmentação e desigualdade social (de raça, gênero, econômica etc.). Tais lutas questionam o padrão de racionalidade política e de tomada de decisão dos Estados liberais e das sociedades democráticas que apresentam como fundamento a igualdade formal e a liberdade política.

Em seu conjunto, as AAs apontam para o reconhecimento das desvantagens sociais (econômicas, políticas e culturais) e a necessidade de reparações das injustiças sociais. Buscam efetivar políticas de promoção da igualdade, da justiça e da equidade sociais. Abrangem os princípios fundantes do ideário democrático liberal ou burguês, como o da representação política e da participação social na produção e efetivação de políticas públicas, no sentido de formar sociedades mais justas e menos desiguais.

Nos países em que foram adotadas, as políticas de ação afirmativa procuram minimizar os pesados custos sociais para as populações que foram colonizadas. No Brasil, onde a sociedade é multirracial e pluriétnica, procuram pautar-se pela construção e pelo aprofundamento dos ideais democráticos. O problema é que, dos tipos diferenciados de ação afirmativa existentes, as *cotas* ou *reservas de vagas*, que são uma de suas modalidades mais polêmicas, centralizam o debate político e acadêmico sobre a adoção de políticas de ação afirmativa como forma de combater as desigualdades sociais e pela democratização do acesso, em particular na educação superior.

Desde as primeiras experiências nas universidades brasileiras, no início dos anos 2001³ até a promulgação da Lei

¹ Doutor em Ciências Sociais pela UERJ. Professor Adjunto da UFRRJ/Campus Nova Iguaçu, Coordenador do LEAFRO/NEABI/UFRRJ, Vice-coordenador do OPAA/UFRRJ, Líder do GEPCAfro e integrante do GPESURER.

² Professor Assistente da UFRRJ/Campus Nova Iguaçu, Vice-coordenador do LEAFRO/NEABI/UFRRJ, Pesquisador do OPAA/UFRRJ e integrante do GPESURER.

³ Em 2001, no Estado do Rio de Janeiro, a Lei Estadual nº 3.708 criou cota mínima de 40% das vagas nos cursos de graduação da UERJ e da UENF destinadas a “negros” e “pardos”. Nos anos seguintes, a UNEB e a UnB, esta primeira federal, criaram sistema de cotas para ingresso em seus cursos de graduação.

Nos países em que foram adotadas, as políticas de ação afirmativa procuram minimizar os pesados custos sociais para as populações que foram colonizadas. No Brasil, onde a sociedade é multirracial e pluriétnica, procuram pautar-se pela construção e pelo aprofundamento dos ideais democráticos.

Federal nº 12.711/2012, assistimos a uma profusão de iniciativas de adoção de algum tipo de ação afirmativa por alguma Instituição de Ensino Superior (IES) por todo o país, graças principalmente às mobilizações do movimento social, sobretudo do movimento negro. Trata-se de experiências isoladas surgidas por iniciativas próprias ou por pressão externa por força de legislação específica em níveis estaduais. No entanto, a Lei Federal nº 12.711, em 2012, conhecida como “Lei de Cotas”, instituiu a reserva de vagas para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio em todo o país. Nesse cenário, entendemos que a questão da institucionalização do sistema de cotas via legislação federal, bem como seus impactos e desafios no que diz respeito à democratização do acesso e à permanência na educação superior, é bastante complexa e deve ser pensada para além do quantitativo de vagas.

Nesse sentido, este capítulo busca descrever a experiência do Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (OPAA/UFRRJ), criado como programa de extensão em 2014, com o intuito de contribuir para superar a escassez de informações e dados sobre as instituições federais de ensino pós-Lei nº 12.711/2012. Trata-se de informações preliminares, com base no relatório final, que ainda estão sendo consolidadas.

1. AÇÃO AFIRMATIVA POR COTAS: POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE DEMOCRATIZAÇÃO DE ACESSO E DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Desde as primeiras experiências a partir dos anos 2000, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), as ações afirmativas como forma de democratizar o acesso às universidades brasileiras foram sendo adotadas por outras IES por o todo país, devido principalmente às mobilizações

sociais, sobretudo, do movimento negro. Nesse contexto, a adoção por algum tipo de ação afirmativa era feita de forma isolada por iniciativa da própria instituição, via conselhos superiores e/ou por força externa, via legislação estadual. O panorama era bastante variado, prevalecendo na maioria das IES ação afirmativa na forma de cotas, reserva de vagas e/ou bônus, numa conjuntura marcada pelos ecos de Durban⁴ quando, pela primeira vez na sua história, o Estado brasileiro reconheceu o racismo e a necessidade de adoção de medidas que pudessem minimizar ou mitigar as consequências dos seus efeitos na população afro-brasileira.

Segundo Santos:

Embora a luta pelas políticas de ações afirmativas (PAA) seja antiga e os movimentos sociais negros desde longa data defendem a sua implantação, foi a partir de Durban que o Brasil passou a experimentá-las de forma mais sistemática. Na sua origem, estas políticas vieram como cotas ou reserva de vagas em Instituições de Ensino Superior (IES). Isto se deu de maneira voluntária em algumas IES e de forma compulsória noutras. Acreditamos que a posição do Brasil na Conferência da África do Sul foi determinante, pois passou a respaldar a reivindicação antiga e, também, a exigir de maneira mais contundente a adoção de tais políticas. (2002, p.290)

A conjuntura política da implantação das primeiras experiências das ações afirmativas no Brasil sofreu grande

⁴ Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na cidade de Durban, África do Sul, em 2001. Esta conferência recomendou que os Estados, “apoiados na cooperação internacional, considerassem positivamente a concentração de investimentos adicionais nos serviços de educação, saúde pública, energia elétrica, água potável e controle ambiental, bem como outras iniciativas de ações afirmativas ou de ações positivas, principalmente, nas comunidades de origem africana”. (ONU, 2001)

influência da Conferência de Durban. As discussões durante o processo de mobilização e preparação da delegação brasileira para participar desta Conferência e os reflexos dos debates na África do Sul contribuíram para criar uma atmosfera de questionamento da discriminação racial nos meios de comunicação de massa e a adoção de programas de reserva de vagas por vários órgãos do governo. Pela primeira vez, a adoção de programas de ação afirmativa por reserva de vagas era tema de debate público, mobilizando instâncias administrativas nas IES. E isso ocorreu sob muita polêmica entre os que eram a “favor” e os que eram “contra” essas medidas.

O marco histórico, e grande momento desta polêmica, foi o processo desencadeado no Supremo Tribunal Federal (STF) a partir de uma Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 (ADPF 186) impetrada pelo partido político Democratas (DEM) contra o programa de cotas raciais para ingresso no processo seletivo instituído pela Universidade de Brasília (UnB). O debate promovido pela mais alta corte jurídica do país, mediante audiência pública com a participação de representantes do movimento negro, do Ministério da Educação (MEC), universidades, sindicatos, intelectuais, entre outros, permitiu que os ministros tomassem conhecimento da problemática étnico-racial brasileira e da necessidade de adoção de políticas de ação afirmativa para diminuir as desigualdades sociais e raciais. A decisão contra a ação do DEM confirmou a constitucionalidade do sistema de cotas e foi extremamente relevante sob o ponto de vista político-institucional e, sobretudo, jurídico para o país, impulsionando a adoção deste tipo de políticas pelas próprias IES.⁵

Soma-se a isso as ações do governo federal no campo da educação superior, como o estímulo à ampliação das matrículas na rede privada através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), criação de novas instituições federais de ensino superior (IFES) e o estímulo a políticas de inclusão como diretriz do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Nesse contexto, depois de treze anos em tramitação no Congresso Nacional, foi promulgada e sancionada a Lei Federal nº 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, regulamentada pelo Decreto nº 7.824 e a Portaria do MEC nº 18 no mesmo ano. A partir desta legislação, as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais passaram a ser obrigados a reservar em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% das vagas, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

⁵ Audiência Pública realizada entre os dias 3 e 5/3/2010.

Desta reserva, 50% devem ser para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* (art. 1º).

Em seu art. 3º, diz a lei:

Em cada instituição federal de ensino superior, **as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas**, por curso e turno, **por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.⁶ [grifos nossos]

Esta lei prevê o prazo de dez anos para que o Poder Executivo faça uma “revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior” (art. 7º), e poderá decidir a sua continuação ou não. Ainda, estabelece um prazo de, no máximo, quatro anos para que as instituições a cumpram integralmente, mas relativiza este processo de implantação na medida em que flexibiliza o prazo para o seu cumprimento, permitindo que as instituições possam cumpri-lo gradativamente, com um mínimo de 25% da reserva de vagas prevista, a cada ano (art. 8º).

Apesar de ser reconhecida como uma conquista no campo das ações afirmativas, no que diz respeito ao acesso à educação superior, e de que esta conquista deve ser comemorada por todos nós, é preciso atentar para a forma como o processo de implantação desta legislação tem se desenvolvido e quais têm sido os seus efeitos práticos numa estrutura universitária cuja dinâmica de produção e difusão do conhecimento científico ainda ocorre sob a lógica perversa do racismo e da exclusão social. Chamamos atenção para o fato de que a reserva de vagas estabelecida por esta lei de cotas é no fundo social, com subcota econômica, privilegiando estudantes de escolas públicas e de baixa renda. Segmentos etnicamente discriminados e historicamente excluídos, como os

⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/legislacao.html>>. Acesso em: 25/8/2015.

negros (pretos e pardos) ou afro-brasileiros são contemplados com subcotas no interior das variáveis escola pública e renda, o que é no mínimo um contrassenso numa sociedade onde as desigualdades sociais recaem com maior peso na população afro-brasileira, com prejuízos históricos, psicológicos, sociais, culturais e econômicos.

Se considerarmos os três anos de tramitação dessa lei e o fato de que ela ainda implanta um programa de ação afirmativa por cotas gradativo e apenas nas IFES, temos que destacar a *lentidão desse processo* por parte justamente daqueles que deveriam agilizá-lo. Isso também se evidencia na criação da comissão para o acompanhamento e avaliação do programa de reserva de vagas instituído pela legislação federal prevista em seu artigo 6º, que diz: “o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação deste programa, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)”. Somente dois anos depois, os membros da Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre a Política de Reserva de Vaga nas IFES foram nomeados pela Portaria Interministerial MEC-SEPPIR nº 7/2014,⁷ com o “objetivo de contribuir para a implementação da Lei nº 12.711/2012, e elaborar propostas de ações que promovam a concretização efetiva da reserva de vagas junto às Instituições”. (Art. 1º)⁸

⁷ Os membros (titulares e suplentes) que formam a comissão representam órgãos governamentais e organizações da sociedade civil, a saber: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC); Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC); Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR); Conselho Nacional de Educação (CNE); Fundação Nacional do Índio (FUNAI); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB); Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO); Movimento dos Sem Universidade (MSU); União de Negros pela Igualdade (UNEGRO); Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN); Movimento Negro Unificado (MNU); Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ); Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN); Rede Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Consórcio de NEAB); União Nacional dos Estudantes (UNE); e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

⁸ Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio16/arquivo4782.pdf>>. Acesso em: 25/8/2015.

Soma-se a isso, as dificuldades advindas das próprias IFES no momento de fazer cumprir a legislação, momento em que o racismo institucional no ambiente acadêmico se revela com toda a sua força. Apesar das diferentes interpretações que possam existir sobre a aplicação desta legislação de cotas pelas IFES, o MEC oferece em seu sítio um exemplo para aplicação da Lei nº 12.711/2012. No caso do Estado do Rio de Janeiro, em uma universidade onde serão oferecidas 100 vagas, 50 serão destinadas para alunos de escolas públicas (cotistas) e as outras 50 para a ampla concorrência. Das vagas para os cotistas, 25 serão para estudantes com renda familiar menor ou igual a 1,5 salário mínimo *per capita* e as outras 25 para estudantes com renda familiar maior a 1,5% salário mínimo *per capita*. Estas deverão ser preenchidas pelo proporcional da presença de pretos (P), pardos (P) e indígenas (I) no estado, conforme o Censo de 2010 do IBGE. No caso do Estado do Rio de Janeiro, a soma PPI chega a 51,80% da população total, isto é, 13 vagas a serem distribuídas para PPI.⁹

Mesmo considerando que a maioria dos beneficiários não são os descendentes de africanos escravizados, algumas IFES demoraram a tomar medidas administrativas necessárias e adequadas para cumprir a legislação, por dificuldades internas e/ou por divergências na compreensão política sobre as ações afirmativas. Em alguns casos, as ações internas visando ao cumprimento da legislação ocorreram devido a pressões de grupos organizados dentro da instituição, como os núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas e grupos correlatos ou por iniciativa de algum órgão da administração superior de forma isolada.

Pensar as políticas de ação afirmativa por cotas para além do quantitativo das vagas passa a ser uma exigência necessária e um desafio para as IFES que adotaram o programa governamental. A criação de políticas institucionais de apoio, acompanhamento e assistência estudantil, direcionadas para os estudantes ingressantes pelo programa para concluir com sucesso suas trajetórias acadêmicas, talvez seja um dos maiores desafios desse processo.

2. OPAA/UFRRJ

O Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior (OPAA) foi criado como programa de extensão para concorrer ao PROEXT 2014 no âmbito da UFRRJ, abrigado institucionalmente no

⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em: 25/8/2015.

Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (LEAFRO-NEABI). O surgimento deste programa responde às questões levantadas com o resultado do I Censo Discente da UFRRJ realizado em 2010, sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER). Ao comprovar que a UFRRJ é majoritariamente branca em uma região periférica da cidade do Rio de Janeiro, com a maioria da população afro-brasileira e com fortes indicadores de desigualdade social, étnico-racial, de gênero e de classe, o resultado deste mapeamento apontou para a importância da criação de um banco de dados sobre o perfil dos discentes e ao aprofundamento do debate com foco na democratização de acesso e permanência com sucesso dos ingressantes mediante políticas de inclusão etnicamente referenciadas com o propósito de acompanhar, mediante criação de políticas institucionais de apoio, acompanhamento e assistência estudantil que possibilitem aos estudantes concluírem, com sucesso, suas carreiras acadêmicas (Pace e Siss, 2010). Soma-se, neste contexto, a adoção pela UFRRJ da Lei nº 12.711/2012 integralmente para o processo seletivo do primeiro semestre de 2013.

2.1. DA PROPOSTA DO OPAA

Como um programa extensionista, o OPAA compreende um conjunto articulado de projetos e outras ações de caráter multidisciplinar, integrando atividades de pesquisa e de ensino. Voltado para a identificação, comparação e análise da implantação de políticas de acesso e de permanência no ensino superior, o Programa congregou inicialmente pesquisadores de cinco Instituições Federais de Ensino da Região Sudeste.¹⁰

Em particular, este programa está diretamente relacionado aos cursos de graduação da UFRRJ (licenciaturas em História, Letras, Matemática, Pedagogia e bacharelado em Turismo). Suas ações abrangem três projetos distintos, mas complementares, a saber: (1) Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior em Universidades Federais da Região Sudeste; (2) Turismo e Relações Étnico-Raciais; e (3) Democratizando o Espaço Universitário e Afirmando Diferenças.

¹⁰ Os pesquisadores representantes das IFES parceiras são: Ahyas Siss, Otair Fernandes de Oliveira e Ricardo Dias da Costa (UFRRJ); Cleyde Amorim e Sérgio Pereira dos Santos, ambos (UFES); Cláudio Emanuel dos Santos (UFMG); Rosana Batista Monteiro (UFSCar/Campus Sorocaba); e Adilson Pereira dos Santos (UFOP), que ingressou posteriormente à aprovação do programa no Edital PROEXT 2014.

Em alguns casos, as ações internas visando ao cumprimento da legislação ocorreram devido a pressões de grupos organizados dentro da instituição, como os núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas e grupos correlatos ou por iniciativa de algum órgão da administração superior de forma isolada.

O público-alvo do programa foram os alunos ingressantes por algum tipo de políticas de inclusão na UFRRJ e também pela Lei nº 12.711/2012. Os principais objetivos previstos, aqui resumidos, são: a) produzir conhecimento sobre a implantação de políticas de acesso e de permanência com sucesso nas IFES da região Sudeste, em particular as que fazem parte do programa; b) propiciar a inserção dos alunos de graduação em atividades de pesquisa através das suas participações em atividades de extensão; c) possibilitar aos alunos envolvidos condições de aprofundamento teórico-científico; d) possibilitar à UFRRJ a reelaboração e implantação de políticas de democratização de acesso e da permanência à universidade com sucesso, dos alunos provenientes dos diversos grupos e classes sociais que a demandam; e) oferecer às universidades envolvidas um quadro comparativo atualizado das diferentes políticas de democratização de acesso e permanência com sucesso ao ensino superior público; e f) consolidar a produção acadêmico-científica Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER) e do LEAFRO-NEABI-UFRRJ no que diz respeito à produção de conhecimento sobre a temática do programa.

Para tanto, o programa contou com a participação de 15 pesquisadores distribuídos entre as IFES parceiras e 12 bolsistas. Estes foram selecionados em duas etapas distintas, a saber: análise do currículo e entrevista. Ao todo, candidataram-se 104 alunos e dos 12 selecionados a maioria era do

campus Nova Iguaçu (75%), seguido pelo *campus* Seropédica (25%),¹¹ compreendendo nove cursos de graduação (Química, Letras, Pedagogia, Turismo, Direito, Ciência da Computação, História, Geografia e Relações Internacionais).¹²

2.2. DAS ATIVIDADES E RESULTADO DO OPAA

Para alcançar os seus objetivos o OPAA, metodologicamente, se organizou em equipes formadas por pesquisadores e bolsistas, para o desenvolvimento das suas atividades.¹³

¹¹ Na graduação, após aderir ao REUNI, a UFRRJ abriu 34 novos cursos, totalizando 57 (o dobro em relação ao que disponibilizava em 2006). Sua tradição de ensino fortemente agrária expande-se, então, para as áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas e dois novos *campi*: o de Nova Iguaçu – Instituto Multidisciplinar (IM); e o de Três Rios – Instituto Três Rios (ITR). Hoje, a UFRRJ oferece 57 cursos de graduação em seus três *campi* (Nova Iguaçu, Seropédica e Três Rios), atendendo cerca de 18 mil alunos matriculados. Por questão de logística e interlocução, o *campus* de Três Rios não teve nenhum bolsista participante do OPAA. Disponível em: <<http://portal.ufrj.br/institucional/a-rural-hoje>>. Acesso em: 25/8/2015.

¹² A partir da seleção dos estudantes bolsistas, foram criadas estratégias para o desenvolvimento das atividades do OPAA mediante a formação de equipes de trabalho. Isso permitiu o envolvimento dos bolsistas em tarefas relacionadas à organização, ao planejamento e ao desenvolvimento do projeto.

¹³ As atividades previstas foram: a) pesquisa bibliográfica sobre a educação das relações étnico-raciais; b) análise documental dos atos do governo, representados por suas agências nas esferas federal e estadual, no que diz respeito à implementação e gestão de políticas de ação afirmativa racial ou etnicamente definidas e de cotas para os afro-brasileiros no ensino superior e suas implicações no processo de construção de sua cidadania plena; c) análise de trabalhos apresentados no GT Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPEd, desde a fundação desse GT na forma de GE (Grupo de Estudo), bem como de outros GTs da ANPEd e da ANPOCS, cuja produção seja pertinente ao tema, para que se possa perceber como esse tema vem sendo abordado na produção emergente da área; d) realização de entrevistas com pró-reitorias de graduação, ou outro órgão acadêmico responsável pela implementação das políticas de cotas das universidades selecionadas; e) realização de oficinas pedagógicas fortalecedoras da formação acadêmica do público-alvo, estimuladoras da consciência étnico-racial; f) promoção de encontro nacional sobre experiências de implantação de políticas de cotas e de ação afirmativa bem-sucedidas na educação superior brasileira; e g) visita técnica a sítios culturais e étnico-raciais nos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo.

Em geral, as atividades foram realizadas em dois momentos, com procedimentos metodológicos distintos. Em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa documental mediante análise de documentos oficiais sobre a implementação e gestão de políticas de ação afirmativa por cotas, e também pesquisa bibliográfica relativa às principais teorias, teses e questões que orientam a produção do conhecimento acadêmico sobre democratização da educação superior, notadamente as políticas de acesso e de permanência no ensino superior. Esta, a partir da identificação, seleção, catalogação e discussão de material bibliográfico com base em trabalhos acadêmicos completos apresentados em diferentes GTs da ANPEd e da ANPOCS,¹⁴ a partir de 2001, ponto de referência para análise por ter sido o ano em que as políticas de cotas e de ação afirmativa para afrodescendentes no ensino superior foram implementadas, pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, na UERJ.¹⁵

No segundo momento, o OPAA realizou as atividades, a saber:

- a) oficinas pedagógicas e visitas técnicas para fortalecer a formação acadêmica do público-alvo, estimular a consciência étnico-racial mediante a temática da ação afirmativa e a problemática étnico-racial no Brasil. Foram realizadas três oficinas e duas visitas técnicas a sítios culturais e étnico-raciais nos estados do Rio de Janeiro (centro histórico étnico-racial da capital carioca) e Minas Gerais (Belo Horizonte, Congonhas do Campo, Ouro Preto, São João Del Rei e Tiradentes);
- b) seminários e encontros com as equipes das IFES parceiras. Foi realizado um seminário de apresentação do Programa no *campus* Seropédica da UFRRJ, considerado o I Encontro dos Pesquisadores do Programa, seguido por quatro encontros nas IFES parceiras (UFRRJ/Nova Iguaçu, UFES e UFMG). Nesses encontros, houve a participação de pró-reitores das áreas acadêmicas e assistência estudantil das IFES envolvidas no Programa, proporcionando importantes momentos de trocas de informações e expe-

¹⁴ Ao todo, foram encontrados 22 trabalhos apresentados em todos os GTs e GEs da ANPEd, a partir da sua XXIV Reunião Anual, em 2001, em Caxambu (MG), até a sua XXXIII Reunião Anual, em 2010, na mesma cidade. Em relação à ANPOCS, foram identificados, catalogados e analisados 16 trabalhos.

¹⁵ Lei Estadual nº 3.708/2001, que criava cota mínima de 40% das vagas dos cursos de graduação da UERJ e da UENF destinadas para “negros” e “pardos”.

- riências sobre a adoção de políticas de acesso e permanência no ensino superior;
- c) levantamento de dados sobre as IFES parceiras – foram realizadas entrevistas e aplicado um questionário *online* com as pró-reitorias de graduação, ou outro órgão acadêmico responsável pela implementação das políticas de cotas, com o fim de se coletar dados sobre o objeto desse estudo; e
 - d) I Encontro Nacional sobre Políticas de Ação Afirmativa, realizado em 5/12/2014 como momento de encerramento do OPAA, conforme previsto no projeto PROEXT 2014. Este evento ocorreu em articulação e em concomitância com a III Jornada do LEAFRO-NEABI-UFRRJ e o V Encontro dos Pesquisadores do OPAA, reunindo cerca de 500 participantes no *campus* de Nova Iguaçu, no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. Neste último, ficou acordado entre os pesquisadores presentes a transformação do OPAA em um observatório permanente da região Sudeste, passando a ser denominado Observatório de Políticas de Ação Afirmativa do Sudeste (OPAAS).

A realização dessas, entre outras atividades, fez com que o OPAA alcançasse pleno êxito para os fins propostos, mesmo considerando as adversidades oriundas de uma ação extensionista articulada à pesquisa e ao ensino. O relatório final do programa aponta para a importância da atualização de conhecimentos sobre a implantação de políticas de acesso e de permanência com sucesso no ensino superior brasileiro, em particular nas cinco IFES da região Sudeste envolvidas no programa. A construção de um banco de dados a partir das pesquisas visa contribuir para a consolidação da produção acadêmico-científica do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER) e do LEAFRO (NEABI/UFRRJ). Outro aspecto importante apontado é a interlocução criada entre a equipe de pesquisadores e membros da administração superior dessas IFES considerados responsáveis pela política institucional, democratização e acesso, em particular os pró-reitores de pós-graduação, de graduação, de extensão e de assuntos estudantis, mediante visitas *in loco*, reuniões, encontros, entrevistas e trocas de experiências, com exceção da UFSCar e UFOP em função de contratempos logísticos e de interlocução. Diferentes estratégias institucionais de investimentos, de recursos mobilizados, de seus custos, dependentes da correlação de forças políticas internas, têm sido realizadas, muitas das vezes pontuais, na implantação dessas políticas.

Além disso, e também muito importante, é o impacto das ações do OPAA na formação dos estudantes envolvidos

pelo programa, permitindo maior aproximação com a temática étnico-racial e políticas de ação afirmativa mediante inserção em atividades de pesquisa, ensino e extensão, possibilitando aos mesmos condições de aprofundamento teórico-científico e a produção de conhecimentos relacionados ao estudo e à implantação de políticas de democratização de acesso e de permanência com sucesso à educação superior, de membros de grupos sociais e étnico-raciais historicamente alijados do ensino superior brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, o debate e as ações institucionais, governamentais ou não, em torno das políticas de ação afirmativa, vêm se reduzindo na implementação de algum tipo de política de cotas sociais e econômicas em primeiro plano, fato que não resolve a problemática das desigualdades educacionais entre negros e brancos histórica, empírica e cientificamente comprovadas. Apesar disso, a Lei nº 12.711/2012 representa um avanço na luta histórica pela democratização do ensino superior no país. Os dados oficiais comprovam isso mediante o crescimento das matrículas nos cursos de graduação (SISU/ENEM) nas universidades públicas federais. No entanto, faz-se mais do que necessário pautar o foco dessas políticas de inclusão para além do quantitativo, das vagas e sob a perspectiva da questão étnico-racial.

A criação do Programa Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior da UFRRJ, transformado em OPAA Sudeste, pode ser visto como um avanço para a institucionalização das políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras para suprir escassez de informações e dados, além de contribuir na produção de conhecimentos acadêmicos no campo de estudos acadêmicos sobre as políticas de ação afirmativa e na solução da atual questão, entre outras também importantes, enfrentadas pela educação brasileira contemporaneamente e que vem mobilizando tanto a comunidade acadêmica como a sociedade em uma perspectiva mais ampla, valorizando-se a diversidade, a equidade e a justiça social entendidas como promotoras de cidadania plena.

Nessa direção, em seu primeiro ano, o OPAA ofereceu às universidades parceiras importantes informações que permitem que possam (re)pensar suas políticas institucionais de democratização de acesso e permanência com sucesso dos alunos provenientes das diversas etnias, grupos culturais e classes sociais, principalmente após a Lei nº 12.711/12. Isso porque o aumento do quantitativo de estudantes proporcionado pelas políticas de ação afirmativa por reserva de vagas

do governo federal vem demandando uma melhor preparação das universidades federais não apenas no recebimento dos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas, mas sobretudo impõe o desafio do acolhimento e do acompanhamento por essas instituições, de forma a garantir a permanência e uma preparação para a vida profissional por meio da formação acadêmica gratuita e de qualidade.

O levantamento feito pelo OPAA com os pró-reitores das IFES envolvidas revelou que, antes da aplicação da Lei nº 12.711/12, nenhuma delas oferecia políticas de ação afirmativa com foco em raça/cor, apesar de adotar algum tipo de política de inclusão, na maior parte beneficiando egressos de escolas públicas. Passados três anos da criação dessa lei, a maioria das IFES não criou nenhum mecanismo institucional para avaliar e acompanhar seu cumprimento, como comissão, órgão ou equivalente na estrutura institucional, deixando essa responsabilidade a cargo apenas das pró-reitorias de graduação, o que mostra a existência de resistências da estrutura universitária.

Temos notícias de que algumas instituições assumiram iniciativas nessa direção, mas em um número muito diminuto.¹⁶ Recentemente, a UFRRJ criou a Comissão de Avaliação das Políticas de Cotas, que, após sua instalação e primeiras reuniões de trabalho em 2014, ainda não foi capaz de se reunir em 2015.¹⁷ Agrava ainda mais esse quadro o fato de não existir nas IFES, de maneira geral, políticas de assistência estudantil dirigidas especificamente para os cotistas. Em geral, esses recursos são insuficientes, e os critérios utilizados são inócuos para melhorar as condições de ensino dos beneficiados.

Em suma, a aplicação da Lei nº 12.711/2012 pelas IFES ainda ocorre sob a lógica da precariedade e ainda sem a devida preocupação com os segmentos populacionais histórica e socialmente discriminados, como a população afro-brasileira, o que compromete o enfrentamento do problema histórico das desigualdades educacionais sobretudo no ensino superior. Muito ainda há que ser feito, mas já temos um começo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Federal nº 12.711, de 29/8/2012.

BRASIL. Decreto nº 7.824/2012 e Portaria MEC nº 18/2012.

OPAA. Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior da UFRRJ. Disponível em: <<http://r1.ufrrj.br/opaa/pt>>. Acesso em: set. 2015.

PACE, Ângela Ferreira e SISS, Ahyas. Ações afirmativas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. In: SISS, Ahyas e MONTEIRO, Aloisio. (Orgs.) *Negros, indígenas e educação superior*. Rio de Janeiro: Edur e Quartet, 2010, p.15-30.

RIO DE JANEIRO. Lei Estadual nº 3.708, de 9/11/2001.

SANTOS, Adilson Pereira. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à lei

das cotas. In: *Revista de Ciências Humanas*, v.12, n.2, jul.-dez. 2012, p.289-317.

SISS, Ahyas. Programa Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior da UFRRJ. Relatório Final. Nova Iguaçu (RJ), abril de 2015 [mimeo.].

¹⁶ Recentemente a UFSCar criou um órgão na estrutura da administração superior específico de ação afirmativas. A UFG criou uma Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF) em 2015, ligada ao Gabinete da Reitoria. E a UFSC possui uma Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação das Ações Afirmativas. Possivelmente outras IFES estão caminhando nessa direção.

¹⁷ Portaria nº 089/GR, de 28/1/2014.

O SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS NA UFES: POR UMA NOÇÃO MAIS AMPLA DE CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA

Rosemeire dos Santos Brito,¹ Cleyde Rodrigues Amorim,² Sérgio Pereira dos Santos³ e
Andréa Bayerl Mongim⁴

INTRODUÇÃO

O sistema de reserva de vagas na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) teve início no ano de 2008. Naquela ocasião, foi adotado um método que aliava a renda familiar à situação de egresso de escola pública, com reserva de 40% do total de vagas de cada curso, com possibilidade de aumento para 45% e 50% em graduações que tivessem suas vagas ampliadas em algum momento. Portanto, nesse primeiro momento, a universidade optou pelo sistema de cotas sociais para atender a um público-alvo que tivesse renda familiar inferior a sete salários mínimos e que tivesse cursado pelo menos quatro anos das séries do ensino fundamental e todo o ensino médio em escola pública. Desde então, ingressaram cerca de 4.510 estudantes beneficiados por essas políticas. (Mongim, 2012)

Após a sanção da Lei nº 12.711/2012,⁵ a UFES optou por ser a primeira universidade federal a adotá-la e cumpri-la

¹ Professora do Centro de Educação da UFES e Pesquisadora do NEAB/UFES.

² Professora e Coordenadora do NEAB/UFES e Pesquisadora do OPAAS.

³ Doutor e Pós-Doutorando em Educação pela UFES. Professor e Pesquisador do NEAB/UFES.

⁴ Doutora em Antropologia pela UFF e Pós-Doutoranda em Ciências Sociais pela UFES. Pesquisadora do NEAB/UFES.

⁵ De acordo com a lei, 50% das vagas IFES vinculadas ao MEC devem ser reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Destas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. As vagas reservadas devem ser preenchidas ainda, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

integralmente a partir do ano de 2013, iniciativa de extrema importância na medida em que o estado possui cerca de 3.512.672 habitantes, com população composta por maioria de mulheres (50,75%), sendo que 57% das pessoas se autoidentificaram como negras, 48,6% como pardos e 8,4% como pretos. (IBGE, 2010)

Nesse texto, discutimos resultados de pesquisas já produzidas no âmbito da universidade sobre condições de acesso e permanência, tanto no que se relaciona aos ingressantes via cotas sociais quanto aos que já adentraram pela reserva de vagas baseada na autoidentificação racial após a sanção da Lei nº 12.711/2012. Apresentamos ao final algumas indicações dos desafios que estão colocados para que a instituição torne-se cada vez mais democrática, plural, dinâmica, capaz de incluir sujeitos sociais que outrora pouco frequentavam o quadro de seu corpo discente. Ressaltamos as parcerias que culminaram na criação do Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior (OPAA/UFES) e destacamos algumas de suas possíveis áreas de atuação para fazer frente aos problemas identificados nos estudos.

1. OS DILEMAS DO INGRESSO PELA RESERVA DE VAGAS

A pesquisa concluída por Mongim (2012) e o trabalho investigativo, coordenado pela autora, que se encontra em andamento, constituem o nosso ponto de partida nessa reflexão que queremos produzir. Na primeira fase da investigação, foram tomados como unidade de análise os itinerários sociais de discentes, ingressantes na instituição entre 2008 e 2012, período em que a UFES adotou programa próprio de reserva de vagas com base em critérios de renda e escolarização em escola pública. Atualmente, são também verificados os itinerários de discentes que ingressaram na mencionada universidade, a partir de 2013, optantes pelo sistema de cotas implantado com base na Lei Federal nº 12.711/2012. Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisas em perspectiva etnográfica, optando pela realização de entrevistas do tipo “relato de vida”, conforme perspectiva proposta por Bertaux (1997).

Embora seja possível observar diferenciação entre os considerados cotistas que ingressaram a partir de 2013, havendo, por exemplo, um maior número de discentes autoidentificados como pretos, pardos e indígenas, pode-se também observar muitas similaridades. Considerável parcela desses estudantes representa, na maior parte das vezes, a primeira experiência de ingresso em instituição de ensino superior pública. Para muitos desses discentes, o projeto de obtenção do título de curso superior é constituído de forma desnaturalizada, não evidentemente definido pelas famílias desde o processo de “socialização primária”. (Berger e Luckmann, 2001)

Somente a partir da socialização secundária, quando se estabelecem interações com agentes mediadores situados para além do universo da família nuclear, a possibilidade de deslocamento para uma nova posição social passa a ser concebida como possível.

O projeto de ingressar no curso superior constitui-se e objetiva-se, muito especialmente, a partir das interações que se estabelecem com indivíduos ou grupos que operam como mediadores sociais, posicionados nas diferentes redes de sociabilidade constituídas ao longo dos itinerários em questão. Parte-se da concepção de que o conhecimento do outro deve ser valorizado em toda a sua dimensão, uma vez que os agentes institucionais são portadores de posições e conhecimentos concebidos como privilegiados.

Nesse processo, é importante considerar as relações estabelecidas com agentes de mediação social afiliados aos movimentos sociais⁶ imbuídos de ampliar o acesso de estudantes de classes populares ao ensino superior, com destaque para cursos do tipo pré-vestibular para negros⁷ e carentes. Na maior parte dos casos considerados, há o explícito reconhecimento de quanto o conhecimento acerca do sistema de cotas constituiu-se como fator fundamental para a objetivação do projeto de ingresso na universidade, possibilidade significativamente valorizada, entre muitos, como grande alternativa mediante expectativa de projeção de uma vida melhor.

⁶ Há que se considerar, no que tange à luta e à conquista por ações afirmativas no ensino superior brasileiro, o pioneirismo e o protagonismo do Movimento Negro Nacional, pois, no contexto de relações raciais assimétricas, reivindicou historicamente as cotas raciais, como bem apontam Andrews (1998) e Siss (2003).

⁷ Entendemos como negros o somatório das pessoas que se autodeclararam pretos e pardos, categorias utilizadas pelo IBGE e por muitas entidades do Movimento Negro.

Considerável parcela desses estudantes representa, na maior parte das vezes, a primeira experiência de ingresso em instituição de ensino superior pública. Para muitos desses discentes, o projeto de obtenção do título de curso superior é constituído de forma desnaturalizada, não evidentemente definido pelas famílias desde o processo de “socialização primária”.

Sem desconsiderar a inegável importância do ingresso desses estudantes na universidade, é preciso destacar os muitos dilemas e constrangimentos presentes em tal processo. Mesmo que o “outro” não seja objetivamente definido, é evidente o desafio de conviver com a alteridade, com a clara sensação de transitar entre dois mundos, em universos simbólicos diferentes.

A condição de ingressante cotista é percebida por muitos constrangimentos, especialmente no universo dos cursos de grande concorrência e mais socialmente valorizados, nos quais, historicamente, tem ocorrido o ingresso de ampla parcela de estudantes brancos, oriundos de famílias de maior renda. Para efeito deste texto consideramos as relações observadas entre os estudantes do curso de Medicina e de Ciências Sociais, representativos de configurações relativamente diferenciadas. Entre estes últimos, em geral, os estudantes afirmam que se identificam como cotistas apenas na situação de vestibulandos. Uma vez aprovados, passam a ser apenas estudantes como os demais, construindo, inclusive, estratégias de invisibilidade da condição de cotista.

No caso dos estudantes de Medicina, observa-se situação diversa. Em geral, os estudantes sabem quem são aqueles que ingressaram ou não pelo sistema de cotas. Segundo relatos dos entrevistados, há inclusive um processo de controle do rendimento desses alunos, uma vez que são frequentemente acusados de *incapacidade* ou de *baixarem o nível do curso*. Dauster (2000), ao analisar as relações entre estudantes integrantes do sistema de categorias denominadas por seus entrevistados de “bolsistas” e “elite”, no universo

de uma IES não pública da Zona Sul do Rio de Janeiro, o faz a partir das reflexões de Elias e Scotson (2000) a respeito dos “estabelecidos” e dos “outsiders”. Estas categorias, de caráter relacional, são discutidas pelos mencionados autores em uma etnografia das relações de poder na comunidade de Winston Parva (nome fictício), próxima de Leicester, Inglaterra, localidade demarcada pela existência de um grupo de moradores antigos da “aldeia”, os *estabelecidos*, que se colocavam como pessoas de “valor humano mais elevado” que o dos moradores do “loteamento”, construído em época mais recente, os *outsiders*, estigmatizados pelos primeiros.

Mesmo considerando não ser produtivo radicalizar a analogia que propõe, Dauster procura demonstrar que os integrantes das categorias “bolsistas” e “elites” convivem em relações de interdependência tensa e desigual, que tanto separam quanto unem, tais quais os “estabelecidos” e os “outsiders”. Segundo a autora, “as distinções entre as duas categorias são percebidas em função de relações de evitação e exclusão, em processos de estigmatização e rotulação”. (Dauster, 2000, p.3)

As análises de Elias e Scotson apontam ser graças a um maior potencial de coesão que os antigos residentes de Winston Parva, os “estabelecidos”, conseguiram reservar para as pessoas de seu tipo os cargos importantes das organizações locais, como o conselho, a escola ou o clube, e deles excluir firmemente os moradores de outras áreas, aos quais, como grupo, faltava coesão. A exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido constituíam-se em armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar.

A esse respeito, pode-se considerar que, se entre os estudantes de Ciências Sociais não se podem observar práticas evidentemente explícitas de estigmatização dos *outsiders*, não parece possível afirmar o mesmo entre os discentes do curso de Medicina, conforme demonstra, por exemplo, o relato a seguir de um estudante que, no momento da entrevista, cursava o sexto período do curso:

No início, no primeiro e segundo períodos, ainda tem desdém, diferencial. Eles não se agregam muito. Fica aquela divisão. Uma ala é cotista, outra não cotista. Então, geralmente fica aquele pessoal que veio de determinada escola particular, de uma mesma turma, de curso integral que pagava 1.500 reais, sei lá quanto, que já se conhecia, se unem e faz ali um círculo de amizade. Os demais, geralmente são mais simples, mais acanhados, menos favorecidos, em questão de imagem, de

estética, são os mais simplesinhos. É meio como que estivesse caracterizando assim: aquele ali é pobre, aquele ali é o cotista, mesmo já sabendo pela lista que sai, né? Quando chega o terceiro, quarto período em diante já começa a dar aquela homogeneizada, as matérias começam a ser completamente novas para todas as turmas e os cotistas começam a se manter no mesmo nível que os não cotistas, tipo assim, disputando o primeiro, o segundo lugar em termos de notas. Começa a homogeneizar, também pode ter a questão da maturidade. No início, os não cotistas vêm cheios de preconceito. Percebo amizades entre cotistas e não cotistas, mas não no início, só bem depois. Pelo menos foi assim na minha turma.

Outra aluna fez as seguintes considerações a respeito das relações entre os estudantes:

A gente não tem tanto essa discriminação não, “só conversa com você que não é cotista”, conversa normal, tem amizade saudável, acontece que às vezes algumas discussões tocam no assunto, algumas discussões, mas, no cotidiano, conversa normal é muito tranquilo, pelo menos a minha turma, mas já ouvi casos, relatos de que em determinadas turmas que as pessoas não conversam umas com as outras porque tem a mágoa mesmo, “ah, tentei cinco anos, seis anos e você de primeira passou e tal...” então realmente, mas isso vai de turma pra turma. Às vezes estudaram juntos no pré-vestibular e, então, formam grupinhos mesmo.

De acordo com tais relatos, as relações entre os diferentes agentes vão aos poucos revelando que, se existe um “valor humano mais elevado”, ele se constrói pautado num sistema meritocrático, que privilegia o alcance de resultados acadêmicos satisfatórios, demonstrados nas boas notas e em atributos como a desenvoltura para expressar-se oralmente e na articulação de argumentos bem fundamentados nos debates. Assim, os estudantes cotistas e, ao que parece, também parte dos não cotistas tendem a perceber no bom desempenho acadêmico os atributos necessários a uma posição de reconhecimento, tanto por parte do outro como de sua própria, como alguém qualificado e de valor.

Nesse processo, é também necessário considerar práticas institucionais que também revelam a dificuldade de convivência com a alteridade, adquirindo significados de exclusão e estigmatização do outro. Duas situações relatadas

pelos estudantes são significativas. Entre os discentes do curso de Medicina, alguns entrevistados referiram-se, de forma bastante crítica, à maneira como a instituição dividiu uma turma para aulas em laboratório de uma disciplina ofertada no primeiro semestre. Segundo relatos, a divisão foi feita separando estudantes cotistas de não cotistas.

Entre os estudantes do curso de Ciências Sociais, um professor do departamento de Economia, em um debate ocorrido em sala de aula, declarou de forma bastante explícita sua posição discriminatória em relação aos estudantes cotistas de modo geral e, em particular, aos cotistas negros. Segundo relatos dos estudantes presentes ao debate, tal professor considerou baixo o nível de aprendizagem dos estudantes cotistas, dizendo que, se tivesse que escolher entre um médico branco (ou advogado) e um médico negro (ou advogado), escolheria o branco.⁸

Portanto, se o processo de permanência na universidade é marcado, muitas vezes, por dificuldades de ordem financeira, especialmente entre os cotistas oriundos de famílias de baixa renda, também são amplos os desafios de ordem simbólica, tornando evidente que o processo de inclusão na universidade de grupos historicamente discriminados demanda investimentos para garantir, não somente o ingresso, mas a permanência e a conclusão do curso superior.

2. A PRETERIÇÃO/INVISIBILIDADE DO CRITÉRIO RACIAL PELA RENDA E QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

Enfatizamos resultados da Tese de Doutorado defendida em 2014,⁹ na qual foram investigadas as mediações das categorias de raça¹⁰ e de classe social no processo de implementação das cotas sociais da UFES, para ingresso nos cursos de graduação, no período compreendido entre 2006 e 2012. Essas cotas, para incluir os negros no ensino superior

⁸ Além dos relatos dos estudantes, o caso ganhou forte repercussão, sendo amplamente divulgado nas redes sociais e na imprensa.

⁹ Sobre tal pesquisa, ver: Dos Santos (2014).

¹⁰ Entendemos que a categoria raça se desvincula de qualquer filiação a determinismos biológicos. Além de ser um instrumento analítico, a raça é entendida como mecanismo de estratificação social pautado na percepção da diversidade fenotípica, como cor da pele, textura do cabelo, formato da boca, nariz. Mesmo biologicamente ela não existindo, em razão do racismo que está nas relações sociais, ela tem uma operacionalidade social. Cf.: Guimarães (2009); D'Adesky (2006).

do Espírito Santo, incluíram estritamente os critérios de renda e de origem escolar, não adotando o critério étnico-racial.

Enfocaremos três pontos explorados na pesquisa. O primeiro é o debate da escola pública e da renda como eliminador do racismo, como produtor de desigualdades raciais no ensino superior. O segundo é a explicitação de preconceitos após as cotas sociais. E o terceiro é a consideração das cotas como instrumento pedagógico de mudança de paradigma social acerca da população negra.

Acerca do primeiro ponto, discutiremos sobre a preterição das cotas étnico-raciais em prol da escola pública e da renda na inclusão na universidade. Sobre isso, temos:

Para o sistema de cotas, o social é o mais adequado. Entendo que *nem todas as pessoas que são brancas são favorecidas financeiramente e nem todas as que são negras são desfavorecidas financeiramente*. A gente volta no ponto da questão financeira da família poder permitir uma formação no Ensino Fundamental e Médio em instituições particulares. Infelizmente, no nosso país a formação fundamental e o nível médio nas escolas públicas hoje são muito ruins. Não é a universidade o projeto principal, é o Ensino Fundamental e Médio de qualidade (...). De novo o governo faz essas *políticas imediatistas* pra poder resolver uma questão que é crônica, e pra mim isso tudo é um *paliativo* e o aluno continua tendo um *ensino básico de péssima qualidade, o que é errado* (Andressa,¹¹ branca,¹² professora do curso de Odontologia, 12/11/2012).

Depoimento muito rico esse de Andressa. Um avanço é quando ela não associa a pobreza como exclusividade dos negros, evidenciando dessa forma que há brancos pobres, apesar de que, nesse raciocínio, está embutida a invisibilidade do racismo e as desigualdades raciais, haja vista que, no Brasil, os brancos pobres não sofrem, e os negros ricos muitas vezes com escolaridade, *status* social, poder e posses econômicas geralmente sofrem. Também encontramos na fala mencionada uma tendência de entender a universidade como neutra dos problemas sociorraciais, ao apontar que esses problemas não devem “ser resolvidos” dentro de seu espaço.

¹¹ Por motivos éticos, todos os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

¹² A cor/raça dos sujeitos foi autodeclarada no momento das entrevistas.

Na tentativa de negar a sub-representação de negros no ensino superior como fruto das desigualdades raciais, a professora, ao mesmo tempo que defende um ensino básico de boa qualidade, coloca a meritocracia, no caso o vestibular, como o instrumento exclusivo de acesso à universidade. Outra questão é colocar as cotas étnico-raciais como algo do governo, deslocando-as das desigualdades raciais como um problema social e coletivo, assim como as subtraindo da luta dos movimentos negros. Na contramão de Andressa, a professora Janete expõe:

As cotas sociais são necessárias, mas elas não viabilizam a entrada dos negros e dos índios nas universidades, porque já *se vai definindo quem pode e quem não pode, quem teria condição e quem não teria, não é?* Não sou partidária de uma compreensão que, no lugar das cotas raciais, nós temos que mudar o ensino médio. A gente não pode *esperar 50 anos* para ele mudar sua qualidade. Não *acho que os pobres, os negros e os índios não entrem na universidade apenas por uma questão de qualidade da escola que eles frequentam (...)*. Agora, quando a gente olha o percentual de negros na população carcerária e de rua, e mesmo assim as cotas raciais não foram aprovadas aqui, é porque a nossa UFES é elitista, eurocêntrica e preconceituosa. O Brasil é racista, a gente vive um processo de branqueamento ao negar o tempo todo esse racismo. (Janete, branca, professora do curso de Psicologia - 15/8/2012)

A professora de Psicologia, numa visão mais democrática, ao mesmo tempo que não nega as cotas sociais, questiona esse modelo para abarcar o problema racial que, no caso, provoca a exclusão ou a sub-representação dos negros. Uma questão interessante apontada por ela é que já “(...) se vai definindo quem pode e quem não pode, quem teria condição e quem não teria” de entrar na universidade. Ela também ressalta que é complicado primeiro transformar a educação básica, “esperar 50 anos” para depois melhorar a inclusão dos negros na universidade.

Entendemos que a contínua melhora da escola pública não é incompatível com a implementação de cotas étnico-raciais; uma não exclui a outra. O problema é quando o pressuposto da melhoria da escola pública ou do acesso à renda vem para invisibilizar ou desconsiderar a operacjonalidade da raça como produtora de desigualdades raciais, como aponta Janete ao evidenciar o elitismo, o preconceito, o eurocentrismo e o branqueamento da UFES, assim como a

sobrerrepresentação de negros como morador de rua e de presos na sociedade. Hall (2006) e Fraser (2002) nos ajudam na análise de implementação das políticas públicas afirmativas etnicamente referenciadas. Esses autores nos induzem a pensar sobre a interdependência e as singularidades da diversidade cultural e das condições materiais, já que ambas fazem parte negativa ou positivamente na vida de milhares de brasileiros com marcas raciais distintas.

3. “IGUAIS, MAS SEPARADOS”: ALGUMAS PRÁTICAS DISCRIMINADORAS

A pesquisa apontou estigmas e mecanismos distintivos e discriminatórios, institucionais ou interpessoais, acerca da relação dos cotistas com os não cotistas e professores. Tais práticas não tiram a importância das ações afirmativas como mecanismos inclusivos, mas evidenciam formas como os sujeitos coletivos excluídos da universidade são tratados nela, assim como lançam interrogações para a universidade acerca das “novas” relações produzidas em seus espaços a partir das cotas. Um dos exemplos de estigmas ou exclusões como mecanismo distintivo entre os pares, criado por alguns discentes do curso de Direito, foi o chamado “Direito Vip”. Tal grupo foi criado logo após as cotas sociais e a incorporação no Direito de alunos que tradicionalmente não fazem parte do perfil de seus quadros acadêmicos ou que são sub-representados neles. Diz Alisson:

A turma do segundo período criou uma *comunidade secreta* no Facebook chamada “Direito Vip”. Quem me contou falou que o critério para ser do “Direito Vip” tem que ser gente que geralmente estudou no Darwin ou no Leonardo da Vinci, e quem não participava eram os cotistas. Inclusive eu soube de um caso de uma menina que estudou no Leonardo da Vinci que, em tese, seria da turma do “Direito Vip”, mas, como ela se associou aos cotistas, foi excluída do grupo. *Certamente é uma forma de exclusão, agora é natural (...)*. Acho uma *perversão total* dentro da universidade as pessoas fazendo isso. (Alisson, branco, não cotista, curso de Direito - 14/12/2012)

Entendemos que, na criação de grupos como o “Direito Vip”, não há nada de “natural”. Considerando, no entendimento de muitas pessoas, que não se deve ou pode acabar com acordos sociais legítimos ou conquistas sociais, como as políticas de cotas, ou o extremo de matar cotistas

por essa condição, pelo simples fato de serem contra, estudantes criam mecanismos de distinção de classe e de *status*, ou até de raça, para manter a reprodução social medida pela homogeneidade dos tipos de amizade, classe, vestimenta, linguagem, estética etc. Acontecendo por meio de mecanismos excludentes no interior de práticas afirmativas, nessa lógica, o “Direito Vip” operaria, no contexto de alunos incluídos por cotas, como um mecanismo para separá-los dos não cotistas, alunos ricos e elitizados, com o objetivo de distingui-los, perpetuando os jogos de classes sociais, culminando no que Bourdieu (2011) intitulou de “conciliação dos contrários”. O autor indica que, no interior do sistema educativo, “amplamente aberto” a todos, mas estritamente reservado a poucos, como o curso de Direito, com o objetivo da perpetuação das lógicas de poder, a instituição consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza num grau superior de dissimulação, portanto com um efeito grande de legitimação social. A escola sempre excluiu, mas, a partir de agora, ela o faz com base em uma exclusão contínua, em todos os seus níveis de ensino, mantendo em seu seio aqueles que excluem, contentando-se em relegá-los aos ramos mais ou menos valorizados. A esses excluídos intitulam-se “excluídos no interior”, que são votados a oscilar – em função das flutuações e oscilações de sanções aplicadas – entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. (Bourdieu, 2011) Talvez a “submissão ansiosa” ou a “revolta impotente” explicassem o silêncio e o isolamento de alguns alunos que não fazem parte do “Direito Vip”, como também apontou a pesquisa.

Entendemos que a contínua melhora da escola pública não é incompatível com a implementação de cotas étnico-raciais; uma não exclui a outra. O problema é quando o pressuposto da melhoria da escola pública ou do acesso à renda vem para invisibilizar ou desconsiderar a operacionalidade da raça como produtora de desigualdades raciais.

4. O PAPEL PEDAGÓGICO DAS COTAS

Mesmo com os preconceitos interpessoais na universidade esboçados, assim como a não compreensão de muitos sujeitos da universidade acerca das ações afirmativas como instrumentos inclusivos e democráticos, foram encontrados depoimentos que entendem as cotas como mecanismos pedagógicos para a universidade e para a sociedade:

As cotas ajudam a criar outro imaginário social para os negros. As cotas sociais também têm um papel importante de levar à universidade as pessoas que não têm condições. Mas as cotas raciais são muito mais radicais, no sentido de mudar uma visão de quem pode entrar na universidade, trazendo um choque na sociedade. Isso é importante para nós *entendermos que ela é racista*. O debate das cotas é importante para compreendermos que essa democracia racial, a harmonia das raças é muito bonita, mas não para o negro. Acho que as cotas têm um papel muito mais pedagógico para a sociedade do que meramente ter um papel de fazer com que aquele indivíduo ascenda socialmente. (Rosa, negra, cotista, curso de Direito - 14/12/2012)

Rosa aponta a viabilidade das cotas étnico-raciais como uma compensação às desigualdades vividas pelos negros, principalmente na universidade. Essa possibilidade política atingiria uma mudança do imaginário social dos papéis entre brancos e negros colocados dentro da lógica das relações raciais brasileiras, pautada em locais fixos, binários e muitas vezes estereotipados para os negros, como também desestabilizaria o perfil hegemônico e homogeneizante histórico de acesso ao ensino superior brasileiro, principalmente em cursos considerados elitizados e prestigiados.

Rosa também ressalta muito bem a importância das cotas sociais, já que atingiriam grupos sociais marcados pela pobreza e pela pauperização social, condições que impedem ou facilitam uma entrada dolorosa na universidade. Não obstante, ela enfatiza a radicalidade das cotas raciais, que seriam mecanismos promotores de um “choque social” quanto aos instrumentos de racismo e discriminação racial que o mito da democracia racial invisibiliza ou torna inexistente. Nessa direção, Rosa destaca o papel pedagógico que as cotas raciais teriam para a sociedade como um todo para além de um benefício individual ou corporativista para os negros.

Esses dois estudos evidenciam que o cotidiano de muitos estudantes cotistas, em especial dos negros,

TABELA 1
CRESCIMENTO DO ATENDIMENTO DE ESTUDANTES NEGROS COTISTAS

<i>Campus</i>	2011-1		2011-2		2012-1		2012-2		2013-1		2013-2		2014-1	
	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos	Pardos	Pretos
Alegre	38	12	66	12	100	27	82	17	100	21	122	31	145	38
Goiabeiras	186	64	253	72	682	215	215	112	449	138	589	184	700	216
Maruípe	23	14	41	18	118	33	67	20	89	30	115	32	140	37
São Mateus	32	11	37	17	109	31	55	25	101	34	118	38	152	43
Total	279	101	397	119	1009	306	419	174	739	223	944	285	1137	334

Fonte: PROAECI.

é marcado por muitos dos enfrentamentos sociais que caracterizaram o debate social travado antes da sanção da Lei nº 12.711/2012. Do ponto de vista do simbólico, há muito a ser feito para que a universidade não se situe como uma instituição produtora e reprodutora de práticas educacionais racistas. Queremos, a partir deste momento, salientar os desafios que estão colocados no âmbito da permanência material no ensino superior.

5. SOBRE CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA: A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Os dados que apresentamos a seguir são resultados parciais do estudo que conduzimos sobre as condições de permanência de estudantes cotistas negros ingressantes na UFES via reserva de vagas. Para tanto, analisamos a evolução das políticas de assistência estudantil desde o primeiro período de 2011 até o primeiro semestre de 2014. Trabalhamos de forma concentrada na coleta de dados no próprio sistema da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (PROAECI).

As políticas de assistência estudantil promovidas pela UFES orientam-se por alguns projetos que vêm sendo realizados desde o início da mobilização em prol das políticas de ação afirmativa. Por meio do Decreto nº 7.234/2010, a UFES aderiu ao Programa Nacional de Assistência Estudantil e, nesse mesmo ano, implantou a Secretaria de Inclusão Social (SIS), atual PROAECI, com o intuito de dar apoio à permanência, com a concessão de benefícios aos estudantes. Esse trabalho é orientado pelos princípios de gratuidade, subsidiariedade e solidariedade na geração, distribuição e administração dos recursos, potencializando o acesso a oportunidades, direitos e serviços internos e externos da universidade.

Os benefícios estão distribuídos em quatro tipos de bolsa, denominados: A, B, C e D. A bolsa do tipo A compre-

de o acesso ao auxílio alimentação, assim como auxílio transporte; com o recebimento de uma ajuda de custeio no valor de R\$ 59,00,¹³ acompanhados de auxílio moradia no valor de R\$ 200,00 e auxílio material no valor de R\$ 50,00, esses benefícios ainda são acrescidos de empréstimo estendido de livros. A bolsa B compreende os mesmos benefícios, com exceção do auxílio transporte. A bolsa C comporta os mesmos benefícios, exceto o auxílio moradia. E, por fim, a bolsa D não oferece o auxílio moradia e o auxílio transporte. Os dados coletados revelam o crescimento do atendimento de estudantes negros cotistas na PROAECI, com grande incremento verificado a partir do primeiro período de 2012, conforme Tabela 1.

Os dados indicam que as políticas de ação afirmativa destinadas à população negra parecem ter contribuído para elevar o percentual desses estudantes na instituição de ensino, em todos os *campi*, embora se verifique que a maior parte do ingresso e assistência concentra-se no *campus* Goiabeiras, situado na cidade de Vitória/ES. Verifica-se que os números da assistência estudantil são muito menores nos *campi* Alegre, Maruípe e São Mateus, onde estão concentrados cursos de graduação geralmente considerados como de grande prestígio social, das áreas das Ciências da Saúde e Exatas. Por outro lado, quando a UFES optou por cumprir integralmente a Lei nº 12.711/2012, a quantidade de assistidos negros (pretos e pardos) praticamente triplicou em relação ao primeiro período de 2011, o que nos sugere que, quando o estudante negro ingressa na universidade, a assistência estudantil talvez seja um elemento primordial para sua permanência.

Contudo, a bolsa do tipo A é a que contempla o menor número de estudantes, em todos os *campi*, destacando-se que no *campus* de Alegre não se verifica a existência de

¹³ Esses eram os valores vigentes na época em que coletamos os dados, no primeiro período de 2014.

cotistas negros contemplados com todos os programas ofertados pela instituição de ensino superior. Nota-se também que a maior parte dos alunos e alunas tem acesso à bolsa do tipo C. Esse dado é preocupante na medida em que estudos anteriores constataram que a maior parte dos cotistas negros, ingressantes na UFES desde 2008, são oriundos de cidades afastadas da Grande Vitória, além de serem pessoas que apresentam menor renda e cujos pais tiveram pouca ou nenhuma escolaridade. (Mongim, 2012)

Em todos os *campi* analisados, nota-se que houve ampliação do número de estudantes negros cotistas assistidos pela universidade, inclusive nos cursos considerados como de maior prestígio social, tais como: Engenharia, Medicina, Direito, Enfermagem e Obstetrícia e Odontologia. Todavia, a grande maioria dos cotistas negros assistidos é estudante dos cursos diurnos, o que nos conduz à seguinte indagação: será que as políticas de ação afirmativa estão conseguindo atingir os trabalhadores estudantes que constituem a grande maioria do alunado pobre e negro oriundo do ensino médio público?

À GUIA DE CONCLUSÃO: OS LIMITES DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DE CARÁTER UNIVERSALISTA E A IMPORTÂNCIA DO OPAA

O OPAA/UFES foi fundado no primeiro semestre de 2015 por meio de uma parceria entre a UFES, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), assim como contou também com a participação de representantes de movimentos sociais negros.

Esse coletivo é também composto por pesquisadoras(es) do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFES) e tem como seus principais objetivos: analisar, no longo prazo, as condições de acesso e permanência de estudantes cotistas negros, produzir conhecimentos sobre políticas de ação afirmativa de forma interdisciplinar e interinstitucional, proporcionar a disseminação dos estudos produzidos pelo coletivo de pesquisadoras(es), funcionar como um fórum permanente de debates sobre o tema e, por fim, desenvolver ações no campo do ensino, da pesquisa e da extensão que possam contribuir para assegurar a permanência bem-sucedida no ensino superior para estudantes com o perfil acima destacado.

Se a Lei nº 12.711/2012 assegura a ampliação das condições de acesso ao ensino superior público para uma população historicamente excluída desse nível de ensino, sabemos que muitos são os desafios a serem enfrentados.

Algumas pesquisas produzidas no âmbito da própria UFES indicam – com muita precisão – um quadro de racismo institucional que se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios presentes no cotidiano de trabalho que muito dificultam o que chamamos de *permanência material*: rotinas administrativas rígidas que separam cotistas de não cotistas, queixas relacionadas à dificuldade de acesso à assistência estudantil por parte de estudantes cotistas negros, tratamento diferenciado por parte de docentes etc. (Dos Santos, 2014)

No campo do que chamamos de *permanência simbólica*, há estudos que indicam que enfrentamos um dia a dia repleto de tensões de natureza semelhante às que foram enfrentadas no campo do debate teórico e político nas Ciências Sociais na época que antecedeu a decisão do STF pela constitucionalidade das cotas e posterior promulgação da Lei nº 12.711/2012. A controvérsia entre pesquisadores contrários e favoráveis às políticas de discriminação positiva, antes instalada no debate público nessa arena de produção de conhecimento, agora ocupa lugar central na trama de relações sociais cotidianas vivenciadas na universidade, sob a forma de questionamentos que são produzidos para provar a ineficácia das políticas de ação afirmativa, algo que certamente marca as relações entre professores e alunos, entre grupos de estudantes e entre coletivos que representam as múltiplas identidades discentes. O que se verifica até o momento é que a lógica *estabelecidos versus outsiders*, frequentemente utilizada como instrumental analítico dos estudos étnicos, configura-se como um elemento presente no tratamento que cotistas negros recebem em seu dia a dia. (Saraiva, 2014; Dos Santos, 2014)

Por tais razões, entendemos que OPAA pode desempenhar função estratégica de enfrentamento dos fatores que dificultam a permanência material e simbólica na Universidade Federal do Espírito Santo. Entendemos que a luta pela promoção da igualdade – que caracteriza as políticas de ação afirmativa – só será bem-sucedida quando contemplar de maneira efetiva as reais necessidades educacionais, assistenciais e culturais dos estudantes cotistas negros que ingressam na UFES pelo sistema de reserva de vagas. Em última instância, é preciso promover também a consciência da própria negritude e o empoderamento de jovens afro-brasileiros para que a dinâmica *estabelecidos versus outsiders* acima anunciada seja rompida e deixe de fazer parte dos intramuros da universidade num futuro próximo. Acreditamos que dessa maneira as IES poderão estar cada vez mais preparadas para tornarem as instituições plurais e capazes de serem socialmente justas que desejamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, George. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. São Paulo: EDUSC, 1998.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie: perspectives ethnosociologiques*. Paris: Nathan, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. *Políticas sociais: acompanhamento e análise*, n.14. Brasília: IPEA, 2007.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e antirracismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DAUSTER, Tania. Uma revolução silenciosa: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004>>. Acesso em: 16/3/2013.

DOS SANTOS, J. (Org.) *O impacto das cotas nas universidades brasileiras:2004-2012*. Salvador: CEAO, 2013.

DOS SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.234. Brasília, 2012, p.401-422.

DOS SANTOS, S. A. Introdução. In: SANTOS, S. A. dos. (Org.) *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC/SECADI, 2005, p.13-31.

DOS SANTOS, S. P. *Os intrusos e os outros quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012*. Tese de Doutorado em Educação. UFES, 2014.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.63, out. 2002, p.7-20.

GUIMARÃES, Antônio S. A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MONGIM, A. B. Diversidade, classe e raça: atributos sociais de discentes beneficiários de programa de reserva de cotas. In: *Realis: Revista de Estudos Antiutilitaristas e Pós-coloniais*, n.1, v.2, 2012, p.133-149.

PAIXÃO, M. Introdução. In: PAIXÃO, M. et al. (Org.) *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil – 2009-2010: constituição cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p.13-37.

PINHEIRO, J. S. S. P. Desempenho acadêmico e sistema de cotas: um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão Pública. UFES, 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos et al. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do Estado. In: *Estudos Feministas*, v.16, n.3, 2008, p.913-929.

SANTOS, J. T. (Org.) *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013.

SILVA, P. B. G. E. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, W. R.; MOEHLECKE, S. (Orgs.) *Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p.263-274.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS E A LEI DE COTAS

Adilson Pereira dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Este estudo tem dois objetivos: (1) descrever as experiências de políticas de ação afirmativa (PAA) praticadas pelas universidades federais mineiras antes da aprovação da Lei de Cotas de 2012; e (2) apresentar os primeiros movimentos dessas instituições de ensino superior (IES) no sentido da implementação da referida lei. Trata-se de um cotejamento do cenário, visando contextualizar o campo de atuação do Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior (OPAA) em Minas Gerais, em que o OPAA está vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Inicialmente se faz necessário contextualizar o ensino superior público no estado de Minas Gerais, lembrando que a Unidade da Federação conta com 23 instituições públicas de ensino superior, sendo onze universidades federais, duas estaduais; nove Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs) e um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG). Em relação à região Sudeste, as universidades federais mineiras representam 57,9% do total; se consideramos o Brasil como um todo, o percentual é de 17,5%.

No que diz respeito às PAA, em agosto de 2012, quando a Lei de Cotas foi aprovada, já eram uma realidade em diversas instituições. Em nível nacional, entre as 59 universidades federais então existentes, 40 adotavam alguma modalidade, sendo que 32 já reservavam vagas para candidatos egressos da rede pública. No caso de Minas Gerais, das 11 universidades federais, 8 já praticavam algum tipo de PAA, o que representava 72,7% do total, índice superior ao nacional, que era de 67,7%. Na época, as 8 universidades mineiras que praticavam as ações afirmativas, em ordem cronológica de adesão, eram: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Uni-

versidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Por outro lado, as três que ainda não as utilizavam eram: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e Universidade Federal de Lavras (UFLA).

A primeira universidade federal mineira a adotar uma PAA foi a UFJF, em 2005. Entretanto, antes disso, no ano de 2004, o governo do estado aprovou a Lei nº 15.259, por meio da qual a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade de Montes Claros (UNIMONTES) deveriam reservar 20% de vagas para afrodescendentes, 20% para egressos de escolas públicas de baixa renda e 5% para indígenas e portadores de necessidades especiais.

A aprovação da PAA da UFJF deu-se em 2004 e sua aplicação foi a partir do primeiro vestibular de 2006. Segundo Beraldo e Magrone: "(...) as Resoluções 16/2004 e 5/2005 fixaram percentuais crescentes, entre 2006 e 2008, para alunos oriundos de escolas públicas (de 30% a 50%)² e autodeclarados negros (pretos e pardos, 25% destes percentuais)". (2012, p.371). A decisão do Conselho Universitário pela adoção dessa política se baseou num relatório elaborado por uma comissão especial que trabalhou durante dois anos e submeteu uma proposta à instituição. A mencionada comissão contou com a participação de pessoas da própria universidade e por representantes da sociedade (sindicatos ligados ao ensino, estudantes secundaristas, movimento negro e prefeitura). De acordo com Magrone *et al.* (2012), a política de cotas da UFJF visava à inclusão dos grupos sistematicamente excluídos do acesso às IFES, era parte de uma política global de inclusão, que levava em consideração as condições socioeconômica e étnica. Estabeleceu uma vigência de dez anos, com início em 2006 e final em 2015, devendo ser revisada após três anos de implantação. Reservava 50% das vagas de cada curso de graduação para egressos das escolas públicas; 25% destas vagas eram para candidatos autodeclarados negros. Para se beneficiar da cota para escola pública, o candidato deveria comprovar ter cursado, no mínimo, quatro

¹ Graduado em Pedagogia pela UFMG, Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela UERJ e Doutorando em Educação pela UFMG. Membro do NEABI/UFOP.

² Referindo-se a "candidatos que tenham cursado pelo menos quatro séries do Ensino Fundamental e a totalidade do ensino médio em escolas públicas" (de 2009 em diante).

anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas. Do ponto de vista operacional, as vagas nos processos seletivos eram organizadas em três grupos, assim caracterizados pelos autores:

[1º] Grupo A: vagas do Sistema de Cotas para os candidatos que tenham cursado, pelo menos, sete séries do Ensino Fundamental ou Médio em escolas públicas e se autodeclararem negros; [2º] Grupo B: vagas do Sistema de Cotas para os candidatos que tenham cursado, pelo menos, sete séries do Ensino Fundamental ou Médio em escolas públicas; e [3º] Grupo C: vagas destinadas aos candidatos não optantes pelo Sistema de Cotas.

Os vestibulares da UFJF eram realizados em duas etapas: a primeira, eliminatória; e a segunda, classificatória. Os candidatos eram classificados conforme cada um dos grupos em ordem “decrecente do total dos pontos obtidos em todos os conteúdos da 2ª etapa, até o limite de vagas fixado para cada curso”. (Magrone *et al.*, 2012) Em caso de vagas não preenchidas pelos candidatos do grupo A, automaticamente, as restantes eram transferidas aos inscritos no grupo B. Na hipótese de não preenchimento pelos candidatos dos grupos A e B, o saldo era destinado aos do grupo C. Finalmente, se ainda sobrassem vagas não preenchidas no grupo C, elas passavam a ser consideradas remanescentes pela universidade.

No que diz respeito às PAA, em agosto de 2012, quando a Lei de Cotas foi aprovada, já eram uma realidade em diversas instituições. Em nível nacional, entre as 59 universidades federais então existentes, 40 adotavam alguma modalidade, sendo que 32 já reservavam vagas para candidatos egressos da rede pública.

Analisando o desenvolvimento da política entre 2006 e 2008, Magrone *et al.* (2012) chegaram a três constatações: (1) “o desempenho entre os grupos no processo seletivo é desigual; (2) sem a política de cotas, alunos que hoje estão estudando em cursos de alta demanda não estariam na universidade e (3) o fato de se destinar vagas para o sistema de cotas não garantiu a sua ocupação integral”. Finalizando essa reflexão, os autores concluíram que:

- Os alunos cotistas deveriam ser submetidos a um processo de nivelamento mínimo, em especial quanto aos conhecimentos básicos de ciências exatas, visto que todos os cursos com IRA³ mediano inferior à 70 concentram-se nessa área.
- A condição “escola pública”, tomada de forma geral, não se revela suficiente para favorecer o ingresso de alunos socialmente desfavorecidos.
- O apoio estudantil ao aluno cotista deve ir além das garantias materiais para a sua permanência nos cursos, abrangendo também os aspectos pedagógicos, psicológicos e de socialização no meio universitário. (Magrone *et al.*, 2012)

A aprovação da Lei de Cotas em 2012, com previsão de implementação já para 2013, inquietou a UFJF. A reivindicação era por um tempo maior para que as IES se adaptassem, devido a exigências novas impostas pela lei. Nesse sentido, a universidade tentou negociar com o governo federal o adiamento da sua implementação, sem ter êxito. (*O Tempo*, 2012) Outras novidades com as quais a UFJF deveria lidar era quanto ao tempo de permanência na escola pública, pois a PAA da IES exigia “(...) pelo menos quatro anos do ensino fundamental e todo o ensino médio (...)”. O critério da nova lei exige apenas que o candidato tenha cursado os três anos do ensino médio na escola pública. Outra mudança é a inclusão da cota para índio e análise da renda familiar *per capita*. (UFJF, 2012a)

Diante da resposta negativa acerca do adiamento, a UFJF, por meio do seu Conselho Superior, aprovou a Resolução nº 13 de 14/11/2012, regulamentando o sistema de cotas para preenchimento de vagas nos seus cursos de graduação nos termos da Lei de Cotas. De acordo com o artigo 1º da Resolução, a partir de 2013 seriam reservadas 50% das vagas “(...) em seus processos seletivos de ingresso para candidatos que tenham cursado o Ensino Médio, ou seus equivalentes, integralmente em Escola Pública”. (UFJF, 2012b)

³ Índice de Rendimento Acadêmico.

A primeira aplicação da reserva de vagas da UFOP ocorreu no segundo vestibular de 2008. Anteriormente, a média geral de egressos de escolas públicas era de 30%, com a concentração destes alunos em cursos ditos de menor prestígio social. Por meio da PAA, os 30% passaram a ser encontrados em todos os cursos, indistintamente.

Assim, a UFJF se antecipou em relação ao percentual mínimo de 12,5% fixado pela norma.

Cronologicamente, a UFOP foi a segunda universidade federal no estado a adotar uma PAA. Sua aprovação se deu em 13/2/2008, pela Resolução nº 3.270, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). (UFOP, 2008)

A decisão do CEPE foi precedida por mais de dois anos de debates, provocados por uma reivindicação do movimento social negro apresentada à Reitoria da UFOP em 2004. Na época, o Fórum da Igualdade Racial de Ouro Preto (FIROP) demandou a adoção de uma política de inclusão social, baseada na reserva de vagas para autodeclarados negros, indígenas e egressos de escolas públicas. Visando analisar a viabilidade desse pleito, foram realizados diversos eventos e, por reiteradas vezes, o tema foi pautado e debatido nos conselhos superiores da universidade.

Recorrendo à tipificação estabelecida por Portes e Souza (2011), poderíamos classificar a PAA aprovada pela UFOP como uma modalidade de reserva social. Isso porque, nos termos da Resolução CEPE nº 3.270/2008, em cada um dos cursos de graduação deveriam ser matriculados pelo menos 30% de candidatos que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Essa política não reconhecia como seus beneficiários estudantes que tivessem concluído o ensino médio na modalidade de supletivo. Tal restrição visava evitar que alguém que cursasse o ensino médio na rede privada viesse a fazer as provas de supletivo em instituições públicas somente para usufruir da PAA.

A primeira aplicação da reserva de vagas da UFOP ocorreu no segundo vestibular de 2008. Anteriormente, a média geral de egressos de escolas públicas na UFOP era de 30%, com a concentração destes alunos em cursos ditos de menor prestígio social. Por meio da PAA, os 30% passaram a ser encontrados em todos os cursos, indistintamente. Considerando que toda PAA deve ser avaliada periodicamente, visando verificar se a desigualdade que justificou sua implementação já foi superada, em outubro de 2010, o CEPE avaliou a PAA e resolveu recomendar sua manutenção, conforme a Resolução CEPE nº 4.182. (UFOP, 2010)

Outra avaliação da PAA da UFOP foi realizada por Santos (2011), que, na sua pesquisa de mestrado, investigou os efeitos da política nos cursos de Direito, Engenharia Civil, Medicina e Serviço Social. Tendo como referência a base de dados dos ingressantes dos dois vestibulares de 2009, o autor constatou que, nos três primeiros cursos, que foram os mais concorridos, as notas dos candidatos cotistas para o ingresso eram, em geral, mais baixas que a dos seus concorrentes não cotistas. Assim, caso não houvesse a reserva de vagas, esses alunos não seriam aprovados no vestibular. Por outro lado, no curso de Serviço Social, cuja relação candidato/vagas foi baixa, a reserva de vagas não influenciou no ingresso. No que se refere ao desempenho acadêmico dos estudantes pós-ingresso, o autor verificou que, após um ano nos cursos, os coeficientes de rendimento acadêmico dos cotistas eram iguais ou superiores ao dos seus colegas não cotistas. Além disto, observou que a evasão era menor entre os cotistas.

Com o advento da Lei de Cotas, em 11/11/2012, o CEPE resolveu pela Resolução nº 5.011 “(...) adequar a Política de Ação Afirmativa da UFOP à Lei nº 12.711, ao Decreto nº 7.824 e à Portaria Normativa nº 18 de 2012”. (UFOP, 2012) Assim, foi mantida a reserva de 30% de vagas para egressos de escolas públicas⁴ e foram introduzidos o critério de renda e o étnico-racial. A principal dificuldade encontrada neste momento inicial de implementação do novo cenário foi em relação à análise da documentação para fins de comprovação da condição de beneficiário da cota por renda. Sobre esse aspecto, em 22/11/2012, um representante da UFOP se manifestou ao jornal *Estado de Minas* dizendo que na IES “estávamos acostumados a conferir dados acadêmicos, relacionados à escola, e precisaremos que os assistentes sociais da universidade capacitem pessoas para desenvolver essa tarefa”. (2012a) Considerando a recomendação legal de que a implementação das cotas deveria ser gradual, até o atingimento dos 50% em 2016, em dezembro de 2014, a UFOP

⁴ Lembrando que, a partir de então, a restrição ao supletivo caiu.

decidiu, por meio da Resolução CEPE nº 6.180, dar mais um passo rumo a esse objetivo. Dessa vez, o percentual de reserva foi ampliado para 37,5%, que “(...) será aplicado nos processos seletivos para ingresso no ano letivo de 2015 e poderá ser ampliado, atingindo os cinquenta por cento até 2016, prazo limite para implementação fixado pela Lei n.º 12.711”. (UFOP, 2014)

A terceira universidade federal mineira a adotar uma PAA antes da Lei de Cotas foi a UFMG. A modalidade adotada foi o sistema de bônus, aprovado em 15/5/2008 pela Resolução nº 03 do Conselho Universitário, que alterou “(...) a forma de apuração dos resultados do Concurso Vestibular (...) pela atribuição de pontos adicionais a egressos da Escola Pública”. Por meio do bônus:

Na apuração dos resultados de cada uma das etapas do Concurso Vestibular (...), a nota final dos candidatos que tiverem, comprovadamente, cursado da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em Escola Pública [era] calculada, conforme o caso, por uma das seguintes fórmulas: (I) Aqueles que, no ato da inscrição, se declararem amarelos, brancos ou indígenas, ou, ainda, que não quiserem informar sua cor ou raça: nota final de cada etapa = 1,1 x soma das notas obtidas pelo candidato nas provas da etapa. (II) Aqueles que, no ato da inscrição, se declararem pardos ou pretos: nota final de cada etapa = 1,15 x soma das notas obtidas pelo candidato nas provas da etapa. (UFMG, 2008)

Segundo Peixoto e Braga (2012), a adoção do sistema de bônus pela UFMG representou a concretização de um desejo institucional de diversificar a composição do seu corpo discente, especialmente por meio da busca pela ampliação da presença de estudantes oriundos de escolas públicas. Tal medida coincidiu com o momento de expansão de vagas estimulada pelo Governo Federal por meio do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).⁵ Assim, o sistema de bônus da UFMG, combinado com o REUNI, pode ser considerado como medida potencial, visando a “(...) produzir alterações na composição

⁵ Criado pelo Decreto nº 6.096 de 24/4/2007, o REUNI tinha como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

socioeconômica e étnica do corpo discente da Universidade”. Para esses autores, a decisão da UFMG de criar o sistema de bônus se deu “(...) após análise cuidadosa dos resultados dos vestibulares da UFMG de anos anteriores”.

Complementando essa argumentação, Aranha *et al.* (2012) destacaram que a aprovação do sistema de bônus na UFMG foi precedida por algumas iniciativas institucionais importantes, com destaque para a abertura de cursos noturnos e a realização de seminários sobre a democratização do acesso na universidade pública. Para elas, a política de bônus foi sucedida pela

(...) criação de 1.236 novas vagas no vestibular de 2009 e de mais 650 vagas no ano seguinte, em decorrência da adesão da UFMG ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24/4/2007, como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo sido criado com o objetivo de estabelecer as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior brasileira no nível de graduação. (p.320)

Peixoto e Braga (2012) destacaram, por sua vez, as três premissas que teriam orientado a formulação do sistema de bônus pela UFMG, sendo elas o compromisso institucional de:

(1) aumentar a proporção de estudantes aprovados egressos de escolas públicas e que se declaram como pretos ou pardos, de tal forma a, pelo menos, aproximá-los do observado no universo dos candidatos; (2) produzir efeitos expressivos de inclusão social e étnico/racial sobre os cursos de elevado prestígio social, onde o alunado da UFMG é mais elitizado; e (3) reverter a tendência de queda do número de candidatos oriundos da rede pública do ensino médio, observada a partir de 2002. (p.168-169)

Acreditava-se que, por meio do bônus, as chances de aprovação dos candidatos egressos de escolas públicas aumentariam, fazendo com que a participação de estudantes de escolas públicas nos vestibulares da universidade se ampliasse. O bônus poderia reverter uma tendência observada pela própria instituição de queda da participação de egressos

de escolas públicas mineiras nos vestibulares a partir de 2002. Almejava-se, portanto, estimular, pelo menos, parte desses estudantes a concorrerem aos cursos da UFMG.⁶

O sistema de bônus da UFMG foi aplicado pela primeira vez no vestibular de 2009. Na sua operacionalização, às notas do candidato que comprovava ter cursado os sete últimos anos da educação básica em escola pública era acrescentado o bônus de 10%. Caso esse mesmo candidato se declarasse preto ou pardo, recebia mais 5% de bônus. Resgatando o que foi dito anteriormente, tal como preceitua a concepção, os princípios e os fundamentos das ações afirmativas, o Conselho Universitário da UFMG estabeleceu o prazo de quatro anos para que o sistema fosse avaliado. Antes que tal prazo fosse atingido, o mesmo necessitou passar por uma alteração em função de a UFMG, a partir de 2011, começar a utilizar as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em substituição à primeira etapa do seu vestibular. Na avaliação da universidade, foi preciso adotar uma nova fórmula matemática, pois a aplicação do bônus na sua versão original, "(...) sobre as notas do ENEM geraria uma distorção, ampliando de forma artificial o percentual de alunos bonistas que ingressariam na UFMG". Em maio de 2012, cumprindo determinação do Conselho Universitário, realizou-se a avaliação determinada pela Resolução nº 03/2012, cuja decisão foi a de:

(...) manter o sistema de bônus sociorracial para o Vestibular UFMG 2013, com algumas alterações. Os alunos que, na edição 2013 do Vestibular, comprovarem ter cursado os últimos sete anos no ensino público, passam a receber 5% de bonificação e os que, além desta comprovação, se autodeclararem negros ou pardos, terão acréscimo de 7,5%. (UFMG, 2012a)

Essa alteração não chegou a vigorar, devido ao fato de no mesmo ano de 2012 ter sido aprovada a Lei nº 12.711, estabelecendo a obrigatoriedade da reserva de 50% de vagas em todas as instituições federais vinculadas ao MEC, a ser implementada a partir de 2013.

Com relação à eficácia do sistema de bônus, na avaliação de Peixoto e Braga (2012), a sua implantação não resultou na alteração do comportamento da demanda de candidatos de escolas públicas nos vestibulares da UFMG. O

bônus, combinado com o REUNI, não foi capaz de promover as alterações na direção esperada. Essas políticas que visavam ampliar a inclusão social no acesso aos cursos de graduação não foram eficazes no sentido de reverter a tendência de queda na concorrência de candidatos do ensino médio público. No que diz respeito à cor ou à raça declarada pelos candidatos, a situação é diferente, "(...) registrou-se aumento do percentual dos que se declaravam pretos ou pardos e redução da proporção dos que se identificavam como brancos". Os autores mostram que:

(...) houve em 2009 pronunciado acréscimo percentual dos que se declararam pardos, enquanto na proporção de pretos o crescimento foi menos expressivo e decresceu o percentual de brancos em proporção correspondente ao aumento observado no somatório de pretos e pardos. Essas tendências se mantiveram quando do vestibular de 2010. Essas observações sugerem que a existência do programa de bônus talvez tenha sido responsável por induzir alterações no perfil da declaração de cor ou raça dos candidatos ao vestibular, sem que estas estivessem respaldadas por mudanças efetivas na situação dos candidatos. Outras evidências corroboram essa suposição e serão apresentadas a seguir. (p.172-173)

A principal diferença entre o PAAES e o antigo PAIES é que o novo programa aplicava-se exclusivamente a estudantes egressos de escolas públicas, ao passo que o anterior era extensivo também aos alunos da rede privada. Esse foi um motivo adicional às críticas, normalmente dirigidas às iniciativas de PAA até então adotadas pelas IES públicas brasileiras.

⁶ Para mais informações sobre o comportamento da demanda de candidatos das redes pública e privada nos vestibulares da UFMG, recomendamos a leitura de Peixoto e Braga (2012).

Quanto à necessidade do bônus para o ingresso, entre os candidatos das escolas públicas, os egressos das redes estaduais de ensino foram os que mais perceberam o seu efeito. Em relação

(...) à declaração de cor ou raça, a maior parte dos candidatos que dependeram do benefício para aprovação foram os que se declararam pardos; em conjunto com os pretos, eles correspondem a mais de 3/4 dos candidatos aprovados em razão do programa, ou seja, mais de 3/4 dos que necessitaram do bônus para a aprovação receberam acréscimo de 15% nos pontos obtidos. (p.174)

Coerente com as constatações de Peixoto e Braga (2012), Aranha *et al.* (2012) também observaram que a partir da adoção do REUNI e do Programa de Bônus, houve um aumento, tanto na proporção de candidatos inscritos quanto de aprovados que se autodeclararam negros, bem como a proporção de egressos aprovados da rede pública se ampliou substancialmente.

Em trabalho mais recente, Golgher *et al.* (2014) avaliaram o impacto do bônus sociorracial da UFMG, analisando se o desempenho acadêmico de bonistas e não bonistas era diferenciado. Utilizando-se de uma metodologia estatística aplicada a um banco de dados com informações socioeconômicas e de desempenho acadêmico dos alunos que estavam cursando do 1º ao 4º semestre de 2009 e 2010, os autores constataram que a diferença de desempenho entre os dois grupos era pequena ou nula.

Quando a Lei de Cotas foi sancionada, o edital para o concurso vestibular de 2013 já se encontrava publicado há três meses (impacto). Isto fez com que a UFMG procedesse a sua retificação, para implantar a Lei nº 12.711. Dessa forma, os candidatos já inscritos foram convocados para complementar as informações, em que deveriam optar por uma das cinco modalidades de vagas definidas pela lei. Tal procedimento era obrigatório para todos os candidatos. Aqueles que não o fizessem, automaticamente, se candidatariam nas vagas de ampla concorrência. No que se refere ao percentual de reserva, a IES assim se manifestou:

(...) no primeiro ano de implementação da Lei de Cotas, a UFMG aplicará o percentual mínimo exigido de 12,5% sobre o total de vagas por curso e por turno. Isso significaria reservar 862 vagas do total de 6.670 vagas para entrada em 2013.

Mas, ao aplicar o percentual de reserva sobre as cinco modalidades de vagas, alguns cursos da universidade não teriam nenhuma vaga em algumas modalidades. (UFMG, 2012a)

Associado a essa decisão, a UFMG extinguiu o Programa de Bônus e fixou o limite de 12,5% para a reserva de vagas, em cumprimento à Lei de Cotas. (UFMG, 2012b) Em relação ao vestibular de 2014, o percentual de vagas reservadas foi elevado para 25%, conforme Edital do Concurso Vestibular 2014. Visando a ocupação de vagas em 2015, o Edital do Vestibular de 2015 ampliou a reserva para 37,5%. (UFMG, 2013 e 2014)

A UFU foi a quarta federal mineira a aprovar sua PAA. Isso se deu pela Resolução do Conselho Universitário nº 20, de 29/8/2008. Tal resolução instituiu o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES), cujo objetivo principal consistia em “ampliar os níveis de inclusão social e de democratização do ingresso no ensino superior na UFU”. O programa estabeleceu como prioridades institucionais: (a) a criação de condições para acesso, permanência e conclusão para candidatos oriundos da escola pública; (b) o combate à autoexclusão por parte destes estudantes; e (c) o exercício de influência positiva visando à melhoria da educação básica. Eram reservados 25% das vagas de cada um dos cursos de graduação e a participação no PAAES da UFU era facultada a estudantes que, comprovadamente, haviam cursado os últimos quatro anos do segundo ciclo do ensino fundamental e que estivessem cursando o ensino médio em escola pública. O PAAES da UFU teria a duração de seis anos⁷ e deveria se pautar nos seguintes aspectos:

- (I) as provas (...) realizadas em três etapas distintas, (...) obedecendo um sistema sequencial de avaliação dos candidatos;
- (II) a escolha do curso (...) feita pelo candidato no ato de renovação da inscrição para a terceira etapa;
- (III) [estímulo à] interação da UFU com a rede pública de educação básica; e
- (IV) a adesão [voluntária] ao Programa.

⁷ “Após o período inicial de seis anos de funcionamento do Programa, relatórios consubstanciados serão analisados pelo Conselho Universitário, que decidirá sobre sua continuidade e, eventualmente, fará as correções de rumo necessárias para a readequação do Programa, à luz das condições da época e dos resultados alcançados”. (UFU, 2008)

O PAAES, adotado pela UFU em 2008, como uma modalidade de PAA, suprimiu o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES), que funcionava desde 1997, cujos objetivos eram:

(...) oferecer uma avaliação gradual e sistemática durante as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, promover uma interação crescente entre a escola de Ensino Médio e a Educação Superior, [e...] resolver o problema das diferenças educacionais oriundas das seletividades pelos processos da avaliação para ingresso na Educação Superior da UFU, especialmente, no que se refere aos alunos oriundos da escola pública. (Gomes e Lima, 2010, p.69)

A principal diferença entre o PAAES e o antigo PAIES é que o novo programa aplicava-se exclusivamente a estudantes egressos de escolas públicas, ao passo que o anterior era extensivo também aos alunos da rede privada. Esse foi um motivo adicional às críticas, normalmente dirigidas às iniciativas de PAA até então adotadas pelas IES públicas brasileiras. Assim, o PAAES foi alvo de muitos questionamentos institucionais, inclusive na esfera judicial. Estudantes de escolas privadas antes beneficiados pelo PAIES reivindicavam um direito que teria sido cassado pelo PAAES. Várias ações foram movidas contra a universidade, inicialmente pelos egressos de escolas privadas, indagando a constitucionalidade da reserva exclusiva para a escola pública. Algumas destas ações foram julgadas procedentes em primeira instância, só sendo reformadas em grau de recurso em instância superior. A título de ilustração, apresentamos a seguir uma decisão judicial que reflete essa disputa – a reversão de uma sentença anterior favorável aos egressos de escolas privadas, restituindo aos estudantes do ensino público o direito

(...) às matrículas recusadas pela UFU, apesar de aprovados nas vagas previstas pelo PAAES, sob a alegação de que seria necessário atender decisões da Justiça Federal mandando dar acesso a alunos egressos da rede privada. Esses estudantes do ensino particular conseguiram liminares em ações ordinárias que buscam a inconstitucionalidade desse programa de ação afirmativa, instituído em 2008. (Âmbito Jurídico, 2012)

A sentença judicial foi pela constitucionalidade do PAAES, pois, na ótica do juiz Bruno Vasconcelos, há jurispru-

dência que confere a base constitucional para tal decisão. Há precedente, portanto, considerou o programa portador de requisito da plausibilidade do direito invocado. (Id.)

A este respeito, o advogado Gustavo Kener Alcântara, que, por diversas vezes, se envolveu com demandas judiciais sobre o PAAES, desenvolveu sua dissertação de mestrado em Direito Público na UFU, ocasião em que fez uma análise jurídica da política de cotas da universidade. Entre outros aspectos, em seu estudo, Alcântara elencou as principais críticas dirigidas ao PAAES, arroladas a seguir:

(1) fere a igualdade, pois impede que alunos iguais, com melhores conhecimentos, ingressem na universidade; (2) fere o sistema meritório, que pode diminuir o índice de excelência da universidade; (3) viola o princípio da legalidade formal; (4) viola a proporcionalidade e razoabilidade; (5) deveria ter sido implementada gradativamente; e (6) potencializa a discriminação em face dos favorecidos quando inseridos na universidade. (Alcântara, 2012, p.80)

Com o advento da Lei de Cotas, e sua respectiva regulamentação, em 13/11/2012, o Conselho de Graduação (CONGRAD/UFU) extinguiu o PAAES e regulamentou internamente a Lei nº 12.711/2012, passando a reservar, em 2013, a metade das vagas em todos os seus cursos de graduação para candidatos egressos de escolas públicas, com renda familiar mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio e para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, conforme percentuais específicos fixados pelo diploma legal. Trata-se de uma decisão avançada, pois a lei facultava às IFES uma implementação gradual, até atingir os 50% em 2016. Isso não poupou a universidade das críticas e contestações que partiram dos alunos de escolas públicas e particulares:

Os dois segmentos consideram desfavorável a extinção do PAAES – o que, inclusive, estimulou uma manifestação de estudantes que ocorreu do lado de fora da reitoria da universidade, durante a reunião do CONGRAD que acabou oficialmente com o processo seriado, em 20 de novembro de 2012. (Senso (IN) Comum, 2013)

A quinta universidade federal mineira a adotar uma PAA foi a UFTM. Por meio do Edital da Comissão Permanente de Concursos Discentes (COPEC) nº 08/2009, de 24/4/2009, estabeleceu que:

(...) o candidato a qualquer um dos cursos da UFTM, que comprovar ter cursado as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escola pública, no Brasil, poderá fazer opção, no ato de inscrição, para participar do Programa da Bônus de 10% (dez por cento) em sua nota final, em cada uma das etapas do Concurso. Ou seja, à nota final de cada etapa desse candidato será aplicado um multiplicador de 1,10. (UFTM, 2009)

Essa bonificação de 10% aplicava-se a cada uma das fases do vestibular da UFTM, que era dividido em duas etapas. O benefício era facultado a candidatos egressos de escolas públicas da rede pública "(...) estadual ou municipal de qualquer unidade da federação, excluídos os colégios federais, universitários, militares e de aplicação". (G1 *Globo*, 2012) Ao optar pelo Programa de Bônus, o candidato deveria, no ato da matrícula, comprovar com histórico escolar ou documento equivalente o tempo de escola pública exigido. Na hipótese de não comprovação, a matrícula não era efetivada.

Essa modalidade de PAA foi aplicada na UFTM em sete processos seletivos, entre o segundo vestibular de 2009 e o segundo de 2012.⁸ A partir de 2013, a instituição extinguiu o Programa de Bônus e se ajustou à política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos pardos e indígenas, nos termos da Lei nº 12.711/2012. Inicialmente destinou 12,5% das vagas para esses públicos nos dois processos seletivos de 2013. A partir do primeiro processo seletivo de 2014 o percentual da reserva foi elevado para 50%, conforme determinou o Edital nº 19/NUPE/UFTM de 24/10/2013. (UFTM, 2013a) Em junho de 2014, o Conselho de Ensino da UFTM manteve o percentual de reserva de 50%, o que foi referendado pelo Conselho Universitário em 15/10/2015. (UFTM, 2013b) De tal forma, a partir de 2014, a metade das vagas de todos os seus cursos de graduação vem sendo destinada aos beneficiários previstos pela Lei de Cotas. Assim como a vizinha UFU, a UFTM se antecipou ao que propôs a legislação e implementou o que a norma previu para 2016 já em 2014.

A sexta iniciativa de PAA foi registrada na UFSJ, na forma de reserva sociorracial. A IES destinou 50% das vagas para quem havia cursado "(...) todo o fundamental e o médio na rede pública, sendo que, desta reserva, 54% das vagas

são destinadas a brancos e orientais e 46% a indígenas, pretos e pardos". (G1 *Globo*, 2012) Por meio da Resolução do Conselho Universitário (CONSUNI) nº 022, de 22/6/2009, a UFSJ alterou sua política institucional para o Processo Seletivo, introduzindo a PAA expressa na reserva de vagas de 50%, por curso, para estudantes que haviam cursado integralmente o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Essas vagas deveriam ser preenchidas por:

(...) autodeclarados brancos, negros e indígenas na proporção de brancos, negros (pretos ou pardos) e indígenas da população do Estado de Minas Gerais, segundo o último censo demográfico da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (UFSJ, 2009)

Em função do critério étnico-racial, o preenchimento das vagas reservadas deveria ocorrer em dois grupos: (1) Ação Afirmativa 1 – AF1, destinada a brancos e orientais; e (2) Ação Afirmativa 2 – AF2, para pretos, pardos e indígenas. A Resolução CONSUNI nº 022, previa ainda que:

(...) não havendo candidatos que, tendo feito integralmente o ensino fundamental e médio em escola pública, sejam suficientes para o preenchimento da reserva de vagas estabelecida no inciso X, admite-se completar as vagas reservadas com candidatos que tenham feito integralmente somente o ensino médio.

Concretamente, a política de reserva de vagas na UFSJ se efetivou no ano de 2010, sete anos após as primeiras experiências desenvolvidas no Brasil.⁹ Segundo Souza (2013), a IES se justificou por não adotar PAA antes, devido ao fato de, em 2005, conjuntura do auge dos debates sobre as ações afirmativas, a UFSJ ter um número de matrículas de egressos de escolas públicas superior à média nacional. Citando o Plano de Expansão da UFSJ de 2005, a autora revela que "(...) a média brasileira de estudantes das IFES oriundos de escolas públicas de ensino médio é de 46,2%; nas IFES do Sudeste, a média é de 42,6%. Na UFSJ, esta média é de 68,2%". (*apud* Souza, 2013, p.74). Assim, em 2005, o Conselho Universitário

⁸ Além do bônus, a UFTM definia como PAA institucional a isenção da taxa de inscrição no vestibular para professores da rede pública "que queiram candidatar-se a algum dos cursos de Licenciatura da UFTM.

⁹ Experiências das IES estaduais do Rio de Janeiro e Universidade Estadual da Bahia (Uneb).

entendia que a universidade atendia naturalmente ao debate que se colocava no momento.

Foi em decorrência da ampliação da oferta de vagas para a graduação pelas IES e a constatação da queda de matrículas de egressos de escolas públicas,¹⁰ associada aos apelos do debate nacional sobre inclusão social, que “(...) em 2008 e 2009 a UFSJ promoveu discussões que resultaram na aprovação de sua política de ações afirmativas”. (Souza, 2013, p.74) As discussões sobre o tema foram coordenadas pela Comissão de Políticas de Ações Afirmativas (CPAA), criada pelo CONSUNI, com o objetivo

(...) de informar e discutir abertamente o tema com a comunidade, no intuito de sugerir à instituição uma política que garanta melhores condições de acesso a grupos sociais praticamente excluídos do ensino superior público. A CPAA tinha representantes de professores, estudantes, técnicos e da comunidade externa e promoveu debates públicos nos *campi* de São João del-Rei, Divinópolis e Alto Paraopeba. Esses eventos tiveram como convidados autoridades no assunto em nível nacional, que apresentaram e discutiram argumentos pró e contra a inclusão de cotas nas universidades. Após os debates e levantadas as devidas informações, a CPAA elaborou o relatório encaminhado ao Consuni. (ANDIFES, 2009)

A política de ações afirmativas da UFSJ foi aplicada pela primeira vez em 2010/1 e, logo na sua estreia, revelou-se acertada, pois o percentual de matriculados que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas foi de 68,95%, e os matriculados cujo ensino médio foi cursado em escolas públicas totalizaram 62,79%. (Souza, 2013, p.75) Demonstrou, logo no início, a possibilidade de reverter a queda antes observada. No período compreendido entre 2010 e 2012, a UFSJ realizou seis processos seletivos, nos quais sua PAA sociorracial foi aplicada. A partir de 2013, a IES se viu sujeita às determinações da Lei nº 12.711/2012. A UFSJ e a UFJF são as duas universidades mineiras que, na ocasião da aprovação da citada lei, já reservavam 50% de vagas para egressos de escolas públicas e que já utilizavam o critério

¹⁰ Dados da UFSJ indicavam que, no ano de 2008, o índice de candidatos aprovados oriundos de escolas públicas caiu para menos que 50%. (UFSJ, 2009 *apud* Souza, 2013, p.74)

racial nas suas políticas de ação afirmativa.¹¹ Assim, suas políticas de cotas precisaram se adequar em relação à questão da renda familiar (G1, 2012) e quanto aos anos de estudos na escola pública requeridos. Tanto a UFSJ quanto a UFJF exigiam tempo de permanência, e que também incluía o ensino fundamental, ao passo que a lei se restringe ao ensino médio. O principal problema enfrentado pela UFSJ foi a necessidade de suspender as inscrições e adiar as provas do seu vestibular de recrutamento para 2013. (*Estado de Minas*, 2012a)

Superado esse contratempo, a UFSJ revogou sua política de cotas e se ajustou para o cumprimento integral da Lei nº 12.711/2012, a partir de 2013. Optou pela manutenção da reserva de 50% e vagas para egressos de escolas públicas, o que já vinha praticando com a sua PAA. Além disso, se ajustou em relação ao número de anos exigidos na escola pública e introduziu a análise de documentos relacionados a cota por renda.

A UFV foi a penúltima entre as universidades mineiras a adotar uma PAA. Tal política foi publicizada por meio do Manual do Candidato – Vestibular de 2010, de 24/8/2009, e que, nos seus termos, tratava do reconhecimento da IES quanto ao “seu compromisso com a inclusão social”. (UFV, 2009, p.1) A modalidade de PAA aprovada pela UFV foi o sistema de bônus, destinado aos egressos de escolas públicas. Poderiam se beneficiar da bonificação de 15% adicionais às notas do vestibular ou do ENEM os candidatos que tivessem estudado toda a educação básica em escola pública. Essa política almejava

(...) equalizar as oportunidades de ingresso em seus cursos de graduação, [oferecendo] aos candidatos que cursaram e concluíram todos os 11 anos do ensino fundamental e médio (ensino regular) em escolas públicas no Brasil um bônus no valor de 15%, sobre a pontuação obtida no Vestibular. Para fazer jus a este bônus, o candidato [deveria], no ato da matrícula, marcar os campos adequados que [permitiam] a solicitação deste benefício. (UFV, 2009, p.8)

Apenas aqueles que haviam estudado em escola pública pela via regular tinham direito ao bônus. Egressos de ensino médio via supletivos, ou qualquer outro programa de aceleração de formação, não tinham suas solicitações de

¹¹ A UFMG também usava o critério racial, porém a modalidade de PAA utilizado era o bônus, e não a reserva sociorracial, conforme tipificação de Portes e Souza (2011).

participação no bônus deferidas. Só o fato de atender aos requisitos não era suficiente para dele se beneficiar, o candidato que reunisse tais condições, caso se interessasse em participar do sistema de bônus, deveria formalizar esse desejo antecipadamente, no ato da sua inscrição ao vestibular da UFV. A documentação comprobatória deveria ser apresentada duas vezes: para fins de homologação da inscrição, deveria ser enviada pelo candidato por correspondência ou pessoalmente; posteriormente, em caso de aprovação, o candidato inscrito pelo bônus e aprovado no processo seletivo deveria apresentar a “documentação original comprobatória no ato da matrícula”. Às solicitações indeferidas, cabia recurso, “desde que devidamente instruído e fundamentado...”. (Id., p.9)

O processo seletivo contava com duas fases:¹² (1) eliminatória e (2) classificatória. O bônus era aplicado em ambas, sendo que “(...) a nota dos candidatos não pode[ria] ser superior a 100%. Portanto, caso a nota, após aplicado o fator que propicia o bônus, atinja um valor superior a 100%, a nota na fase eliminatória do candidato será, necessariamente, igual a 100%”. (Id., p.20) A fase eliminatória poderia, a critério do candidato, ser substituída pelas notas do ENEM. Nesse caso, o bônus era aplicado ao desempenho do candidato nas provas do exame, conforme fórmula específica. O sistema de bônus da UFV foi aplicado em seis processos seletivos.

Visando o cumprimento da Lei de Cotas, cuja primeira etapa da implementação prevista era o ano letivo de 2013, o sistema de bônus foi extinto, ocasião em que a UFV reservou 20% das vagas nos seus cursos de graduação para egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda e auto-declarados pretos, pardos e indígenas. Tal decisão foi tomada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e de Extensão (CEPE/UFV), em 25/10/2012 (Seção Sindical dos Docentes da UFV, 2012). Segundo a decisão tomada, a UFV passou a aplicar a reserva tanto no vestibular tradicional quanto no SISU, bem como no Programa de Avaliação Seriada para Ingresso no Ensino Superior (PASES) da instituição. (*Viçosa News*, 2012) Com base nisso, em 27/12/2012, o mesmo CEPE aprovou o processo seletivo para ingresso no primeiro semestre letivo de 2013, pelo SISU, por meio da Resolução nº 12/2012. Em conformidade com o Termo de Adesão SISU, 1ª Edição 2014, a UFV ampliou a reserva para 30%. (UFV, 2013) A partir dos processos de seleção de 2015, o percentual de reserva foi elevado para 40%, conforme Edital de Convocação Pública, de 19/12/2014. (UFV, 2014)

¹² Além disso, a UFV destinava vagas dos seus cursos de graduação para seu processo seletivo seriado e para o Sistema de Seleção Unificada (SISU), em relação aos quais não aprofundaremos aqui.

A UFVJM foi a última a adotar uma PAA, em setembro de 2009. Em conformidade com a classificação de Portes e Souza (2011), a modalidade aprovada foi a de reserva social. De acordo com o Edital nº 10 da Coordenação de Processos Seletivos (COPESE) /UFVJM, de 30/9/2009, que definiu as regras para o ingresso via vestibular, 40% das vagas dos cursos de graduação se destinavam a egressos de escolas públicas. (UFVJM, 2009) Para fins deste edital, poderia se beneficiar das cotas o estudante que comprovasse ter cursado 50% da sua vida escolar em escola pública, sendo 100% do ensino médio nessa rede. No caso do Processo de Avaliação Seriada (SASI), a reserva para escola pública determinada era de 60%. A PAA de reserva de vagas da UFVJM foi aplicada em seis processos seletivos, vestibulares próprios e/ou SISU.

Em face da aprovação da Lei nº 12.711/2012 e em decorrência da sua respectiva regulamentação, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) revogou a PAA então vigente e se adequou à norma superior. Por meio da Resolução nº 25, de 19/10/2012, redefiniu “a forma de ingresso nos cursos de graduação da UFVJM (...)”. (UFVJM, 2012) Essa resolução havia mantido os percentuais de 40% e 60%, respectivamente, para suas duas modalidades de ingresso. Em relação ao processo seletivo de 2015, a reserva foi ampliada para os 50% previstos pela Lei de Cotas, conforme estabeleceu o Edital nº 01/2015 de 8/1/2015. (UFVJM, 2015)

Nas três universidades federais mineiras que não adotavam algum tipo de PAA antes da Lei de Cotas, o processo de implementação foi tímido e trouxe algumas dúvidas e complicações. No primeiro ano de aplicação da lei, estas IES optaram por restringir as regras mínimas da Lei nº 12.711/2012. Para 2013, o limite da reserva estabelecido pelas universidades Federais de Alfenas, de Itajubá e de Lavras foi de 12,5%. (*Estado de Minas*, 2012b) Assim, como outras IES brasileiras, essas três universidades tiveram que rever os cronogramas e incorporar procedimentos institucionais novos. A chegada da lei provocou inquietações e muito debate nessas instituições; isso pode ser ilustrado pela fala do representante da UNIFEI em entrevista concedida ao jornal *Estado de Minas*, da qual transcrevemos as partes a seguir:

(...) a instituição tentou se adequar e já definiu percentual para cotas raciais, mas terá que incluir o benefício a alunos que vieram da rede pública e àqueles com renda inferior à definida na lei. “Essa lei está dando um trabalho enorme.” Apesar de o MEC ter definido (...) que a Lei das Cotas trata negros,

pardos e índios como um grupo único, na UNIFEI ainda há dúvidas sobre como reservar vagas. “Seguramos o edital pronto e incluímos a cota racial, porque não tínhamos políticas afirmativas, mas ainda não sabemos se vamos ter que separar vagas para negros, pardos e índios, de acordo com os dados do IBGE, ou se vale um percentual para todo mundo. O departamento jurídico está analisando todos os termos”. (*Estado de Minas*, 2012b)

Passado esse momento inicial, em que a UNIFEI reservou 12,5% das suas vagas nos termos da 301ª Resolução do seu Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (CEPEAD) de 17/10/2012, o percentual foi ampliado para 25%, visando aos processos seletivos de 2014, conforme 125ª Resolução do CEPEAD, de 22/5/2013. Em conformidade com a 92ª Resolução CEPEAD, de 18/6/2014, a reserva de vagas de que dispõe a Lei de Cotas que será praticada pela UNIFEI em 2015 é de 37,5%. Como podemos observar, a IES vem implantando a lei gradualmente conforme é facultado pela mesma. (UNIFEI, 2012, 2013, 2015)

Na UNIFAL, a preocupação que sobressaiu foi em relação às condições para a permanência dos futuros cotistas, o que podemos ilustrar com manifestação a seguir da IES em artigo do *Estado de Minas*, tratando do volume de recursos alocados pelo MEC às universidades federais, destinados à assistência estudantil. Depoimento de representante da UNIFAL dava conta de que mesmo antes da Lei, “(...) muitos alunos que se encaixam no perfil ficam sem a assistência. Para 2013, estão garantidos R\$ 3,7 milhões, valor bem abaixo ainda do ideal, de R\$ 6 milhões”. (2012c) Essa justificava da necessidade de mais recursos foi reafirmada em 2014, à *Folha de S. Paulo*, ocasião em que foi dito que, “(...) em um ano, o número de alunos que recebem assistência estudantil cresceu 56%”. (*Folha de S. Paulo*, 2014)

No que se refere à implementação da Lei nº 12.711/2012, para 2013, a UNIFAL aplicou a reserva de 12,5%, índice, que, em 2014, foi ampliado para 50%, conforme o Termo de Adesão ao SISU 2014/1. (UNIFAL, 2013) Portanto, a UNIFAL se antecipou no cumprimento integral do percentual determinado pela lei. Em relação ao Termo de Adesão ao SISU, a UNIFAL se envolveu numa polêmica em decorrência das notas de corte estabelecidas para o ingresso no curso de Medicina. Sobre esse aspecto, o articulista do *Estado de S. Paulo*, Marcos Prado, disse, em 7/1/2012, que essa decisão praticamente inviabilizava o ingresso de cotistas para ocupação dos 50% de vagas reservadas, pois:

(...) o Edital da UNIFAL pede que o aluno tenha a nota mínima de 700 em Linguagens para poder concorrer a uma vaga em Medicina no próximo SISU. *No ENEM de 2013, fazer nota 700 em Linguagens significou acertar cerca de 40 questões nesta prova (de um total de 45), o que representa quase 90% de acertos.* Em Ciências da Natureza, a nota mínima exigida, para Medicina, é de 750, o que significou, em 2013, cerca de 35 acertos. Em Ciências Humanas, a exigência é de nota 700, cerca de 33 acertos comparados com ENEM 2013. (*O Estado de S. Paulo*, 2015) [grifos do autor]

Ainda segundo o articulista, as notas de corte estabelecidas levariam a UNIFAL a não conseguir preencher as 60 vagas oferecidas para o curso de Medicina.

Possivelmente em razão dessa crítica, em 9/1/2015, um dia útil antes da publicação dos resultados individuais do ENEM de 2014, cujas notas seriam usadas para o ingresso no SISU 2015, o Reitor da UNIFAL publicou comunicado retificando as notas mínimas de corte para o curso de Medicina. As notas foram reduzidas da seguinte maneira: Linguagens, de 700 para 500; Redação, de 750 para 550; Ciências da Natureza, de 750 para 550; Ciências Humanas, de 700 para 500; Matemática, de 700 para 500 e Redação, de 750 para 550. De acordo com o comunicado, esta alteração foi solicitada à Reitoria pela coordenação do curso de Medicina. (UNIFAL, 2015)

Na UFLA, a aprovação da Lei nº 12.711/2012 provocou uma repercussão significativa, pois ocorreu no momento em que a universidade tinha dois editais de seleção para processos seletivos já publicados. A UFLA se viu obrigada a ajustar/complementar os editais, sendo que as provas do processo seletivo para ingresso no curso de Administração Pública, na modalidade a distância, estavam previstas para o dia 21 de outubro, poucos dias após a regulamentação da Lei pelo Decreto nº 7.824 e pela Portaria Normativa MEC nº 18, ambos publicados no *Diário Oficial da União* (DOU) de 15/10/2012. Em face dessa situação, a UFLA foi obrigada a publicar, em 17/10, o Edital Complementar nº 155, por meio do qual foi estabelecida a opção pela concorrência às vagas reservadas, cuja participação foi assim normatizada:

(...) os candidatos que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública e que queiram concorrer às vagas reservadas deverão fazer essa opção. Ao fazer a opção, o candidato estará concorrendo às vagas reservadas ao seu grupo, de acordo com o Quadro 1 deste Edital. Depois de efetuada a opção,

TABELA 1
**PAA ADOTADAS PELAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS
 ANTES DA LEI Nº 12.711/2012 – EM ORDEM CRONOLÓGICA**

IFE	Ano	Ato Legal	Início da Aplicação	Modalidade ¹³	%	Beneficiários	Critério Escola Pública	Critério Racial
UFJF	2004	Resolução CUNI nº 16/2004 (4/11/2004)	2006/1	Reserva Sociorracial	50%	Escola Pública, Pretos e Pardos	Mínimo de 4 anos do EF e todo o EM	Autodeclaração
UFOP	2008	Resolução CEPE nº 3.270/2008 (13/2/2008)	2008/2	Reserva Social	30%	Escola Pública	EM integral exceto supletivo	NA ¹⁴
UFMG	2008	Resolução CUNI nº 03/2008 (15/5/2008)	2009/1	Bônus Sociorracial 10% EP ¹⁵ e 5% raça	NA	Escola Pública, Pretos e Pardos	EF e EM completos	Autodeclaração
UFU	2008	Resolução CUNI nº 20/2008 (29/8/2008)	2009/1	Reserva Social	25%	Escola Pública	Últimos 4 anos do EF e todo EM	NA
UFTM	2009	Edital nº 08/2009/COPEC/UFTM (24/4/2009)	2009/2	Bônus Social 10% EP	NA	Escola Pública	Últimos 4 anos do EF e todo EM	NA
UFSJ	2009	Resolução COSUN nº 22/2009 (22/6/2009)	2010/1	Reserva Sociorracial	50%	Escola Pública, Cor/Raça	EF e EM completos	Autodeclaração
UFV	2009	Manual do Candidato Vestibular 2010 (24/8/2009)	2010/1	Bônus Social 15% EP	NA	Escola Pública	EF e EM completos	NA
UFVJM	2009	Edital nº 10/2009 (30/9/2009)	2010/1	Reserva Social	40%	Escola Pública	50% da vida em EP, sendo 100% do EM	NA

não serão aceitas alterações participantes do mencionado processo seletivo informações no dia da prova sobre a reserva de 12,5% de vagas. (UFLA, 2012a)

Dado o curto espaço de tempo para a divulgação, a apresentação do Edital Complementar aos candidatos se deu no próprio dia da prova. O outro edital em aberto era o do Processo de Avaliação Seriada, que também passou por uma complementação no sentido de assegurar aos candidatos a oportunidade "(...) para concorrerem às vagas reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em atendimento à Lei nº 12.711, a chamada Lei de Cotas". (UFLA, 2012b)

Visando à aplicação da lei aos demais processos seletivos da IES, o Conselho de Graduação e uma comissão especial apresentaram uma proposta de resolução que foi levada à apreciação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFLA), em 17/10/ 2012. (UFLA, 2012b). A opção de implementação propriamente dita foi por meio de percentuais

graduais. Para os processos de seleção de 2013, a universidade reservou o percentual mínimo de 12,5%, conforme editais nº 160 DIPS/UFLA, de 6/12/2012 (UFLA, 2012c) e nº 167 DIPS/UFLA, de 3/6/2013 (UFLA, 2013a). Em 2014, o percentual de vagas reservadas foi de 25%, conforme editais nº 180 DIPS/UFLA, de 17/12/2013 (UFLA, 2013b) e nº 186 DIPS/UFLA, de 7/5/2014. (UFLA, 2014a) Para 2015, o percentual foi ampliado para 37,5%, nos termos da Lei nº 12.711/2012, conforme Edital nº 199 DIPS/UFLA, de 19/12/2014. (UFLA, 2014b)

A título de ilustração e síntese, a Tabela 1 apresenta algumas características dessas iniciativas:

¹³ Segundo caracterização adotada por Portes e Souza (2011).

¹⁴ Não se aplica.

¹⁵ Escola Pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2012, quando foi aprovada a Lei de Cotas, fixando a obrigatoriedade das PAA na modalidade de reserva de vagas, para egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos, pardos e indígenas, em toda rede de ensino federal vinculada ao MEC, boa parte das universidades federais já adotavam algum tipo de PAA. Constatou ainda que no Estado de Minas Gerais, Unidade da Federação detentora do maior número de instituições federais, o panorama das políticas de ação afirmativa antes da Lei de Cotas revelava uma vantagem nesse sentido em relação ao cenário nacional.

À luz da análise de normas institucionais das IES, consulta a teses, dissertações e artigos científicos, entre outras produções constatou-se que, a diversidade de experiências de PAA aplicadas ao ensino superior brasileiro antes do advento da Lei nº 12.711/2012 também foi refletida nas mineiras. A análise das modalidades de PAA adotadas explicitou um arcabouço múltiplo de iniciativas desenvolvidas em Minas Gerais. O aspecto comum entre as iniciativas foi a eleição do egresso de escola pública como principal beneficiário; isso acontecia em todas as PAA adotadas pelas oito universidades federais mineiras. O que variava era o tempo de permanência na escola pública exigido para fazer *jus* ao direito, e no caso da UFOP e da UFV, a exclusão dos supletivos. A UFOP era a única que exigia que o estudante tivesse cursado integralmente apenas o ensino médio em escola pública, as demais incluíam o ensino fundamental completo ou parcial. A UFTM vedava a participação na sua PAA aos egressos de escolas federais e de colégios de aplicação e militares. Em todas as oito universidades, o simples fato de ser egresso de escola pública não assegurava o direito à participação nas PAA. Os interessados eram obrigados a indicar esse desejo no ato da sua inscrição. No que se refere à cronologia de implementação das PAA, destacamos o fato de a UFJF ter sido a pioneira em 2006, ano em que, em nível de Brasil, apenas quatro federais assim procederam. Na UFOP, cuja implementação se deu em 2008, tal decisão coincidiu com o ano em que o maior número de IES federais também o fez.¹⁶ Os anos de 2009 e 2010 representaram momentos importantes em Minas Gerais neste particular, haja vista que a cada um desses anos, três universidades adotaram as PAA. Em 2009, foram a UFMG, UFU e UFTM e, em 2010, a UFSJ, UFV e UFVJM. O critério racial estava presente em três universidades, na UFJF, na UFMG e na UFSJ, todas elas utilizavam a autodeclaração como condição

para participação. No caso de reserva de vagas, os percentuais destinados às políticas variaram de 25% a 50%. O bônus sociorracial e/ou social era de até 15% de acréscimo na nota na UFMG e na UFV, e de 10% na UFTM. A UFJF e a UFSJ eram as que dispunham das PAA que mais se assemelhavam ao que dispôs a Lei nº 12.711/2012. Das onze universidades federais do Estado de Minas Gerais, as três que não adotaram algum tipo de PAA antes da lei foram a de Alfenas, a de Lavras e a de Itajubá, coincidentemente todas com sede na região sul do Estado.

No que concerne à implementação da reserva de acordo com a Lei de Cotas, no ano de 2013, as instituições deveriam reservar, no mínimo, 12,5% de vagas. Mais da metade das federais de Minas Gerais, ou seja, seis das onze universidades reservaram mais do que esse índice, enquanto que cinco se limitaram a ele, entre elas, as três que não haviam implementado as PAA anteriormente, conforme a Tabela 2 a seguir.

A Tabela 2 mostra que as universidades mineiras estão implementando percentuais de reservas anuais bem acima daqueles fixados pela Lei de Cotas. Mais do que o dobro em 2013; 13,6% superior em 2014; e, em 2015, estamos a menos de seis pontos percentuais do atingimento da meta. Isso revela que, no Estado de Minas Gerais, a lei foi bem assimilada e vem sendo cumprida a contento, porém novos estudos necessitam ser empreendidos, visando dimensionar de forma adequada os efeitos da Lei de Cotas nas universidades federais mineiras.

TABELA 2

PERCENTUAIS DE RESERVA DE VAGAS PARA COTISTAS

IFE	2013	2014	2015	2016
UFJF	50	50	50	50
UFOP	30	30	37,5	50
UFMG	12,5	25	37,5	50
UFU	50	50	50	50
UFTM	12,5	50	50	50
UFSJ	50	50	50	50
UFV	20	30	40	50
UFVJM	40	40	50	50
UNIFAL	12,5	50	50	50
UNIFEI	12,5	25	37,5	50
UFLA	12,5	25	37,5	50
MÉDIA	27,5	38,6	44,5	50,0

¹⁶ Conforme levantamento realizado pelo Grupo de Estudos Estratégicos das Ações Afirmativas em artigo assinado por Feres Jr. *et al.* (2011).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, Gustavo Kenner. Ações afirmativas: análise jurídica da política de cotas instituídas por meio da Resolução nº 20/2008 do CONSUN/UFU. Dissertação de Mestrado em Direito Público. UFU, 2012.

ÂMBITO JURÍDICO. Justiça manda a UFU matricular 28 estudantes da rede pública. Uberlândia, 29/2/2012. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br>>. Acesso em: dez. 2014.

ANDIFES. UFSJ adota sistema de cotas. Brasília, 11/1/2015. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/ufsj-adota-sistema-de-cotas>>. Acesso em: dez. 2014.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; PENA, Carolina Silva; RIBEIRO, Sérgio Henrique Rodrigues. Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do REUNI nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso e permanência. In: *Educação em Revista*, v.28, n.4, 2012, p.317-345.

BERALDO, Antônio Fernando; OLIVEIRA JR., Lourival Batista de; MELO, Juliana Fernandes de; COSTA, Carlos. Política de cotas na UFJF: análise dos resultados 2006-2008. Apresentação. In: *Audiências Públicas*. Brasília: STF, abr. 2012.

BERALDO, Antônio Fernando de Castro; MAGRONE, Eduardo. Política de cotas na UFJF: eficácia e eficiência. *Revista de Ciências Humanas*, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, v.12, n.2, jul./dez. 2012, p.370-387.

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29/08/2012. 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>>. Acesso em: nov. 2014.

ESTADO DE MINAS. Universidades mineiras definem aplicação da Lei de Cotas, 22/11/2012a. Disponível em: <<http://www.em.com.br/app/noticia>>. Acesso em: set. 2014.

_____. Instituições de ensino iniciam corrida para se adaptar à Lei das Cotas, 6/10/2012b. Disponível em: <<http://www.em.com.br/app/noticia>>. Acesso em: mar. 2013.

_____. Quem paga a conta da cota nas universidades? Belo Horizonte, 19 de setembro de 2012c. Disponível em: <<http://www.em.com.br/app/noticia>>. Acesso em: dez. 2014.

O ESTADO DE S. PAULO. UNIFAL burla cotas em Medicina. São Paulo, 7/1/2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br>>. Acesso em: jan. 2015.

FERES JR., João; DAFLON, Verônica Tostes; e CAMPOS, Luiz Augusto. A ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/publicacoes/levantamento>>. Acesso em: maio 2012.

FOLHA DE S. PAULO. Universidades federais antecipam as cotas, mas solicitam mais recursos. 21/9/2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao>>. Acesso em: jan. 2015.

GOLGHER, André Braz; AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima; e NEVES, Alan Vítor Coelho. Avaliação de impacto do bônus sociorracial da UFMG no desempenho acadêmico dos estudantes. In: *Mediações. Revista de Ciências Sociais*, v.19, n.1. Londrina, jan.-jun. 2014, p.214-248.

GOMES, Maria Aldair; LIMA, Antonio Bosco de. Programas alternativos de ingresso na educação superior como política educacional focalizada. Presidente Prudente. In: *Nuances: Estudos sobre Educação*, v.17, n.18. PPGE/FCT/UNESP, jan.-dez. 2010, p.68-82.

GOUVEIA, Aparecida J. Democratização do ensino superior. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.50, n.112. Brasília, out.-dez. 1968, p.232-244.

G1. 42,3% das universidades federais do país têm cotas para negros e índios. Em 27/4/2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia>>. Acesso em: nov. 2014.

_____. UFSJ e UFJF já oferecem 50% das vagas para alunos de escolas públicas. 10/8/2012a. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia>>. Acesso em: set. 2014.

MAGRONE, Eduardo; BERALDO, A. F. de C. A. Política de cotas na UFJF: eficácia e eficiência. In: *Revista de Ciências Humanas*, v.12, n.2. Viçosa, jul.-dez. 2012, p.370-387.

MINAS GERAIS. Lei nº 15.259. Institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) para os grupos de candidatos que menciona. Belo Horizonte,

27/7/2004. Disponível em: <<http://procan.uemg.br/inscricoes/images>>. Acesso em: dez. 2014.

O TEMPO. UFJF quer adiar Lei de Cotas e implantar 50% já em 2013. Juiz de Fora, 8/10/2012. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/capa/brasil>>. Acesso em: jan. 2015.

PEIXOTO, Maria do Carmo L. e BRAGA, Mauro Mendes. Ações Afirmativas no Ensino Superior e o Programa de Bônus para Ingresso nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, jan.-abr. 2012, v.93, n.233, p.166-188.

PORTES, Écio Antônio; SOUZA, Letícia Pereira. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.92, n.232. Brasília: INEP, set.-dez. 2011, p.516-541.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Política de ação afirmativa: novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da UFOP. Dissertação de Mestrado em Educação. UERJ/FEBF, 2011.

SENSO (IN) COMUM. Implementação da Lei Federal de Cotas na UFU gera discussão entre estudantes. Uberlândia, 22/3/2013. Disponível em: <<http://sensoincomumufu.blogspot.com.br>>. Acesso em: maio 2014.

SOUZA, Letícia Pereira. Reserva de vagas na Universidade Federal de São João del-Rei: o perfil dos beneficiários pela ação afirmativa em 2010. Dissertação Mestrado em Educação. UFSJ, 2013.

UFJF. Resolução nº 13 de 14/11/2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. Nova Lei de Cotas pode alterar forma de ingresso na UFJF ainda este ano. Disponível em: <<http://www.ufjf.br>>. Acesso em: jan. 2015.

UFLA. UFLA aplica Lei de Cotas e prevê adaptações para PAS e SISU. 19/10/2012a. Disponível em: <<http://www.ufla.br>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. UFLA reabre inscrições para o Processo de Avaliação Seriada PAS para adequação à Lei de Cotas. 23/10/2012b. Disponível em: <<http://www.ufla.br>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. Edital nº 160 DIPS/UFLA de 6/12/2012c. Disponível em: <<http://www.copese.ufla.br>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. Edital nº 167 DIPS/UFLA de 6/12/2012d. Disponível em: <<http://www.copese.ufla.br/copese>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. Edital nº 167 DIPS/UFLA de 3/6/2013a. Disponível em: <<http://www.dips.ufla.br/copese>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. Edital nº 180 DIPS/UFLA de 17/12/2013b. Disponível em: <<http://www.copese.ufla.br/copese>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. Edital nº 186 DIPS/UFLA de 7/5/2014a. Disponível em: <<http://www.dips.ufla.br/copese>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. Edital nº 199 DIPS/UFLA de 19/12/2014b. Disponível em: <<http://www.copese.ufla.br/copese>>. Acesso em: jan. 2015.

UFMG. Conselho Universitário. Resolução nº 03 de 15/5/2008.

_____. UFMG publica Edital de Retificação do Vestibular 2013 para aplicação da Lei de Cotas. 7/11/2012a. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. UFMG mantém sistema de bônus sociorracial e substitui fórmula de cálculo da nota do ENEM. 4/05/2012a. Disponível em: <<https://www.ufmg.br>>. Acesso em: dez. 2015.

_____. Edital de Retificação do Edital do Concurso Vestibular 2013. 1º/11/2012b. Disponível em: <<http://web.cpv.ufmg.br>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. Edital do Concurso Vestibular 2014. 5/2013. Disponível em: <<http://web.cpv.ufmg.br/Arquivos>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. Edital do Concurso Vestibular 2014. 23/9/2014. Disponível em: <<http://web.cpv.ufmg.br/Arquivos>>. Acesso em: jan. 2015.

UFOP. Resolução CEPE nº 3.270 de 13/2/2008.

_____. Resolução CEPE nº 4.182 de 15/10/2010.

_____. Resolução CEPE nº 5.011 de 12/11/2012.

_____. Resolução CEPE nº 6.180 de 5/12/2014.

UFSJ. Resolução CONSUNI nº 022 de 22/6/2009.

UFTM. Edital COPEC nº 09/2009 de 24/4/2009. Disponível em: <<http://download.uol.com.br>>. Acesso em: jan. 2014.

_____. Edital nº 13/NUPE/UFTM de 11/9/2012. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br>>. Acesso em: dez. 2014.

_____. Edital nº 19/NUPE/UFTM de 24/10/2013a. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br>>. Acesso em: dez. 2014.

_____. UFTM aprova 50% das vagas para Lei de Cotas, Uberaba, 16/10/2013b. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/noticias>>. Acesso em: dez. 2014.

UFU. Resolução do Conselho Universitário nº 20 de 29/8/2008.

UFV. Seção Sindical dos Docentes. UFV define políticas de cotas. Viçosa, 26/10/2012. Disponível em: <<http://www.aspuv.org.br/noticia>>. Acesso em: dez. 2014.

_____. Manual do Candidato do Vestibular de 2010 de 24/8/2009. Disponível em: <<https://www2.dti.ufv.br>>. Acesso em: dez. 2014.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Resolução nº 12, Viçosa, 27/12/2012. Disponível em: <<http://www.soc.ufv.br>>. Acesso em: dez. 2014.

_____. Termo de Adesão SISU 1ª edição 2014. Viçosa, 11/12/2013. Disponível em: <<https://www2.dti.ufv.br/noticia>>. Acesso em: dez. 2015.

_____. Processo Seletivo para Ingresso no Primeiro Semestre Letivo de 2015 pelo SISU. Edital. Viçosa, 19/12/2014. Disponível: <<https://www2.dti.ufv.br/noticia>>. Acesso em: dez. 2015.

UFVJM. Resolução nº 25 COPESE 19/10/2012.

_____. Edital nº 10 COPESE de 30/9/2009.

_____. Edital nº 01/2015 COPESE de 8/1/2015.

Viçosa News. 20% para escola pública: UFV define política de cotas. Viçosa, 26/10/2012. Disponível em: <<http://vicosa-news.com>>. Acesso em: dez. 2014.

UNIFAL. Termo de Adesão ao SISU 2014/1 de 16/12/2013.

_____. Termo de Adesão ao SISU 2015 de 28/12/2014.

_____. Comunicado: alteração nota mínima curso de Medicina de 9/1/2015.

UNIFEI. 301ª Resolução CEPEAd de 17/10/2012.

_____. 125ª Resolução CEPEA de 22/5/2013.

_____. 92ª Resolução CEPEAd de 18/6/2014.

A GARANTIA DO DIREITO À PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: DESAFIO PARA A GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Yone Maria Gonzaga¹

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de pesquisa de doutoramento em Educação desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e tem como objetivo trazer reflexões iniciais acerca de como o direito à permanência de estudantes negros/as desafia a gestão universitária. O desenvolvimento deste trabalho implicou pesquisa bibliográfica sobre o implemento de políticas de ação afirmativa (PAA) no ensino superior brasileiro e análise de documentos institucionais elaborados a partir da adoção do bônus sociorracial, em 2009, o qual oportunizou o acesso de maior número de estudantes de camadas populares e estudantes negros/as² à UFMG. Nossa hipótese é a de que o aumento gradativo desses sujeitos no corpo discente da instituição demanda políticas afirmativas que sejam capazes de lhes garantir uma permanência bem-sucedida no contexto universitário. Isso exige a organização de novos procedimentos acadêmicos, administrativos e pedagógicos que deverão ser assumidos pela gestão institucional. Os resultados do estudo evidenciam que tais processos de gestão da diversidade étnico-racial são ainda incipientes, contudo apontam algumas pistas para a formatação de políticas mais arrojadas.

Ao longo das duas últimas décadas, um amplo debate acerca da necessidade de implementação de políticas afirmativas para inclusão de sujeitos historicamente sub-representados no ensino superior, sobretudo nas universidades públicas, foi desencadeado na sociedade brasileira. Protagonizado pelos movimentos sociais negros, tal debate ganhou pujança a partir da constatação de que as políticas universa-

listas não foram (nem são) suficientes para garantir oportunidades equânimes para todos os segmentos da população, especialmente no campo educacional.

Nesse mesmo período, diversos setores da sociedade se mobilizaram e articularam discursos e medidas em contraposição às demandas colocadas pelos movimentos sociais, principalmente à reserva de vagas (cotas) com recorte racial, que vinham sendo implementadas por algumas instituições de ensino superior brasileiras. Nesse afã, o discurso da mestiçagem foi reatualizado, ressaltando a dificuldade de realizar a distinção racial no Brasil. As justificativas eram no sentido de que a adoção de políticas específicas seria uma ameaça para a harmonia racial do país e, ainda, que os/as estudantes negros/as não detinham o capital cultural requerido a esse nível de formação, o que poderia comprometer a qualidade do ensino nas universidades. Esses argumentos constituíam a defesa de que as universidades deveriam adotar políticas com recorte social, uma vez que estas beneficiariam os segmentos mais pobres da população e não somente os/as negros/as. Isso gerou o documento “Todos Têm Direitos Iguais na República Democrática”, que ficou conhecido como “Manifesto dos Contrários às Cotas Raciais”, divulgado em maio de 2006. Vale mencionar que alguns desses discursos foram/são articulados também por pessoas com traços fenotípicos negroides, o que vem demonstrar que a questão racial no Brasil é bastante complexa e exige um esforço coletivo para sua compreensão e superação.

Para se contrapor ao documento mencionado, um grupo formado por militantes do Movimento Social Negro, intelectuais negros/as e autoridades brasileiras assinou o “Manifesto em Favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”, publicado em julho de 2006. O texto denunciava o Estado brasileiro como um agente ativo na manutenção e na consolidação das assimetrias raciais. Daí a continuidade da luta militante de reivindicação das cotas raciais como uma das estratégias de superação do racismo no campo educacional.

Em estudos realizados a partir de dados disponibilizados pelo Fórum Interinstitucional em Defesa das Ações Afirmativas, até 2007, cerca de 70 instituições federais e estaduais haviam implantado alguma modalidade de política afirmativa para estudantes negros, indígenas e de camadas

¹ Doutoranda em Educação pela UFMG. Pesquisadora do OPAAS/UFMG e Superintendente de Políticas Afirmativas e Articulação Institucional da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação e Cidadania de Minas Gerais.

² A categoria *negro* é entendida, neste texto, como todos os sujeitos que se autodeclararam pretos e pardos, tal qual definição utilizada pelos/as pesquisadores/as do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

populares, entre as quais se destacavam a reserva de vagas e também a bonificação. Foi nesse contexto de disputas reais e simbólicas que o Conselho Universitário da UFMG aprovou, em maio de 2008, a Política de Bônus, implantada no vestibular de 2009, a qual consistia na aplicação de percentual de bonificação de 10% sobre a nota das provas dos candidatos ao vestibular que tivessem cursado os sete últimos anos da educação básica em escola pública, além de mais 5% para aqueles que, na mesma condição, se declarassem negros – pretos e pardos, segundo a nomenclatura definida pelo IBGE.

Desde sua primeira edição, a Política de Bônus contribuiu positivamente para o ingresso de estudantes pobres e negros/as. Isso implicou análise dos possíveis impactos na gestão institucional, resultante da chegada em maior número desses estudantes, pois, como argumenta o pesquisador Arroyo (2012), “a chegada de Outros sujeitos às universidades tem demandado outras pedagogias”.

1. AÇÕES ANTIRRACISTAS E O INCREMENTO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO

O não reconhecimento da discriminação racial como fenômeno ativo na sociedade brasileira e como objeto legítimo da preocupação pública começou a ser duramente questionado durante a década de 1970. Mas foi nos anos 1980 que os movimentos sociais, de modo geral, e os movimentos negros, em particular, ampliaram as denúncias das desvantagens sociais e econômicas de significativa parcela da população negra em relação à branca, e o papel do Estado na manutenção das desigualdades. Para fazer frente a esse estado de coisas, organizaram-se politicamente e buscaram estabelecer parcerias com intelectuais nas academias, representantes de partidos e outras esferas de poder, compreendendo a importância de pautar o debate do enfrentamento ao racismo e às desigualdades em âmbito macropolítico.

Com o objetivo de dar visibilidade às suas proposições e estabelecer novo patamar de discussão racial no país, a militância negra esteve presente em momentos significativos da vida social e política brasileira, como o período de realização da assembleia constituinte, que culminou com a aprovação da nossa Carta Magna, em 13/5/1988, data em que as autoridades brasileiras comemoravam o centenário do fim jurídico da escravidão.

Em 1995, ano de celebração do Tricentenário de Imortalidade de Zumbi dos Palmares, a militância negra avançou politicamente, organizando-se em parcerias com movimentos sindicais, ONGs e setores da sociedade civil para realizar a histórica Marcha Zumbi dos Palmares contra o Ra-

cismo, pela Cidadania e pela Vida, em 20/11. Ao final da marcha, foi entregue ao governo o documento intitulado Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial ao Estado Brasileiro. O conteúdo enfatizava a necessidade de adoção de medidas de valorização da pluralidade étnica da sociedade e a implementação de políticas públicas para superar as desigualdades estruturais, criando “condições efetivas para que todos pudessem se beneficiar da igualdade de oportunidades como condição de afirmação da democracia brasileira”. (Jaccoud, 2008, p.273)

Essa efervescência política alcançou maior visibilidade em 2001, quando da preparação e participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e ocorrida em Durban, África do Sul. Estudos realizados pelo IBGE e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), para subsidiar as discussões sobre as desigualdades raciais no Brasil, explicitaram uma realidade injusta, historicamente denunciada pelos movimentos sociais negros. Tais estudos apontaram que a população negra apresentava condições de vida inferiores à da população branca e menor usufruto dos bens socialmente produzidos, como educação, saúde, trabalho, moradia, assistência previdenciária e jurídica, deixando evidente que as políticas universalistas implementadas até então, pelo Estado brasileiro, tratavam “igualmente os desiguais” e que o incremento de políticas focalizadas ou afirmativas poderia contribuir para reverter essa situação.

O governo brasileiro tornou-se signatário do acordo internacional que insta os estados a “criar condições para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não discriminação”. (Durban, 2001, p.12)

O artigo 99 do Relatório de Durban diz que cabe aos Estados Nacionais:

Elaborar planos de ação capazes de promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos. Deveria, também, criar condições para a participação efetiva na tomada de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais, em todas as esferas da vida com base na não-discriminação. (Id. ib.)

Após o evento, a pressão social para a implementação de ações afirmativas foi intensificada sobretudo no cam-

po educacional. Os coletivos sociais e negros percebiam na educação o potencial estratégico capaz de fomentar mudanças no imaginário social em relação aos homens negros e às mulheres negras e ainda possibilitar a mobilidade ocupacional ascendente, principalmente para as futuras gerações.

Imbuída do objetivo de potencializar a vida estudantil de jovens negros/as e de camadas populares para que pudessem almejar uma vaga nas universidades, principalmente as públicas, a militância negra envidou esforços na organização de cursos preparatórios pré-vestibulares, que se espalharam por várias cidades brasileiras, ampliando a discussão sobre a democratização do acesso ao ensino superior.

A implantação de políticas de ações afirmativas na educação superior brasileira teve início com a aprovação de legislação estadual que determinou “a introdução de cotas para estudantes de escolas públicas e para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no início dos anos 2000”. (Wanderley *apud* Peixoto e Braga, 2012)

A partir de então, diversas instituições de ensino superior, públicas ou privadas, implantaram tais políticas seguindo critérios e atendendo públicos diversos, gerando discussões acirradas, subsidiadas, em grande parte, pela mídia. Na maioria dos debates, a amplitude de uma política afirmativa foi subsumida à modalidade de cotas, sendo as com recorte racial as mais contestadas. Na avaliação de Siss (2003), quase sempre as medidas políticas universalistas eram apontadas como mecanismo eficiente de eliminação da pobreza e das desigualdades raciais.

Fruto de demandas sociais, as políticas afirmativas devem ser entendidas como:

O conjunto de políticas públicas e privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo como objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (Gomes, 2001, p.40)

Também na UFMG, aconteceram discussões acaloradas sobre a necessidade de democratizar o acesso para estudantes negros/as e carentes. Pela primeira vez, era rompida a “posição de neutralidade e de mera espectadora, adotada pela universidade brasileira diante dos conflitos e das desigualdades raciais”. (Gomes, 2004) Entretanto, a maioria dos argumentos contrários estava pautada no mito da democracia racial, que postula a igualdade de direitos, e apresentava

argumentação teórica que preservava a noção do mérito acadêmico e da inclusão social em detrimento da racial, como se pode observar em entrevista concedida pela ex-Reitora Ana Lúcia Gazzola:

O princípio que está por trás das cotas é correto. A democratização do acesso às universidades públicas é inadiável, urgente, pois vivemos um problema sério de exclusão social. A universidade tem confirmado essa exclusão, na medida em que, em alguns cursos, a presença de alunos de classes sociais menos privilegiadas é pequena. Não sou favorável a cotas étnicas, pois todos os estudos indicam que a chance de alunos brancos e negros que vêm de escola pública é a mesma. Da mesma forma que alunos brancos e negros de escola privada também têm chances iguais. Se estabelecermos cota étnica, separada da questão socioeconômica, estaremos privilegiando os mais ricos dentro das etnias. Há outras maneiras de garantir a inclusão, sem reservas de vagas. (UFMG, 2004)

Esse tipo de concepção sobre as políticas afirmativas defendido pela gestora era também compartilhado por grande parte da comunidade universitária, sobretudo do corpo docente, o que contribuiu para a aprovação da Política de Bônus. Considerada uma “política fraca” pelos/as militantes do movimento social negro da cidade e também por docentes e trabalhadores/as técnico-administrativos em educação que participaram do processo, como descrito: “Será o bônus a melhor medida de democratização do acesso à universidade pública? Por que não lançar mão, em vez de bônus, das cotas sociais e raciais, estas sim, medidas eficazes de correção das desigualdades no ensino superior?” (UFMG, 2004)

O não reconhecimento da discriminação racial como fenômeno ativo na sociedade brasileira e como objeto legítimo da preocupação pública começou a ser duramente questionado durante a década de 1970.

2. AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UFMG

Em 2003, o Conselho Universitário da UFMG deliberou por uma política de expansão de vagas no período noturno, escolhido pelo elevado potencial de inclusão, uma vez que possibilita o ingresso de estudantes oriundos de camadas mais populares e estudantes de segmentos étnicos e raciais desprivilegiados, diagnosticam Braga e Peixoto (2008). A proposta não obteve o êxito esperado, “devido à reduzida dimensão de vagas, que foi de cerca de 6% do total de aprovados”. Contudo, segundo Neves,

em três cursos nos quais houve aumento de alunos no turno noturno ou criação de cursos que já existiam no diurno, percebeu-se uma mudança significativa de perfil considerando o total de alunos de cada curso: 1. No número de alunos oriundos de escolas públicas; 2. No número de alunos pretos e pardos; e 3. No número de alunos que trabalham. Apesar de pequena, essa mudança pode ser interpretada como um efeito de inclusão. (2011, p.18)

Tomando como referência a política já adotada na UNICAMP, em 2008, o Conselho Universitário da UFMG aprovou a Política de Bônus, a ser implementada no vestibular de 2009. Consistia na aplicação de percentual de bonificação de 10% sobre a nota das provas dos candidatos ao vestibular que tivessem cursado os sete últimos anos da educação básica em escola pública, além de mais 5% para aqueles que, na mesma condição, se declarassem negros.

Diferentemente da política de cotas, na qual se reservam percentuais de vagas para grupos sociais e étnicos, a política de bônus leva em consideração a questão do mérito, uma vez que são incluídos/as apenas os/as alunos/as que, segundo critérios da universidade, estão em condições de cursar uma graduação que exige altas capacidades cognitivas, disciplina e maturidade (Tessler, 2008), e que não obtiveram êxito no vestibular por uma razão mínima de pontos.

Já no primeiro vestibular em que se utilizou a política de bônus sociorracial, constatou-se êxito, como avaliou Aranha:

(...) um total de 34% dos alunos aprovados no vestibular 2009 em todos os cursos foi beneficiado pelo sistema de bônus. Se verificarmos os dados de alguns cursos, o quadro é ainda mais expressivo: em Medicina, um dos cursos mais elitizados da UFMG, seriam aprovados, sem o bônus, apenas

19 alunos (5,8%) com as características dos atuais “bonistas”. Com o bônus, foram aprovados 92 candidatos, ou seja, 28,75%. Se fizermos o mesmo cálculo para os cursos de Medicina Veterinária e Direito, os resultados também são animadores: no caso do primeiro, foram aprovados 47 “bonistas” (39,2%). Sem o bônus, apenas 21 alunos (17%) das escolas públicas teriam sido aprovados. Direito noturno aprovou 82 “bonistas” (41%). Sem o programa, teriam sido apenas 28 (14%). (2009, p.2)

Juntamente com a aprovação da política, também foi instituída a Comissão de Estudo e Acompanhamento de Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente da UFMG (CAIS), que tinha como objetivo a proposição de políticas institucionais de inclusão social para que o público que ingressou na UFMG, a partir de 2009, via bônus, assim como aqueles que já eram estudantes da universidade, vivenciassem o direito à igualdade de oportunidades no ensino superior. De acordo com os documentos oficiais, a referida Comissão deveria sugerir ações voltadas para a democratização do acesso e para a garantia de condições de permanência bem-sucedida do corpo discente da UFMG. (Boletim CAIS 2010).

Para dar efetividade às ações atribuídas à CAIS, foram instituídas duas subcomissões:

1. **Acompanhamento** – Com a atribuição de realizar ações de sensibilização da universidade para lidar e se implicar com a diversidade, além de apoiar a formação acadêmica dos estudantes egressos de escola pública e valorizar as trajetórias e identidades de estudantes negros e de escola pública.
2. **Avaliação** – Destinada a analisar o impacto da política de bônus no desempenho acadêmico dos alunos da universidade, bem como realizar outras investigações, para diagnosticar o perfil da comunidade universitária, no que tange à diversidade, e propor as intervenções que se fizessem necessárias.

Atuando coletivamente, os membros da Subcomissão de Acompanhamento realizaram diversas atividades com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a temática racial, bem como criar um ambiente institucional de respeito à diversidade, tais como: mesas-redondas com a participação de docentes de outras instituições federais de ensino que já haviam implantado alguma modalidade de política (cotas ou bônus) para aprender com a experiência deles; rodas de

conversa com setores da sociedade civil; reuniões com representantes do movimento social negro organizado; participação na Semana da Consciência Negra, promovida pelo sindicato da categoria dos trabalhadores técnico-administrativos em Educação; aulas públicas de cidadania, visando maior aproximação com o corpo discente; parcerias em atividades culturais que priorizavam a questão racial, lançamento da campanha “Política de Bônus: a UFMG Além dos Padrões”, com o objetivo de divulgar a política interna para a comunidade acadêmica e, externamente, para cursinhos pré-vestibulares; entre outras.

No campo acadêmico: apresentação das políticas institucionais de assistência estudantis disponíveis; oferta de cursos de língua inglesa; redação de textos acadêmicos e qualificação na disciplina de Cálculos 1, por se tratar de uma disciplina com grande índice de reprovação de estudantes da área de exatas, “bonistas” ou não; sensibilização de estudantes “bonistas” para estimular sua participação em projetos de pesquisa e de extensão, como os organizados pelos/as docentes integrantes do Programa Ações Afirmativas na UFMG; participação no Programa Institucional de Recepção dos Calouros.

Utilizando dados sistematizados pela Comissão Permanente do Vestibular/UFMG, a Subcomissão de Avaliação realizou diversos estudos que subsidiaram a tomada de decisão a favor da continuidade da Política de Bônus, em maio de 2012. Considerando os dados dos aprovados nos vestibulares de 2009 e 2010, destacam-se: na época, os estudantes bonistas eram, majoritariamente, oriundos de escolas estaduais e tinham 20 anos. Em relação ao poder aquisitivo, a maioria vivia em famílias cuja renda variava de um a cinco salários mínimos, o que justificava a presença de grande número de trabalhadores/as naquele grupo. (Neves, 2011)

Os dados apresentados mostram que o perfil social e étnico-racial do corpo discente da universidade vem passando por alterações em função das políticas de inclusão implementadas. Mais homens negros e mulheres negras circulam pelos *campi* na condição de estudantes, o que era menos provável nos anos de 2003 a 2005, quando o perfil dos ingressantes na instituição revelava a seguinte padronização racial e social: branco, solteiro, oriundo de classe média, 18 a 19 anos, conforme o Censo Socioeconômico e Étnico dos estudantes de graduação na UFMG, elaborado por Braga e Peixoto. (2006)

Cumprindo ordenamento legal, a UFMG implantou a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para ingresso nos cursos de graduação. De acordo com a legislação, as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada curso seletivo, por curso e turno, no mínimo 50% de suas

vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. No preenchimento das vagas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, além da reserva de vagas por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último Censo do IBGE.

A alteração da modalidade de política afirmativa não alterou o desempenho dos/as estudantes “bonistas” ou “cotistas”, segundo avaliação do Pró-reitor de Graduação da universidade:

(...) a análise do Rendimento Semestral Global (RSG) de candidatos que ingressaram na UFMG, nos últimos anos, por meio de ações afirmativas – Política de Bônus e Lei de Cotas – e dos assistidos pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), no período de 2011 a 2013, mostra que o seu desempenho acadêmico é similar e, frequentemente, superior ao de candidatos que ingressaram na universidade nas modalidades de ampla concorrência. Um exemplo são os alunos beneficiados pelo bônus de 10% no vestibular, que obtiveram, em 2011, RSG médio de 3,16, frente ao RSG médio de 3,00 daqueles que entraram sem bônus. (*Boletim da UFMG*, nº 1903, de 11/5/2015)

Os dados revelam que as políticas afirmativas possibilitaram a inclusão de maior quantitativo de estudantes negros/as nas universidades públicas, de maneira geral, e na UFMG, de modo particular. Contudo, não se pode perder de vista que o acesso é apenas uma parte do direito a que os/as estudantes fazem jus. Importa saber como tem sido o cotidiano desses sujeitos dentro das instituições? Há políticas que garantam sua permanência e a conclusão do curso com sucesso?

O contexto atual tem apontado retrocessos, aos quais todas as pessoas favoráveis às políticas afirmativas com recorte étnico/racial e gestores/as precisam atentar: a adesão da UFMG ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2014, vem mostrando que o perfil socioeconômico do estudante da instituição mudou, porque, “(...) antes da adesão, observava-se um aumento progressivo no número de alunos egressos do ensino público na universidade (e também de negros/as). Mas este crescimento foi freado com o acirramento da disputa por vagas, consequência do SISU”, segundo estudo da Pró-reitoria de Graduação.

Se, em 2013, primeiro ano da Lei de Cotas, que na época determinava uma reserva de 12,5% das vagas, candidatos que estudaram em escolas estaduais representavam 30,58% do total do público discente, em 2014, período em que a UFMG aderiu ao SISU, este número caiu para 25,24%. “O SISU quadruplicou o número de candidatos por vaga. Aumentou muito a competitividade, favorecendo alunos de escolas privadas, melhor preparados para a seleção”. (Ricardo Takahashi)³

Além de acompanhar os efeitos das políticas adotadas, torna-se necessário identificar quais dispositivos podem ser acionados para garantir o direito ao acesso às universidades aos sujeitos historicamente alijados deste bem social: a educação.

3. A GARANTIA DO DIREITO À PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: DESAFIO PARA A GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Embora se reconheça a relevância das ações realizadas pela CAIS, observou-se que a baixa institucionalização das políticas afirmativas continua sendo um grande desafio para a gestão da universidade e pode comprometer a garantia de condições de permanência aos/às estudantes negros/as e de camadas populares.

Durante os trabalhos da comissão, ficou evidente que o racismo institucionalizado, materializa-se na dificuldade institucional em lidar com a temática étnico-racial, especialmente com os aspectos relacionados aos sujeitos negros. Na literatura sobre relações raciais, esse tipo de ocorrência tem sido conceituado como racismo institucional, que, segundo Jaccoud: “Não se expressa por atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação, orientados por motivos raciais, mas, ao contrário, atua de forma difusa, diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes grupos raciais”. (2009, p.157)

A ausência de programas de capacitação dos agentes públicos docentes e técnico-administrativos para assimilar a política e incorporá-la nas atividades cotidianas pode ser atribuída a esse tipo de racismo. Somente a educação para as relações raciais pode contribuir para mudar os imaginários historicamente construídos sobre os/as negros/as. Muitas vezes, impregnados por esse imaginário, os agentes públicos

dificultam o acesso aos direitos e às informações aos/às estudantes negros. O que é corroborado com a observação feita pelo pesquisador Hédio Silva de que “o racismo institucional começará a ser confrontado, quando as políticas afirmativas se tornarem um valor para as instituições”.

Durante a vigência da política de bônus, a UFMG se deparou com situações, até então, não vivenciadas nem planejadas, como a interposição de recursos por parte de alguns candidatos reprovados nos vestibulares para o curso de Medicina. Insatisfeitos, questionaram judicialmente a constitucionalidade da política. Tais questionamentos exigiram que a universidade assumisse ações efetivas para se contrapor a esses argumentos e sustentar a legitimidade da política, aprovada por seu conselho, corroborando a afirmação de Gomes de que “as ações afirmativas implicam também uma mudança de postura, de concepção e de estratégia”. (2004)

Por isso, afirma-se que as políticas de ações afirmativas precisam deixar de ser objeto de ação, reflexão e preocupação de pessoas e/ou grupos envolvidos com a temática, em função de pertencimentos étnicos ou disposições éticas. “Há que se estabelecer uma política afirmativa da UFMG”, afirmou a Vice-reitora, Sandra Goulart, durante a abertura do Fórum de Ações Afirmativas de Minas Gerais, realizado de 2 a 4/7/2015, no auditório da UFMG.

O posicionamento da gestora é pertinente, porque desde 2002 a maioria das ações que visam ao fortalecimento acadêmico dos/as ingressantes negros/as e de camadas populares tem sido realizada por iniciativa de pesquisadores/as do Programa Ações Afirmativas na UFMG, situado na Faculdade de Educação, e não pela UFMG.

Esse programa objetiva o ensino, a pesquisa e a extensão. Conforme Gomes (2004), “o desenvolvimento desse programa tem contribuído para sanar uma lacuna na UFMG”. Nos seus treze anos de existência, vem desenvolvendo diversas parcerias: as internas, com Observatório da Juventude, Programa Conexões de Saberes na UFMG, entre outros; e as externas: com MEC/SECADI e Fundação Carlos Chagas. No âmbito internacional, destacam-se as parcerias com: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), Centro de Estudos Sociais de Portugal e Fundação Ford. Tais parcerias têm potencializado a permanência com sucesso de parte do alunado da UFMG, sendo a maioria vinculada aos cursos da área de Ciências Humanas. Além do fortalecimento de suas identidades e da reeducação das questões étnico-raciais, diversos estudantes têm tido a oportunidade de participação em eventos acadêmico-científicos e intercâmbios no país e no exterior e ainda a participação no Programa Afirmativa na Pós, desenvolvido em parceria com a Fundação Carlos Chagas e Fundação Ford. Trata-se de uma iniciativa de formação

³ Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br>>. Acesso em: 4/8/2015.

pré-acadêmica, que objetiva garantir a inserção de pessoas negras, indígenas e oriundas de escolas públicas, em cursos de pós-graduação *stricto sensu* das universidades públicas e privadas do Brasil e exterior.

Avaliamos ser importante que as oportunidades vivenciadas pelos estudantes bolsistas do Programa Ações Afirmativas na UFMG, sobretudo as de fortalecimento das identidades, sejam disponibilizadas de forma institucional para todos/as os/as estudantes da UFMG.

4. AMPLIANDO CONCEITOS: POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA X POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA

Os “programas de ação afirmativa vêm democratizando o acesso ao ensino superior e diversificando o perfil racial e social do corpo discente das instituições”. (Jaccoud, 2008, p.153) Entretanto, é importante indagar: que tipo de política de permanência a instituição tem colocado à disposição dos/as estudantes?

Temos percebido que as instituições têm concepções diferenciadas acerca das políticas de assistência e de permanência. A maioria trabalha com uma perspectiva de permanência fundamentada em um viés estritamente econômico, disponibilizando aos/às estudantes negros pobres subsídios para alimentação, bolsa, trabalho/manutenção e moradia. Em algumas universidades esses subsídios contemplam a assistência à saúde e a compra de materiais e equipamentos necessários para a participação nos cursos etc..

É certo que a ampliação de recursos financeiros aos estudantes negros e pobres, através do pagamento de uma bolsa, possibilita o sustento material e a continuidade dos estudos. Todavia, as políticas de permanência têm de ser compreendidas como direito e não como um gesto de solidariedade institucional. Elas precisam se “(...) constituir como um conjunto de ações ampliadas que considere a especificidade do estudante que acessa a universidade e devem garantir uma leitura sobre as dinâmicas de inclusão e exclusão dentro dessa instituição”. (Mayorga e Souza, 2012)

Os/as estudantes revelaram uma multiplicidade de situações em que a convivência no espaço acadêmico é prejudicada. A sua presença nas salas de aula, seus corpos negros e cabelos crespos provocam estranhamentos, e eles/as são olhados/as como se estivessem fora do seu lugar, como se não tivessem o direito de estar ali como os/as demais. Além disso, toda a bagagem cultural e as experiências de vida anteriores à chegada à universidade são invisibilizadas no jogo de poder arquitetado por aqueles/as que não querem perder os privilégios da branquitude. (Teixeira *et al.*, 2006)

Diante dessa realidade, ao se planejar e implementar as políticas de permanência para os/as estudantes nas universidades públicas, os/as gestores/as precisam ouvir seus destinatários. Precisam garantir o bem-estar psicossocial do corpo discente, uma vez que nem todos/as dão conta de permanecer em um espaço que os/as oprime e acabam adoecendo.

A universidade precisa fazer um esforço coletivo e trabalhar na perspectiva de romper com o racismo institucionalizado, reconhecendo e valorizando as histórias e memórias de cada sujeito e de seu grupo de pertença. Uma forma estratégica de ação para superar as discriminações e possibilitar uma vivência cidadã dos/as estudantes negros/as será a inclusão nos currículos de todos os cursos da história e cultura africana e afro-brasileira, para que em um futuro próximo tenhamos a descolonização dos corpos, dos currículos e dos saberes.

De acordo com Mayorga e Souza (2012):

A alteração do perfil discente das universidades exige mudanças estruturais, alterações no funcionamento cotidiano da instituição, adequações a novas demandas e exige também inovação, invenção e criatividade para a criação de propostas que contemplem a especificidade dos estudantes cotistas sem marginalizá-los pelo rótulo da “carência”.

Espera-se que, com a oficialização da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, ocorrida em novembro de 2014 pelo Conselho Universitário da UFMG, essa ideia de permanência se espraie pelo espaço universitário e as tensões em torno das questões raciais sejam mais bem orientadas.

Durante os trabalhos da comissão, ficou evidente que o racismo institucionalizado materializa-se na dificuldade institucional em lidar com a temática étnico-racial, especialmente com os aspectos relacionados aos sujeitos negros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lembrar que a população negra vivencia há séculos uma realidade injusta e desigual, e que lentamente começa a mudar, Luiza Bairros, ex-Ministra Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, durante a abertura da Recepção de Calouros na UFMG, em 5/8/2013, asseverou que a transformação efetiva dessa realidade só ocorrerá quando mulheres e homens negros, que constituem mais da metade da população, puderem exercer “o direito básico de participar das decisões políticas, sociais e econômicas, ou seja, o direito de participar de forma digna e integral de todas as instituições, inclusive da universidade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Antonia Vitória S. *et al.* Para além do bônus: a urgência de ações afirmativas na UFMG. In: *Boletim da UFMG*, n.1606. Belo Horizonte, 21/4/2008.

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L. Expansão dos cursos noturnos na UFMG: uma política efetiva de inclusão social? In: PEIXOTO, M. C. L. e ARANHA, A. V. *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CONFERÊNCIA de Durban. Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Relatório. Durban, África do Sul, 2001.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ações afirmativas & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro; São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Programa Ações Afirmativas na UFMG-Brasil: uma estratégia de resistência negra na diáspora africana. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/NilmaGomes.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário. (Org.) *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos*. Brasília: IPEA, 2008, p.135-170.

Para que isso aconteça, eles e elas têm de ter garantido o acesso à educação de qualidade, e também o direito à permanência.

Enquanto universidade pública, a instituição tem de assegurar a todos os coletivos a possibilidade de conviver em ambiente em que o seu pertencimento étnico-racial não se torne um motivo de exclusão. E, para cumprir este preceito, cabe à universidade a tarefa de implementar, monitorar e avaliar todas as suas políticas visando à garantia do direito de todos/as os/as estudantes e trabalhando na perspectiva de promoção de uma sociedade plural e verdadeiramente democrática.

MAYORGA, Claudia; e SOUZA, Luciana M. de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. In: *Psicologia Política*, n.24, ago. 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. Acesso em: ago. 2015.

NEVES, Alan Vitor Coelho. A política pública de bônus sociorracial na UFMG: avaliação do acesso pelo vestibular. Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais. UFMG, 2011.

SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.) *Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão*. Salvador: CEAQ, 2012.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e educação superior: notas para debate. In: COSTA, Hilton *et al.* (Org.) *Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012, p.247.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro *et al.* *Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TESSLER, L. Ação Afirmativa sem cotas: o programa de ação afirmativa e inclusão social da UNICAMP. In: PEIXOTO, M. C. L. e ARANHA, A. V. *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.67-91.

UFMG. Por dentro da UFMG. In: *Diversa*. Revista da UFMG, n.5, jun. 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/diversa/5/entrevista.htm>>. Acesso em: ago. 2015.

A UFRRJ E A IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº 12.711/2012: RAZÕES DE RAÇA E DE CLASSE

Ahyas Siss¹ e Ângela Ferreira Pace²

INTRODUÇÃO

O modelo de sociedade escravocrata, oligárquica, patriarcal e patrimonialista adotado durante o período colonial brasileiro permaneceu por três séculos até 1888, quando a escravidão foi formalmente abolida. Vale ressaltar que, no pós-Abolição, não houve nenhuma medida afirmativa por parte do Estado brasileiro com o propósito de integração dos ex-escravizados à nossa sociedade, o que acarretou o retorno ou simplesmente a permanência de muitos deles nos domínios de seus antigos senhores. Em outros casos, foram para outras fazendas ou áreas urbanas de modo a enfrentar péssimas condições de trabalho com baixas remunerações. Ainda em relação à não integração da população negra recém-liberta às dinâmicas sociais, o Estado brasileiro estimulou a imigração de europeus concedendo-lhes preferências no mercado de trabalho, em detrimento da mão de obra negra.

No mercado de trabalho, a entrada massiva de imigrantes europeus deslocava a população negra livre para colocações subalternas. Esse processo foi marcado tanto por uma ausência de políticas públicas em favor dos ex-escravos e à população negra livre, como pela implementação de iniciativas que contribuíram para que o horizonte de integração dos ex-escravos ficasse restrito às posições subalternas da sociedade. Cabe lembrar que tal processo encontrava-se largamente amparado, como já indicado anteriormente, pela leitura predominante da questão racial no Brasil, segundo a qual, a questão do negro se referia não apenas à sua substituição como mão de obra nos setores dinâmicos da economia, mas à sua própria diluição como grupo racial no contexto do nacional. (Theodoro, 2008, p.33)

A Abolição não se deu ao acaso, nem por benesses, mas sim diante da mudança que se anunciava. A organização social senhorial escravocrata dava sinais de esgotamento, enquanto emergia um sistema baseado na competição mercantilista, quer seja, o capitalismo. (Genovese, 1971)

Diante do modelo de sociedade estabelecido no pós-Abolição, construiu-se e estimulou-se a falsa impressão da inexistência do racismo no Brasil. O mito da democracia racial – cultuado por Gilberto Freyre, consagrado em sua tese de doutoramento *Casa-Grande & Senzala* e persistente até hoje entre nós – foi o meio pelo qual o autor buscou desmistificar a raça como elemento formador de um povo, para conceder maior importância aos aspectos culturais e ambientais. Tal constatação é legitimada na afirmação do autor a respeito dos três componentes formadores do povo brasileiro, que seriam responsáveis pela eliminação da discriminação racial. Sobre os pressupostos teórico-metodológicos empregados por Freyre, a análise de Siss (2003) concorre para desmistificá-la:

Aos olhos de Freyre, a sociedade se apresenta eximida de conflitos que tenham por substrato a variável raça: na sociedade brasileira as raças formadoras da nacionalidade vivem em perfeita harmonia. Há aqui um “culto” à igualdade racial – supondo a crença de que a miscigenação, enquanto fenômeno social, dirime o preconceito. Gilberto Freyre não elaborou, em *Casa-Grande & Senzala*, uma visão “propriamente idílica” das relações existentes entre o senhor e o escravo; de uma certa forma parece ser correto afirmar-se que, em grande parte, o autor posicionou-se em uma perspectiva contrária às comprometidas com as teorias do determinismo racial. (Siss, 2003, p.48)

Contemporaneamente no Brasil, a má distribuição de renda e de riquezas, cujas origens datam da colonização, são importantes contribuintes para o estabelecimento das desigualdades sociais e raciais. A disparidade econômica e os impactos do racismo acabam por refletir na qualidade de vida, com destaque especial ao fosso social persistente entre negros e brancos, principalmente no que se refere à educação.

¹ Doutor em Educação pela UFF. Coordenador do OPAAS e Líder do GPESURER.

² Doutoranda em Educação pela UFRRJ. Pesquisadora do OPAAS e GPESURER.

A reserva de cotas para negros, principalmente no campo da educação, começou a ser adotada nos Estados Unidos em 1965, pelo Presidente Lyndon Johnson, e desde então não parou de causar polêmica. De modo geral, as políticas de ação afirmativa sempre causaram impacto sobre a sociedade brasileira, principalmente quando o assunto passa para a esfera de reserva de cotas raciais, em que os discursos a favor e contra são acalorados.

Em breve estudo comparativo entre os censos demográficos oficiais realizados no Brasil, considerando-se somente os critérios étnico-raciais, encontramos o primeiro em 1872, quando foi adotada a classificação da população por cor e raça, analisando-se as categorias branco, preto, pardo e caboclo, além de investigar os estados de homens livres ou escravizados. Para Munanga (2008), essa intermediação entre preto e branco, denominada de pardo, geraria uma negação identitária de negritude entre o grupo dos “não brancos”.

O segundo Censo, em 1890, o primeiro do regime republicano, traz a substituição do termo pardo, por mestiço, mantendo-se as demais categorias, sinalizando dessa forma na direção do branqueamento da população. O censo de 1890 sequer englobou as categorias “cor” ou “raça” e foi alvo de tantas críticas que culminou em cancelamento de algumas de suas partes. Após esse confuso recenseamento, somente encontramos o seguinte em 1920. Novamente, o quesito “cor” não foi alvo do levantamento, tendo sido alegado que as respostas não corresponderiam à realidade no que se referia aos mestiços. Muito embora houvesse previsão decenal para realização dos censos populacionais, o de 1930 não foi realizado, devido ao cenário político conturbado.

Só em 1940 foi realizado novo censo, tendo dele sido abolido o termo caboclo e retirada a cor parda. Nos censos de 1950 e 1960, o grupo pardo retorna à pesquisa, com a observação de que os indígenas poderiam se declarar como tal. Em 1970, no censo seguinte, em pleno regime militar, novamente temos a retirada da categoria “cor/raça”, tendo ela voltado à amostra de 1980 por pressão do movimento negro nacional. No recenseamento de 1991, retorna a categoria indígena, adotando-se o critério “raça ou cor”. A partir do Censo 2000, o quesito passou a se chamar “cor ou raça”, o que se repetiu em 2010.³

A exposição dos recenseamentos brasileiros no que se refere à categoria “cor/raça” corrobora com a presença do racismo institucional, “(...) que se manifesta nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições, para descrever os interesses, ações e mecanismos de exclusão estabelecidos pelos grupos racialmente dominantes” (Pace, 2012, p.10), cujos reflexos se dão em todos os aspectos da vida social, quer seja, cultural, econômicos, mercado de trabalho, entre outros e, principalmente, na educação.

1. ADOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: BREVES APONTAMENTOS

Buscando o surgimento das discussões e estudos relacionados às políticas públicas, vamos encontrar a *policy science* nos Estados Unidos, no início dos anos de 1950. Para compreender melhor o significado da expressão “políticas públicas”, recorreremos a Souza, que sintetiza o pensamento de alguns autores:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz. (2006, p.24)

³ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20/7/2015.

A reserva de cotas para negros, principalmente no campo da educação, começou a ser adotada nos Estados Unidos em 1965, pelo Presidente Lyndon Johnson, e desde então não parou de causar polêmica. De modo geral, as políticas de ação afirmativa sempre causaram impacto sobre a sociedade brasileira, principalmente quando o assunto passa para a esfera de reserva de cotas raciais, em que os discursos a favor e contra são acalorados.

O projeto de lei relacionado ao Estatuto da Igualdade Racial, que tramitou por dez anos no Congresso Nacional, previa que pelo menos 20% dos postos de trabalho e das vagas nas universidades públicas fossem destinados à população negra, o que configurava uma forma de ação afirmativa em prol da luta constante na busca pela eliminação da discriminação étnico-racial e pela tentativa de promover a igualdade de oportunidade para homens e mulheres negras. Entretanto, ao ser aprovado o estatuto, por meio da Lei nº 12.288/2010, o percentual proposto no texto original foi suprimido e a redação final ficou distante do almejado pelos projetos de lei originários. Sabemos que:

Leis ou intervenções políticas que compreendam ações do Estado, voltadas para determinados grupos específicos, os quais, historicamente, são colocados em desvantagem, quando acompanhadas de políticas universalistas, podem ser extremamente úteis para reduzir os altos índices de desigualdades existentes entre esses grupos, como, por exemplo, entre brancos e afro-brasileiros. Elas podem concorrer, como o apontam os resultados de suas aplicações em outros países, para equiparar ambos os grupos na raia de competição por bens materiais e simbólicos em momentos específicos. (Siss, 2003, p.78)

O percentual previsto no projeto de lei do estatuto somente se concretizou com a edição da Lei nº 12.711/2012, que previu reserva de vagas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e da Lei nº 12.990/2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Em todos os países que implementaram políticas de ação afirmativa, a redução das desigualdades sociais e raciais é significativa e seus instrumentos, através de cotas, bolsas

e incentivos, que priorizam os grupos sociais historicamente discriminados, são fundamentais para a superação das desigualdades e da discriminação.

2. POLÍTICAS INCLUSIVAS NA UFRRJ ANTERIORES À LEI Nº 12.711/2012

No passado, em 1910, quando foi criada, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) pertencia ao Ministério da Agricultura e, mais tarde, em 1934, a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), como outrora era chamada, desmembrou-se em duas grandes escolas: Escola Nacional de Agronomia (ENA) e Escola Nacional de Veterinária (ENV), tornando-se estabelecimento-padrão para o ensino agrônomico e de medicina veterinária do país, motivo pelo qual sempre foi o destino certo de muitos filhos de agricultores e fazendeiros de todo o país.

Assim, de apenas dois cursos reconhecidos como os melhores do Brasil, a UFRRJ, assim denominada a partir de 1967, quando passou a ser gerida pelo Ministério da Educação, foi crescendo e, com o passar dos anos, foi agregando outras áreas do conhecimento.

A UFRRJ engajou-se ao Programa de Expansão Universitária do Governo Federal, criando a unidade de Nova Iguaçu/RJ, que iniciou suas atividades acadêmicas em 2006 e, no mesmo sentido, houve a federalização do *campus* de Três Rios, em 2007, que já funcionava com turmas fora da sede, tendo sido também ampliados o número de cursos oferecidos e, conseqüentemente, de estudantes.

Outrossim, o governo federal sistematiza vários programas de assistência ao estudante, visando a sua manutenção na instituição, como, por exemplo, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES).

Desde maio de 2010, a UFRRJ vem aplicando o PNAES na modalidade Bolsa Permanência, a qual foi subdividida em Bolsa Apoio à Moradia, Bolsa Apoio ao Transporte, Bolsa Apoio à Alimentação e Bolsa Apoio Didático-Pedagógico, ressaltando-se que os benefícios são inacumuláveis, haja vista poder atender a maior quantidade de estudantes possível.

Existem ainda vários outros tipos de bolsas no âmbito da universidade para os estudantes, como, por exemplo, as de iniciação científica, denominadas PIBIC/UFRRJ, com bolsas financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e outras de programas da própria UFRRJ. Os estudantes podem ainda ter acesso a outras

modalidades de bolsas de iniciação científica, participando de projetos dos professores, financiados pelo CNPq ou pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Além destas, há o Programa de Monitoria Acadêmica, que pode ser remunerado ou não. Com fomentos do Ministério da Educação (MEC), há ainda a Bolsa PET (Programa de Educação Tutorial), que exige engajamento num projeto de ensino, pesquisa e extensão, no qual participarão os bolsistas e um professor tutor.

Ademais, a UFRRJ oferece Bolsas de Extensão, sendo parte delas com recursos próprios e outras com recursos do MEC, com a participação nos Programas Escola Aberta e Conexão de Saberes, sem mencionar bolsas dirigidas a alunos das Licenciaturas, sob a orientação de docentes da área pedagógica, para o desenvolvimento de pré-vestibulares comunitários, oferecidos gratuitamente a estudantes carentes da comunidade. Oferece ainda as bolsas PIBID, programa do Governo Federal, cujo objetivo é valorizar e incentivar a formação dos estudantes das Licenciaturas. A UFRRJ foi implementada com a Bolsa Trabalho e a Bolsa Emergencial sem caráter remuneratório, através das quais o estudante exerce uma atividade junto à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD) ou junto ao restaurante universitário; em troca, recebe gratuitamente sua alimentação completa.

Com relação aos programas de ações afirmativas para o ingresso dos estudantes, a UFRRJ engajou-se, inicialmente, oferecendo duas modalidades específicas na qualidade de cotas sociais. Uma delas foi um bônus de 10% na nota final do ENEM para candidatos que tivessem cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas e também cuja renda familiar girasse em torno de 1 a 3 salários mínimos.

A outra modalidade de AA foi oferecida para professores em atividades na rede pública de educação básica, em consonância com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), para o qual foram disponibilizadas 20% das vagas dos cursos de Licenciatura.

Por outro lado, a instituição ainda não conseguia implementar políticas de ação afirmativa para o ingresso dos negros, visto que havia uma forte resistência de alguns grupos quanto a sua aplicação. Pelo fato de uma das formas de racismo no Brasil ocorrer pela aparência do indivíduo, que sofre gradações de cor, isso cooperava por reforçar a ideia, inclusive entre vários intelectuais, de que não era necessário adotar políticas compensatórias. Ainda pode ser citado como contrário à política de cotas, o argumento que se baseia nas cores da população brasileira e que considera a população tão miscigenada que não se tem mais certeza de como detectar quem é negro no Brasil.

3. AÇÕES AFIRMATIVAS ETNICAMENTE DEFINIDAS NA UFRRJ: O LEAFRO E O I CENSO INSTITUCIONAL DISCENTE

O Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (LEAFRO/NEAB) da UFRRJ, criado em 2006, tem entre seus objetivos produzir, incentivar e acompanhar as políticas de AA no âmbito da instituição e vem atuando, com forte aceitação junto à comunidade universitária, através do Curso de Especialização em Diversidade Étnica e Educação Brasileira e consolidação pelo Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Como nos orienta Zago (2005), pesquisas que analisam a condição do estudante universitário tornam evidentes que a denominação “estudante” recobre uma diversidade muito grande de situações e, por esse motivo, tal nomenclatura torna-se insuficiente para caracterizá-lo, pois não são do mesmo grau e seus estudos são diferentemente valorizados por eles próprios.

No entanto, tendo em vista a complexidade do tema, cotas raciais, e a inexistência de ações afirmativas etnicamente identificadas na UFRRJ, o LEAFRO colocou em discussão, junto a seus membros, a realização de um censo discente, para que fosse levantado o quantitativo de estudantes pertencentes a cada grupo étnico, bem como suas origens sociais, culturais e econômicas.

A instituição ainda não conseguia implementar políticas de ação afirmativa para o ingresso dos negros, visto que havia uma forte resistência de alguns grupos quanto a sua aplicação. Pelo fato de uma das formas de racismo no Brasil ocorrer pela aparência do indivíduo, que sofre gradações de cor, isso cooperava por reforçar a ideia, inclusive entre vários intelectuais, de que não era necessário adotar políticas compensatórias.

A discussão étnico-racial merece especial atenção em quaisquer programas educacionais, para que se perceba a real dimensão da diferença de resultados entre brancos e negros, buscando-se alcançar uma oportunidade igualitária entre os grupos, fazendo emergir políticas compensatórias que eliminem, efetivamente, as desigualdades e os caminhos da exclusão racial, não somente para favorecer o acesso à universidade, mas também visando ao acompanhamento para que haja uma continuidade do processo e diminuição das taxas de abandono e evasão. (Pace, 2012, p.70)

Contemplada, inicialmente, a pesquisa pelo Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010/Ciências englobaria um censo que teria o intuito de sensibilizar a administração superior da instituição quanto à necessidade de atender à demanda de inserção de mais estudantes negros, mediante a elaboração e a implementação de mecanismos de democratização de acesso de negros a seu corpo discente, que não fosse racial ou etnicamente excludente. A pesquisa desenvolveu-se sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER) – utilizando-se do abrigo institucional concedido pelo LEAFRO.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário com perguntas semi-estruturadas, que conjugam perguntas fechadas a abertas, divididas em grupos de pertinência investigatória. Conforme Triviños (1992), esta técnica de coleta de dados permite a utilização de alguns questionamentos básicos, apoiados por teorias que interessam à pesquisa e, também, outras interrogativas à medida que se recebem as respostas dos informantes.

Primeiramente, questionou-se a utilização do critério de autoidentificação étnica do entrevistado, com o objetivo de levantar seu sentimento de pertença étnica. Sobre tal quesito, concluiu-se que não bastava o sujeito investigado se autodeclarar etnicamente, pois o seu sentimento de pertença poderia ser voltado para determinado grupo racial, ao que se estabelece um diálogo com Barth (1969) quando argumenta que os agentes recorrem à identidade étnica para definir a si próprio e os outros, definindo, assim, segundo Erikssen (1993), suas fronteiras de interação. Conforme Siss (2009), por meio da etnia, grupos sociais com tradições, cultura, língua e símbolos comuns constroem sua subjetividade, que lhes permite uma autoidentificação, bem como serem identificados por grupos diversos como membros daquele grupo social em particular, o que prescinde de que haja uma consanguinidade.

Para objeto de nosso artigo, nos reportaremos apenas à parte da investigação com viés étnico-racial. Assim sendo,

foi adotado o sistema de codificação étnica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que utiliza a regra NEBAI para classificar os grupos, isto é, negros, brancos, asiáticos e indígenas. Na prática, o entrevistador fenotipicamente analisava o sujeito e assinalava no formulário o grupo étnico a que concluía aquele pertencer.

Vale ressaltar que, quando nos referirmos a negros, englobam-se aí pretos e pardos, seguindo os preceitos de Sales Augusto dos Santos (2002), visto que a situação de cada um deles, quando se trata de conquista de direitos e serviços públicos a eles destinados, é muito semelhante se colocados frente ao grupo racial branco, muito embora possuam algumas diferenciações entre si.

Para se colocar em prática o primeiro censo discente da UFRRJ, foi formada uma equipe com membros escolhidos entre os integrantes do GPESURER, com representantes dos docentes que integram o LEAFRO, alunos dos cursos de pós-graduação *lato-sensu* e *stricto sensu*, e alunos bolsistas do laboratório.

Considerando as classificações “negros”, “brancos”, “asiáticos” e “indígenas”, o recenseador assinalava no questionário, através de um código numérico, o seu olhar sobre aquele sujeito antes de lhe entregar o questionário.

Neste aspecto, observou-se, por diversas vezes, um choque de olhares, quer seja como o sujeito se identifica e quer seja como o outro o vê. Recenseadores e recenseados assinalavam de acordo com o seu olhar para com o outro *versus* para consigo.

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade. (Gomes, 2002, p.39).

Os recenseadores foram selecionados entre os estudantes da própria universidade, através de um edital em que foram oferecidas 90 vagas mediante a oportunidade de realização de estágio curricular remunerado, visando à complementação da formação acadêmica. O trabalho como Auxiliar de Pesquisa teve a duração de 30 dias e ao final foi fornecido um certificado com a especificação das atividades desenvolvidas, as quais consistiram na aplicação e recolhimento do

instrumento de coleta de dados junto aos discentes do *campus* sede da UFRRJ, bem como de apoio aos assistentes de pesquisa, responsáveis pelas equipes. Assim, foram realizadas entrevistas e aplicados questionários a 3.758 alunos dos diferentes institutos. No que diz respeito à estratificação por raça, cor ou etnia, dos alunos, os dados da Tabela 1 permitem que qualifiquemos como uma universidade majoritariamente branca, ainda que a percentagem daqueles alunos que se autoidentificaram como mestiços seja significativa.

Esses dados causam estranhamento pelo fato de a UFRRJ possuir dois de seus maiores *campi* localizados em uma região geográfica densamente povoada, que abriga cerca de 30% da população do Estado do Rio de Janeiro e que, dos seus cerca de 3,5 milhões de habitantes, 2,8 milhões são negros.

Esse segmento populacional negro, que deveria ser parcela majoritária nessa universidade, está nela incluída de forma precarizada, como podemos observar em seguida. Além da identificação dos alunos dos *campi*, de forma geral, foram ainda apurados, por instituto, como os estudantes se autoidentificavam por cor, ou raça, conforme demonstra o Gráfico 1.

Os dados da pesquisa apontaram para a necessidade do estabelecimento de políticas institucionais específicas que visassem implementar melhorias nas condições de acesso e permanência dos jovens estudantes de periferia no ensino superior.

TABELA 1
CAMPI DA UFRRJ ESTRATIFICADOS POR RAÇA, COR OU ETNIA – DADOS DE AUTOIDENTIFICAÇÃO

Cor/Raça/Etnia	CAMPUS		
	Seropédica	Nova Iguaçu	Três Rios
Mestiço	25,4%	29,2%	17,7%
Branco	55,0%	43,2%	61,4%
Negro	13,4%	21,7%	14,4%
Vermelho/Indígena	4,0%	-	-
Amarelo	1,4%	1,4%	-
NDA	0,8%	4,5%	6,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: GPESURER, 2011.

Os diversos indicadores de desigualdades social, étnico-racial, de gênero e de classe aqui contidos comprovaram que a existência da UFRRJ na cidade de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, tem possibilitado maior acesso aos jovens pobres, negros e negras e moradores de periferia aos cursos de graduação, contribuindo para a redução das desigualdades étnico-raciais e socioeducacionais na região.

Tendo-se em vista o perfil dos alunos da UFRRJ aqui delineado, qual seja, negros, jovens e pertencentes a estratos sociais de baixa renda, já seria de se esperar que eles tivessem grandes dificuldades financeiras para permanecer na universidade com perspectivas de sucesso. O exame do Gráfico 3 confirma essa expectativa.

Tendo em vista o resultado da pesquisa apresentado à instituição, tão logo o governo federal editou a Lei nº 12.711/12, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFRRJ deliberou:

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRRJ, reunido na manhã do dia 6/11, aprovou 50% de cotas sociais e étnicas conforme prevê a Lei nº 12.711/2012 que institui as cotas. **Ou seja, o máximo que deveria ser atingido em 4 anos.**

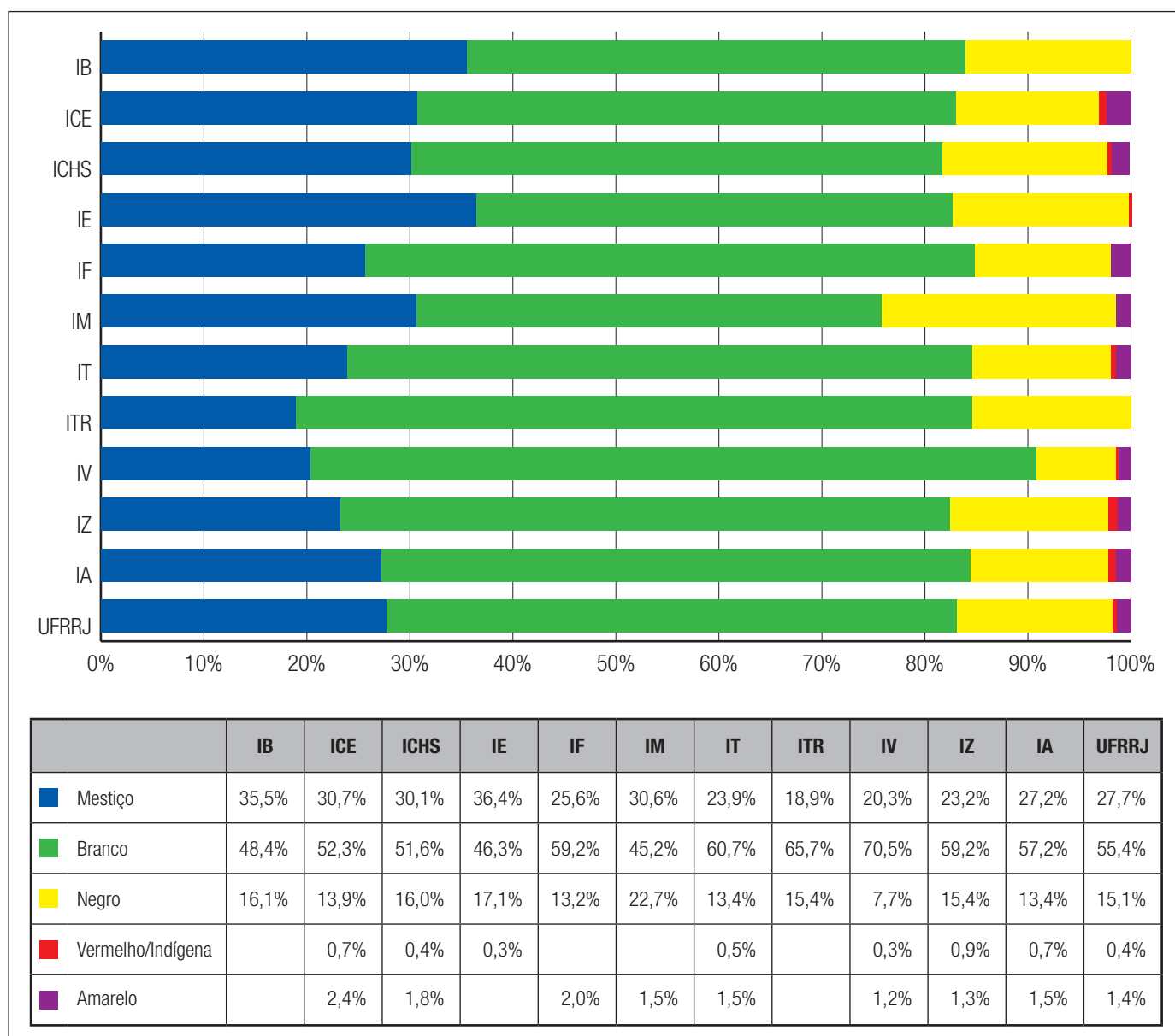
Em consonância com a Lei nº 12.711, de 29/8/2012, a UFRRJ reservará no mínimo 50% das vagas para ingresso em 2013-1, por curso e turno, para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo 50% das vagas de que trata o *caput* serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*;

II - no mínimo 51,8% das vagas de que trata o *caput* serão reservadas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, conforme o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE para o Estado do Rio de Janeiro.

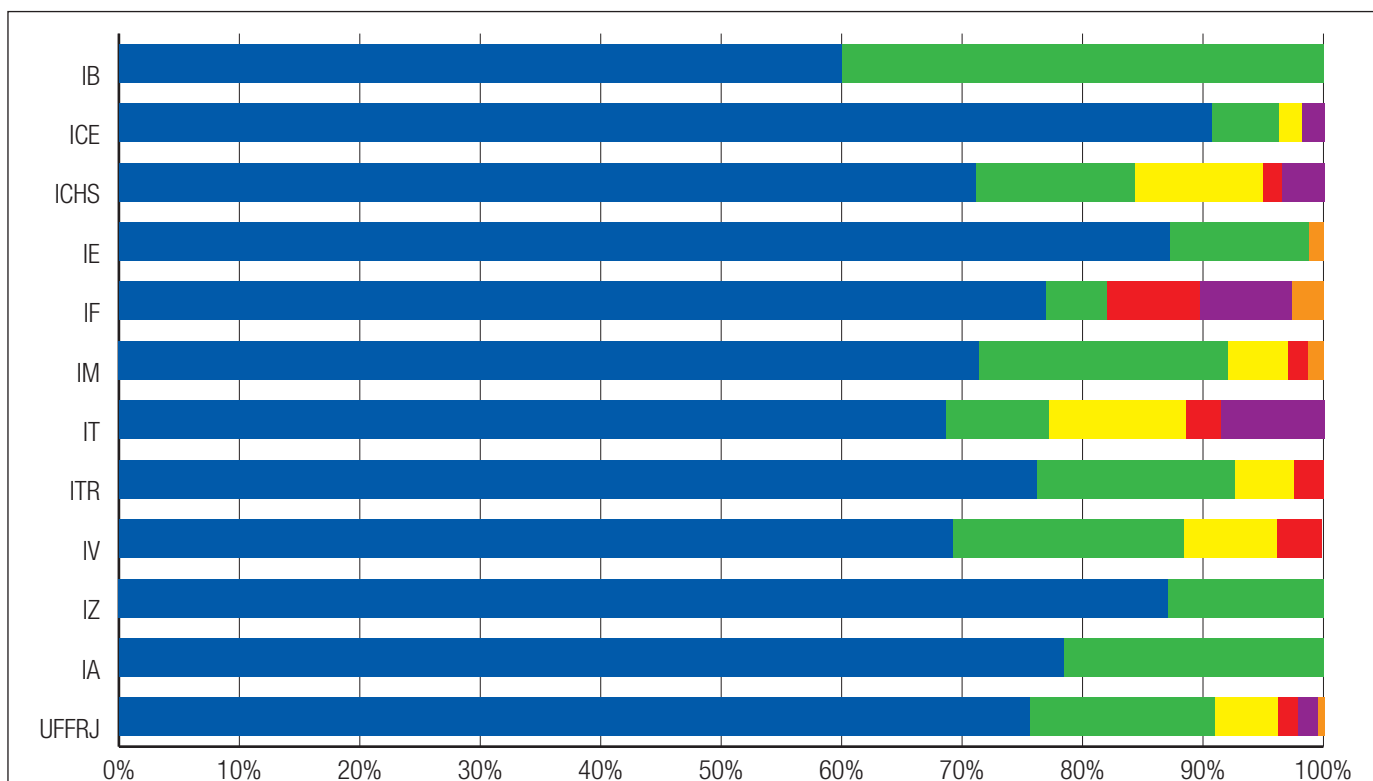
Nas duas primeiras chamadas do SISU 2013-1, a UFRRJ destinará 10% das vagas destinadas à ampla concorrência dos seus cursos de Licenciatura para candidatos que sejam professores em atividade na rede pública de educação básica sem formação adequada à LDB 9.394/96. [grifo nosso]

GRÁFICO 1
CAMPI DA UFRRJ ESTRATIFICADOS POR INSTITUTOS, RAÇA, COR OU ETNIA
DADOS DE AUTOIDENTIFICAÇÃO



Fonte: GPESURER, 2011.

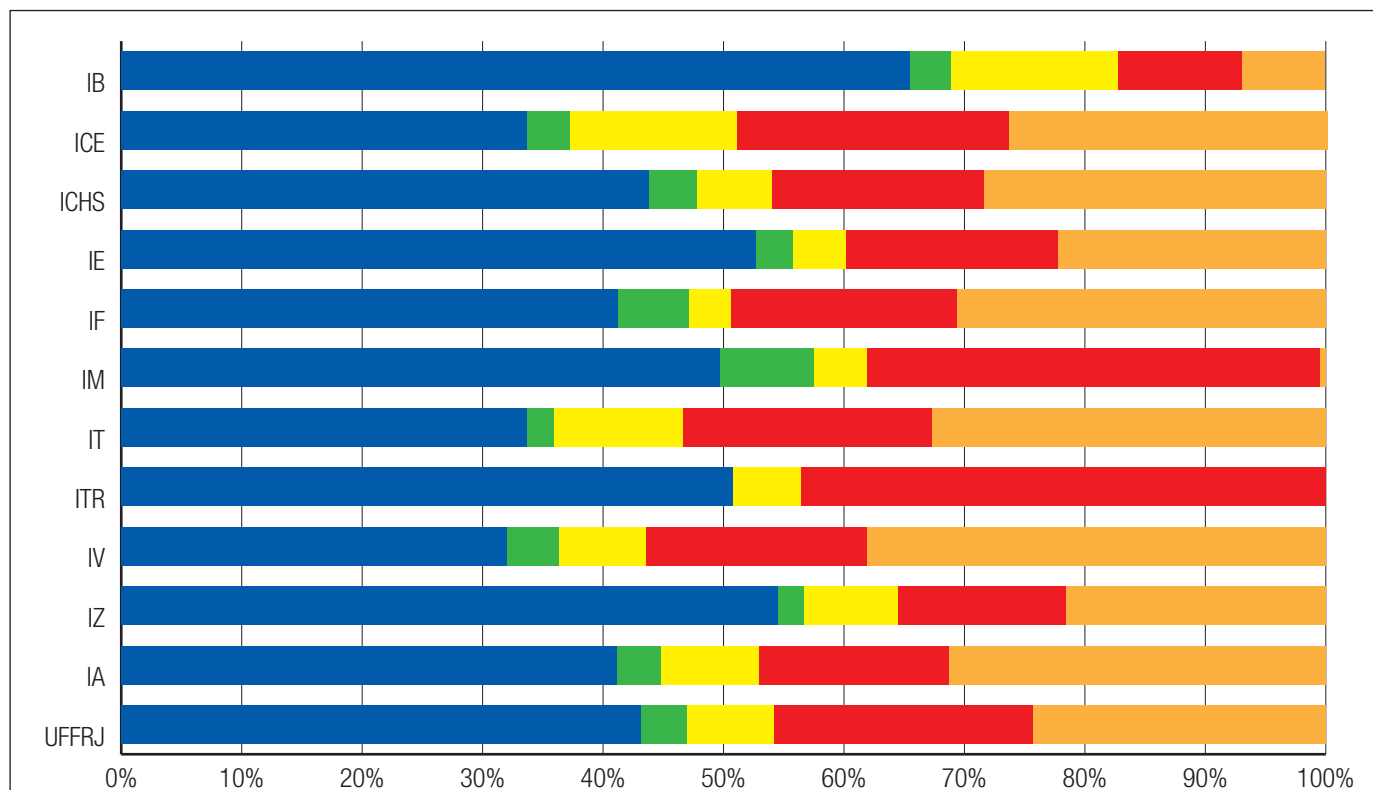
GRÁFICO 2
CAMPI DA UFRRJ ESTRATIFICADOS POR INSTITUTOS
RENDA DOS ALUNOS EM SALÁRIOS MÍNIMOS



Renda Aluno	Institutos da Universidade											
	IB	ICE	ICHS	IE	IF	IM	IT	ITR	IV	IZ	IA	UFFRJ
■ 1 a 2	60,0%	90,7%	71,1%	87,5%	76,9%	71,4%	68,6%	76,2%	69,2%	87,1%	78,4%	75,6%
■ 3 a 4	40,0%	5,6%	13,2%	11,6%	5,1%	20,6%	8,6%	16,4%	19,2%	12,9%	21,6%	15,4%
■ 5 a 6		1,9%	10,7%			5,0%	11,4%	4,9%	7,7%			5,2%
■ 7 a 8			1,5%		7,7%	1,7%	2,9%	2,5%	3,8%			1,7%
■ 9 a 10		1,9%	3,6%		7,7%		8,6%					1,6%
■ Acima de 10				1,2%	2,6%	1,3%						0,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: GPESURER, 2011.

GRÁFICO 3
CAMPI DA UFRRJ ESTRATIFICADOS POR INSTITUTO
DIFICULDADE PARA SE MANTER NA UNIVERSIDADE



Dificuldade maior para se manter na universidade	Institutos da Universidade											
	IB	ICE	ICHS	IE	IF	IM	IT	ITR	IV	IZ	IA	UFRRJ
■ Financeira	65,5%	33,7%	43,8%	52,7%	41,2%	49,7%	33,7%	50,8%	32,0%	54,5%	41,1%	43,1%
■ Segurança	3,4%	3,5%	4,0%	3,0%	5,9%	7,8%	2,2%		4,3%	2,2%	3,7%	3,9%
■ Compreensão dos conteúdos	13,8%	13,9%	6,2%	4,4%	3,5%	4,4%	10,7%	5,6%	7,3%	7,8%	8,1%	7,2%
■ Outros	10,3%	22,6%	17,6%	17,6%	18,8%	37,6%	20,7%	43,6%	18,3%	13,9%	15,8%	21,5%
■ Nenhuma	6,9%	26,4%	28,4%	22,3%	30,6%	0,5%	32,7%		38,1%	21,6%	31,3%	24,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: GPESURER, 2011.

Segundo Bourdieu (1975), a elaboração do currículo escolar atenderia aos interesses da classe dominante. A partir daí, o prestígio de cada disciplina acadêmica seria de acordo com o arbitrário cultural da elite preponderante. O autor considera esta tendência uma forma de estratificação dos saberes escolares, à medida que disciplinas que atendem a determinados saberes acabam por ser mais valorizadas do que outras. Concebendo-se, então, as disciplinas canônicas como as de maior importância e as marginais como de menor importância, trazemos Bourdieu:

A exemplo das distinções entre o sexo e as faixas etárias, são também diferenças sociais que recobrem as diferenças entre as disciplinas ordenadas segundo uma hierarquia comumente reconhecida: desde as disciplinas mais canônicas, como o francês, as letras clássicas, a matemática ou a física, socialmente designadas como as mais nobres (entre outros indícios, em virtude do peso nos exames, pelo estatuto de “professor principal”, conferido aos docentes dessas áreas e, finalmente, pelo consenso dos docentes e pelos alunos), até as disciplinas secundárias, como a história e a geografia, as línguas vivas (que constituem um caso à parte), as ciências naturais, e as disciplinas “marginais” como o desenho, a música e a educação física. (1975, p.238).

Nesse diapasão, dialogando com Bourdieu, reputando as profissões mais prestigiadas e menos prestigiadas, destacamos dados de um censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2004, apresentado pela Tabela 2, que levantou quais são os cursos que contêm mais e menos pessoas de cor branca.

Considerando-se os cursos de Medicina Veterinária e Ciências Biológicas da UFRRJ, traçamos um paralelo da evolução desses dois cursos desde 2010 até 2014, do ponto de vista étnico-racial.

Diante do observado no Gráfico 1, que traduz a realidade do ano de 2010, quer seja, antes da adoção da política de reserva de vagas na UFRRJ, instituída pela Lei nº 12.711/2012, no curso de Medicina Veterinária, o percentual de estudantes que se autodeclararam mestiços foi de 35,5%; e, de negros, 16,1%. Por outro lado, no curso de Ciências Biológicas, 20,3% foi de mestiços; e 7,7%, de negros.

Prosseguindo em nossa análise, passaremos a conceber pretos e mestiços como uma única categoria, a de negros, utilizando o preceituado por Santos (2002) no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais, aquisição de bens

“Os estereótipos e a representação parcial e minimizada da realidade conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à autorrejeição, à construção de uma baixa autoestima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização.”

e serviços ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos. Estatisticamente podemos agregá-los em um só grupo, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos.

(...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum. (Santos, 2002, p.13).

Assim sendo, 28% dos estudantes de Medicina Veterinária se autodeclararam negros, ao passo que 51,6% dos estudantes de Ciências Biológicas se autodeclararam negros. Os dados obtidos junto à PROGRAD da UFRRJ, relativos ao ingresso em 2014, estão na Tabela 3.

TABELA 2
**COMPOSIÇÃO RACIAL DOS CURSOS
 DE GRADUAÇÃO NO BRASIL**

Cursos com mais brancos	Cursos com menos brancos
Arquitetura (84,5%)	História (54,9%)
Odontologia (81,1%)	Geografia (56,0%)
Medicina Veterinária (80,9%)	Letras (61,8%)
Engenharia Mecânica (80,6%)	Matemática (62,0%)
Farmácia (79,9%)	Física (64,0%)
Direito (79,4%)	Pedagogia (65,0%)
Jornalismo (78,4%)	Enfermagem (67,2%)
Administração (78,4%)	Biologia (69,1%)
Psicologia (78,1%)	Química (71,0%)
Medicina (77,7%)	Ciências Contábeis (72,0%)

Fonte: Censo 2004 do INEP.⁴

Constata-se que a adoção da política de reserva de cotas significou um ligeiro aumento no ingresso de negros para a carreira de Medicina Veterinária, por exemplo, o qual é um curso considerado mais elitizado e, por consequência, com mais brancos.

Por outro lado, o percentual menor de ingressantes negros ao curso de Ciências Biológicas pode denotar um sentimento negativo de pertença étnica. Esse conflito pode levar à construção de estereótipos de superioridade *versus* inferioridade, o que ocasiona um sentimento negativo de pertença a determinado grupo, definindo-se como pardo em vez de negro, à medida que se estabelecem a partir de uma representação positiva do grupo branco em contrapartida a uma representação negativa do grupo negro.

Os estereótipos e a representação parcial e minimizada da realidade conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à autorrejeição, à construção de uma baixa

⁴ Disponível em: <www.andifes.org.br>. Acesso em: 23/12/2011.

TABELA 3
**INSTITUTOS DA UFRRJ ESTRATIFICADOS
 AUTOIDENTIFICAÇÃO AO GRUPO RACIAL NEGRO**

Instituto	Ingressantes negros 2014
Agronomia	27,20%
Biologia	30,00%
Ciências Exatas	28,83%
Ciências Humanas e Sociais	30,35%
Educação	29,32%
Florestas	31,15%
Tecnologia	33,75%
Veterinária	28,60%
Zootecnia	31,85%
Multidisciplinar	30,60%
Três Rios	31,22%

Fonte: PROGRAD/UFRRJ, 2013.

autoestima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização. (Silva, 2005, p.30)

Ao compararmos os percentuais dos estudantes que se autodeclararam negros em 2014, de um modo geral, há um declínio em relação à soma de mestiços e negros de 2010. Verifica-se que, em 2014, há um número menor de negros, o que pode vir a corroborar com a hipótese levantada anteriormente acerca de uma conduta imposta pelo imaginário brasileiro de branquidade, a partir do estabelecimento de fronteiras pelos agentes que, por meio de identidades étnicas, definem a si próprios e aos outros, que pode ser associada a Barth (1969) e nos remete a Silvério, que aponta que:

(...) se a ambiguidade tem sido um traço característico de nossa classificação racial, ela não tem impedido que uma parcela significativa da população negra seja permanentemente racializada no cotidiano e que, por isso mesmo, tenha assumi-

do sua identidade negra de forma não ambígua e contrastante em relação ao seu outro, o branco. Essa assunção não ambígua, aparentemente, desvenda a intrincada trama do nosso universo de classificações que tem permitido, por meio do uso e abuso da multipolaridade, a subordinação funcional dos não brancos. (2002, p.224-225)

Em termos nacionais, o último levantamento do INEP de 2012 mostrou que 35% dos matriculados em cursos de graduação no país são pretos ou pardos, enquanto 62% são brancos – mesmo índice de 2011.

O Norte e o Nordeste são as regiões com maior percentual de universitários negros: 63% entre os nortistas e 57% entre os nordestinos. Na região Sul, apenas 10% são pretos ou pardos, contra 89% de brancos. Já no Sudeste, 27% dos que frequentam o ensino superior são negros e, no Centro-Oeste, 40%.⁵

Os dados anteriores são confirmados, no que diz respeito à região Sudeste, de acordo com os dados que mostramos com relação ao ingresso de negros na Universidade de São Paulo (USP), em 2015; as dez carreiras mais procuradas, as quais no total oferecem 794 vagas, foram: Medicina (São Paulo), Medicina (Ribeirão Preto), Psicologia, Engenharia civil (São Carlos), Artes Cênicas, Audiovisual, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Internacionais e Arquitetura (São Carlos).

Somente se verificam calouros negros em 2015 nos cursos de Medicina (São Paulo), Engenharia Civil (São Carlos), Jornalismo e Relações Internacionais, e em uma proporção mínima, quer seja, 1,5%, ou apenas 12 vagas.⁶

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Após a realização daquela pesquisa, a UFRRJ passou a contar com um banco de dados privilegiado, que poderá ser utilizado para a elaboração e implantação de políticas institucionais de democratização de acesso e de permanência no ensino superior. Na interlocução com a educação, com as ciências humanas e sociais aplicadas, ela permitiu um diálogo acadêmico com estudos sobre as problemáticas da desigualdade social e acesso ao ensino superior.

⁵ Disponível em: < <http://www.andifes.org.br>>. Acesso em: 16/7/2015.

⁶ Disponível em: <<http://www.revistadigitaldenoticias.com.br/site/educacao>>. Acesso em: 22/7/2015.

Nele, a educação é compreendida como mecanismo efetivo de promoção da inclusão social, possibilitando discussões sobre a redução dos índices de desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e geracionais diretamente vinculadas à democratização do acesso da população a um ensino público e de qualidade.⁷

No debate sobre essa temática, os resultados daquela pesquisa apontam para a necessidade de maior aprofundamento da discussão pelo foco da democratização e permanência otimizada no ensino superior, o que permite discutir não apenas a questão do acesso, mas sobretudo a permanência com sucesso dos estudantes, na maioria jovens de baixa renda, negros, indígenas e mulheres, moradores da região da Baixada Fluminense, região periférica à capital do Rio de Janeiro, sem que se ignorem as correlações que se estabelecem entre educação, classe e renda.

Nesse exercício analítico, não podemos esquecer, muito menos ainda, que, em um país de industrialização tardia como o nosso, as desigualdades sociais e étnico-raciais condicionam, de forma significativa, as desigualdades de realização educacionais dos diferentes sujeitos que acessam as universidades públicas brasileiras (Siss, 2014), o que implica a necessidade de acompanhamento e do monitoramento dessas políticas na UFRRJ, além do necessário cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008.

Certamente a Lei nº 12.711 de 29/8/2012, também conhecida como a Lei de Cotas atende, em parte, às demandas dos movimentos negros e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), no que diz respeito à democratização de acesso e de permanência de grupos étnico-raciais historicamente subalternizados.

Entretanto, em uma perspectiva mais ampla, entendemos que a questão da democratização de acesso e permanência com sucesso no ensino superior público brasileiro é bastante complexa. Se ela certamente passa pela criação de políticas de seleção diversificadas de acesso a esse nível de ensino, que na sua implantação levem em conta as desigualdades sociais, culturais, raciais, étnicas e de gênero, entre tantas outras, ela passa ainda pela expansão do quantitativo de vagas oferecidas pelas diferentes IES. Repetimos que essa democratização de acesso ao ensino superior público necessita de se fazer acompanhar pela criação de políticas institucionais de apoio, acompanhamento e assistência estudantil que possibilitem aos estudantes concluírem, com sucesso, suas carreiras acadêmicas. (Pace e Siss, 2010)

⁷ Cf. Freire (1989); Pastore (1979); Saviani (2004); e Vieira (1999).

Nesse exercício analítico, não podemos esquecer, muito menos ainda, que, em um país de industrialização tardia como o nosso, as desigualdades sociais e étnico-raciais condicionam, de forma significativa, as desigualdades de realização educacionais dos diferentes sujeitos que acessam as universidades públicas brasileiras, o que implica a necessidade de acompanhamento e do monitoramento dessas políticas na UFRRJ, além do necessário cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008.

É louvável o fato de que a UFRRJ tenha sido uma das pioneiras entre as instituições federais de ensino superior (IFES) a implantar em 2013.1 a reserva de 50% das vagas de graduação para a escola pública com as subdivisões de renda e recorte racial.

Compreendemos ser também louvável a importante iniciativa da UFRRJ em criar, através de Portaria da Reitoria de 2014, uma Comissão de Política de Cotas com os objetivos, entre outros, de acompanhar e avaliar a implantação da Lei nº 12.711/2012 no âmbito da universidade, subsidiando-a com dados e análises quantitativas e qualitativas que permitam a monitoração e avaliação das formas pelas quais essa lei vem sendo implantada.

Nessa mesma perspectiva e direção, vêm trabalhando diferentes universidades públicas da região Sudeste. Algumas delas de forma mais tímida e outras de forma mais ousada, o que se cristaliza na efetivação de suas ações. Entretanto, e infelizmente, a produção acadêmica contemporânea é escassa nesse campo do conhecimento científico. Disso se ressentem algumas IFES, as quais vêm enfrentando enormes dificuldades para a implantação plena da Lei nº 12.711/2012, não

somente tendo em vista a forma pela qual essas políticas vêm sendo implementadas, mas também pelos seus conteúdos e impactos sociais e institucionais. Daí decorre a importância da formulação de políticas institucionais de acompanhamento dos egressos das políticas de acesso e de permanência advindos da lei.

A criação do Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência em Universidades da Região Sudeste (OPAAS) em 2014, congregando pesquisadores e pesquisadoras desse campo de pesquisa em instituições federais de ensino superior da região Sudeste, como a UFRRJ, a UFES, a UFMG e a UFOP, objetiva suprir essa escassez de informações e dados, produzindo conhecimentos acadêmicos nesse campo específico. E atualizando conhecimentos sobre a temática e oferecendo contribuições para a solução dessa candente e atual questão, entre outras importantes, enfrentadas pela educação brasileira contemporaneamente e que vêm mobilizando tanto a comunidade acadêmica quanto a sociedade em uma perspectiva mais ampla, valorizando-se a diversidade, a equidade e a justiça social, entendidas como promotoras de cidadania plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo*. Bauru: EDUSC, 1998.

BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Políticas Sociais. Acompanhamento e Análise. Brasília: MEC/INEP, 2009.

CARRANO, P. C. R. Jovens universitários. In: SPOSITO, M. P. *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, P. B. G. e SILVÉRIO, V. R. (Orgs.) *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003, p.163-190.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*. Londres: Pluto Press 1993.

FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez/INEP, 1989.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.

GENOVESE, Eugene D. *Red and Black: Marxian Explorations in Southern and Afro-american History*. Nova York: Pantheon, 1971.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do processo e da permanência. In: *Revista Diálogo Educacional*, v.6, n.17. Curitiba: PUC/PR, jan.-abr. 2006, p.97-112.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: *Revista Aletria: Alteridades em Questão*, v.6, n.9. Belo Horizonte: POSLIT/CEL; Faculdade de Letras da UFMG, dez/2002, p.38-47.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

IBGE. Censo Demográfico de 2010.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a Abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativas em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: *Sociedade e Cultura*, v.4, n.2. Goiânia: UFG, jul.-dez., 2001, p.31-43.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PACE, Ângela Ferreira. O acesso de afro-brasileiros aos cargos públicos: o papel do concurso. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRRJ, 2012.

_____. Ações afirmativas na UFRRJ. In: AHYAS, Siss e MONTEIRO, Aloisio. (Orgs.) *Negros, indígenas e educação superior*. Rio de Janeiro: Quartet; EDUR, 2010, p.15-30.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2009-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PASTORE, José. *Desigualdade e mobilidade social no Brasil*. São Paulo: EdUSP, 1979.

PEREIRA, Samara Cristina Silva e PASSOS, Guiomar de Oliveira. Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes de classes populares. In: *Linguagens, Educação e Sociedade*, n.16. UFPI, jan.-jun. 2007, p.19-32.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação afirmativa ou a utopia possível: o perfil dos professores e dos pós-graduandos e a opinião destes sobre ações afirmativas para os negros ingressarem nos cursos de graduação da UnB. Relatório final de pesquisa. II Concurso Negro e Educação. Brasília: ANPED, 2002.

SAVIANI, Dermeval *et al.* *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.117, nov. 2002, p.219-246.

SISS, Ahyas e MONTEIRO, Aloisio (Orgs.). *Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

_____. *Negros, indígenas e educação superior*. Rio de Janeiro: Quartet; EDUR, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. In: *Sociologias*, n.16. Porto Alegre, jul.-dez. 2006, p.20-45.

THEODORO, Mário. (Org.) *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a Abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

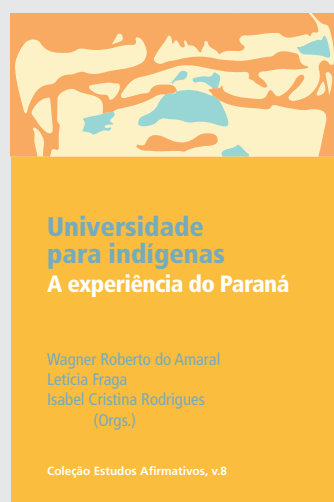
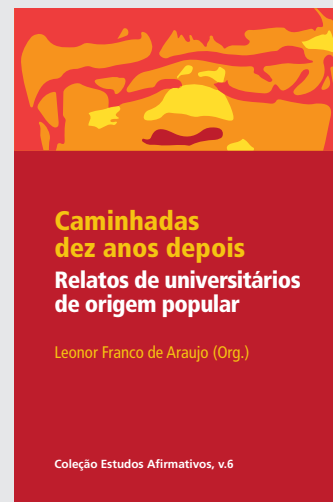
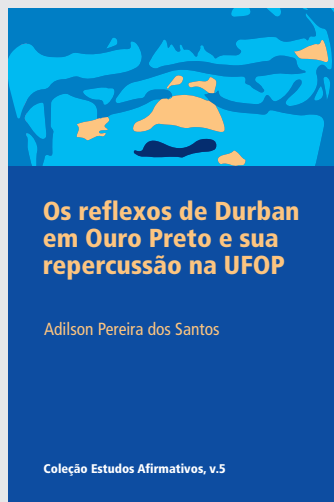
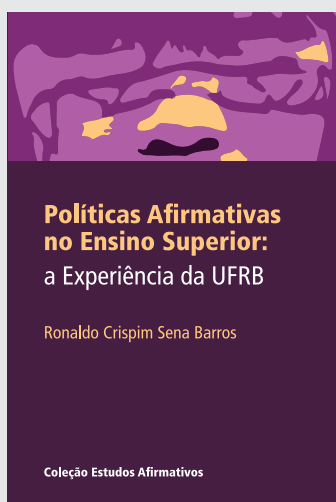
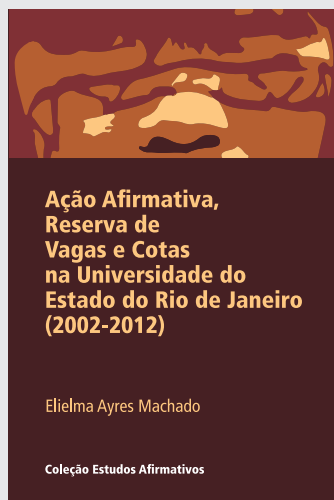
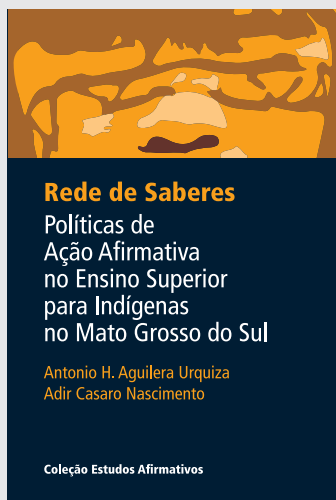
VIEIRA, Ângela de Faria. Mobilidade social, educação e poder no Brasil. In: *Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, n.3. Brasília: abr.-jun. 1999.

WEST, Cornel. *Questão de raça*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ZAGO, Nadir. A condição do estudante: um estudo sobre o acesso no ensino superior. XII Congresso Brasileiro de Sociologia. GT Educação e Sociedade, Belo Horizonte, 2005.

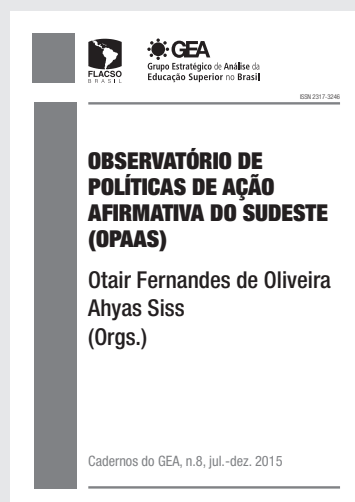
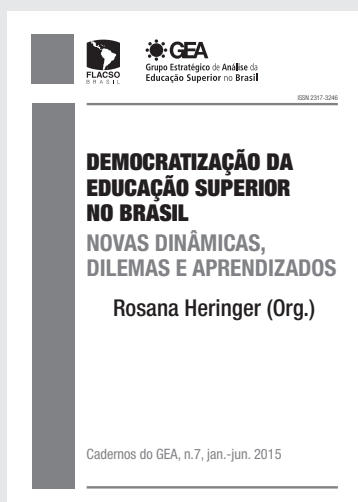
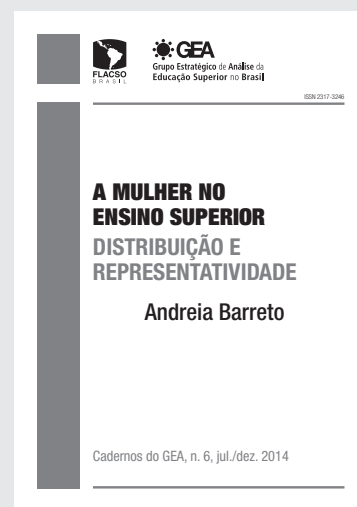
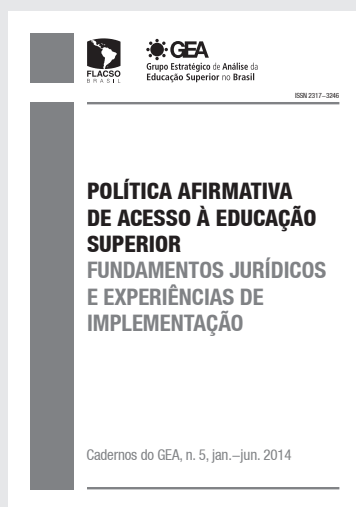
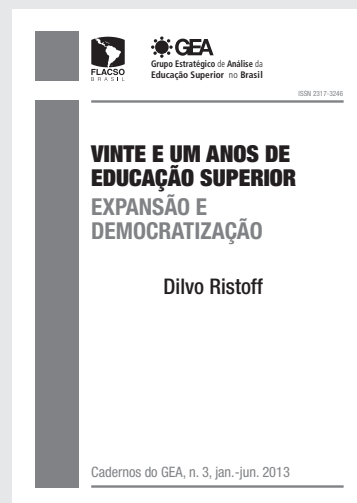
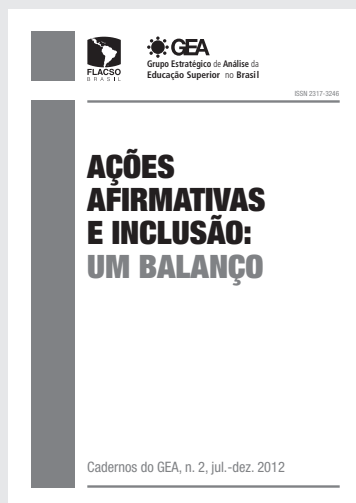
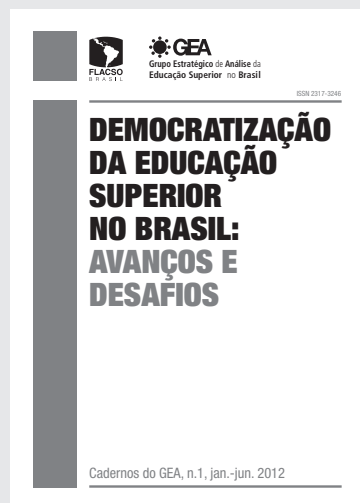
GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (FLACSO/BRASIL E LPP/UERJ)

Coleção Estudos Afirmativos



GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (FLACSO/BRASIL E LPP/UERJ)

Cadernos do GEA



OTAIR FERNANDES DE OLIVEIRA

Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)/Campus Nova Iguaçu. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É Coordenador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (LEAFRO/NEABI/UFRRJ), Vice-coordenador do Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior (OPAA/UFRRJ), Líder do Grupo de Estudo Patrimônio e Cultura Afro-Brasileira (GEPCAfro) e integrante do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER).

AHYAS SISS

Professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)/Campus Nova Iguaçu. Pós-doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER), Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (LEAFRO/NEABI/UFRRJ) e Coordenador do Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior (OPAA/UFRRJ)

