



FLACSO
BRASIL



ISSN 2317-3246

Ações Afirmativas na UERJ: caminhos para a avaliação da política

Cadernos do GEA, n. 11, ago.-dez. 2020

Salete Sirlei Valesan Camba – Diretora

Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior

André Lázaro – Coordenador

Rafael Bastos de Oliveira – Coordenador de Extensão

Carolina Castro Silva e Luciano Cerqueira – Assistentes de Pesquisa

Laboratório de Políticas Públicas/UERJ

Emir Sader – Coordenador

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

Alberto Dias Mendes, Cláudia Gonçalves de Lima, Felipe Queiroz, Hélder Molina, Rafael Bastos de Oliveira e

Roberto Arruda – Pesquisadores Associados

Felipe Queiroz – Coordenador Executivo

Carla Navarro – Bolsista Técnica Proatec/Depesq/SR-2

Jhennifer Neves e Ruan Madela – Bolsistas de Extensão

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

C122 Cadernos do GEA . – n.11 (ago./dez. 2020). – Rio de Janeiro :
FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2020-
v.

Semestral
ISSN 2317-3246

1. Ensino superior – Brasil – Periódicos. 2. Inclusão social – Brasil – Periódicos. 3. Democratização da educação – 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

Felipe Queiroz
Editor Executivo

FLACSO-Brasil/GEA-ES/LPP-UERJ

Rua São Francisco Xavier, 524/12.111-Bloco-F

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

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

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO E HOMENAGEM	4
EDITORIAL	
<i>André Lázaro e Joana Buarque</i>	6
COTAS PARA ALUNOS ORIUNDOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO PÚBLICO E PARA PRETOS E PARDOS	13
<i>Gaudêncio Frigotto</i>	
AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS BENEFICIÁRIOS E POTENCIAIS BENEFICIÁRIOS DAS COTAS RACIAIS	28
<i>Thaíssa Bispo</i>	
COTAS NA UNIVERSIDADE: COOPTAÇÃO OU LIBERTAÇÃO?	40
<i>Zacarias Gama e Thiago Luiz Alves dos Santos</i>	
UNIVERSIDADE E GÊNERO: COMO ESTÃO SENDO ENTENDIDAS E TRATADAS ESTAS QUESTÕES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	52
<i>Carolina Castro Silva</i>	
A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA – O PROJETO DE PESQUISA DO GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (GEA-ES)	62
<i>Luciano Cerqueira</i>	
APRESENTAÇÃO	
REGISTROS DO SEMINÁRIO “AÇÕES AFIRMATIVAS NA UERJ: CAMINHOS PARA A AVALIAÇÃO DA POLÍTICA”	74
<i>André Lázaro</i>	
“NO PEITO E NA RAÇA”: PROBLEMÁTICA RACIAL E POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UERJ	76
<i>Gabriel Pinheiro de Siqueira Gomes</i>	
O QUE “APRENDEMOS” COM A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA? ALGUNS “ACHADOS” DA TESE “EX-ALUNOS NEGROS COTISTAS DA UERJ: OS DESACREDITADOS E O SUCESSO ACADÊMICO”	88
<i>Daniela Frida Drelich Valentim</i>	
AS COTAS NO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	99
<i>Tarcília Edna Fernandes do Nascimento</i>	
O PAPEL HISTÓRICO E ATUAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E NEGROS NA DEFESA DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	112
<i>Natália Trindade</i>	
PERSPECTIVAS E DILEMAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO	119
<i>Jairo Queiroz Pacheco</i>	
RELATOS DE EXPERIÊNCIA CAIAC – PROINICIAR – UERJ	126
<i>Ana Lúcia Carneiro Bielinski, Elielma Ayres Machado, Vera Regina Pires das Neves</i>	
DESAFIOS PARA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS: CONTRIBUIÇÃO DA ESFERA JURÍDICA NO APERFEIÇOAMENTO DA POLÍTICA AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	135
<i>Edição de Adré Lázaro e Tatiane Alves Baptista</i>	
ANEXO 1 - LEI Nº 8.121 DE 27 DE SETEMBRO DE 2018.	147

APRESENTAÇÃO E HOMENAGEM

Com satisfação apresentamos o 11º número dos Cadernos do GEA, uma publicação do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA-ES), resultado da cooperação entre o Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP/UERJ) e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO-Brasil). Os Cadernos do GEA acompanham a implantação das Políticas de Ação Afirmativa no país desde 2012. Os dez primeiros números contaram com apoio da Fundação Ford, à época dirigida por Nilcéa Freire.

Por diversas razões este número é dedicado a ela, Nilcéa Freire. Como reitora da UERJ, implantou o sistema de cotas na universidade e é reconhecida como uma das principais responsáveis por seu sucesso. Nilcéa Freire teve uma trajetória de profundo vínculo com a universidade em que foi estudante, professora e gestora. Tornou-se reitora em 2000, exatamente no ano em que a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou a primeira lei de reserva de vagas nas universidades estaduais fluminenses. Percebendo a natureza das resistências que se erguiam contra as políticas afirmativas, entendeu que a qualidade da universidade que dirigia deveria ser inclusiva para a população de baixa renda e em especial para a população negra. Qualidade sem justiça não é qualidade, ainda mais num país tão desigual como o Brasil. Tornou-se, então, defensora e

propagadora dos benefícios das políticas para a sociedade e para as próprias universidades, por compreender que a chegada de jovens da escola pública, de baixa renda, negros e negras oriundos das camadas populares, traria para as instituições desafios contemporâneos que estavam silenciados pelo elitismo que dominava o espaço acadêmico.

Envolvida na implantação das ações afirmativas, reconheceu que atendia à luta secular do movimento negro por justiça e participação na distribuição das riquezas do país, em especial a educação. Assim, Nilcéa liderou o diálogo com reitores de outras universidades pela implantação de políticas afirmativas. Após sua gestão na UERJ, foi convidada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva para assumir a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), sendo ministra de Estado de 2004 a 2010. Liderou duas Conferências Nacionais de Políticas para Mulheres, levou ao parlamento as propostas decorrentes, inclusive sobre a descriminalização do aborto, empenhou-se no combate à violência contra as mulheres e na aprovação da Lei Maria da Penha e, entre muitas iniciativas, encaminhou a formalização do emprego doméstico pela emenda constitucional, só aprovada em 2013. As mais significativas políticas públicas para mulheres foram formuladas e implantadas no período em que esteve à frente da secretaria. Seu trabalho teve reconhecimento internacional e projetou o país como liderança em políticas públicas com recorte de gênero.

Ao voltar ao Rio, foi aprovada em seleção internacional para dirigir a Fundação Ford no

Brasil e, mais tarde, assumiu a direção do Museu do Samba, no Rio de Janeiro. Participou do debate político, candidatou-se ao cargo de vereadora na cidade do Rio de Janeiro pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), tornando-se suplente na coligação.

A morte, em dezembro de 2019, de nossa amiga, reitora e ministra entristece profundamente

e, ao mesmo tempo, chama a atenção para seu legado de compromisso e dedicação à justiça, à liberdade e à democracia. Continuar suas lutas é a melhor homenagem. Que este volume seja mais um agradecimento à sua dedicação e expresse os compromissos que ela assumiu.

André Lázaro, editor.

Editorial

André Lázaro*, editor

Joana Buarque**, coeditora

Após a publicação de 10 números dedicados a analisar distintos aspectos do processo de expansão e democratização do acesso à educação superior no Brasil, o Caderno 11 do GEA passa por inovações e mudanças necessárias. Acompanhando a tendência dos periódicos científicos, torna-se agora exclusivamente online, mantendo seu caráter gratuito e de livre acesso a pesquisadores, educadores e gestores educacionais.

Inauguramos essa nova série com uma temática que está entre as mais importantes no contexto de desigualdades que assola o país: a promoção de ações afirmativas no ensino superior com foco em experiências concretas de universidades públicas. Trata-se de um tema caro para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), universidade pioneira na promoção de políticas afirmativas de reserva de vagas para estudantes oriundos da rede pública, pretos e pardos, a partir das Leis Estaduais nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, nº 3.708, de 9 de novembro de 2001 e nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008.

Em 2000, a lei estabelecia que 50% das vagas das universidades estaduais deveriam ser preenchidas por alunos oriundos da rede pública de ensino provenientes das camadas socioeconomicamente desfavorecidas. Em 2001, o critério étnico-racial foi incluído, determinando-se que 40% das vagas seriam reservadas para pretos e pardos. Em 2008, uma nova lei determinou que 20% das vagas seriam destinadas a negros e indígenas, 20% a ex-alunos da rede pública de ensino e 5% para portadores de deficiência e

filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança/administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. O processo, eivado de conflitos, exigiu a articulação da sociedade civil, especialmente o movimento negro, com a comunidade acadêmica e os poderes executivo, legislativo e judiciário do Estado do Rio de Janeiro. A UERJ, pela atuação de sua reitora Nilcéa Freire, teve papel central na construção de soluções estáveis para que a política afirmativa fosse implantada.

Essa legislação contribuiu para a diversificação da composição social do corpo discente da UERJ e das universidades fluminenses. A partir das iniciativas das universidades estaduais do Rio de Janeiro, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade de Brasília (UnB), as políticas de ação afirmativa se difundiram e foram adotadas por decisão das próprias instituições, universidades e institutos de todo o país. A Lei Federal nº 12.711, de 19 de agosto de 2012 somou-se a outras leis estaduais, e produziu resultados promissores, como dado divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em novembro de 2019 de que, pela primeira vez na história, pretos e pardos passaram a ser maioria nas universidades públicas brasileiras (50,3%). Fato que deve ser celebrado na conquista do direito de acesso à educação superior, visto que os negros são maioria na população brasileira (55,9%)¹.

As edições anteriores, igualmente disponíveis no site da FLACSO², avaliaram tanto políticas gerais, como os volumes dedicados à expansão do sistema (nº 3, 2013), e perfil dos estudantes (nº 9, 2016) além de temas específicos, como questões indígenas (nº 10,

* Professor associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Diretor de Políticas Públicas da Fundação Santillana, integrante do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ (LPP/UERJ) e pesquisador da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO-Brasil).

** Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), gestora de projetos e editora.

¹ Dados do IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2018).

² Ver: <http://flacso.org.br/?page_id=7785>.

2016), e mulheres no ensino superior: distribuição e representatividade (nº 6, 2014).

O GEA já havia dedicado à UERJ o segundo volume da Coleção Estudos Afirmativos, que busca retratar o modo como instituições implantam ações afirmativas. A professora Elielma Machado³ foi responsável pela descrição e análise do processo vivido pelas universidades fluminenses a partir da primeira lei do ano 2000. A partir daquela primeira lei, muitas alterações buscaram aprimorar a política. A reflexão sobre o processo de implementação de políticas públicas de ação afirmativa no ensino superior no estado do Rio de Janeiro foi o que motivou a produção deste 11º número dos Cadernos do GEA. A edição foi organizada a partir do seminário *Ações Afirmativas na UERJ: caminhos para a avaliação da política*, realizado em agosto de 2017. O seminário foi uma iniciativa da UERJ, em atenção às ações previstas pela lei de 2008, que determinou que, no ano anterior a completar 10 anos (ou seja, em 2017) seria constituída uma comissão para avaliar os resultados do programa de ação afirmativa. Pela lei de 2008, cabia à Procuradoria do Estado coordenar o processo de avaliação. O seminário contou com apresentação de estudos e pesquisas sobre o tema e com um debate entre os participantes e autoridades do corpo jurídico do Estado a respeito de avaliação e de melhoria na legislação. Em 2018 foi aprovada uma nova lei atendendo a sugestões elaboradas pelo seminário e debatidas na Assembleia Legislativa.

Este número 11 da coleção Cadernos do GEA está dividido em dois blocos. No primeiro, são publicados cinco artigos inéditos sobre ações afirmativas, captados pelos editores junto a pesquisadores que são referência nos estudos educacionais. No segundo, são compartilhados oito textos, reunindo os que embasaram as falas dos conferencistas participantes do seminário e o texto da lei que consagrou a renovação da política

de reserva de vagas para as universidades fluminenses a partir de 2019.

Inaugurando o Bloco A, Gaudêncio Frigotto nos brinda com suas reflexões em *Cotas para alunos oriundos da rede pública de ensino público e para pretos e pardos*. Seu texto permite aprofundar sobremaneira as formas de analisar as cotas – especialmente as raciais – na sociedade brasileira. O autor evidencia que o debate sobre o tema está marcado pela antinomia (que se limita a posições contrárias e favoráveis às cotas) e análises de cunho cientificista (amplamente usadas pela mídia), que se relacionam com a lógica do discurso ou argumento retórico. Estas posturas, entretanto, não são profícuas para a compreensão da dinâmica das relações, práticas e conflitos sociais, pois não lidam com o contexto real, marcado pela contradição. É preciso compreender as determinações que produzem a realidade como condição para sua alteração, ressalta o autor. Frigotto defende que nos atenhamos ao processo histórico de nossa formação social, que redundou na formação de uma das sociedades mais desiguais do mundo. Para isso, se vale de alguns dos maiores sociólogos brasileiros que contribuíram com a análise social e política de nossa formação histórico-social, como Octávio Ianni e Florestan Fernandes. Ianni explicita o caráter contraditório das cotas, pois, ao invés de enfrentar o cerne do problema e melhorar as condições sociais da população-alvo, estabelecem-se as cotas de acesso ao ensino superior, o que, por si só, não tem o poder de mudar a ordem social. Já Fernandes desvela a falácia e as consequências da tese da democracia racial no Brasil, evidenciando que o preconceito racial é parte ativa da construção das nossas relações sociais. Ao considerar as determinações sociais que produzem as desigualdades no país, as políticas públicas de ações afirmativas trazem um importante ganho. O pesquisador ressalta também que o estigma escravocrata que marca a sociedade brasileira faz com o que o preconceito racial se sobreponha ao preconceito de classe,

³ MACHADO, E. A. Ação Afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012). Rio de Janeiro: FLACSO/GEA/UERJ/LPP. 2013.

validando a combinação de critérios de classe ou de origem social com a questão racial.

O artigo de Thaíssa Bispo, *Ações Afirmativas no Ensino Superior: uma reflexão a partir das percepções dos beneficiários e potenciais beneficiários das cotas raciais*, propõe olhar para as políticas de cotas do ponto de vista dos candidatos às políticas, explorando como as percebem, vivenciam e atribuem-lhe sentido. A ideia foi emergir perspectivas que pudessem suscitar novas questões para avaliar o sistema de cotas. Para tanto, a pesquisadora analisa dados oriundos de pesquisa realizada junto a alunos cotistas étnico-raciais da UERJ e com alunos de um curso pré-vestibular social do Rio de Janeiro, que atende potenciais usuários do sistema de cotas. A análise indica que os sentidos atribuídos pelos sujeitos das cotas destoam dos sentidos dados pelos gestores da política. A pesquisa mostra que as cotas permitem aos estudantes entenderem que são participantes ativos da política, porém as políticas não facilitam a compreensão de seus sentidos, o que é proporcionado pelo contato com o movimento negro. Há uma predominância da percepção das cotas não como um direito coletivo ou uma tentativa de correção da desigualdade no acesso à universidade, mas como uma “vantagem” que facilita seu processo de seleção para o ensino superior. Foi averiguada também divergência na atribuição de significados às noções de raça e cor. A autora conclui que as políticas de ações afirmativas raciais modificam a percepção e atribuição dos sujeitos que são afetados pela política.

Zacarias Gama e Thiago Luiz Alves dos Santos assinam *Cotas na Universidade: cooptação ou libertação?*. Os autores analisam dados do Anuário Estatístico da UERJ (DataUERJ) que permitem conhecer melhor quem são os alunos cotistas e compará-los com os não cotistas. Isso contribui para compreendê-los como sujeitos concretos, resultados históricos da sociedade – e não como um dado da natureza, como muitas vezes são enxergados por determinados setores

da sociedade. Os dados indicam que a maior parte – 78,36% – dos cotistas estudou em escola pública (contra 27,85% dos não-cotistas). Em ambos os grupos, a maior parte nunca trabalhou, mas entre os não cotistas essa porcentagem é significativamente maior – 63,12%, sendo 42,94% entre os cotistas. Quanto à renda familiar, medida em salários mínimos, a faixa que mais concentra os cotistas é a de entre 3 e 5 salários – 60,7%. Já entre os não-cotistas há uma distribuição maior entre as faixas, sendo que 19,24% estão na faixa de 3 a 5 salários e 44,73% concentram as faixas acima (6 a 20 salários). Entre os pais dos cotistas, 8,28% têm nível superior, número que sobe para 40,74% entre os não cotistas. Gama e Alves defendem que adotar posições contrárias às políticas afirmativas – considerá-las medidas assistencialistas ou estimuladoras do ódio – significa não reconhecer os direitos dos negros e outros grupos alvo das políticas, comungar com a manutenção do *status quo* com bases estruturais da sociedade de história escravocrata e agir pela sua manutenção. Os autores trazem ainda estudos que indicam que o desempenho acadêmico dos cotistas, se mais baixo no início, tende a se igualar no decorrer dos cursos.

A temática de gênero é a tônica no texto seguinte, *Universidade e gênero: como estão sendo entendidas e tratadas estas questões no ensino superior brasileiro*, de Carolina Castro Silva. A autora explora o fortalecimento da presença das mulheres nos campos acadêmico e científico das universidades brasileiras, ocorrida por meio da maior ocupação das vagas e aumento da produção teórica sobre gênero e educação. Silva aborda um conjunto relevante de estudos relacionados à questão da mulher, sua identidade e participação na sociedade e na universidade. Conclui afirmando que prosseguir nesse fortalecimento é fundamental no processo de superação das desigualdades sociais históricas de gênero.

Finalizando o Bloco A, o texto de Luciano Cerqueira, *A luta por uma educação superior inclusiva – o projeto de pesquisa do Grupo*

Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), traça um histórico da criação e trajetória do GEA-ES em seus primeiros quatro anos de atividade. O autor inicia o texto fazendo uma contextualização das ações de promoção das ações afirmativas no país e o importante papel desempenhado pelos movimentos sociais nesse processo. O GEA é colocado como um ator que contribuiu significativamente – atuando desde a sociedade civil – com a expansão e democratização da educação superior no Brasil, especialmente na adoção e implementação do sistema de cotas. Entre as ações do grupo, o autor destaca a realização de debates, fóruns estaduais de ações afirmativas, realização de estudos e pesquisas e disseminação de conhecimento sobre o tema, por meio dos Cadernos do GEA e os Cadernos Estudos Afirmativos. O grupo trabalhou pelo sucesso das ações afirmativas, atuando na mobilização social e adesão de outros atores importantes, como os gestores das instituições, e no debate de entraves para a implantação das ações afirmativas, colaborando em sua resolução.

O Bloco B é aberto com uma nota técnica sobre o seminário *Desafios para avaliação de políticas afirmativas: contribuição da esfera jurídica no aperfeiçoamento da política afirmativa na educação superior*. O Seminário, realizado em 2017, reuniu distintos órgãos da UERJ como Sub-reitoria de Graduação (SR-1), a Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas (CAIAC), o Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ), o programa de pós-graduação do Instituto de Ciências Sociais (ICS/PPCIS) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE/UERJ) e contou com apoio da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO-Brasil), responsável juntamente com o LPP pela publicação dos Cadernos do GEA. A nota informa sobre as mesas que compuseram o evento e os artigos que deram base às intervenções e agora integram esta publicação.

A exceção é a parte relativa à mesa 3, onde não há um artigo. O texto, preparado por André Lázaro e Tatiane Alves Baptista, é uma

edição de transcrições das intervenções realizadas pela SR-1 da UERJ, Tania Carvalho Netto e pelos representantes do corpo jurídico do Estado do Rio de Janeiro, Anderson Schreiber, Lívia Cáceres, André de Castro e Augusto Werneck. Cabia, à época, ao Procurador Geral do Estado o relatório de avaliação do programa de cotas em vigência e a eventual proposição de sua continuidade. A nova “Lei de Cotas”, nº 8.121, aprovada pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro em 27 de setembro de 2018, incorpora muitos dos temas e sugestões que emergiram do seminário e está transcrita ao final deste Caderno.

A mesa 1 do Seminário foi dedicada a pensar “O que aprendemos com a política de ação afirmativa” e o tema foi abordado sob diferentes aspectos. A questão da reserva de vagas na UERJ é o objeto do texto *‘No peito e na raça’: Problemática Racial e Políticas Afirmativas na UERJ*, de Gabriel Pinheiro de Siqueira Gomes, que a relaciona aos meandros da problemática racial no país. O autor afirma que, apesar da UERJ ter uma composição discente distinta do restante das universidades do estado, na medida em que sempre atendeu mais as camadas populares do que as demais universidades, os estudantes mais carentes e, especialmente, os negros, ocupam poucas das vagas dos cursos mais concorridos e de maior reconhecimento social, como Medicina. O programa de reserva de vagas tem alterado, de forma processual, esse cenário. Gomes desconstrói o mito da democracia racial no Brasil, evidenciando o privilégio das classes dominantes, eminentemente formada por brancos, e como ele se manifesta de modo estrutural nos espaços de poder. Num país assolado por esse mito, a questão da autodeclaração racial é um aspecto de grande polêmica e relacionado diretamente à política de cotas. O autor reconhece a raça como um conceito sem bases científicas quando aplicado a seres humanos, constituindo-se como uma construção histórica e social. Entre os resultados da política de ação afirmativa na UERJ, Gomes evidencia a boa trajetória educacional dos cotistas,

que exibem taxa de evasão menor, especialmente entre os selecionados pelo recorte racial, e a boa trajetória no que tange o desempenho acadêmico em relação aos seus pares.

As aprendizagens oriundas do processo de implementação da política de ação afirmativa da UERJ é o objeto do artigo de Daniela Frida Drelich Valentim, intitulado *‘O que ‘aprendemos’ com a política de ação afirmativa: alguns ‘achados’ da tese ‘Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico’*. Em sua tese, Daniela pesquisou o processo de construção do sucesso universitário de alunos cotistas autodeclarados negros que já haviam concluído o ensino superior. A autora ouviu, por meio de entrevistas semiestruturadas, 16 sujeitos sobre a experiência de ser cotista. Entre seus achados, está a identidade dos alunos, que não são identificados como estudantes “normais”, sendo estigmatizados, desacreditados e desqualificados em relação ao seu mérito no ambiente universitário. Valentim identificou também as estratégias empregadas pelos estudantes para possibilitar sua permanência na universidade: a condição de estudante trabalhador, as bolsas de diferentes categorias, o pertencimento a redes de solidariedade – constituídas pela família, colegas de sala e movimento estudantil e negro – e a frequência a bibliotecas. A autora ressalta também a *branquidade* que afeta a universidade em toda sua estrutura, limitando as ações afirmativas a uma perspectiva assimilacionista dos negros, afirmando que é dever da universidade alterar programas curriculares a fim de criar possibilidades de construção de identidades raciais não hierarquizadas.

As cotas no curso de Medicina da Universidade do Estado do Rio de Janeiro é o texto de Tarcília Edna Fernandes do Nascimento. A autora escolheu um dos cursos de maior prestígio social na universidade – Medicina – para refletir sobre como as políticas de ação afirmativa são percebidas e vivenciadas entre seu corpo discente. A metodologia incluiu levantamento documental, análise de dados estatísticos do

banco da UERJ e realização de entrevistas com alunos cotistas e não cotistas. Nos cursos de maior prestígio, nos quais a concorrência para seleção é muito maior, as vagas ainda são ocupadas predominantemente por indivíduos privilegiados de alguma maneira, sendo os melhores alunos das melhores escolas públicas ou alguns dos poucos alunos negros das escolas particulares, afirma a autora. Quanto ao desempenho acadêmico, os dados mostram que ele praticamente se iguala entre os cotistas e os não cotistas no decorrer do curso. A pesquisa mostrou que muitos negros ingressos no curso de Medicina por meio de cotas raciais não concordam com as cotas, motivados pela ideologia trazida pelo mito da democracia racial, que desmobiliza os negros e legitima as desigualdades raciais. A autora observou a dificuldade dos alunos se identificarem com a condição de cotistas e de reconhecerem as políticas afirmativas como uma conquista de classe: é como se a credencial das cotas diminuísse o aluno cotista. Para não incorrem nisso, os alunos acreditam que as cotas apenas facilitaram o acesso ao ensino superior, como se não precisassem delas, e muitas vezes as criticando. Conclui-se que, embora a política de cotas tenha mudado a composição discente, trazendo estudantes negros e de baixa renda a espaços antes majoritariamente brancos e de ex-estudantes de escolas particulares, ainda não se tem uma situação de igualdade, continuando em vigor a intolerância à diferença.

Em *O papel histórico e atual dos movimentos sociais e negros na defesa das políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro*, Natália Trindade, representando o DCE/UERJ, compartilha dados de pesquisa realizada junto a movimentos sociais que tiveram participação ativa na elaboração e implementação das políticas de ações afirmativas na UERJ. A autora coloca o desafio da participação dos movimentos sociais na construção do projeto da nova universidade que decorre das políticas de cotas como fundamental no novo momento do ensino superior. A pesquisa foi realizada por meio

de entrevistas junto aos representantes da Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes do Rio de Janeiro (Educafro RIO), a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Estadual dos Estudantes do Estado do Rio de Janeiro (UEE/RJ). As entrevistas versaram sobre o entendimento e análise desses movimentos sobre as políticas de ações afirmativas. As entidades entendem que as políticas de ação afirmativa foram e continuam sendo ferramenta imprescindível na mudança da composição discente das universidades e no combate ao racismo institucional no país.

A mesa 2 do Seminário foi dedicada ao tema: “Avaliação de políticas afirmativas: critérios e indicadores”. Participaram responsáveis pela implantação de políticas afirmativas em diversas instituições públicas. Além da professora Elielma Machado, representando o programa de acolhimento dos cotistas na UERJ, participaram o professor Jairo Queiroz Pacheco, coordenador do programa de permanência na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e o professor Rodrigo Ednilson de Jesus, Pró-reitor Adjunto de assuntos estudantis da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A rica experiência mineira, se não nos legou um artigo para integrar esse volume, permitiu a produção de uma publicação na coleção Estudos Afirmativos, também do GEA-ES, inteiramente dedicada a informar e refletir sobre o programa criado naquela universidade⁴.

Assim, o artigo de Jairo Queiroz Pacheco, *Perspectivas e dilemas das ações afirmativas no ensino superior público*, reflete a experiência da UEL. O ex pró-reitor de graduação da instituição à época de criação da política traz considerações a partir de sua experiência na universidade com o objetivo de ampliar o escopo de indicadores de avaliação dos efeitos das políticas, tendo como foco a própria instituição universitária. O autor argumenta que ao alterar a elitização do acesso ao ensino superior, a universidade se abre para reconhecer temas e questões que antes não

pertenciam à sua prática, muitas vezes caracterizada como fator de reprodução de desigualdades. Pacheco defende que as ações afirmativas devem se ampliar para além do acesso ao ensino superior para outras instâncias da universidade, como a pós-graduação e os concursos para docentes. Defende também que as políticas devem ter um ciclo grande, superior a uma década, para que possam ser devidamente avaliadas para mensuração das transformações suscitadas pelas ações afirmativas.

A experiência da UERJ está retrata no artigo *O programa de Relatos de Experiência CAIAC – PROINICIAR – UERJ*. Ana Lúcia Carneiro Bielinski, Elielma Ayres Machado e Vera Regina Pires das Neves discorrem sobre um aspecto pioneiro da política afirmativa da UERJ, as ações de inclusão social e acadêmica. Se garantir o acesso é o fundamental, proporcionar as condições para a permanência é condição para que o acesso se transforme em conclusão. As ações são desenvolvidas pela CAIAC e abrangem setores pedagógico, administrativo e de assistência social. Todos os ingressantes pelo sistema de reserva de vagas dos cursos de graduação são atendidos. As autoras descrevem os programas desenvolvidos desde o primeiro ano de implementação da política, 2003. Entre programas em vigor ou descontinuados, estão a concessão de bolsas financeiras; oferecimento de disciplinas instrumentais, facultativas, de Português, Inglês, Matemática e Informática – com o intuito de suprir as possíveis deficiências do ensino médio –; oficinas artísticas e acesso a espetáculos culturais; inserção em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Os argumentos expostos na mesa 3 do Seminário constam da transcrição de intervenções da representante da UERJ, a Sub-reitora de Graduação, Tania Carvalho Netto, e pelos integrantes do corpo jurídico do estado. A compreensão dos benefícios acadêmicos e sociais da política pioneira de ação afirmativa adotada pelas universidades fluminenses tornou possível uma articulação entre os movimentos sociais, as

⁴ JESUS, R. E.; SANTOS, J. S.; COLEN, N. S. *Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG*. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA; UERJ/LPP, 2018.

instituições acadêmicas, o poder executivo e a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, cujo resultado está consagrado no aprimoramento do Programa de Ação Afirmativa pela Lei nº 8.121, 27 de setembro de 2018, que garante sua ampliação por mais dez anos. A lei consta ao final da transcrição desse debate.

Registramos um agradecimento especial a Felipe Queiroz, Coordenador Executivo do LPP, aos estagiários do laboratório e também a Mariana

Soares pela transcrição das intervenções da mesa 3. O dedicado trabalho de Tatiana Alves Baptista contribuiu de forma decisiva para a conclusão dessa publicação.

Boa leitura!

COTAS PARA ALUNOS ORIUNDOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO PÚBLICO E PARA PRETOS E PARDOS⁵

Gaudêncio Frigotto*

O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo, como ponto de partida para a sua alteração real. (FERNANDES, 1980, p.231)

Resumo: O artigo busca evidenciar que tanto as análises baseadas na antinomia do contra ou a favor quanto em cunho cientificista – amplamente utilizadas – não se apresentam como alternativas adequadas para a análise das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, especialmente as de cotas para negros ou afrodescendentes. Ao contrário, propõe-se uma abordagem situada no plano do contexto social real da sociedade brasileira, espaço marcado por diferentes contradições, interesses e conflitos, pontuando-se as determinações que colocaram as cotas na agenda política e social brasileira. O diálogo com Octávio Ianni, Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira, evidencia as condições sociais concretas em que brancos e negros produziram suas vidas na formação histórica de uma sociedade produtora de desigualdade. Busca também traçar considerações sobre as implicações, riscos e responsabilidade da universidade face às políticas de cotas. Conclui-se com o reconhecimento da importância de empreender ações que transformem as estruturas que produzem a desigualdade e, desta maneira, a necessidade das políticas de ação afirmativa.

Palavras-chave: Políticas afirmativas. Cotas raciais. Desigualdade.

⁵ Esta é a denominação específica que consta nas leis que implementaram a reserva de vagas nas universidades mantidas pelo poder público no Estado do Rio de Janeiro - Leis nº 3542/2000 e nº 3.708/2001- Sendo a primeira referente a alunos oriundos da rede pública de ensino e a segunda referida a pretos e pardos. Ver: Fernandes (2006).

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Professor Titular (aposentado) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH-UERJ). Integrante do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP-UERJ)

Abstract: The article seeks to show that both analyzes based on the antinomy of against or for and on a scientific nature - widely used - do not present themselves as an adequate alternative for the analysis of affirmative policies for access to higher education, especially those of quotas for blacks or Afro-descendants. On the contrary, an approach based on the real social context of Brazilian society is proposed, a space marked by different contradictions, interests and conflicts, punctuating the determinations that placed quotas on the Brazilian political and social agenda. The dialogue with Octávio Ianni, Florestan Fernandes and Francisco de Oliveira highlights the concrete social conditions in which white and black people produced their lives in the historical formation of a society that produces inequality. It also seeks to outline considerations about the implications, risks and responsibility of the university in relation to quota policies. It concludes with the recognition of the importance of taking actions that transform the structures that produce inequality and, thus, the need for affirmative action policies.

Keywords: Affirmative policies. Racial quotas. Inequality.

A questão das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, especialmente as de cotas para negros ou afrodescendentes, tem-se pautado, predominantemente, por um debate marcado pela antinomia do contra ou a favor, e situado no plano da disputa jurídica do direito positivo formal⁶.

A epígrafe acima sinaliza o sentido deste breve texto introdutório. Com efeito, seu autor assinala que, perante a realidade tão desigual e violenta em nossa sociedade, de nada adiantará o intelectual assumir uma *retórica ultraradical, de condenação ou de expiação*, já que o desafio é tentar compreender as determinações que produzem esta realidade, como condição de poder alterá-la.

Neste breve texto, dentro desta compreensão, vamos, inicialmente, assinalar que a antinomia e as análises de cunho cientificista não são o melhor caminho para entender as relações, as práticas, interesses e conflitos sociais; em seguida, pontuar as determinações básicas, mediatas e imediatas, que colocaram as cotas na agenda política e social; e, finalmente, fazer algumas considerações sobre as implicações, riscos e responsabilidade da universidade face a esta conquista, que não é uma simples dádiva do poder público.

O debate do contra ou a favor pauta-se predominantemente pelo argumento discursivo que expressa, por um lado, posições classistas que se sobrepõem ao preconceito e, por outro, a ausência de um esforço para entender o que está subjacente na sua positividade e na sua negatividade. Na sua positividade, como veremos, por trazer ao debate um conflito que sempre foi mascarado pela classe dominante brasileira e sua potencialidade a uma travessia na perspectiva da

histórica e abismal desigualdade social. A negatividade situa-se no *ovo de serpente* que as políticas de cotas engendram na medida em que essas sejam naturalizadas, manipuladas no pior sentido político, e não se ataquem as determinações subjacentes.

No escopo de uma breve introdução da questão que ocupa esta comissão, não cabe um detalhamento dos aspectos acima, mas apenas situar o objeto específico da comissão dentro do que se cobra de um trabalho feito no espaço da universidade e de sua especificidade na produção do conhecimento que transcenda a mera descrição e o senso comum. A responsabilidade da universidade, neste sentido, não se restringe ao campo científico, envolvendo também o campo ético. Para um aprofundamento dos aspectos que alinhavamos aqui, indicaremos algumas referências de estudos específicas.

O DEBATE DAS COTAS: RETÓRICA ANTINÔMICA E ANÁLISES CIENTIFICISTAS⁷

Um balanço dos debates e embates sobre as políticas de ação afirmativa, mormente a reserva de vagas para alunos oriundos da rede pública de ensino e alunos pretos e pardos ou outras denominações que aparecem, como as de negros ou afrodescendentes⁸, revela-nos uma tendência de posições dicotômicas: a favor e contra, justo e injusto, mérito e não mérito, democrático e não democrático, ou a construções de análises que podem até descrever

⁷ Por cientificismo entendemos aqui as análises mecânicas ou meramente descritivas e funcionalistas da realidade social, sendo esta concebida como um conjunto de fatores isolados e intercambiáveis e não como resultado de múltiplas determinações dentro de uma estrutura ou totalidade historicamente construídas. Para um aprofundamento sobre as análises de senso comum, racionalistas e funcionalistas, centradas na perspectiva dos fatores, ver: Kosik. (1986)

⁸ Os termos preto, pardo, mestiço, negro, mulato, afrodescendente e raça aparecem de forma bastante indistinta em diferentes análises. Trata-se, entretanto, de categorias que engendram sentidos muito diversos e não equivalentes e seus usos definem concepções de ser humano e perspectivas ideológicas. Não nos ateremos aqui a este complexo debate. Sublinhamos, todavia, que raça, num sentido ontológico apenas existe uma, a do gênero humano e que, portanto, todas as formas de racismo são construções históricas de violência de seres humanos sobre outros seres humanos.

⁶ O presente artigo resulta de uma versão ampliada de minha contribuição específica à comissão instituída em 2010 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para examinar a sua política de cotas. O conteúdo deste texto, embora grande parte esteja no relatório final da comissão, é de inteira responsabilidade minha, não representando necessariamente o pensamento da referida comissão.

exaustivamente aspectos do problema, mas não alcançam as determinações históricas que os produzem no plano social e político e suas implicações.

As dicotomias, mesmo quando referidas a análises, situam-se no plano retórico e dentro de uma lógica formal. Um expediente comum no sociologismo, economicismo, psicologismo e, sobretudo, no discurso jurídico positivista que reduz a realidade social ao legal, como se as leis não fossem produto de relações sociais e, portanto, feitas em defesa dos interesses das classes ou grupos sociais que as produzem. Nisto reside, por certo, que grande parte das leis pouco tem que ver com o que é justo em todos os âmbitos de nossa sociedade.

Desde o início da legislação que garante reserva de vagas no ensino superior no Brasil, vários trabalhos de pesquisa, especialmente dissertações e teses, nos trazem um balanço indicativo da natureza e teor dos debates sobre o tema. Sales (2007) busca explicitar os debates sobre se é necessário ou não a reserva de vagas ou políticas de cotas e, no caso afirmativo, se é pertinente que haja políticas orientadas para grupos raciais. Evidência, ao cabo de sua análise, que os argumentos de mérito, diante da imensa desigualdade econômico-social e racial no Brasil, escondem a desigualdade de oportunidades reais e que a reserva de vagas, portanto, se apresenta como uma necessidade no processo da luta por uma igualdade efetiva.

Martins (2004) analisa o caráter racista do discurso da imprensa no debate *sobre cotas para negros*. A grande mídia, dominada por grandes corporações privadas da informação, dissemina a opinião e os interesses dominantes e forma a “opinião pública”. Como aparelho monopolizado dos interesses dominantes, constitui-se no espaço por excelência do discurso dicotômico, dos argumentos jurídicos formais e da criminalização de movimentos dos grupos ou frações de classes sociais que lutam por direitos negados por estruturas sociais construídas sob a violência da desigualdade.

Um exemplo emblemático do uso da mídia acoplado a obras de caráter cientificista é o livro de Ali Kamel (2006), diretor de jornalismo da Rede Globo – *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Marcadas, desde o título, pela falta de originalidade, suas análises são baseadas em obras de cientificismo acadêmico, especialmente norte-americano, e induzem a argumentos simplistas com a finalidade de formar um senso comum favorável às posições que são contra as políticas de ação afirmativa. Acabam, paradoxalmente, mesmo que não seja a intenção do autor, sendo posturas racistas ou que estimulam o racismo.

O livro, amplamente divulgado pela grande mídia e resenhado em revistas como a *Veja*, resulta de uma compilação de artigos publicados, desde 2003 no jornal *O Globo*. Seus argumentos cientificistas para sustentar sua posição do “contra as cotas para negros” podem ser depreendidos, entre outras fontes, em artigo publicado nesse jornal no dia 29/6/04, com o título: *Cotas, um erro já testado*. O artigo é uma resenha de dados do economista e comentarista político norte-americano Thomas Sowell, não por acaso, defensor incondicional do *laissez-faire*, doutrina que postula o livre mercado como melhor forma de organização da sociedade, no suposto de que os diferentes grupos sociais e indivíduos estão em iguais condições. O livro comentado no artigo traz uma enorme bateria de dados estatísticos para mostrar o pouco efeito das políticas de cotas nos Estados Unidos e outras partes do mundo.

Reiterando argumentos de Sowell, apenas referindo-se ao Brasil, tira conclusões do tipo: os negros brasileiros não precisam de favor, precisam apenas ter acesso a um ensino básico de qualidade, que lhes permita disputar de igual para igual com gente de toda cor. Um argumento moralista, que soa como um “conselho” para que os miseráveis enfrentem a miserabilidade tornando-se ricos, para que os analfabetos tornem-se alfabetizados, os traficantes, pessoas corretas; como se ser miserável, analfabeto e

traficante fosse uma simples escolha e não uma produção social. Ou seja, nem o jornalista, e nem seu mentor, todavia, se perguntam por que a maioria dos pretos ou pardos e os pobres filhos das classes populares não têm ensino básico completo ou, quando o têm, é dentro de uma pobre escola pública para pobres. Uma escola que tem que dar conta de todas as mazelas da sociedade, com professores que trabalham em três turnos para compor um salário que lhes permita fazer face às suas necessidades básicas. Uma escola, como analisa Algebaile (2009), que se diferencia internamente e se alarga ou amplia para menos. Isto é, faz muitas coisas, e cada vez menos é escola na sua especificidade de organização e socialização dos conhecimentos historicamente construídos e dos valores e atitudes que demarcam o convívio humano solidário e democrático.

Há dois vieses cientificistas num mesmo argumento de Kamel. Primeiro, isola a questão analisada das relações e condições econômico-sociais que a determinam, silenciando a respeito do fato de que a equidade no acesso ao ensino básico não elide a desigualdade social, e que nem mesmo as políticas afirmativas, como a das cotas, por si, a eliminam. Podem constituir-se em mecanismo de travessia se, ao mesmo tempo, atacam-se as determinações sociais que produzem sua necessidade. Em segundo lugar, e por esta razão, também isola a questão analisada dos processos histórico-sociais que ao longo do tempo vem reiterando essas relações e condições adversas, ignorando – ou não tendo interesse em mostrar – que o não acesso ao ensino básico de qualidade e, por consequência, as *chances* desiguais no acesso ao ensino superior, tem em sua origem uma sociedade – a sociedade brasileira – que, como veremos no próximo tópico, *produz a desigualdade e se alimenta dela*.

A concepção que situa a *equidade* no acesso à escola como panaceia para corrigir a desigualdade social é um senso comum de muitos economistas, sociólogos, educadores, cientistas políticos e governantes que se fundamentam na

análise circular do ideário do *laissez-faire* acima referido, traduzido, no campo educacional, pela “Teoria do Capital Humano”. Essa formulação só aparece no léxico econômico, social e educacional após a Segunda Guerra Mundial, no contexto da ampliação geopolítica do socialismo e da persistente desigualdade entre nações e entre grupos sociais no interior destas. A questão central no âmbito das teorias do desenvolvimento era quais seriam os remédios que fariam face à desigualdade.

Foi a equipe de Theodoro Schultz, nos Estados Unidos que, ao longo da década de 1950, buscou responder essa questão, construindo a noção de “capital humano”, entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que *potenciam* a força de trabalho das diferentes nações. A construção da noção de capital humano lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia de 1978. Trata-se de uma noção que falseia o sentido real do capital, pois este não se traduz como uma coisa, mas é uma relação social, historicamente construída, e assimétrica entre o capital e o trabalho.

A tese básica sustentada por Schultz (1973), que se tornou senso comum, foi de que aqueles países ou famílias e indivíduos que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via, se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos.

A tese do capital humano fica desnudada quando buscamos responder a seguinte questão: os países pobres, subdesenvolvidos e os indivíduos pobres assim o são porque “escolheram” ter precária escolaridade, ou os filhos da classe trabalhadora de países colonizados e de capitalismo dependente não alcançam os níveis mais elevados de escolaridade e em escolas de melhor qualidade porque são mantidos na pobreza?

Uma elementar constatação sobre a realidade dos trabalhadores brasileiros que vivem amontoados nas periferias das grandes

e médias cidades e dos que vivem da pequena propriedade, ou dos milhões de trabalhadores com trabalho precário ou desempregados, nos tira a dúvida. Seus filhos frequentam poucos anos de escolarização, e em escolas destroçadas, porque são pobres e o investimento aproximadamente quatro vezes menor em educação pública, como apontam dados da UNESCO, em relação às necessidades para uma educação de qualidade, se deve, em grande parte, à posição assimétrica do Brasil em sua relação com os países hegemônicos do sistema capitalista, e a seu papel de formar para o trabalho simples na divisão internacional do trabalho⁹.

Com isto, não estamos negando o papel da educação na formação científica e técnica para o trabalho, nem que essa não tenha relação com uma melhor qualidade na produção e com a maior produtividade. O que estamos sublinhando é que, primeiro, para se ter uma educação de qualidade, ou se pertence aos grupos sociais mais ricos ou se efetiva um investimento, por aluno/ano, igual ou semelhante ao que a classe média investe. Este valor é próximo daquele que a UNESCO indica para uma educação básica de qualidade. Mas ter as qualificações não significa que o mercado vai remunerar de modo correspondente a essas. Depende da oferta, da demanda de trabalhadores, e das relações entre o capital e o trabalho. Ademais, a condição social prévia, como demonstram vários estudos, acaba dando a diplomas de igual valor acadêmico, um valor simbólico e de troca diversos, dependendo da origem social de quem o detém.

Tanto as perspectivas antinômicas quanto as análises científicas não nos permitem entender adequadamente as determinações sociais e políticas que conduziram a ter-se hoje,

na sociedade brasileira, diferentes políticas afirmativas, sendo uma delas a reserva de vagas para alunos oriundos do ensino público e para pretos e pardos.

As análises antinômicas, como sublinha Frederic Jameson, tem que ver com a lógica do discurso ou argumento retórico, mas não com o contexto real, terreno da contradição.

Na antinomia você sabe onde está pisando. Ela afirma duas proposições que efetivamente são radical e absolutamente incompatíveis, é pegar ou largar. Enquanto a contradição é uma questão de parcialidades e aspectos; apenas uma parte dela é incompatível com a proposição que a acompanha; na verdade ela pode ter mais a ver com forças, ou com o estado das coisas do que com palavras e implicações lógicas [...]. Enquanto a antinomia é, clara e inequivocamente duas coisas separadas: y ou x, e isso de forma tal que faz a questão da situação ou do contexto desaparecer por completo. Nossa época é bem mais propícia ao terreno da antinomia do que da contradição. (JAMESON, 1997, p.17-18)

Podemos inferir, a partir da colocação de Jameson, que a análise do sistema de cotas para dar conta de sua historicidade e das disputas de interesses em jogo, desde o início, precisa situá-lo no plano do contexto social real, espaço marcado por diferentes contradições, interesses e conflitos.

As análises científicas, por seu turno, se fixam na descrição fenomênica da realidade e na explicação das disfunções, sem alcançar os processos e relações sociais que produzem tais disfunções. O risco é de, mesmo calcados em dados estatísticos, chegar-se a conclusões absurdas. Um exemplo emblemático é o livro *A Curva do Sino*, da autoria do cientista político americano Charles Murray e do psicólogo e professor de Harvard Richard Herrnstein (1994) que, com bases em testes de QI, defendem que geneticamente as raças e pessoas tem inteligência desigual e que as pessoas negras teriam comprovadamente uma inteligência inferior à dos brancos e, por isso, menor sucesso em certas atividades que exigem maior QI. Tais absurdos se inserem numa obra de mais de 800 páginas, das quais 200 são de dados estatísticos.

Por certo, ao longo das séries estatísticas que constroem, vão encontrar poucos negros que

⁹ O que se quer enfatizar sobre o caráter cientificista da noção de capital humano é exposto de forma mais contundente por pesquisadores da Universidade de Frankfurt que anualmente, desde 1994, escolhem uma noção, de acordo com a sua avaliação, que expressa o que designa o termo alemão *unwert* (não palavra). Trata-se de palavras do discurso público que são grosseiramente inadequadas ao tema designado e talvez até violem a dignidade humana. "Capital humano" foi escolhido em 2004 com a seguinte justificativa: degrada pessoas a grandezas de interesse meramente econômico. Ver: Altvater, 2010, p.75. Para uma análise crítica da "Teoria do Capital Humano" e seu caráter redutor de sociedade, ser humano, trabalho e educação, ver Frigotto. (2011)

assumiram postos de governantes, executivos, Prêmios Nobel, diretores de grandes empresas, PHDs laureados em universidades, supostamente atividades que exigem maior QI, sendo o mesmo expressão deste sucesso. Em contrapartida, encontram a grande maioria dos negros americanos em atividades braçais ou com sucesso na natação, esportes em geral e no campo da dança, música etc. O que ignoram em sua análise genética e biológica da inteligência são as condições sociais concretas em que brancos e negros produziram as suas vidas na formação histórica da sociedade americana.

No livro, por entenderem a desigualdade de inteligência como oriunda de determinações predominantemente genéticas, os autores se posicionam frontalmente contra as políticas afirmativas, afirmando que tentar fingir que essa desigualdade não existe ou buscar erradicá-la por políticas governamentais levou ao desastre econômico.

Em entrevista à *Folha.com* de 5/11/07, Charles Murray respondeu, entre outras, à seguinte pergunta: “Debate-se no Brasil agora os prós e contras da ação afirmativa. Qual sua posição?”

Primeiro, deixe-me dizer que não conheço nem estive no Brasil. Mas a reputação do país é a de que as relações entre pessoas de diferentes etnias sempre foi boa. Vocês se apresentam como um país que não é obcecado com a questão negros versus brancos, como são os EUA. Se isso é verdade, a ação afirmativa é a melhor maneira possível para destruir essa vantagem. Se vocês querem garantir que os brasileiros comecem a se odiar, odiar talvez seja uma palavra muito forte, mas estranhar um ao outro como nunca antes aconteceu, criar divisões, então a melhor receita é implantar a ação afirmativa¹⁰.

Um olhar histórico, como o que nos oferece Losurdo (2006), de como foram tratados os negros e os índios historicamente nos Estados Unidos, tanto pelos representantes intelectuais e políticos conservadores, quanto pelos liberais, contrasta profundamente com as abordagens científicas acima assinaladas.

Do que assinalamos até aqui, podemos ressaltar que, tanto as posturas contrárias às políticas de cotas para estudantes oriundos do ensino público e para pretos e pardos no Brasil, quanto as que colocam essas políticas como solução para a desigualdade social, acabam por não desvendar justamente o que é fundamental na compreensão da questão: as condições sociais e políticas que as tornaram um fato real no Brasil, no início do século XXI, e as tensões, riscos e possibilidades que engendram.

CONDIÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS E A ADOÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL

As posições favoráveis ou contrárias às políticas públicas de ação afirmativa, em particular, a reserva de vagas ou cotas para estudantes do ensino público e pretos ou pardos, no Brasil, não podem elidir que essas são um fato e com amparo legal.

Perante este dado de nossa realidade educacional, uma análise mais profunda da questão certamente nos mostrará que o problema não é condenar e nem celebrar tais políticas. Trata-se de uma questão que engendra, contraditoriamente, positividade e negatividade e possibilita manipulações de toda ordem. O que define seu sentido positivo ou negativo é como estas políticas de ação afirmativa são conduzidas na universidade e na sociedade.

Os dois riscos mais graves são, de um lado, alimentar posturas racistas. Nisto os críticos às cotas para pretos e pardos trazem questões que têm que ser consideradas. Não, todavia, pelas razões que apresentam, porque partem do suposto que no Brasil vivemos numa harmônica democracia racial e que, portanto, nunca existiu e não existe preconceito racial ou racismo. Por outro lado, o risco é de transformar tais políticas de uma conquista de grupos sociais em oportunismo

¹⁰ Entrevista dada a Sérgio da Vila. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe0511200702.htm>>.

político, alimentando o populismo, o clientelismo e a sua manutenção como moeda política¹¹.

Vamos nos ater a dois aspectos da questão e, como assinalamos no início desta introdução, de forma indicativa, ao processo histórico de nossa formação social que ainda nos expõe como uma das sociedades mais desiguais do mundo e aos processos sociais, mormente a partir do fim da ditadura civil militar e os debates na constituinte, que deflagraram demandas por direitos sociais e subjetivos até então ignorados.

A literatura que condensa o pensamento social crítico brasileiro sobre como e porque nos constituímos a sociedade que somos nos dá elementos para não ficarmos na visão maniqueísta do contra ou a favor, ou da condenação e expiação das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior. Também, fornece indicações valiosas para não cairmos nos dois riscos acima referidos e percebermos qual o papel, desafios e responsabilidades da sociedade e, em particular, da universidade pública.

O solo mais profundo, onde a questão das políticas de ações afirmativas não engendra evasivas retóricas, o encontramos em análise tais como as de: Josué de Castro, com suas análises sobre a geografia e geopolítica da fome no Brasil; Nelson Werneck Sodré e sua vasta produção crítica sobre nossa formação econômico-social e a questão do populismo; Sérgio Buarque de Holanda, expondo, em *Raízes do Brasil*, a estratégia de dominação da classe dominante na figura do homem cordial; Caio Prado Júnior, explicitando as marcas reiteradas do pensamento que orienta as ações políticas da classe detentora da riqueza e do poder dominante no Brasil – a postura mimética e de cópia, o endividamento externo como forma de enriquecer e a assimetria descomunal entre os ganhos do capital e do

trabalho; Celso Furtado, autor de aproximadamente cinco dezenas de livros sobre a formação econômico-social brasileira e sobre a especificidade do nosso desenvolvimento, legando-nos uma conclusão chave para pensar o presente e o que nos trouxe até o presente.

Para Furtado, o *subdesenvolvimento* não é uma etapa do desenvolvimento, como a teoria econômica e social dominante sustenta, mas uma forma específica de construção de nossa sociedade. Ao longo de sua obra, situa a sociedade brasileira dentro do seguinte dilema: a construção de uma sociedade ou de uma nação onde os seres humanos possam produzir dignamente a sua existência ou a permanência num projeto de sociedade que aprofunda sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial.

Destaco outros três autores, Octávio Ianni, Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira, porque reúnem análises que incidem mais diretamente sobre a questão das políticas afirmativas, e os dois primeiros, além disso, nos fornecem as análises mais profundas sobre a questão do negro e a questão da falsa ideia da democracia racial no Brasil.

A obra de Octávio Ianni transita em temas sobre a industrialização, o desenvolvimento e o Estado Brasileiro, a política, mormente com estudos sobre o Estado populista e o colapso do populismo, imperialismo e cultura, globalização, classes sociais no Brasil e educação. Três obras, sobretudo, são referência obrigatória para pensar as cotas relacionadas à questão da raça e do negro no Brasil – *As Metamorfoses do escravo*, de 1962; *Raças e classes no Brasil*, de 1972; e *Escravidão e racismo*, de 1988.

Nestas três obras, Ianni traz uma contribuição original e faz um balanço rigoroso sobre a origem da ideia de que no Brasil havia preconceito de classe, mas não racismo, de que, aqui, diferentemente dos Estados Unidos e outras partes do mundo, vivíamos uma democracia racial. Tal perspectiva, para Ianni, tem origem no interesse da UNESCO em estudos no Brasil sobre

¹¹ A forma como foi introduzida a política de reserva de vagas nas universidades mantidas pelo Estado do Rio de Janeiro parece padecer deste viés. Com efeito, a imposição unilateral, sem amplo debate prévio, não só pôs em plano secundário os processos que desencadearam na sociedade essa demanda, como dificultou um tratamento à questão, no plano interno à universidade e na sociedade, por sua contaminação político-partidária, reduzindo uma questão de política de Estado à sua dimensão de política de governo no momento no poder. Em parte, esta questão é melhor explicitada na dissertação de Fernandes (2006), que trata dos impactos da introdução das leis de reserva de vaga na UERJ.

racismo, num contexto das teses nazistas e fascistas e das lutas raciais nos Estados Unidos e África. Autores brasileiros como Gilberto Freyre, entre outros, e os americanos Charles Wagley e Marvin Harris, adotaram esta linha de análise enfatizando a tese da democracia racial¹².

Roger Bastide e Florestan Fernandes também participaram, como veremos a seguir, nessa pesquisa encomendada pela UNESCO. Para Ianni (2004), é nesta pesquisa, da qual resultou o livro *Negros e brancos em São Paulo*, “que foi revelada a realidade do preconceito racial de par em par com o preconceito de classe (destaques meus) e, portanto, o preconceito racial constitutivo da sociabilidade na sociedade brasileira”. Estranhamente, observa Ianni, foi o único trabalho financiado pela UNESCO que não foi publicado também em inglês.

Em relação ao movimento negro e às cotas para negros nas universidades Ianni (2004), com base nos seus estudos anteriores, concorda com a afirmativa da interpelação que lhe foi feita por Alfredo Bosi, na entrevista referida na nota 6, na qual indica que o movimento negro hoje se ampliou muito e os estudos revelam uma diversificação de tendências, que se aglutinam ou, na tradição de Florestan Fernandes, que enfatiza o preconceito racial e a não democracia racial; ou em torno das posições, especialmente de Gilberto Freyre, da democracia racial.

Com base em seus detalhados estudos do problema racial e do negro na sociedade onde a escravidão durou quase quatro séculos, Ianni, ao tratar o problema das cotas para negros, revela toda a acuidade e o caráter de positividade e de negatividade que o mesmo engendra por estar implicado no fato de que *o preconceito racial está de par com o preconceito de classe*.

As cotas são uma conquista e uma concessão, uma legitimação de uma sociedade preconceituosa. É contraditório porque a sociedade é contraditória, já que se formos ao fundo nesse problema, veremos que esses negros não tiveram condições de estudar a ponto de não serem classificados nos exames de seleção. Portanto, já vêm de uma condição social

com limitação. E, em vez de enfrentarmos o problema na raiz – melhorando as condições sociais de brancos e negros de diferentes níveis sociais – se estabelece a cota. Não se mexe na ordem social que é uma fábrica de preconceitos, mas somente num nível restrito, que é o nível do acesso a certos espaços. É uma negação da ideia de democracia racial porque se ela existe, todos estão participando em situação de igualdade, mas sabemos que não é isso o que acontece. (IANNI, 2004, p. 27).

Difícilmente poderemos encontrar melhor formulação sobre as políticas públicas de ação afirmativa e cotas para negros, do que esta apresentada por Octávio Ianni. Sem cair no simplismo da dicotomia contra ou a favor, expõe a questão em toda a sua complexidade. Isto nada tem que ver com o jornalismo opinativo e, menos ainda, com o cientificismo acadêmico.

Florestan Fernandes tem sua biografia marcada por ser, como ele mesmo se define, um intelectual militante. Isto não lhe tirou o rigor científico em suas pesquisas. Pelo contrário, é considerado o pai da sociologia no Brasil e o historiador Eric Hobsbawm o considera entre os dez mais importantes sociólogos do século XX. Sua contribuição fundamental se dá na construção do campo da sociologia no Brasil e na análise social e política de nossa formação histórico-social.

A questão que nos ocupa sobre a problemática das ações afirmativas tem em sua obra, tanto no que explicita sobre nossa estrutura social, quanto sobre a questão do negro em nossa estrutura de classes, uma fonte ímpar. O livro de Florestan com Bastide (1955), *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo* (mais tarde publicado em várias edições com o título *Brancos e negros em São Paulo*), resultante da pesquisa financiada pela UNESCO, acima referida, como mostra seu discípulo e colaborador Octávio Ianni, balizou uma leitura oposta à tese da democracia racial no Brasil.

A análise de *Brancos e Negros em São Paulo* se amplia e aprofunda em sua tese de professor titular na USP, da qual resultou o livro *A integração do negro à sociedade de classes* (FERNANDES, 1964). O caráter rigoroso da

¹² Em longa entrevista de balanço sobre o preconceito racial no Brasil, Ianni (2004) sintetiza os pontos centrais sobre raça, racismo no Brasil e assinala sua visão em relação às cotas para negros.

pesquisa sociológica e a qualidade das análises de Florestan sobre a questão do negro no Brasil resultam, também, como sublinha Ianni, de sua vivência de começar a ganhar a vida nas ruas de São Paulo como menino pobre.

A vivência de Florestan Fernandes como criança, adolescente e adulto, na cidade de São Paulo, deu a ele uma percepção aguda do que era a cidade. Isso aparece em seu livro *A integração do negro na sociedade de classes*. É patente que ele vê a questão racial inclusive a partir de sua vivência em São Paulo. (IANNI, *op. cit.*, p.24)

Ianni destaca a profundidade e o mergulho das análises de Florestan na realidade contrastando com muitas análises superficiais: “Não é ironia e nem é injusto dizer que alguns autores brasileiros veem a questão racial da janela, desde longe ou desde o alpendre da casa-grande”. (*Ibid.*)

A contribuição central de Florestan, que mantém viva a atualidade e densidade sobre o negro no Brasil, é de desvelar a falácia e as consequências da tese da democracia racial mostrando que o preconceito racial no Brasil é um dado fundamental da especificidade de nossas relações sociais. Ao preconceito de classe, no caso dos negros, se acresce o preconceito racial.

Vital para essa compreensão são suas análises sobre as classes sociais no Brasil e os processos de dominação do que denominou de *minoría prepotente sobre a maioria desvalida*. Uma sociedade que combina o arcaico e o moderno ou moderniza o arcaico na manutenção de seus privilégios.

Por fim, sob este aspecto, as análises de Francisco de Oliveira ampliam a compreensão das determinações estruturais da desigualdade econômica, social, cultural, educacional etc., no Brasil. Crítico das análises duais que situam o problema do Brasil para se tornar um país desenvolvido na persistência do que seria arcaico, atrasado, identificado com o analfabetismo, o trabalho informal, a baixa escolaridade, na mesma linha de Florestan, evidencia uma necessária dependência entre o moderno e o arcaico, atrasado, tradicional. Ou seja, os setores

denominados de atrasados, improdutivos e informais se constituem em condição essencial do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial, viabilizando, exatamente, a forma particular de produção e apropriação seletiva do excedente produzida no Brasil. A persistência da economia de sobrevivência nas cidades, a ampliação ou inchaço do setor terciário ou da “altíssima informalidade” e a alta exploração de mão de obra de baixo custo no campo e no meio urbano são funcionais à elevada acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e de renda.

Ao atualizar, quatro décadas depois, a sua obra *Crítica à razão dualista; o ornitorrinco*, na qual condensa a análise acima apontada, Oliveira vai mostrar que o que se tornou hegemônico foi a permanência de um projeto de sociedade que aprofunda sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial. Esta opção hegemônica, em termos de consequências societárias, ele a expressa recorrendo à metáfora *do ornitorrinco*, que possibilita explicitar a particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política e cultural, que nos transforma num monstro social à imagem do ornitorrinco.

As relações de poder e de classe que foram sendo construídas no Brasil, observa Oliveira, permitiram apenas parcial e precariamente a vigência do modo de regulação fordista tanto no plano tecnológico quanto no plano social. O mesmo ocorre no presente, na atual mudança científico-técnica de natureza digital-molecular, que imprime uma grande velocidade à competição e à obsolescência dos conhecimentos. Isto torna nossa tradição de cópia ainda mais inútil. Uma sociedade, portanto, que na divisão internacional do trabalho domina as atividades ligadas ao trabalho simples de baixo valor agregado. Afirmam-se, assim, relações sociais que produzem a miséria e se alimentam dela, e produzem uma sociedade desigual e sem remissão.

Esta estrutura social, como mostram as análises dos autores acima referidos, só pode se manter mediante a contenção dos movimentos operários e sociais, mediante ditaduras e golpes. Francisco de Oliveira destaca que vivemos mais de um terço do século XX sob duas ditaduras, e os outros dois terços, sob reiterados golpes institucionais.

A dimensão política da gênese das políticas de ação afirmativa se materializa no esforço da sociedade em romper com os mecanismos da cultura autoritária, reiterados pela ditadura civil militar de 1964. Com efeito, foi no interior das lutas pelo fim da ditadura e pelas eleições diretas que esta tradição foi sacudida. O seu momento mais fecundo deu-se ao longo do processo constituinte. Nele é que afloraram interesses e conflitos que vinham sendo silenciados por diversos meios, consolidando-se a luta pelo reconhecimento de direitos sociais e subjetivos.

As mudanças sociais não acontecem espontaneamente, mas resultam de embates e lutas movidos por classes sociais, frações de classes ou grupos. Ou seja, como aponta Francisco de Oliveira referindo-se ao sentido do que é fazer política:

Política no sentido de Rancière¹³ é a reclamação da parte dos que não tomam parte, e por isso se constitui o dissenso. Nessa acepção, os que fazem política distinguem-se por pautar os movimentos do outro, do adversário, por impor-lhe minimamente uma agenda de questões sobre as quais e em torno das quais se desenrola o conflito. Impor a agenda não significa necessariamente ter êxito, ganhar a disputa; antes significa criar um campo específico dentro do qual o adversário, em seus movimentos, é obrigado a se mover. (...) É neste intercâmbio, desigual, que se estrutura o próprio conflito, ou o jogo da política. (OLIVEIRA, 2007)

Pelas razões abordadas pelos autores acima, passados 23 anos da aprovação da Constituição, persiste, no plano estrutural, uma sociedade profundamente desigual. No plano político, mesmo que tenham ascendido ao poder governamental setores mais sensíveis ao problema social, nada indica que os privilégios da

minoría prepotente tenham diminuído. Para isso, como analisa Oliveira, seria necessário estabelecer um *marco de não retorno*, com desdobramentos que vão além de governos desenvolvimentistas. “É tarefa das classes dominadas civilizar a dominação, o que as elites brasileiras foram incapazes de fazer” (OLIVEIRA, 2003a).

No balanço da atuação de sua geração nos embates para civilizar a dominação, Florestan sinaliza no que acertaram e qual o erro.

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida (FERNANDES, 1980, p. 245).

Como não se deu o salto de dominar a dominação e a estrutura social de profunda desigualdade, a questão das cotas em geral e, em particular, cotas para negros, se instaura na contradição da positividade e da negatividade. Esta contradição é exposta de forma clara por Ianni.

Num primeiro momento, a definição e a obrigação de cotas aparecem como conquistas sociais do movimento negro. Ou, como diriam outros, como concessões dos donos do poder. Aqui está o problema, já que nenhum fato social tem apenas um significado. Os setores dominantes (seja o Congresso, seja o governo, sejam aqueles que decidem) aceitando o sistema de cotas, estão, de certo modo, concordando com uma determinada interpretação e o atendimento de algumas reivindicações. Então, numa primeira avaliação, o estabelecimento de cotas aparece como uma conquista positiva; mas, simultaneamente, é a reiteração de uma sociedade injusta, fundada no preconceito. Ela é tão evidentemente fundada no preconceito que é preciso estabelecer espaços bem determinados e limitados para que eles tenham a possibilidade de participação. Tem algo de esquizofrênico e imitativo do padrão norte-americano, onde o preconceito continua a existir da mesma forma, ainda que tenha havido o reconhecimento da questão racial (IANNI, 2004, p.24).

O que Ianni nos explicita é que a reserva de cotas, dentro das políticas públicas de ações afirmativas, se constitui numa questão ardilosa, cuja exigência mais funda é enfrentar as

¹³ Ver Jacques Rancière. (1996)

determinações sociais que a produziram e demandaram. O reconhecimento da questão racial, explicitando a potenciação do preconceito étnico-racial com os negros e, portanto, a negação da democracia racial, parece ser um dos ganhos mais profundos, aliado ao acesso ao ensino superior, da política de ações afirmativas ou das cotas nas universidades públicas, mas que precisa ser trabalhado para além da dimensão étnica e racial.

Esta é a argumentação do jurista Fábio Konder Comparato, no parecer apresentado ao Supremo Tribunal Federal. Colocando-se como favorável às cotas para negros nas universidades, sublinha que não se trata somente de um processo indenizatório destinado a beneficiar os negros, mas um instrumento de aperfeiçoamento da democracia brasileira, já que os mecanismos escravistas atingem a sociedade inteira, pobres, brancos e negros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decisão de fazer um balanço do que aconteceu no interior da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) após uma década de ingresso mediante a política de reserva de vagas para alunos de escolas públicas, pretos e pardos resulta da compreensão do seu corpo dirigente de que isto se impõe como um compromisso definido pela própria natureza da universidade pública.

As tensões que esta conquista, contraditória e repleta de tensões, expressa na sociedade e na universidade, impõem um cuidado, a toda prova, ao diagnóstico que os dados acadêmicos apresentam e às interfaces destes com as características sócio culturais dos cotistas. De imediato, não se trata de expor um relatório que alimente aquilo que assinalamos como perspectivas antinômicas ou cientificistas. Por outro lado, cabe reconhecer que a realidade de uma sociedade profundamente desigual e de estigma escravocrata sobrepõe ao preconceito de

classe o preconceito racial, mormente com negros e índios e, em certas regiões, com outras etnias.

O que se pode depreender das análises que buscam ir a fundo sobre a situação dos negros no Brasil é de que a tese da democracia racial não encontra sustentação histórica e empírica diante da desigualdade na renda, no acesso ao emprego e aos serviços sociais básicos, como saúde e educação que atinge a população negra. Como sublinham as análises de Octávio Ianni e Florestan Fernandes, no Brasil, o preconceito racial está de par em par com o preconceito de classe.

Por esta razão que, no caso das cotas, combinar critérios de classe ou de origem social com questão racial mostra-se o critério mais adequado. Tanto num caso quanto no outro as cotas explicitam o avanço político de uma sociedade que admite uma estrutura econômica que produz e reproduz a desigualdade de classes e a desigualdade racial. Um avanço importante, mas que não remove as determinações estruturais que produzem a desigualdade social que atinge especialmente, mas não só, a grupos sociais específicos como os negros e indígenas. Sem estas mudanças aquilo que constitui uma política importante provisória se naturaliza, servindo-se a manipulações de toda ordem. Esta natureza contraditória das políticas de cotas, ou, mais amplamente, das políticas de discriminação afirmativa, e das possibilidades das manipulações políticas, cabe à universidade expô-las sem subterfúgios à sociedade.

Neste particular, a síntese a que chega, talvez, o mais importante historiador do século XX, Eric Hobsbawm, em relação ao surgimento de xenofobias étnicas, nos sinaliza o que se deve buscar:

A etnia, seja qual for a base, é um modo prontamente definível de expressar um sentimento real de identidade grupal que liga os membros do "nós" por enfatizar as diferenças em relação a "eles". O que se têm de fato em comum, além de não serem "eles" não é muito claro, especialmente hoje em dia. (...) Como hoje vivemos numa era em que todas as outras relações e valores humanos estão em crise, ou pelo menos em algum ponto de uma viagem para destinos desconhecidos e incertos, a xenofobia

parece estar-se tornando a ideologia de massa de *fin de siècle*. O que hoje une a humanidade é a negação do que a espécie humana tem em comum. (HOBSBAWM, 2000)

Por isso, mesmo que haja razões para tratar a questão do negro nas suas particularidades históricas de extrema violência e injustiça, o horizonte é de não alimentar a xenofobia, mas de buscar afirmar o que é comum na espécie humana e, portanto, a luta para erradicar as estruturas que cristalizem a desigualdade.

Todavia, é preciso reconhecer que o movimento negro se tornou uma força social, um movimento social que coloca em pauta, para a sociedade e para o poder público, a agenda de um conjunto de direitos que vão muito além das cotas.

Sinal de amadurecimento desta questão é que o debate político de uma década, ainda em aberto, não reduziu a questão das cotas ou reserva de vagas à questão racial, mas se ampliou, respeitada a particularidade do negro e do índio em nossa história, para a questão da desigualdade social. Da análise que empreendemos até aqui, e do que revelam os dados analisados por esta comissão, decorrem vários desdobramentos para a UERJ e para a sociedade.

Para a UERJ como instituição pública que tem claros compromissos com a sociedade e com os estudantes que dela provém, mormente com os grupos sociais mais atingidos pela desigualdade econômico-social, educacional e cultural, o ponto crucial é ter clareza de que dar o mesmo tratamento a grupos sociais violentados pela desigualdade social e pelo preconceito de classe e raça ou etnia, é continuar a mantê-los na desigualdade. Ou, o que é pior, fazê-los crer, como os autores que defendem a desigualdade natural de inteligência, que eles são inferiores e, portanto, o lugar deles não é este.

No plano acadêmico, cabe combater duas atitudes igualmente perversas e que se manifestam, tanto nas políticas de ingresso no ensino superior, quanto nas políticas de educação de jovens e adultos. A primeira é a postura de não

buscar mecanismos pedagógicos, e de tempo de atendimento para que estes grupos de fato possam compensar a formação precária pregressa, e então simplesmente jogá-los ao seu destino e reprová-los. A segunda é a atitude ainda mais perversa de entendê-los como incapazes e aprová-los sem acesso efetivo ao conhecimento. Isto vale não só para os que ingressam pela reserva de vagas, mas, também, para outros estudantes cuja condição social e de educação pregressa é próxima ou similar.

Mas a universidade não pode e não deve fazer o que compete à sociedade e ao Estado. Pode ser uma atitude irresponsável e de manipulação política dos governantes, aceitar a demanda dos movimentos sociais e outras entidades para uma política diferenciada de acesso à universidade sem dar os recursos que, neste caso, têm que ser diferenciados e substantivos, para que ela possa oferecer as devidas bases materiais, institucionais e pedagógicas. Isto implica professores com maior disponibilidade de tempo para atividades complementares, bibliotecas e laboratórios melhores. Sem essa base material, institucional, e pedagógica, acaba-se cometendo uma injustiça com a comunidade acadêmica no seu conjunto.

Por fim, é da natureza do compromisso da universidade pública, como espaço mantido com os recursos da sociedade, produzir conhecimentos que ajudem a efetivar as transformações na sociedade que a tornem efetivamente democrática e, pelo menos, menos desigual. Na esteira dos autores, entre outros, que referimos no primeiro texto, como os que nos ajudam entender porque somos uma sociedade tão desigual, o compromisso da universidade pública é de mostrar que as políticas de ação afirmativa em si materializam, como sublinha Octávio Ianni, que a sociedade é desigual e não é democrática. O esforço, pois, é de ações que transformem as estruturas que produzem a desigualdade e a necessidade destas políticas. Tal perspectiva permitirá que se busque afirmar o que é comum na espécie humana para que estas políticas, que são

de travessia, não se perenizam e assim se prestem para cristalizar a desigualdade social. Daí que o foco das cotas tem que estar mais ligado ao critério social, sabendo, como revelam Florestan Fernandes e Octávio Ianni, que o *preconceito racial anda de par em par com o preconceito de classe*.

A divulgação desta análise dá-se num contexto de profunda regressão dos direitos sociais e subjetivos mediante as contrarreformas protagonizadas pelo golpe de Estado (parlamentar, jurídico e midiático) de agosto de 2016. O congelamento por vinte anos de investimento na esfera pública, único espaço para políticas e direitos universais, a contrarreforma trabalhista e a do ensino médio são medidas de interdição do futuro, especialmente daqueles que, atualmente, necessitam das políticas afirmativas. Mais profundamente, protela mudanças sociais estruturais cujo efeito seria a de superar a necessidade destas políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

ALTVATER, E. *O fim do capitalismo tal qual o conhecemos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi, 1955.

FERNANDES, F.L. *Políticas de ação afirmativa e acesso ao ensino superior: os impactos da introdução das leis de reserva de vagas na UERJ*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. Rio de Janeiro: MEC, 1964.

_____. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da escola improdutivo*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

HERRNSTEIN, R.; MURRAY, C. *The Bell Curve*. New York: The Free Press, 1994.

HOBSBAWM, E. Etnia e nacionalismo na Europa de hoje. In: Acton, Lord, Bauer, Otto, Breully, John et al. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro, Contraponto, 2000.

IANNI, O. *As metamorfoses do escravo*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

_____. *Raças e classes no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1972.

_____. *Escravidão e racismo*. 1988. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. O preconceito racial no Brasil. In: *Revista Estudos Avançados*, v.18, n.50. São Paulo, jan./abril 2004, p.21-30.

JAMESON, F. *As sementes do tempo*. São Paulo: Ática, 1997.

KAMEL, A. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

LOSURDO, D. *Contra-história do liberalismo*. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2006.

MARTINS, A. R. N. *A polêmica construída: racismo e discurso na imprensa – sobre a política de cotas para negros*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

OLIVEIRA, F. de. *Crítica à Razão Dualista. O ornitorrinco*. São Paulo, Boitempo, 2003.

_____. *Revista reportagem*, n. 41, fev.2003a. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani.

_____. de. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, F. de.; RIZEK, C.S. (Orgs.) *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

RANCIÈRE, J. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996.

SALES, S.R. *Justificativas, acordo e tensões: O debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

SCHULTZ, T. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

SISS, A. *Afro-brasileiros e ação afirmativa: relações instituintes de práticas político-ético-pedagógicas*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2001.

AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS BENEFICIÁRIOS E POTENCIAIS BENEFICIÁRIOS DAS COTAS RACIAIS

*Thaíssa Bispo*¹⁴

Resumo: O presente artigo aborda a questão das ações afirmativas no acesso ao ensino superior brasileiro a partir da análise da percepção dos beneficiários e potenciais beneficiários das cotas raciais. Ao optar por adotar o ponto de vista de quem está na “ponta” da política, pretende-se demonstrar que os sujeitos das políticas de inclusão diretamente impactados atribuem significados diversos às noções de raça, cor, discriminação e desigualdade racial. A metodologia inclui revisão de literatura sobre ações afirmativas e sua relação com os estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – a primeira instituição a adotar a política – e pesquisa de campo com entrevistas em profundidade com estudantes de um curso pré-vestibular popular do Rio de Janeiro. Conclui-se que há divergências entre o significado que os estudantes atribuem às categorias raciais, a autoavaliação que fazem sobre ser ou não beneficiário legítimo dessa política, o projeto racial e as intenções que nortearam a criação dessas categorias. Assim, observa-se que a institucionalização de ações afirmativas raciais no contexto brasileiro modifica a percepção dos atores que são diretamente afetados política.

Palavras-chave: Ensino superior. Universidades. Ações afirmativas. Cotas raciais.

¹⁴ Doutoranda e mestra em Sociologia no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ), bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Bacharel em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES) da UFRJ.

AFFIRMATIVE ACTIONS IN HIGHER EDUCATION: A REFLECTION FROM THE PERCEPTIONS OF BENEFICIARIES AND POTENTIAL BENEFICIARIES OF RACIAL QUOTAS

Abstract: This article addresses the issue of affirmative actions in access to Brazilian higher education from the analysis of the perception of beneficiaries and potential beneficiaries of racial quotas. By choosing to adopt the point of view of those who are the target of public policy, it's intended to demonstrate that people who are directly impacted for inclusion policies attribute different meanings to the notions of race, color, discrimination and racial inequality. The methodology includes literature review of the relationship between affirmative actions and students at the State University of Rio de Janeiro (UERJ) - the first institution to adopt policy -, and "in-depth field" research with interviews with students from a community course in Rio de Janeiro that helps in the process of preparation for the selection exams of the state universities. It is concluded that there are differences between the meaning that students attribute to racial categories, their self-assessment of whether or not they are legitimate beneficiaries of this policy, the racial project and the intentions of policy makers that guided the creation of these categories. Thus, it is observed that the institutionalization of racial affirmative actions in the Brazilian context changes the perception of actors directly affected by this public policy.

Keywords: Higher education. University. Affirmative actions. Race.

As políticas de inclusão no ensino superior brasileiro adotadas a partir da década de 2000 representaram um capítulo importante do processo de democratização desse nível de ensino ao inserir nas universidades brasileiras um contingente historicamente alijado desses espaços. Atuam em suas mais variadas formas promovendo a diversificação da composição social do corpo discente das principais universidades do país (seja no âmbito público quanto no privado), e expandindo o alcance da universidade para além das classes privilegiadas que sempre possuíram acesso a esse nível de ensino.

Ao nos debruçarmos sobre a bibliografia disponível sobre as ações afirmativas, observamos que grande parte dos estudos produzidos sobre o tema são construídos do ponto de vista da análise de políticas públicas adotando-se a perspectiva institucional. Ou seja, tende-se a abordar a questão a partir de uma visão instrumentalizada e racionalizada do processo de construção das ações afirmativas enquanto políticas públicas, como ações governamentais, intervenções planejadas, implementadas e gestadas pelo Estado, focando nas suas condições de emergência, seus mecanismos de operação e seus prováveis impactos sobre a ordem social e econômica. Porém, outros aspectos, dinâmicas e atores envolvidos nessas políticas (e de significativa relevância para o funcionamento e compreensão do funcionamento das ações afirmativas) não são apreendidos, e consequentemente outras questões que se colocam não são equacionadas.

Assim, compreendendo que para dar conta ao máximo da complexidade que possuem esses processos, devem-se adotar novas estratégias tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico e empírico, centralizando o olhar em aspectos pouco explorados, como quem está “na ponta” da política. Em outras palavras, é necessário focar mais na reação dos indivíduos frente essa ação, adotar um caráter reflexivo visando compreender a forma como os atores

sociais diretamente impactados pelas políticas as vivenciam, como as percebem, como se relacionam com estas e de que forma quais sentidos atribuem a essas políticas.

Com efeito, ao centrar as observações nos sujeitos que vivem ou são potenciais beneficiários das ações afirmativas e são diretamente por elas afetados, consequentemente será possível compreender que tais políticas não são construídas apenas dentro do âmbito estatal, mas também por instâncias, agentes, agências e instituições que atravessam o nível estatal.

A primeira seção do presente artigo irá tratar dos aspectos históricos do ensino superior brasileiro, de modo a construir resumidamente parte da história da institucionalização do ensino superior no Brasil, destacando suas principais características e demonstrando que este se estruturou de forma excludente, marcado pelos métodos de seleção restritivos que o tornavam acessível apenas para parcela privilegiada socioeconomicamente. Em seguida, será apresentado um panorama do movimento de reestruturação das universidades brasileiras, iniciado na década de 2000, promovido pela reforma do sistema de ensino superior como um todo que tinha por intuito torná-lo mais igualitário e acessível. A terceira seção irá se dedicar a destrinchar a institucionalização das ações afirmativas, como estas atuam de maneira a flexibilizar o processo de acesso ao ensino superior e são responsáveis por modificar o perfil dos frequentadores das universidades brasileiras. O último tópico irá abordar a questão dos sujeitos diretamente impactados pelas ações afirmativas, identificando como estes vivenciam e se relacionam com essas políticas, para demonstrar que a partir da análise desses aspectos, novas questões emergem. No primeiro momento, será demonstrado como os alunos cotistas étnico-raciais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) lidam com o sistema de cota e como reúnem uma série de saberes e práticas para atribuir sentido às cotas raciais, que destoam

dos sentidos atribuídos pelos *policy makers* gestores desse sistema. No segundo momento será observado como alunos do Pré-Vestibular Social (PVS), potenciais beneficiários do sistema de cotas percebem essa política, conferindo ênfase à variedade de significados que se contrapõem aos objetivos da política em si. Ao fim, uma breve síntese conclusiva será apresentada para demonstrar que nesse momento crucial, onde a lei de cotas estadual passa por um processo de reavaliação, torna-se necessário repensar as estratégias teóricas e metodológicas para analisar o sistema de cotas e avaliar seus resultados e efeitos, uma vez que a adoção de novas perspectivas podem suscitar novas questões e desafios ainda não vislumbrados, e indicar novos caminhos para repensarmos as formas de atuação dessa política visando corrigir suas falhas e abordar pontos ainda pouco explorados.

ALGUNS DADOS HISTÓRICOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A universidade brasileira se caracterizou por utilizar critérios de seleção restritivos e pelos seus aspectos técnico, elitista e excludente. Somente com o início do século XX, mais especificamente, na década de 1930 ocorrem mudanças significativas em função do contexto modernizante político, econômico e social que afetava todo o país. Nesse momento, as demandas por melhores qualificações crescem, pois há o surgimento das classes médias urbanas que desejam ocupar cargos estatais e necessitam de uma formação superior específica. Com efeito, o ensino superior brasileiro é institucionalizado e passa por uma reforma que pouco modifica o modelo de universidades adotado anteriormente. Nas décadas seguintes segue-se um lento processo de ampliação das universidades, pois “tratava-se de um ajustamento à demanda crescente dos setores médios em expansão, que resultou do processo de desenvolvimento urbano-industrial” (DURHAM, 2003. p. 9). Ainda nesse

período, ganha força o debate sobre a necessidade de reforma do ensino superior entre membros da comunidade acadêmica e integrantes do movimento estudantil. Questiona-se, principalmente, o caráter seletivo e pouco inclusivo (elitista, pois acessível apenas para as classes privilegiadas em termos socioeconômicos), e tradicionalista - pois priorizava-se as profissões técnicas tradicionais, como as carreiras de Direito, Medicina e engenharias (DURHAM, 2003).

O debate sobre a reestruturação do ensino universitário brasileiro se acirra na década de 1960. Durante o período da ditadura militar, mais uma vez, o contexto de desenvolvimento econômico promove o alargamento das classes médias que reivindicam formação superior. Consequentemente, uma reforma é implementada baseada no modelo do sistema de ensino superior norte americano de *research universities*, fazendo com que não ocorra flexibilização dos mecanismos de seleção universitária, e mantendo as universidades restritas à determinada parcela da população. De uma forma geral, observa-se que permaneceu a valorização de cursos técnicos restritivos tradicionais, promovendo o alargamento apenas nessas áreas (SAMPAIO, 1991). Contudo, para além do momento de grande repressão em voga no país, demandas de cunho democratizante do movimento estudantil são incorporadas no novo modelo de universidade. Mais uma vez, poucas mudanças ocorrem nos anos seguintes no que diz respeito ao ensino superior, e somente com a Constituição de 1988, modificações normativas são apresentadas para esse nível de ensino¹⁵ com o objetivo de regularizar as atividades das universidades públicas e privadas.

Durante a década de 1990 um novo movimento de reforma se inicia em todos os níveis de ensino, de uma forma geral, medidas institucionais são implementadas para promover o aumento da escolarização básica (nos níveis fundamental e médio), o que se reflete diretamente

¹⁵ Destacam-se medidas como o estabelecimento da gratuidade no ensino superior e nas IES públicas (previsto no artigo 206); definição da participação das instituições privadas no ensino superior, porém sem ajuda de subsídios do governo; a definição da igualdade no acesso ao ensino superior; entre outros pontos (NEVES 2012; CEZNE 2006).

no ensino superior, pois ocorre ao aumento da demanda (CASTRO 2008). Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foram adotadas ações de extensão universitária que favoreceram principalmente o setor privado (dotando-o de maior autonomia) promovendo o crescimento desse setor, enquanto as universidades públicas sofreram com poucos investimentos, pois possuíam menor autonomia e maiores gastos (por promover ensino e pesquisa científica).

Assim, de uma forma geral, observa-se que apesar de variadas reformas e transformações, o ensino superior brasileiro se caracterizou, historicamente, pelo seu aspecto elitista (no sentido de tornar-se acessível apenas para determinada parcela minoritária da sociedade), por seus métodos de seleção restritivos, e pelo desenvolvimento de carreiras técnicas tradicionais, havendo poucas iniciativas que visavam torná-lo mais inclusivo e democrático. Somente a partir da década de 2000 esse panorama altera-se significativamente.

AS REFORMAS DA DÉCADA DE 2000 E A CAMINHADA EM DIREÇÃO À DEMOCRATIZAÇÃO

A partir de 2003 inicia-se uma mudança política no país com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, que promoverá significativos impactos no sistema de ensino superior, uma vez que os debates sobre a reforma universitária adquirem destaque. No segundo ano de governo, as modificações do sistema universitário são iniciadas, dentre as primeiras iniciativas que serviram de base para as reformas destacam-se a criação de uma comissão avaliativa do sistema de ensino superior brasileiro, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) – cujo objetivo é reconhecer e corrigir os principais problemas do sistema de ensino superior -, a definição do Plano Nacional da Educação (PNE) – que inclui, entre suas metas, ampliar a matrícula de cidadãos entre 18 e 24 anos no ensino superior - e a reestruturação e o

desenvolvimento das instituições federais de ensino superior (SANTOS; CERQUEIRA 2009; OTRANTO 2006).

Durante a década de 2000, uma série de políticas públicas de caráter redistributivo são implementadas em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de reduzir as desigualdades históricas no acesso às instituições de ensino superior, ampliar o sistema universitário e torná-lo mais inclusivo através da inserção de parcelas da sociedade que se mantiveram a margem desses espaços ao longo dos anos. Dentre as principais políticas institucionalizadas nesse contexto podemos mencionar:

- i) o Programa Universidade para Todos (Prouni), institucionalizado em 2005, que funciona através da concessão de bolsas para estudantes de baixa renda em instituições de ensino superior privadas, que em troca recebem isenção de tributos;
- ii) a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, cujo objetivo é expandir e interiorizar a oferta de cursos/programas do ensino superior utilizando a metodologia do ensino a distância e focando na oferta de cursos de licenciatura;
- iii) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em 2007, atuando no acesso e permanência dos alunos da graduação, ao promover o aumento de vagas através da criação de cursos noturnos nas universidades e com o objetivo de conter as taxas de evasão. Esta política chama atenção por ter proporcionado a criação de novas universidades. Em conjunto, tais intervenções promoveram a ampliação do ensino superior contrastando com os períodos anteriores.

Apesar de promover a expansão do ensino superior brasileiro (tanto no âmbito privado quanto público) e tornar as universidades espaços mais inclusivos, estudiosos do tema questionam se as mudanças ocorridas foram capazes de modificar as principais características do ensino superior brasileiro (a saber seu aspecto restrito e excludente). Argumenta-se, ainda, que as políticas adotadas possuíam como pano de fundo

propostas e interesses de organizações internacionais como o Banco Mundial. Tais interesses e influências do capital estrangeiro poderiam ser observadas, por exemplo, no Prouni (que propõe a concessão de bolsas de estudos em universidades privadas em troca de isenção de alguns tributos). Intelectuais da comunidade acadêmica questionam até que ponto o perfil do corpo discente foi alterado. Neves (2012) observou que determinados grupos sociais permanecem fora das universidades, e que o corpo discente ainda é composto em sua maioria por indivíduos pertencentes às camadas mais altas da sociedade (em termos socioeconômicos). O autor explica que o acesso das camadas populares à universidade se deu através das universidades privadas (devido principalmente ao Prouni), e que da perspectiva étnico-racial determinados grupos são sub-representados, pois a análise do perfil étnico-racial dos alunos frequentadores do ensino superior brasileiro entre 18 e 24 anos demonstrou que a maior parte dos alunos é branca (62,6%), enquanto negros representam apenas 28,2%.

CONTEXTUALIZANDO AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Deve-se reconhecer que a adoção de políticas de inclusão ao longo da década de 2000 representou um passo significativo em direção a democratização do ensino superior, uma vez que tais políticas promovem a entrada de grupos que se encontram em posições desfavoráveis na competição pelo acesso a esse nível de ensino. As ações afirmativas, em conjunto, constituem essa série de políticas de inclusão, que de maneira geral, podem ser definidas como:

políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Tratam-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. (...) Sob essa rubrica

podemos, portanto, incluir medidas que englobam tanto a promoção da igualdade material e de direitos básicos de cidadania como também formas de valorização étnica e cultural. Esses procedimentos podem ser de iniciativa e âmbito de aplicação público ou privado, e adotados de forma voluntária e descentralizada ou por determinação legal (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA 2011).

Deve-se acrescentar que essas políticas atuam não apenas reparando desigualdades de oportunidades e seus efeitos já existentes, mas agem também de forma preventiva em favor das referidas populações. Ao se constituírem como políticas compensatórias, se propõem a tratar de maneira desigual indivíduos alocados em posições desiguais na estrutura social, visando colocá-los em posições de igualdade, equiparando suas condições de competição e estabelecendo a igualdade substantiva (MOREIRA; FERRARESI; CARVALHO; AMARAL, 2017). Ou seja, tais políticas não partem do princípio de que é necessário tratar todos de maneira igual, ao invés disso postula-se que se deve tratar de forma desigual indivíduos que estão em posições desiguais, de modo a torná-los iguais e com as mesmas condições e oportunidades. Aqui, a busca pela igualdade inclui a adoção de medidas específicas que são formuladas com base nas especificidades dos sujeitos/grupos sociais em posição desfavorecida.

Como exemplo, no Rio de Janeiro, as ações afirmativas emergem no contexto do ensino superior no ano 2000, por uma iniciativa do Poder Legislativo, mas sem diálogo com a comunidade acadêmica - o que gerou críticas por parte dos membros da instituição – através da Lei Estadual 3.524, que estabelecia que 50% das vagas das universidades estaduais deveriam ser preenchidas por ex-alunos da rede pública de ensino e provenientes das camadas socioeconomicamente desfavorecidas. Foi só posteriormente que a categoria étnica foi incluída no grupo beneficiado pela política, pautando-se na autodeclaração como principal critério (FERES; CAMPOS, 2016; VALENTIM, 2006). Assim, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade

Estadual do Norte Fluminense (UNF) foram pioneiras na implementação dessas políticas a partir da institucionalização do sistema de cotas, dando início a um movimento que atingiu outras universidades nos anos subsequentes. Ao longo da década de 2000 outras modificações foram implementadas com o mesmo sentido – dessa vez influenciadas pelos debates postulados por variados setores organizados da sociedade, pela comunidade acadêmica, pelo movimento negro, por decisões judiciais, e pelo acúmulo de dados estatísticos (SCHWARTZMAN, 2009). O critério étnico-racial foi incluído em 2001, pela Lei Estadual 3.708, que estabeleceu reserva de 40% das vagas para negros e pardos, e em 2008 instituiu-se a versão mais recente, a Lei nº 5.346¹⁶, cujos pontos principais são: a) o sistema estadual de cotas possui validade legal de dez anos, devendo ser reavaliadas sua eficiência e necessidade de continuidade após esse prazo, e b) o critério socioeconômico se sobrepõe ao critério étnico-racial, uma vez que estudantes oriundos da rede pública de ensino e pretos/pardos contemplados pelo sistema de cotas devem corresponder a categoria de estudantes carentes.

Por fim, deve-se acrescentar que ações afirmativas não se restringem apenas ao sistema de cotas. Em verdade, as cotas representam uma modalidade que receberam grande destaque da mídia e da opinião pública, foram alvos de debates (principalmente em torno de sua legitimidade) no âmbito acadêmico e da sociedade civil, mas outras políticas de inclusão também estão incluídas nessa categoria tais como: sistema de bonificação em exames de seleção, pré-vestibulares populares, entre outras (MOREIRA; FERRARESI; CARVALHO; AMARAL, 2017). Em conjunto, as ações afirmativas promoveram maior igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, contudo, como mencionado anteriormente, a democratização plena ainda não ocorreu, de modo

que muitas questões ainda surgem quanto ao alcance das políticas de inclusão. Parte que ainda permanece pouco explorada nas análises sobre o tema se refere a forma como o público alvo dessas políticas, indivíduos diretamente impactados por elas se relacionam com elas. Podemos indagar de que maneira tais políticas estão sendo vivenciadas e experimentadas por essas populações. O próximo tópico nos ajudará com essas questões e trará dados sobre o tema.

COTAS RACIAIS E SEUS BENEFICIÁRIOS: CATEGORIZAÇÕES, PERCEPÇÕES, QUESTÕES E DESAFIOS

Desde sua institucionalização até os dias atuais, as ações afirmativas e, mais especificamente o sistema de cotas, estão no centro de debates e controvérsias, suscitando pluralidade de opiniões, reações e polêmicas. Grande parte das questões que são colocadas se referem à legitimidade, a viabilidade prática dessa política e da sua eficácia. Muito tem sido debatido sobre o critério da autodeclaração e a ocorrência de fraudes nesse sistema. De uma forma geral, pode-se afirmar que as discussões se deram em torno do questionamento da constitucionalidade do sistema de cotas, uma vez que se tencionou noções de mérito, justiça e igualdade que permeiam a sociedade brasileira. No caso das cotas raciais a tensão é mais aguda, pois essa política pressupõe e assume a existência da desigualdade e da discriminação racial - principalmente com relação à população negra -, fatos que vão contra o ideal da democracia racial que perdurou por muito tempo na sociedade e de certa forma ainda está enraizado nas práticas institucionais e culturais. Na prática, as cotas raciais são vivenciadas de maneiras singulares, diferentes das idealizadas pelos *policy makers*, há também tensão na forma como beneficiários dessa política a interpretam, se relacionam e a ela reagem.

¹⁶ Lei que determina que 20% das vagas são reservadas para negros e indígenas, 20% para ex-alunos da rede pública de ensino e 5% para portadores de deficiência, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança/administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

As cotas raciais no ensino superior foram criadas com o objetivo de compensar os efeitos da discriminação racial, reverter a situação de desigualdade que populações étnico-raciais enfrentam, inserir nas universidades grupos sub-representados e prevenir a continuidade de práticas discriminatórias. Como explica Schwartzman (2009), essa política está pautada no denominado novo paradigma/projeto racial, que se baseava na combinação entre movimentos sociais e estudos quantitativos elaborados em meados da década de 1970 que demonstram a existência e os efeitos da desigualdade racial que afeta indivíduos não brancos (pretos e pardos) na sociedade brasileira. O desenho da política teve como base esse novo paradigma, de modo que a intencionalidade dos *policy makers* e burocratas envolvidos na sua criação era estimular um engajamento direto nesse novo projeto, promovendo ressignificações e novos usos de categorias raciais, estimulando o desenvolvimento de uma consciência racial.

Na prática, observamos que há uma divergência entre a forma como a política de inclusão de cunho racial foi desenhada e como ela é vivenciada e interpretada pelo seu público alvo, os beneficiários e potenciais beneficiários dessa política. Em seu estudo sobre as percepções dos estudantes cotistas na modalidade racial da UERJ, Schwartzman (2009) aborda justamente esse tema, identificando que há uma distância entre o projeto racial e as intenções que nortearam a criação de categorias raciais institucionais que compõem o sistema de cotas, e a interpretação dos estudantes cotistas sobre essas categorias. Através de entrevistas com alunos negros da universidade, a autora identificou que a perspectiva dos estudantes sobre cotas e categorias raciais (como raça e identidade étnica) é formada com base nos seguintes fatores: i) experiências pessoais cotidianas com categorizações acumuladas ao longo da vida (histórias de família, laços familiares, experiências na escola, por exemplo); e ii) próprias autoavaliações como legítimos beneficiários de

cotas e sua auto atribuição de status racial. Assim, “os alunos não se classificam apenas para cotas com base em sua ‘identidade’, mas também com base em se verem como beneficiários legítimos das cotas” (SCHWARTZMAN, 2009, p. 240).

Ao investigar como potenciais beneficiários de cotas raciais adquirem conhecimento sobre a categoria raça e transformam isso em decisões sobre como devem se auto classificar perante a política, a autora explora a relação entre os fatores que pautam o entendimento dos estudantes sobre categorização racial e o significado institucionalizado das categorias raciais apresentadas no sistema de cotas. Schwartzman conclui que há uma reflexividade¹⁷ implícita no processo de formação da interpretação dos estudantes sobre raça, uma vez que estes combinam conhecimentos provenientes de suas experiências pessoais, autoavaliações, e o entendimento/informações que possuem sobre o ponto de vista institucional/burocrático da política (em grande parte adquiridos através da mídia e do contato com a própria política já na universidade). Assim,

Eles combinam partes disso [o novo projeto racial] com suas próprias experiências de vida e com visões de mundo alternativas anteriormente perpetuadas por projetos raciais mais antigos - proeminente o projeto de “democracia racial” de meados do século XX. Uma vez que os alunos muitas vezes misturam e compartilham ideias de diferentes projetos raciais, a influência desses projetos na compreensão dos alunos sobre as categorias raciais e a ação afirmativa é muitas vezes parcial e inesperada (SCHWARTZMAN, 2009).

Schwartzman afirma, então, que os estudantes “veem como cidadãos” (por utilizarem variados projetos ideológicos raciais em suas categorizações, adotam o ponto de vista do cidadão, como sujeitos submetidos a categorizações e atores que constroem essas categorizações), enquanto os *policy makers* “veem como Estado” (ao adotarem o novo projeto racial como perspectiva do Estado, criam categorias

¹⁷ “isto é, um exame consciente da estrutura e do funcionamento da sociedade e do lugar dela” (SCHWARTZMAN, 2009, p. 222).

institucionalizadas nas quais os beneficiários deverão se encaixar), consequentemente, estudantes e burocratas designers do sistema de cotas não convergem quanto aos critérios de atribuição de indivíduos nas categorias usadas pelas cotas raciais. Por fim, a socióloga conclui que os efeitos pedagógicos das cotas raciais são limitados e complexos, pois o caso da UERJ demonstra que as cotas raciais atuam mais no sentido de estimular os estudantes a assumir uma posição nos debates sobre raça e sobre cotas raciais e menos em assimilar o novo projeto racial e enxergar as cotas raciais no contexto de um novo paradigma racial que desafia outras perspectivas sobre a questão racial. Ora, as cotas permitiram apenas aos estudantes entender que são objetos e participantes ativos da política, porém não permitem compreender como participam dela e qual o seu sentido. Logo, o contato com movimentos sociais negros (como a ONG Educafro, que milita pela população negra) promove uma maior e mais consistente transformação no ponto de vista dos estudantes.

Outro estudo mais recente também nos permite abordar a maneira como as ações afirmativas, - e mais especificamente o sistema de cotas - são vivenciadas pelos indivíduos diretamente afetados por elas, e como estes reagem às tais políticas de inclusão. Trata-se da análise das percepções dos estudantes do Pré-Vestibular Social (PVS) sobre o uso de cotas no acesso ao ensino superior¹⁸. Através do trabalho de campo desenvolvido entre 2014 e 2015 em uma unidade do cursinho PVS, e das entrevistas com estudantes frequentadores, observou-se que estes possuem um conhecimento limitado sobre o sistema de cotas, percebendo-as não como um direito coletivo, legítimo e institucionalizado ou uma tentativa de correção da desigualdade no

acesso à universidade, mas como uma “vantagem” que facilita a competição pela vaga na universidade. Constatou-se, também, que de uma forma geral, os estudantes aprovam as cotas apenas como medidas provisórias que devem vigorar apenas enquanto permanece a desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior. Cabe destacar, ainda, que as percepções (bem como as justificativas para embasar tais posições) variam de acordo com cada modalidade de cota, de maneira que as cotas sociais tendem a ser mais bem aceitas e legitimadas do que as cotas raciais.

O curso Pré-Vestibular Social (PVS), criado em 2003 pela parceria da Prefeitura do Estado do Rio de Janeiro, a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação Cecierj), a Fundação Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Consórcio CEDERJ) e as universidades públicas do Estado, assim como as demais ações afirmativas, atua como política de inclusão, tendo por objetivo auxiliar indivíduos oriundos das classes populares na preparação e qualificação para os vestibulares das principais universidades públicas. Seus alunos são alunos oriundos da rede pública de ensino, socioeconomicamente descapitalizados e em sua maioria negros e pardos. O PVS, diferentemente da maioria dos cursinhos, constitui uma iniciativa estatal, e possui variados mecanismos e práticas internas de avaliação e verificação de desempenho de professores e alunos, além de um léxico próprio pautado em ideias como desempenho, mérito e esforço individual, identificados durante a permanência em um polo do PVS no Município de Queimados (Baixada Fluminense).

Notou-se que os estudantes do PVS possuem um conhecimento raso sobre o sistema de cotas, que se limita apenas aos aspectos técnicos e aos procedimentos burocráticos para a inscrição nos exames de seleção das universidades através desse sistema, desconhecendo as origens, a história e os

¹⁸ Esse trabalho refere-se à pesquisa desenvolvida durante o mestrado em Sociologia, entre 2014 e 2016, no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ), e que deu origem à dissertação intitulada “As percepções dos alunos do Pré-Vestibular Social (PVS) sobre a política de cotas no acesso ao ensino superior”, que trata de uma etnografia sobre as variadas formas como os alunos do curso Pré-Vestibular Social (PVS) percebem os variados tipos de cotas empregados no acesso ao ensino superior. A pesquisa contou com o apoio e financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

propósitos da política. De uma forma geral, os alunos são favoráveis às cotas, pois reconhecem que há intensa desigualdade no acesso ao ensino superior e se identificam em posição de desvantagem na competição por uma vaga na universidade. Logo, acreditam que deve haver medidas para corrigir essa situação. Entretanto, eles aprovam a política apenas em caráter provisório, pois afirmam que para alterar o panorama de uma forma geral é necessária uma reforma em todo o sistema de ensino, e maior investimento na rede pública de educação básica. Quando questionados sobre a avaliação da eficácia da política e se pretendiam usar cotas, os estudantes revelaram que as cotas contribuem para a inserção das populações socioeconomicamente descapitalizadas nas universidades, mas que número significativo pretendia não utilizá-las, por “se sentirem desanimados, pelo número pequeno de vagas e a grande concorrência”.

Com relação às cotas raciais, os estudantes se posicionam de maneira contrária e afirmaram essa modalidade como ilegítima, demonstrando aversão, uma vez que apesar de reconhecer que negros e pardos são sub-representados nas universidades e que na hierarquia das ocupações estes ocupam as posições mais baixas, eles não acreditam que há desigualdade racial no acesso ao ensino superior. Argumentou-se que essa política cria desigualdades e clivagens étnicas até então inexistentes, pois prejudicaria indivíduos brancos pobres em termos de renda e auxiliaria estudantes negros pertencentes às classes mais altas da sociedade, colocando em posição privilegiada negros em detrimento dos brancos. Nesse ponto de vista, as cotas raciais são discriminatórias. Os estudantes alegaram também que cotas raciais são desnecessárias, pois as capacidades cognitivas e de aprendizados não estão relacionadas ou determinadas pela cor da pele. Segundo essa perspectiva, todos possuiriam as mesmas condições de concorrer por uma vaga na universidade e alcançar a aprovação, desde que

se dedique, empenhe e estude o necessário. Nesse ponto, fica evidente que ideais meritocráticos anteriormente mencionados estão no centro das justificativas dos alunos perante a aceitação ou recusa de cotas, e que tais valores estão diretamente relacionados à noção de justiça e igualdade que norteiam as percepções dos estudantes sobre as ações afirmativas.

Outra justificativa do posicionamento contrário às cotas raciais baseou-se na afirmação de que essas legitimariam e reproduziriam estereótipos de inferioridade da população negra, já existentes e difundidos em nossa sociedade. Esse tipo de cota também reforçaria a ideia de que “negros são inferiores, menos inteligentes, incapazes de obter sucesso”, quando comparados com indivíduos brancos. Assim, estudantes negros que optam por utilizar cotas raciais estariam, na verdade, assumindo “que não conseguem sozinhos, e precisam de uma ajuda, de uma muleta para se apoiar”. Cabe destacar que tal conjunto de justificativas foi elencado por estudantes negros e brancos, porém com a diferença de que alunos brancos, mesmo não concordando com as cotas raciais e as percebendo como ilegítimas e injustas, afirmaram que se pudessem utilizariam essa modalidade de ação afirmativa, enquanto alunos negros informaram que não pretendiam usá-la. Para os alunos brancos não haveria problema no uso de cotas raciais porque se existe um benefício reconhecido institucionalmente na forma de uma lei, então este deve ser utilizado (ainda que injusto), e que não se sentiriam inferiorizados justamente pelo fato de que a cor não está relacionada com desempenho no vestibular e não representa um fator determinante para aprovação. Já os alunos negros, por outro lado, afirmaram que o uso de cotas raciais poderia inferiorizá-los, tiraria o mérito das suas conquistas individuais, e que devido aos estereótipos que já existem, os negros devem se esforçar para combatê-los de modo a demonstrar que podem alcançar um bom desempenho sozinhos. Nesse ponto fica evidente que o discurso dos alunos é permeado por ideias

ligadas ao mérito, sendo que aparentemente nos alunos negros, esses valores e ideias estão assimilados de forma distinta (e mais forte) do que entre os alunos brancos, porém somente uma investigação mais detalhada poderia analisar essa questão profundamente.

Enfim, cabe destacar que tanto o caso dos estudantes beneficiários das cotas raciais da UERJ quanto o caso dos alunos do PVS e das percepções desses dois grupos, os sujeitos das políticas públicas de inclusão diretamente impactados pelas cotas raciais atribuem significados diversos às noções de raça, cor, discriminação e desigualdade racial, e que nos dois casos há uma divergência entre o significado que esses estudantes atribuem às categorias raciais e na autoavaliação que fazem sobre ser ou não beneficiário legítimo dessa política e o projeto racial e as intenções que nortearam a criação dessas categorias. Assim, conclui-se que a institucionalização de ações afirmativas raciais no contexto brasileiro modifica a percepção dos atores que são diretamente afetados política. Tal fato já foi investigado em outros estudos em profundidade (SCHWARTZMAN; SILVA, 2012), que demonstraram que ações afirmativas quando aplicadas no Brasil são interpretadas com base na cultura local (principalmente no que tange a interpretação de relações raciais).

SÍNTESE CONCLUSIVA

O sistema de ensino superior brasileiro se estruturou de forma a manter determinada parcela da população fora de seus domínios, sendo acessível apenas pelas classes mais abastadas em termos socioeconômicos. As ações afirmativas que são institucionalizadas a partir da reforma implementada nos anos 2000 representam uma tentativa de tornar as universidades brasileiras espaços mais inclusivos, que contemplem a diversidade da população da sociedade. Assim, em suas variadas formas, promovem a inserção das camadas populares e das populações étnico-

raciais nesses espaços. Porém, como foi demonstrado, a democratização plena desse nível de ensino ainda não foi alcançada, mas tal fato não deve desmerecer essas conquistas.

Grande parte das análises que tematizam as ações afirmativas dedicam-se a investigá-las privilegiando o processo burocrático e a ação do Estado na construção dessas políticas. Apesar da abrangente literatura disponível sobre ações afirmativas e sistema de cotas, e do reconhecimento do sucesso da política por estudiosos do tema, poucos são os trabalhos que seguem focalizando sistematicamente na percepção dos indivíduos que estão na “ponta” da política pública, ou nos impactos da política no cotidiano desses últimos.

A partir da exposição dos estudos sobre as percepções dos beneficiários das cotas raciais na UERJ e dos potenciais beneficiários das cotas raciais no PVS, foi explicitado que ao redirecionarmos o foco das análises e investigarmos como beneficiários das cotas vivenciam e reagem às políticas, novas questões emergem, assim como novos desafios se colocam. Considerando que nesse ano de 2017 a lei estadual de cotas, após 10 anos em vigor de sua versão mais recente, passa por um processo de reavaliação, onde seu alcance e eficácia estão sendo mensurados, podemos refletir e considerar que incorporar nas análises as percepções dos beneficiários pode apresentar contribuições significativas para o campo temático, auxiliando na compreensão do funcionamento dessas políticas no plano prático e abrindo perspectivas para pensarmos em como estas podem ser melhoradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, M. L. O. de. A Constituição de 1988 e a Educação Brasileira Após 20 Anos. In: *Os Cidadãos na Carta Cidadã*, v. 5, out. 2008.

CEZNE, A. N. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. In: *Revista Educação*, Centro de Educação, UFSM, v. 31, n. 1, jan./jun. 2006.

DURHAM, E. *O Ensino Superior no Brasil: Público e Privado*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES) em Seminário sobre Educação no Brasil organizado pelo Centro de Estudos Brasileiros e pelo Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford em 11 de março de 2003.

FERES, J.; CAMPOS, L. Ação Afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social?. In: *Lua Nova*, São Paulo, n. 99, 2016, p. 257-293.

Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA. *Ações afirmativas*. 2011. Disponível em: http://gemma.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217. Acesso em 31 de agosto de 2017.

MOELEHCKE, S. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro, 2002, p. 197-217.

_____. Ação afirmativa no Ensino Superior: Entre a Excelência e a Justiça Racial. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88, 2004, p. 757-776, Especial - Outubro.

MOREIRA, G. de O.; FERRARESI, F. H.; CARAVALHO, E. M.; AMARAL, E. Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê?. In: *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, 2017.

NEVES, C. E. B. *Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão*. In: Programa

de Pós Graduação em Sociologia. Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2012.

OTRANTO, C. R. A Reforma na Educação Superior do Governo Lula da Silva: da Inspiração à Implantação. Reunião anual da ANPED, v. 29, 2006.

SILVA, J. dos. R. S. Jr.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs.). *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas, SP. Editora Alínea, 2006, p. 43-58.

SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. São Paulo: USP/Nupes, 1991 (Documento de Trabalho, 8/91).

SANTOS, A. P. dos.; CERQUEIRA, E. A. de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: *IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, Florianópolis, SC, 2009.

SCHWARTZMAN, L. Seeing Like Citizens: Unofficial Understanding of Official Racial categories in a Brazilian University. In: *Journal of Latin American Studies*, n. 41, 2009, p. 221-250.

SCHWARTZMAN, L.; DA SILVA, G. Unexpected narratives from multicultural policies: Translations of affirmative action in Brazil. In: *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, v. 7, n. 1, 2012, p. 31-48.

VALENTIM, Daniela F. D. *Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito*. Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2006.

COTAS NA UNIVERSIDADE: COOPTAÇÃO OU LIBERTAÇÃO?

*Zacarias Gama*¹⁹

*Thiago Luiz Alves dos Santos*²⁰

Resumo: O presente texto configura-se como um ensaio que tematiza o sistema de cotas e a formação acadêmica do aluno cotista no âmbito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A motivação para escrita desse texto se deu a partir do desejo de estabelecer interlocução com um conjunto de manifestações midiáticas e posicionamentos abstratos e estereotipados em relação ao tema abordado. Para realizar o aludido objetivo lançamos mão de um conjunto de leituras de artigos da grande mídia, textos mais teóricos de cunho acadêmico e dados estatístico, coletados principalmente do Anuário Estatístico da UERJ (DataUERJ) e de outras obras, tanto produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). O texto estrutura-se em cinco partes mais as considerações finais. A primeira parte, destina-se à construção e exposição da problematização do objeto de estudo, evidenciando seus traços de senso comum e distinguindo seus matizes de cooptação. A segunda parte, por seu turno, erige-se como contraponto à primeira alicerçando-se em uma evocação mais concreta e atenta às múltiplas determinações do objeto de estudo, tendo por base o método materialista histórico-dialético de Marx (1985) e Gramsci (1978; 2006). As partes subsequentes constituem alongamento desta última pelo prisma das seguintes categorias: procedência, trabalho e renda; escolaridade e residência e; vida acadêmica e desempenho.

Palavras chave: Sistema de cotas. Aluno cotista. Cooptação e emancipação.

¹⁹ Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atual chefe do Departamento de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação (DEPAG/UERJ), Coordenador Geral do Programa de Pós-graduação Desenvolvimento e Educação Teotônio dos Santos (ProDEd-TS), Diretor Executivo da Cátedra e Rede da Unesco e da Universidade das Nações Unidas (REGGEN) e membro do comitê gestor do Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ).

²⁰ Pedagogo, Mestre em Educação e Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana. Atua como docente de Educação Básica e Superior.

UNIVERSITY QUOTA: COOPTATION OR EMANCIPATION?

Abstract: This text is configured as an essay that focuses on the quota system and the academic formation of the quota student within the scope of the State University of Rio de Janeiro (UERJ). The motivation for writing this text was based on the desire to establish dialogue with a set of media manifestations and abstract and stereotyped positions in relation to the topic addressed. To achieve this objective, we used a set of readings of articles from the mainstream media, more theoretical texts of academic nature and statistical data, collected mainly from the UERJ Statistical Yearbook (DataUERJ) and other works, both produced by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and the Institute for Applied Economic Research (IPEA). The text is divided into five parts plus the final considerations. The first part is intended to construct and expose the problematization of the object of study, highlighting its commonsense traits and distinguishing its shades of cooptation. The second part, in turn, is designed as a counterpoint to the first, based on a more concrete evocation and attentive to the multiple determinations of the object of study, based on the historical-dialectical materialist method of Marx (1985) and Gramsci (1978; 2006). The subsequent parts constitute an extension of the latter through the prism of the following categories: origin, work and income; education and residence, academic life and performance.

Keywords: Higher education. Quota system. Student quota. Cooptation and emancipation.

PROBLEMA

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade brasileira a alterar os critérios de acesso aos seus cursos de graduação, reservando legalmente parte do seu total de vagas para segmentos sociais vulneráveis ou com pouca representação social, a princípio com base em critério racial e, em seguida, com critério socioeconômico. Seu pioneirismo está fundamentado em leis aprovadas pela Assembleia Legislativa do Estado: a Lei nº 3524/2000 e a Lei nº 3708/2001. A mais atual (Lei nº 5.346/2008) reserva 45% de vagas por dez anos no ensino superior, garantindo que sejam selecionados e classificados nos exames de vestibulares os estudantes autodeclarados negros e indígenas, oriundos da rede pública de ensino, portadores de deficiência, filhos de policiais civis, militares, bombeiros e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados, desde que sejam comprovadamente carentes. Carentes, no caso, são todos aqueles que comprovam baixos níveis socioeconômicos conforme indicadores utilizados nacionalmente pelos órgãos públicos.

Quase uma década e meia após a implantação destas políticas, não obstante a implementação de projetos de ações afirmativas e programas de permanência nas universidades públicas do Estado – UERJ, UENF e UEZO, ainda é grande o debate a respeito da necessidade e justiça das reservas de vagas.

O meio acadêmico tem acumulado boa discussão sobre elas em diversas teses de doutorado e dissertações de mestrado, segundo informações de Machado (2013, p. 9). Sales (2007) e Martins (2004) também são exemplos dessa discussão acadêmica.

Sales discutiu a necessidade e a pertinência ou não das reservas de vagas, concluindo que elas são necessárias no processo de luta por igualdade efetiva observando que os argumentos contrários tendem a esconder a

desigualdade de oportunidades reais. Martins, por sua vez, analisou o caráter racista do discurso da imprensa ao tratar das cotas e concluiu que a grande mídia dissemina os interesses dominantes colocando-se contrária às cotas ou “restringindo a discussão da medida aos limites estreitos da mudança no vestibular, da perspectiva em torno dos direitos individuais e da interpretação jurídico-formal do sistema de cotas” (2004, p. 171).

O Sistema Globo e seus agentes têm sido pródigos em matérias contrárias às cotas. Dois exemplos ilustram bem os seus posicionamentos. O livro, *Não somos racistas*, de Ali Kamel (2006), diretor de jornalismo da Rede Globo, defende a tese de que as cotas não são coerentes com a nossa história, criam o risco de dividir o país entre brancos e negros e propiciam o ódio racial. De uma perspectiva preconceituosa diz que elas atentam contra a “democracia racial brasileira” ao forçar que as pessoas se autodeclarem negras ou indígenas. Kamel concluiu enfaticamente afirmando que as cotas são desnecessárias em uma sociedade na qual o racismo não é predominante e não é garantido pelas instituições públicas.

A matéria assinada por Thiago Reis e Ana Carolina Moreno, publicada no Portal G1, pertencente ao Sistema Globo de Notícias, insiste na mesma direção e faz clara insinuação contrária às reservas de vagas:

Alunos que cursaram todo o ensino médio em escola pública, sem distinção de raça e renda, e passaram no Sistema de Seleção Unificada (SISU) no início do ano por meio das cotas conseguiram fazer a nota de corte ultrapassar a dos não-cotistas em 11% dos cursos na primeira chamada. Isso significa que, nesses cursos, todos os cotistas passariam na primeira convocação mesmo se não contassem com a reserva de vagas (G1, 19/03/2014 06)²¹.

Essa matéria do G1 dá grande realce à aprovação de estudantes de escolas públicas participantes do Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Ministério da Educação (MEC) e

²¹ G1. Aluno da rede pública passaria sem cota em 11% dos cursos do SisU. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/03/aluno-da-rede-publica-passaria-sem-cota-em-11-dos-cursos-do-sisu.html>>. Acesso em agosto de 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ressaltando que poderiam ser aprovados em 11% dos cursos oferecidos sem recorrer ao direito de reserva de vagas. A matéria deixa, entretanto, de fazer qualquer esforço para demonstrar quem são estes estudantes. Com um mínimo de empenho poderia demonstrar pelo menos duas coisas: que estes estudantes são oriundos de escolas públicas onde se sobressaem como os melhores; e que a grande maioria que fica de fora não tem formação de qualidade suficiente para conseguir aprovação em exames vestibulares deste tipo. Ao abandonar uma conduta ética, as matérias globais simplesmente ratificam a concepção de mundo das elites brancas e agem em favor de sua conservação, deixando de reconhecer os legítimos direitos de negros, indígenas, filhos de bombeiros, policiais e agentes penitenciários.

Ora, é uma verdade que nem todas as escolas públicas têm condições de oferecer educação de qualidade. Escolas públicas de alto rendimento como o Colégio Pedro II, o Colégio da Fundação Osório e o Colégio Militar do Rio de Janeiro, por exemplo, são exceções e integram um status comparável ao dos melhores educandários particulares. Estas escolas de alto rendimento obtêm pontuação elevada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), respectivamente 7.6, 6.1 e 6.4 (INEP, 2014)²² e se situam bem em rankings internacionais produzidos, por exemplo, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (*Organization for Economic Co-operation and Development – OECD*). As suas posições são superiores ao score médio dessa organização que é de 4.94 (OCDE, 2012)²² e os seus estudantes se igualam ou superam os desempenhos de seus colegas de Xangai, 6.13; Singapura, 5.73; Hong Kong, 5.61; Coreia, 5.54; Japão, 5.36; Holanda, 5.23; e Finlândia, 5.19.

Dados fornecidos pelo MEC/INEP comprovam, também, que a média da maioria das escolas públicas e particulares brasileiras, com IDEB consolidado, se situa, em 2014, abaixo dos escores médios (*means stream*) dos países membros da OCDE. Os resultados do IDEB demonstram que mesmo os Estados brasileiros que mais se destacaram na apuração final (SP, 3.9; GO, 3.8; RJ e PE, 3.6; MS, 3.4)²³, ficam bem abaixo dos escores médios da OCDE. Isto quer dizer que os nossos estudantes atingem desempenhos médios inferiores, por exemplo, em Matemática e se situam em um patamar semelhante aos dos seus colegas da Albânia, Argentina, Jordânia e Tunísia. Na região latino-americana e caribenha eles também permanecem atrás dos estudantes do Chile, México, Uruguai e Costa Rica. Muito embora seja verdade que o Brasil é o país com mais ganhos de desempenho desde 2003 – em Matemática, Leitura e Ciências – conforme avaliação da OCDE/PISA, é inegável, contudo, a existência de graves deficiências. Nos exames de Matemática do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*), ao mesmo tempo em que os nossos estudantes de 15 anos são capazes de interpretar, aplicar e avaliar resultados, são incapazes de ter domínio de determinados conceitos, fatos, procedimentos e raciocínios. São grandes as suas dificuldades para operar com espaços e formas geométricas, muito possivelmente porque os currículos são deficientes e fracos; quando se destacam o fazem em questões de álgebra e de funções matemáticas, conforme o relatório de 2012 da OCDE, já citado anteriormente.

A massa de estudantes brasileiros é carente não apenas de educação de qualidade, mas também de instalações escolares bem aparelhadas, com impacto positivo nas aprendizagens. No universo de 190.706 unidades escolares públicas e particulares existentes no Brasil, apenas uma pequena quantidade de

²² OCDE. PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Disponível em <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>. Acesso em setembro de 2014.

²³ MEC/INEP. IDEB – Resultados e Metas. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em setembro de 2014.

escolas tem esgoto via rede pública, laboratório de ciências, laboratório de informática, acesso à internet, biblioteca, quadra etc.²⁴

O debate sobre reservas de vagas, então, não pode ocorrer sem que essas fragilidades sejam apontadas, sem que sejam explicitadas as misérias da escola pública, que vêm sendo historicamente preservadas. É indispensável em qualquer análise admitir a massiva carência de educação de qualidade referida socialmente na maioria das escolas básicas brasileiras, públicas e particulares, e que essa carência traduz o descaso com o qual as elites dirigentes tratam a educação nacional. É nas escolas de baixa qualidade que se concentra a enorme população urbana e rural de jovens, a quem é negada o gozo de chances e oportunidades educativas em condição de igualdade. Deixar de considerar as fragilidades da maioria das escolas de educação básica e pretender, por exemplo, que os exames de vestibular sejam iguais para todos é desumano e de uma perversidade sem comparação, porquanto penaliza mais ainda os jovens carentes em termos de condição socioeconômica, sejam eles oriundos de escolas públicas, autodeclarados negros ou indígenas, portadores de deficiências e filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários.

Outro ponto indispensável às discussões e análises é admitir que a má qualidade da educação brasileira, pública e particular, é criadora de distinções, exclusões e restrições, em especial para a população mais pobre. Milhares de jovens pobres todo ano deixam de ter acesso aos cursos de nível superior por conta dessa sonegação de infraestruturas adequadas e formação básica de qualidade. É exatamente contra isso que o sistema de reserva de vagas, como importante ação afirmativa, pretende se insurgir: “romper com o ciclo histórico vicioso da exclusão social, estabelecido pela relação classe/cor *versus* saber/poder” (UERJ/CAIAC, 2011)²⁵.

Sabidamente, diferentes grupos sociais e indivíduos não estão em iguais condições; o sistema de cotas, então, reconhece ser necessário compensar a iniquidade que tal relação impõe, oferecendo condições mais equânimes nos processos de seleção para ingresso no ensino superior. Os cotistas, sem nenhum prejuízo dos não-cotistas, apenas concorrem entre si às vagas reservadas legalmente; aquelas que sobram são destinadas aos candidatos não-cotistas.

O debate e as análises, consideradas tais premissas, precisam então evoluir para além dos truísmos mais corriqueiros. Ademais, o acúmulo de estudos e análises, assim como o volume de dados disponibilizados pela UERJ, por exemplo, já apresentam dados que permitem mais qualificação do debate e das análises e mais luz sobre o aproveitamento da reserva de vagas pelos estudantes que fazem jus a elas.

Um dos propósitos deste texto é exatamente esse: discutir o sistema de cotas e apresentar os sujeitos cotistas com matrículas na UERJ à sociedade e aos seus mais renhidos críticos esperando que estes possam mudar de opinião. Neste sentido, algumas questões são fundamentais: quem são os cotistas, quantos são e quais áreas e carreiras estão cursando? Quantos se evadem, quais as suas alegações e quais os cursos campeões de evasão? Eles se diferenciam dos estudantes não-cotistas em seus desempenhos acadêmicos? Eles têm diferentes graus de excelência e qualidade? Entretanto, somente apresentar os cotistas e as cotas não será suficiente. É importante ainda argumentar que os cotistas, desde que acessam o ensino superior, tiram proveito da oportunidade de concluir a sua formação e em termos de desempenho acadêmico de forma a nada ficar devendo aos seus colegas não-cotistas.

Para tentar responder a essas questões, nos valem os dados e análises disponibilizados pelo Anuário Estatístico da UERJ (DataUERJ), produzido regularmente desde 2004 pelo Núcleo

²⁴ Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012. São Paulo: Todos pela Educação; Editora Moderna, 2012.

²⁵ Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas. Avaliação Qualitativa dos Dados sobre Desempenho Acadêmico – Relatório ano 2011. Rio de Janeiro: UERJ/CAIAC, 2011. Disponível em

<<http://www.caiac.uerj.br/documentos/rel.pdf>>. Acesso em setembro de 2014.

de Informação e Estudos de Conjuntura (NIESC-VR) e pela Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas (CAIAC), criada em 2012, para propor e supervisionar programas voltados para superar desigualdades cognitivas, bem como de outros dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

AFINAL, QUEM SÃO OS COTISTAS?

As cotas e os cotistas estão no centro dos debates e análises e muito se fala de um e outro, sem que necessariamente se saiba com apuro o que sejam as cotas e quem sejam os cotistas. O exercício que faremos a seguir pretende trazer à luz uns e outros, tentando sobrepujar a eloquência do senso comum.

Começamos pelas cotas. Elas legalmente compreendem 45% das vagas disponibilizadas nos exames vestibulares, distribuídas da seguinte forma:

- 20% para os estudantes negros e indígenas;
- 20% para os estudantes oriundos da rede pública de ensino;
- 5% para pessoas com deficiência, nos termos da Lei Estadual sobre a Reserva de Vagas – Lei nº 5.346/2008, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Os cotistas, por sua vez, são os estudantes que reivindicam e se beneficiam das cotas que, na maioria das vezes, são considerados a partir de aspectos formais e de conteúdos abstratos, genéricos, estereotipados, como ficções preconceituosamente imaginadas. Para defini-los têm sido utilizados conteúdos retóricos e aparências puramente estéticas, que, como diria Marx (1985), são típicos “das grandes e pequenas robinsonadas de Smith e Ricardo”. Os preconceitos da elite convertem-nos em figuras comuns, desprovidos de quaisquer singularidades e de múltiplas determinações. Praticamente não

são vistos como resultados históricos, como sujeitos concretos. Quase sempre são um dado da natureza. Eles, da mesma forma que aqueles que atuam em diferentes ramos da produção material, muito embora ainda não sejam trabalhadores propriamente ditos, têm atuação em diferentes ramos da sociedade e da cultura. São eles que agitam clubes sociais e esportivos e bailes, vão aos cultos religiosos, cinemas e teatros, discutem as questões contemporâneas e engrossam as manifestações de ruas. Eles estabelecem relações concretas com outros sujeitos e é por meio de relações sociais que o gênero humano se torna cada vez mais livre e universal. Infelizmente, nem sempre os filhos de negros e indígenas, policiais militares, bombeiros e agentes penitenciários, apesar de toda singularidade que possam ter, são beneficiários dessa mesma liberdade e universalidade.

A consideração dos cotistas em termos essenciais, superando as aparências contaminadas por diferentes preconceitos, pode, então, contribuir, no mínimo, para que os compreendamos com mais consciência crítica, sem voluntarismos e distorções, sem as contaminações arbitradas. Ser ideologicamente contrário às cotas e aos cotistas é comungar com uma determinada concepção de mundo e agir em favor de sua hegemonia. Significa ter uma conduta que se manifesta contrária ao reconhecimento de direitos aos negros, indígenas, filhos de bombeiros, policiais e agentes penitenciários. É considerar que a ideologia é a “expressão sempre renovada do desenvolvimento histórico real” (GRAMSCI, 1978 p. 22). Tem sido recorrente que a classe dominante e as frações sociais que a apoiam, considerem as reservas de vagas como puras e simples medidas assistencialistas, desnecessárias e até mesmo estimuladoras do ódio. Contudo, isto significa conservar o *status quo* e evitar quaisquer dilapidações das bases estruturais da sociedade de história escravocrata. Tais métodos de condenação, quaisquer que sejam, efetivam-se como práticas políticas conservadoras (GRAMSCI, 2006, p. 394).

PROCEDÊNCIA, TRABALHO E RENDA

A maioria dos cotistas é proveniente de escolas públicas (78,36%) e menos de um quarto vem das escolas particulares (21,64%). Os não-cotistas majoritariamente são oriundos de escolas particulares (72,15%), apenas 27,85% vem de escolas públicas.

Esses percentuais trazem à luz alguns elementos que precisam ser bem destacados: era de se esperar que os cotistas fossem exclusivamente oriundos da escola pública e os não-cotistas, da escola particular. O regime de reserva de vagas, pelo fato de ser opcional, permite que estudantes de escolas particulares e públicas possam fazer as suas escolhas entre ser ou não ser cotista; há, inclusive, diversos estudantes que preferem prestar o vestibular regular.

Quando consideramos os dados relativos a trabalho antes do ingresso na universidade eles nos mostram que trabalhar antes dos 18 anos não é prerrogativa exclusiva de um ou outro grupo. De todos os cotistas, 21,50% declararam ter trabalhado antes de chegar à universidade; alguns entraram no mercado de trabalho antes dos 14 anos, 4,37% e 14,23% entre 14 e 18 anos. Após os 18 anos, 14,23% passaram a trabalhar. A maioria sempre foi estudante e nunca trabalhou (42,94%). Entre os não-cotistas, 1,90% admitiu ter trabalhado antes dos 14 anos; 13,09% entre 14 e 18 anos e 11,74% após 18 anos. A quantidade de não-cotistas que nunca trabalhou chega a 63,12%.

A renda bruta familiar, por sua vez, medida em salários mínimos (SM), mostra que 13% dos cotistas se situam na faixa de 1 SM; 13,9% entre 1 e 3 SM; 60,7% entre 3 e 5 SM. Acima, na faixa de 5 a 10 SM, se situam 0,7% deles. Os não-cotistas declararam renda familiar bruta em todas as faixas: até 1 SM: 3,69%; 1 a 3 SM: 21,36%; 3 a 5 SM: 19,24%; 5 a 7 SM: 13,89%; 7 a 10 SM: 11,27%; 10 a 20 SM: 11,82%; mais de 20 SM: 7,75%.

Estes dados mostram que a maioria dos cotistas apresenta renda bruta concentrada na faixa de 3 a 5 SM. Os não-cotistas também declaram renda bruta nestas faixas, mas são eles que, nitidamente, ocupam as faixas que vão de 6 a 20 SM. Observe-se, porém, que o fato de os não-cotistas apresentarem maior quantidade de rendas situadas a partir da faixa de 6 SM, não significa que tenham elevado padrão socioeconômico. A quantidade de familiares que usufrui da renda bruta, os locais de residência e as demandas de gastos que isso supõe serve para relativizar bastante o peso das faixas salariais na composição social do alunado. Morar no território do Estado do Rio de Janeiro exige gastos diferenciados e determinados sacrifícios familiares e individuais daqueles que residem em áreas urbanas e rurais mais ou menos nobres. É clara a presença de limites geopolíticos que encarecem o custo de vida. Se a residência ocorre em uma área nobre, os custos precisam ser acrescidos de taxas condominiais, IPTU e de maiores preços nas compras em supermercados e similares. Uma família residente na periferia pode gastar menos com o supermercado, mas é comum ter maiores gastos com transportes que podem comprometer até 1/3 da renda bruta de uma família.

ESCOLARIDADE E RESIDÊNCIA

Os dados relativos ao nível de escolaridade dos pais de cotistas e não-cotistas também mostram elementos importantes quando comparamos separadamente a escolaridade dos pais e das mães.

Dos pais dos cotistas, 4,43% têm nenhuma escolaridade; 70,96% têm somente a escolaridade básica, e apenas 8,28% têm nível superior.

Entre os não-cotistas, 1,65% dos pais não têm qualquer escolaridade; 43% têm escolaridade básica e 40,74% têm nível superior.

O maior percentual de pais de cotistas apenas com escolaridade básica permite presumir

que ocupam postos de trabalhos de nível mais baixo com impactos na configuração da renda familiar; o mesmo ocorre quando se observa a maior escolaridade de nível superior dos pais dos não-cotistas.

As mães têm mais escolaridade do que os pais entre cotistas e não-cotistas. Entre os cotistas, 4,14% delas não têm qualquer escolaridade; 77,26%, têm escolaridade básica e 10,09% têm escolaridade de nível superior. Entre os não-cotistas, 1,32% de mães não têm escolaridade, mas 43,33% têm escolaridade básica e 43,44%, escolaridade de nível superior.

A maior escolaridade de nível superior dos pais e mães dos cotistas e não-cotistas têm impacto direto no nível médio de escolarização dos filhos. Quanto maior a escolaridade familiar, tanto maior as preocupações com a escolarização dos filhos. Dados do IPEA demonstram que a maior escolaridade dos pais eleva a dos filhos, indicando mais mobilidade educacional do que entre pais menos escolarizados (RAMOS; REIS, 2008).

Os pais e mães com mais escolaridade, de fato, buscam garantir a maior e melhor escolarização dos seus filhos. Nos anos 1980 a opção pela escola particular foi bastante facilitada pela constrição das vagas nas escolas públicas e pela expansão da rede privada. O abandono a que foram relegadas as escolas públicas contribuiu para direcionar o fluxo de matrículas demandadas pela classe média para a rede de escolas particulares, incluindo as universidades. Mesmo as novas vagas abertas em novas escolas públicas pelo governo Leonel Brizola não interromperiam tal fluxo, até porque os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), criados durante seu governo, foram identificados pela mídia conservadora como escolas populares para pobres.

A migração da classe média para as escolas particulares é um marco importante e característico dos anos 1970 e 1980, a partir do qual a escola pública realmente se tornou popular. Segundo Cunha (1995, p. 157) “em 1987 o setor

privado absorveu mais alunos do que o setor público (62,8% a mais), aumentando enormemente a diferença existente em 1983 (9,7% a mais)”. Esse mesmo autor também nos informa que muitas políticas educacionais da época, acentuadamente as políticas federais da Ditadura e Nova República, contribuíram para garantir e ampliar apoios políticos de segmentos de classes mais abastadas aos governos desta época, assim como enriqueceram amplamente muitos empresários de educação. Nesta época foi pequeno o empenho para melhorar a qualidade da educação pública e reformar as escolas em termos de estrutura e funcionamento. Os recursos existentes foram usados para favorecer a clientela do poder, para melhoria e expansão da rede privada de ensino.

A popularização da UERJ também data deste período. Um relatório da sua Comissão Acadêmica de Análise Institucional, de 1989, atesta que se tornou popular em função de sua localização geográfica, a oferta de cursos noturnos e ingresso de trabalhadores com “dificuldades de acesso a outras universidades públicas da região” (UERJ, 1989)²⁶. Este perfil mais popular da UERJ ainda perdura praticamente *in totum* nos dias de hoje. Os candidatos inscritos ao 1º Exame de Qualificação do Vestibular 2010.1, comprovam que a localização da UERJ ainda hoje exerce grande atração. A maioria dos candidatos era proveniente da Zona Norte (48,88%). Os candidatos da Zona Oeste somaram 32,91%; da Zona Sul, 13,42%; e do Centro apenas 2,75%. É curioso o fato de nenhum candidato declarar-se ser proveniente das favelas da Rocinha, Jacarezinho, Complexo do Alemão e Complexo da Maré. Da Cidade de Deus, apenas 49 candidatos se inscreveram àquele vestibular (UERJ/DSEA, 2010)²⁷.

²⁶ UERJ. Relatório da Comissão Acadêmica de Análise Institucional. Rio de Janeiro: UERJ, 1989. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/1989uerj.pdf>>. Acesso em setembro de 2014.

²⁷ UERJ/DSEA. Vestibular Estadual 2010.1 – 1º Exame de Qualificação. Distribuição de candidatos por região administrativa/bairro do município do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.htmlpublish.com/convert-pdf-to-html/success.aspx?zip=DocStorage/b60d2830552b411d964369a020eb00b8/04-2010-distribuicao-geografica-bairro-1a-qualificacao.zip&app=pdf2word>>. Acesso em setembro de 2014.

Neste mesmo vestibular foram oferecidas 5.247 vagas e se classificaram 5.157 estudantes, a maioria do gênero feminino (52,65%). De todos os classificados, 80,97% apresentaram-se com idade entre 15 e 21 anos, e a média de idade dos estudantes classificados e matriculados foi de 18 anos e 7 meses. Ingressaram na UERJ, em 2013²⁸, 5.370 novos estudantes por meio de seleção no vestibular, transferências, aproveitamento de estudos, *ex officio* e convênios.

Destes novos estudantes, 14,1% utilizaram a cota de negros/índios; 17,6% a cota de escola pública; 0,7% a cota de pessoas com deficiências, filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço, totalizando 1.661 cotistas. Os não-cotistas ocuparam 67,6% das vagas de ingressantes.

De todos os cursos oferecidos, os cotistas ocuparam todas as vagas nos cursos de Enfermagem, Medicina, Nutrição, Direito, Administração, Ciências Econômicas, Serviço Social, História, Comunicação Social, Desenho Industrial, Geologia, Geografia, Ciências da Computação e Engenharia Química. Nos demais, as vagas sobranes foram ocupadas por não-cotistas, evitando-se a existência de vagas ociosas na universidade.

VIDA ACADÊMICA E DESEMPENHO

A vida acadêmica dos cotistas na UERJ compreende matrículas em disciplinas e atendimento às suas demandas, participação em atividades de pesquisas, ensino e extensão, como bolsistas de Iniciação Científica, Monitoria, Estágio Interno Complementar e Iniciação à Docência. Mantendo-se comprovadamente na condição de carentes e tendo assiduidade às aulas das disciplinas dos seus cursos, os cotistas fazem jus a uma bolsa de permanência conforme as

²⁸ A quantidade de ingressantes é maior que a quantidade de vagas oferecidas, dado que há vagas para transferidos, aproveitamento de estudos, *ex-officio* e convênios.

determinações da Lei nº 5.346/2008. Tais bolsas podem ser suspensas face a situações de absenteísmo, reprovações ou trancamento de disciplinas.

A hipótese segundo a qual “o desempenho escolar fraco de cotistas mal preparados destacaria ainda mais sua fragilidade e acentuaria sua exclusão”, não é confirmada por diversos estudos (BEZERRA; GURGEL, 2012²⁹; IPEA, 2008)³⁰. Bezerra e Gurgel, interessados em examinar o desempenho acadêmico dos alunos cotistas, compararam os resultados no vestibular e os rendimentos nos cursos escolhidos em 2005 e 2006, com os resultados e rendimentos dos alunos não-cotistas. Os dois autores observaram que os cotistas obtiveram médias menores nos cursos que escolheram. Contudo, os prognósticos de fracasso ou de grande dificuldade dos cotistas, ao longo dos cursos, foram todos frustrados: o desempenho deles foi uma surpresa positiva apresentando-se praticamente igual aos dos não-cotistas. O estudo de Bezerra e Gurgel comprovou que quando superam as deficiências iniciais, os cotistas “são capazes de acompanhar o desenvolvimento das matérias tão bem quanto os seus colegas não-cotistas” (2012, p. 12).

Um estudo do IPEA (THEODORO; JACCOUD; OSÓRIO; SOARES, 2008, p. 149) tem o mesmo ponto de partida de Bezerra e Gurgel, mas pressupondo que as reservas de vagas teriam impacto negativo na qualidade do ensino das universidades, e que as diferenças de desempenho seriam significativas entre cotistas e não-cotistas. Muito embora esse estudo tenha abrangido um universo maior – Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – os autores observaram que os cotistas da

²⁹ BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. Encontro de Administração Pública e Governo – ANPAD. Salvador, 18 a 20 de novembro de 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2012/2012_EnAPG407.pdf> Acesso em setembro de 2014.

³⁰ IPEA. Cotistas têm melhores notas em universidades. IPEA, 25 de maio de 2008. Disponível em <<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI2907127-EI306,00Ipea+cotistas+tem+melhores+notas+em+universidades.html>> Acesso em setembro de 2014.

UNICAMP obtiveram maior média de rendimento em 31 dos 55 cursos e CR (Coeficiente de Rendimento) igual ou superior aos dos não-cotistas em 11 dos 16 cursos da UFBA. Na UnB, os não-cotistas obtiveram maior índice de aprovação (92,98% contra 88,90%) e maior média geral do curso (3,79% contra 3,57%). Em conclusão, os autores afirmam que “não se percebem diferenças significativas entre os alunos aprovados pelo sistema de cotas e pelo sistema universal”, isto indica, segundo os mesmos autores, “que as ações afirmativas não eliminam o mérito e não comprometem a qualidade do ensino”. De maneira mais propositiva acrescentam que “a adoção de ações afirmativas para o ingresso não apenas não significa queda, mas possibilidade de melhorar a qualidade do corpo discente” (2008, p. 149).

A proposição de Theodoro, Jaccoud, Osório e Soares é interessante e tem a capacidade de suscitar as seguintes questões: de qual qualidade discente será possível falar? Em qual horizonte pós-universitário se situariam os estudantes cotistas negros, em particular?

Considerações sobre a primeira questão nos levam ao estudo de Oliveira e Ciampone (2008)³¹, no qual afirmam que para um estudante ser de qualidade precisa corresponder a três grandes aspectos: universidade, relações sociais e ecologia interna. A universidade supõe elevada capacidade de aprender e adquirir novos conhecimentos, se relacionar saudavelmente com os seus professores e aprender a ser um ser humano melhor. Com os colegas e amigos as suas relações sociais devem se caracterizar por relacionamentos saudáveis. Quanto à ecologia interna, o cuidado com o seu *self* vem, em primeiro lugar, seguido dos cuidados com a espiritualidade e valores, abrangendo a sua saúde, autoestima, autocrítica, autoconfiança, autoconhecimento, respeito, reconhecimento, igualdade, compromisso com a profissão, afeto e amor. As atitudes de um

estudante que se possa adjetivar de qualidade devem ainda ser marcadas pela paciência, perseverança, força e integridade (OLIVEIRA; CIAMPONE, 2008).

Um estudante com este perfil definido por Oliveira e Ciampone, no âmbito dos cursos de enfermagem, possivelmente será o ideal de algumas universidades e professores. Sua docilidade, sociabilidade, capacidade de estudar e aplicação, corresponderiam, no entanto, a um indivíduo já conformado à lógica da sociedade na qual se insere, apresentando-se como autêntico homem do sistema: conservador, religioso, obediente às determinações de seu trabalho, chefe de família zeloso, exemplo de contribuinte....

Ele, no entanto, não será o estudante ideal e de qualidade para outras universidades e professores mais comprometidos com a transformação da sociedade e superação das estruturas produtoras e reprodutoras de injustiças, iniquidades e opressão. O Movimento Negro Socialista (2014)³² também não prefere esse tipo de estudante. Argumenta não ser interessante a formação de estudantes negros (cotistas ou não) que possam se distanciar das históricas demandas do povo negro ou que se esqueçam de suas próprias origens raciais e dos seus opressores históricos. A formação de uma elite negra integrada à sociedade capitalista para o MNS pode resultar em práticas tão dominadoras e opressoras quanto a das elites brancas no passado. Uma formação de qualidade nos termos admitidos pelos estudos de Oliveira e Ciampone é capaz de cooptar negros por meio de ações afirmativas de inclusão no ensino superior formando negros para negar os interesses dos seus iguais.

Esta parece ser uma questão fundamental quando se toma as cotas como objeto de estudo, porque nos leva a discutir o futuro dos estudantes cotistas negros e indígenas, oriundos da escola pública, portadores de deficiências, filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários. A formação de estudantes cotistas deve se orientar

³¹ OLIVEIRA, R. A; CIAMPONE, M. H. T. Qualidade de vida de estudantes de enfermagem: a construção de um processo e intervenções. *Rev. esc. enferm. USP* [online]. 2008, vol.42, n.1, pp. 57-65. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Outubro de 2014.

³² MOVIMENTO NEGRO SOCIALISTA. Solidariedade a Mauro Iasi (PCB) Abaixo o racismo, o racismo e o fascismo. Disponível em: <<http://mns.org.br/node/12>>. Acesso em Outubro de 2014.

para que convivam harmoniosamente em uma sociedade hegemonicamente branca subsumindo-se aos seus valores, cultura, símbolos etc.? Conforme os ensinamentos de Marx isto não reduziria os cotistas, nomeadamente os negros e indígenas, à condição de membros da sociedade hegemonicamente branca? Nos termos de Abdias do Nascimento (1978), não seria mais um “genocídio insidioso [dos negros] que se processa dentro dos muros do mundo dos brancos e sob a completa insensibilidade das forças políticas”?

Como diz Marx em *Sobre a questão judaica* (2010, p. 54), “A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral”. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas obedecem ao movimento inerente ao método histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx (1974). Também aqui se procurou ir do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto, tomando como ponto de partida o conjunto de dados produzidos pelo UERJ/CAIAC, IPEA e IBGE. Se, no início, este conjunto se apresentou caótico, à medida que foi sendo estudado permitiu a apreensão de elementos ideológicos cada vez mais sutis e das determinações mais simples. Foram muitas idas e vindas até o conjunto de dados apresentar-se como a rica totalidade de múltiplas determinações e relações. Com elas os estudantes cotistas puderam deixar de ser genéricos, estereotipados,

ficções pobremente imaginadas, de conteúdos retóricos e aparências estéticas. Emergiram como sujeitos concretos, isto é, como seres humanos que fazem a própria história “nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas” (Marx & Engels, 1982, p. 417).

A história que escrevem no âmbito das reservas de vagas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro não é simples nem fácil. A totalidade dessa história envolve desde reações e hostilidades provenientes dos setores mais conservadores de segmentos da elite branca, alguns expressados pela grande mídia, até a convivência diária em uma estrutura acadêmica que reproduz culturalmente a sociedade branca. Um segmento do movimento estudantil negro tem explicitado as dificuldades e significados das cotas, bem como de seus sentidos sociais, políticos, culturais e também raciais, alegando mais servem para incluir negros na sociedade branca, formados a partir de teorias, valores e práticas hegemônicas pelos brancos.

A história que está sendo escrita vem, então, deixando de ser destituída de tensões e contradições. A consciência política do Movimento Negro Socialista, por exemplo, leva-o a entender as cotas no contexto das lutas de classes, a reivindicar uma formação sem cooptações e formações negadoras dos interesses e valores de negros, indígenas, filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários e portadores de deficiências.

Os estudantes cotistas, como os dados mostram e como podemos observar, constituem uma elite no sentido de que se sobressaem entre os demais estudantes vulneráveis que pleiteiam a entrada na universidade, muito embora, possa ser esclarecido não ser um grupo homogêneo, possuindo, inclusive, distinções relativas aos seus territórios de pertencimento.

A inserção deles na universidade é uma conquista devido, sobretudo, a organização dos seus próprios movimentos sociais e políticos. A reserva de vagas apesar de sua importância, não deve, no entanto, ser um ponto de chegada.

Novos horizontes precisam considerar a diversidade existente. Os cotistas têm determinações e destinações diferenciadas.

Esta reflexão produz algumas questões que precisam ser aprofundadas: eles, os cotistas formados, se tornarão agentes cooptados da sociedade hegemônica branca e, portanto, conservadores dos interesses que ela reproduz e valoriza? Com os seus estudos superiores, eles se libertarão das amarras cognitivas, filosóficas e valorativas das estruturas brancas e se tornarão defensores intransigentes das demandas dos seus grupos originários de pertencimento? Estarão a serviço das suas comunidades, dos seus grupos socioeconômicos como conquistadores e desbravadores da sociedade emancipada, na qual todos os homens e mulheres serão sujeitos das suas próprias histórias?

A análise do sistema de reserva de vagas como política de ação afirmativa está longe de estar esgotada, ela precisa ainda de diversos estudos e pesquisas que considerem os dados e os sujeitos envolvidos incorporando aspectos éticos e políticos, ultrapassando, dessa forma, as dicotomias existentes, abarcando-as em sua totalidade. A grande questão a ser respondida está posta: Que lugar ocuparão na sociedade brasileira e de que lugares estarão falando?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012*. São Paulo: Todos pela Educação; Editora Moderna, 2012.

CUNHA, L. A. C. R.. *Educação Brasileira: Projetos em Disputa: Lula X FHC na Campanha Eleitoral*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KAMEL, A. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MACHADO, E. A. *Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002 – 2012)*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2013.

MARTINS, A. R. N. *A polêmica construída: racismo e discurso na imprensa – sobre a política de cotas para negros*. Tese de Doutorado. Brasília: UNB, 2004.

MARX, K. *Grundrisse 1857 -1858*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

_____. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista. Obras escolhidas*. Moscou: Progresso, 1982.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978, p.21.

RAMOS, L; REIS, M. C. *A escolaridade dos pais e os retornos à educação no mercado de trabalho*. Mercado de trabalho. v. 35, fev. 2008, IPEA.

SALES, S. R. *Justificativas, acordo e tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

UNIVERSIDADE E GÊNERO: COMO ESTÃO SENDO ENTENDIDAS E TRATADAS ESTAS QUESTÕES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

*Carolina Castro Silva*³³

Resumo: o presente artigo pretende tratar, ainda que resumidamente, como as questões relacionadas a gênero, ensino superior e matrizes curriculares vêm sendo entendidas dentro das universidades brasileiras. É dada uma especial atenção ao diálogo que estas temáticas têm em torno da formação social dos sujeitos e às relações de gênero que permeiam a nossa sociedade, não deixando de demarcar como estas interações atuam diretamente na construção crítico-social nacional, com destaque à questão da representatividade feminina dentro da amplitude das questões de gênero. O objetivo é conversar com diferentes autores, a fim de observar como a representatividade das mulheres têm sido fortalecida nos campos acadêmico-científicos – ainda que saibamos que há um longo caminho a ser percorrido – e como esta notabilidade incide diretamente no fortalecimento e crescimento das mulheres nas universidades.

Palavras-chave: Gênero. Ensino superior. Matriz curricular.

³³ Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora assistente na FLACSO Brasil, LPP/UERJ, Brasil.

UNIVERSITY AND GENDER: HOW THESE ISSUES ARE BEING UNDERSTOOD AND ADDRESSED IN THE BRAZILIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM.

Summary: This article, albeit briefly, aims to address issues relating to gender and the way the higher education system and curricula have been understood by Brazilian universities. Special attention is given to the dialogue, which these themes have around the social formation of the subjects and the gender relations that permeate our society, while also demarcating how these interactions act directly in the national critical-social construction, with emphasis on the female representation within the breadth and depth of gender issues. The purpose of this is to talk to different authors, in order to observe how the representation of women has been strengthened in the academic-scientific fields - even though we know that there is a long way to go - and how this notability directly affects the empowerment and growth of women in universities.

Keywords: Gender. University education. Course Curriculum.

As questões referentes a gênero e educação no país têm se demonstrado como ponto de debate importantíssimo para entendermos o contexto da sociedade brasileira na qual estamos inseridos. Desta forma, torna-se essencial que possamos definir quais tipos de estratégias devam ser adotadas para que o campo educacional seja um campo de construção de pensamento crítico e desenvolvimento social. Sabemos que, infelizmente, por todo o mundo, as desigualdades referentes a gênero estão presentes na história da educação, sendo muitas vezes percebida uma exclusão das mulheres, ou quando mencionadas têm sua participação pouco valorizada.

No Brasil, temos percebido um crescimento na presença de mulheres no ensino superior, que por muitos anos ainda era considerado um privilégio masculino. Este crescimento deve-se à implementação das políticas universitárias de inclusão e democratização do ensino. Ainda que sejamos – aqui me incluo – em grande maioria nas salas de aula universitárias, sabemos que o machismo atua fortemente de outras formas no mercado de trabalho e científico, como na diferenciação dos salários entre homens e mulheres, por exemplo.

Dilvo Ristoff (2016) nos demonstra que o país está (ou estava) caminhando em direção a uma democratização e expansão no acesso ao ensino superior – e, não somente a esta primeira instância, mas também à pós-graduação e incorporação de tecnologias para acesso ao ensino à distância. Segundo o autor, as políticas de ingresso às instituições de ensino superior impactaram diretamente o perfil dos estudantes de graduação no país, principalmente ao que tange às desigualdades socioeconômicas. Hoje, ainda que as políticas de inclusão tenham atuado massivamente para a reversão deste percentual, temos em nossas salas de aula um pouco mais da metade de estudantes mais ricos ou menos pobres que a população brasileira.

Quando revisitamos a história do feminismo no Brasil e no mundo, percebemos que certas pautas ganharam mais força em determinados espaços. Em especial, no caso das universidades, os caminhos das produções teóricas e do ativismo em alguns momentos entram em confluência com as pautas das diversas ações da militância feminista. Temos observado o grande número de estudos que vêm sendo realizados dentro de diversas áreas de conhecimento, tendo gênero como temática central, o que se torna importantíssimo tendo em vista o contexto político-social que estamos inseridos.

Por isso, neste momento em que os desafios se tornam maiores e o conservadorismo se apresenta com novas roupagens, podemos entender que a busca por uma efetiva cidadania se dá através das relações educacionais e transformações que só a educação pode proporcionar aos indivíduos que por ela perpassam. Desta maneira, é de suma importância ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de uma sociedade mais igualitária. O direito à educação é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade no contexto social.

Outro ponto que não podemos deixar de citar refere-se à questão de raça, visto que é um fator primordial para que haja um entendimento sobre as desigualdades educacionais e, consequentemente, sociais que o país apresenta. Tal como inúmeros estudos apontam, a raça é um divisor social dentro das relações sociais brasileiras, e quando há a agregação do fator gênero, há uma “subalternidade” destes indivíduos, em especial as mulheres.

O presente trabalho pretende discutir e apresentar, ainda que sucintamente, a importante discussão que cerca as questões referentes à gênero, com enfoque na expressiva presença de mulheres nas universidades brasileiras. É válido

ressaltar que aqui serão tratadas questões específicas referentes a mulheres e homens, sem, no entanto, esquecer que as dificuldades referentes à gênero vão muito além da heteronormatividade. Elas perpassam por outros campos, como travestis, transexuais e transgêneros.

RELAÇÃO ENTRE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SOCIAIS E A QUESTÃO DE GÊNERO NO BRASIL

O acesso à educação é um elemento importante e demarcador no entendimento do espectro do feminismo brasileiro, perpassando pelos limitadores de classe, ideologia política e fatores étnico-raciais. Da conquista ao acesso à educação por parte das mulheres (em nível básico e, mais tarde, superior) à estruturação de pedagogias feministas no meio de formação docente, um longo caminho precisa ser percorrido.

Para um percurso estrutural, precisamos ter em vista um entendimento sobre o que seria essa pedagogia feminista. Segundo Santos e Bonfim (2010, p.1),

A Pedagogia Feminista parte do pressuposto de que vivemos numa sociedade marcada por desigualdades nas relações entre mulheres e homens. Nesse caso, o controle masculino sobre as mulheres é definido por relações de poder, podendo na maioria das vezes subordiná-las invisibilizando-as como construtoras de sua própria história e suas práticas cotidianas.

Como supracitado, não poderemos fazer este percurso sem relacionar as interlocuções entre as desigualdades educacionais e sociais dentro do contexto das hierarquias de gênero (que, por sua vez, se desdobram em hierarquias de cor/raça) no Brasil, ligados diretamente com a questão do empoderamento socioeconômico da população feminina das camadas economicamente mais vulneráveis (inclusive dentro da perspectiva de acesso das mulheres mais pobres à educação superior).

Segundo dados do Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, documento

elaborado pela parceria entre o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada brasileiro (IPEA) e a Organização das Nações Unidas (ONU), de 1995 a 2015 houve aumento (da ordem de 17%) dos domicílios declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como “chefiados por mulheres”, em especial dentre os domicílios chefiados por mulheres negras (com um crescimento de mais de 11,5 milhões de domicílios em todo o país) (IPEA, 2017).

Esses dados chamam atenção para um fator sutil e importantíssimo dentro do ideário político de empoderamento social feminino das últimas décadas no Brasil: esse documento é construído a partir de declarações autorais e, portanto, traz em si um viés de reconhecimento do papel da figura feminina dentro daquela estrutura familiar, conforme indicado pelo próprio documento ao afirmar que existe a possibilidade desse aumento ser causado por “uma mudança de autopercepção delas (as mulheres) em relação à sua posição dentro da família, independentemente do que pensem os homens a respeito” (IPEA, 2017, p.1).

Não coincidentemente, também neste período se consolida a vantagem, em relação aos homens, da participação feminina em todos os setores da educação desde a diminuição do analfabetismo ao aumento de matrículas no ensino superior. No entanto, as discrepâncias nesse contexto entre mulheres brancas e negras permaneceram significativas, tendo as mulheres negras, enfim, alcançado, em 2015, o patamar (em anos de estudo) em que mulheres brancas já estavam em 1995 (IPEA, 2017, p. 2).

Podemos entender este “desequilíbrio” na entrada e presença entre homens e mulheres no ensino superior – aqui em especial – na situação de vulnerabilidade que os jovens do sexo masculino têm na sociedade brasileira, principalmente quando há o recorte de cor/raça entre os indivíduos (WAISELFISZ, 2016).

Tanto o aumento da participação feminina no contexto educacional (e racial) quanto o aparente aumento no autorreconhecimento social

de mulheres pobres dentro dos seus (diversos) ambientes domésticos parecem possuir relações intrínsecas com o investimento pela máquina pública em programas de transferência condicionada de renda (SUARÉZ; LIBARDONI, 2007); que talvez configurem – sob a perspectiva de gênero – o mais potente exemplo da afirmação “pessoal e político”, a partir de uma política pública voltada ao empoderamento familiar e social de mulheres, como o programa “Bolsa Família” que tem mulheres como foco do benefício, reconhecendo-as como “provedoras” do lar e, assim, dando-lhes certo poder dentro da estrutura familiar.

O governo federal passou, assim, a reconhecer a figura feminina como núcleo da concepção de família, dividindo, neste processo, críticas e elogios por parte de estudiosas e estudiosos das questões de gênero: de um lado, alega-se que tais medidas reforçam a figura social da mulher como “mãe” (e não como “mulher”), uma vez que o benefício é voltado para a melhoria das condições de vida da família e exige-se que a tutela dos filhos seja, de alguma maneira, monitorada via governamental (como a assiduidade da criança à escola, por exemplo). De outro, discute-se o empoderamento social da mulher que, reconhecida politicamente como líder daquela família, passa a se colocar no papel de protagonista na gestão da mesma.

Em ambos os casos, no entanto, é notória a diminuição do trabalho doméstico entre meninas jovens (de forma remunerada ou não) desde a implementação do programa, principal ocupação a que eram levadas a exercer em detrimento da educação formal a fim de complementar a renda familiar. E, conseqüentemente, o número de matrículas de educação continuada (ensino básico seguido de ensino superior) de mulheres nos centros urbanos aumentou drasticamente no período (MELO; DUARTE, 2010). Dessa maneira, esses programas acabam por criar um identitário feminino nos espaços acadêmicos e escolares e propiciar o aumento ao acesso de mulheres a esses espaços.

No entanto, esse quadro não se reflete nos demais espaços de poder culturalmente constituídos pela sociedade: no mercado de trabalho, por exemplo, “a maior parte dos indicadores mostra uma hierarquia estanque, na qual o topo é ocupado pelos homens brancos e a base pelas mulheres negras” (IPEA, 2017, p. 2). Portanto, fatores de manutenção dessa hierarquia continuam a se propagar através do tempo e do espaço, socialmente mancomunados entre si e indiferentes às tentativas de construção de indenitários femininos.

Assim, entendemos que existem estruturas na sociedade que trabalham na manutenção dessas desigualdades, dentre elas – e talvez a mais potente de todas, por ser aquela que centraliza todas as manifestações sociais – se encontra a educação formal e a constituição do currículo acadêmico-escolar.

O ENSINO SUPERIOR, DIREITO À EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Muito tem se falado das universidades no país. Neste momento em especial, temos vivenciado uma preocupação constante com os diferentes meios de sucateamento e desmonte da universidade pública gratuita brasileira. Tendo em vista que, universidade, ensino e pesquisa tem um papel fundamental no fator educacional e político de desenvolvimento do país, esse “projeto da maldade” golpeia – literalmente e diretamente – a construção de uma sociedade crítico-reflexiva e perpetua as relações econômicas-sociais já impostas historicamente no Brasil.

No que se refere à educação, com a Constituição de 1988, conhecida como cidadã, houve um aumento considerável no que diz respeito ao olhar para que os direitos sociais e o dever do Estado com o ensino fossem assumidos. Isto é, a partir da Constituição Federal, fica regida por lei a garantia a todos os cidadãos do ensino básico público e gratuito promovido pelo Estado e

este direito não pode ser prescrito, ainda quando ultrapassada determinada faixa etária (GONÇALVES, 2010).

O artigo 205 da Constituição estabelece que a educação seja um direito de todos e é dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Quanto ao ensino superior, o artigo 207 garante a autonomia didático-científica, administrativa de gestão financeira e patrimonial das universidades, assim como estabelece a obediência ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Entretanto a democratização do acesso ao ensino superior ainda é um desafio para nós brasileiros. (GONÇALVES, 2010, p. 50)

Ainda, segundo Gonçalves (2010), a reforma universitária ocorrida em 1968, baseada no modelo americano, em que dois níveis de pós-graduação são criados – mestrado e doutorado – e outras mudanças significativas, como o sistema de créditos, a criação de departamentos, a adequação do professorado ao sistema de dedicação exclusiva e ao regime integral e, finalmente, entre outras medidas, a introdução de um vestibular único e classificatório, foram importantes para que as demandas referentes ao ensino superior fossem alcançadas.

No que diz respeito ao valor da educação superior na sociedade brasileira, principalmente na perspectiva da construção de uma sociedade cidadã, Andreia Barreto (2014, p. 9) demarca que

O Programa Nacional de Direitos Humanos (2004) declara que à educação superior compete a promoção de reflexões e debates sobre a situação dos direitos humanos no Brasil. Sustenta que a universidade, em sua atribuição constitucional nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, deve oferecer à sociedade profissionais e acadêmicos/as sensibilizados/as para uma atuação cidadã, comprometida com o fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais. Entre os princípios que norteiam a contribuição da educação superior na área de direitos humanos, é possível destacar os que estabelecem a importância de sua atuação em uma sociedade particularmente caracterizada por desigualdades como gênero, raça e renda, que pautam a histórica exclusão social da sua população.

Ainda sobre o papel cidadão na formação dos universitários brasileiros, devemos ter em vista a importância dos estudos de gênero para a análise das relações sociais incutidas nas interações entre homens e mulheres, salientando o respeitável papel das pesquisadoras e acadêmicas brasileiras na disseminação de tais discussões no Brasil.

(...) o feminismo contou desde a sua origem com expressivo grupo de acadêmicas, a tal ponto que algumas versões de sua história consideram que o feminismo apareceu primeiro na academia e, só mais tarde, teria se disseminado entre mulheres com outras inserções sociais. As acadêmicas, por sua maior exposição a ideias que circulam internacionalmente, estavam numa posição privilegiada para receber, elaborar e disseminar as novas questões que o feminismo colocara já no final da década de sessenta nos países capitalistas avançados. Assim, quando o movimento de mulheres no Brasil adquire visibilidade, a partir de 1975, muitas das suas ativistas ou simpatizantes já estavam inseridas e trabalhavam nas universidades. (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 186 apud BARRETO, 2014, p. 9)

A busca por uma efetiva equidade econômica, política e social, associada ao acesso ao ensino superior refletem diretamente no modo como as mulheres participam nos diferentes âmbitos na sociedade. Isto é, demonstra que ainda que estejamos em maiores números dentro dos cursos universitários, a ordem social imposta demarca uma divisão sexual de tarefas, posições, carreiras e funções, por isso, ainda hoje sabemos que cursos voltados para as ciências duras ainda estão massivamente dominados por estudantes do gênero masculino.

Um estudo recente publicado pela Editora Elsevier (2017), denominado *Gender in the Global Research Landscape: Analysis of research performance through a gender lens across 20 years, 12 geographies, and 27 subject areas*, demonstra que tem havido um crescimento na participação de mulheres em publicações de cunho acadêmico-científico. Entre os países selecionados, estão nações desenvolvidas e em desenvolvimento, como Estados Unidos e Brasil. Segundo a pesquisa, percebe-se que as mulheres estão mais envolvidas nas ciências humanas e

nas ciências biológicas, no entanto aparecem de forma muito tímida nas ciências exatas.

Desta forma, podemos entender que por mais que venha crescendo o número de mulheres nos espaços científico-acadêmicos, ainda há diversos tipos de atribuições ligados ao estereótipo de gênero. Entende-se que há carreiras e saberes ligados propriamente ao masculino/feminino. Consequentemente, há uma influência social nas ocupações dentro do mercado de trabalho, nas universidades e, por isso, há uma atuação direta na escolha dos cursos.

ENSINO SUPERIOR, MATRIZ CURRICULAR UNIVERSITÁRIA E CAMINHOS POSSÍVEIS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Para vislumbramos uma universidade que de fato possa exercer uma efetiva função social, à luz de uma construção cidadã e valores éticos embutidos, não deixando de lado a complexidade do conhecimento e preparação dos estudantes universitários para a busca de uma sociedade justa e igualitária, é de suma importância que suas matrizes curriculares sejam construídas para além de uma ótica linear e fragmentada, com disciplinas que não se esgotem em si mesmas ou com uma perspectiva utilitarista.

Demerval Saviani (2009) nos aponta dois caminhos possíveis para a universidade. O primeiro, que confere as características históricas da instituição, com valorização do saber acima da valorização do mercado, retornando à sua “essência”, se abstendo do poder que o capital impõe à sociedade atual, implicando diretamente no redirecionamento no próprio projeto político-econômico. O segundo seria uma aceitação e uma envergadura sobre o poder mercadológico do saber perante as imposições do mercado, o que torna a universidade uma mera ferramenta para ascensão social, sem a preocupação na formação cidadã dos sujeitos.

Tendo em vista que o papel das matrizes curriculares deva ser impulsionado por uma visão

abrangente e humanizada do saber, entende-se que tais ferramentas tenham uma obrigatoriedade de uma conexão com a vivência do estudante e questões atuais da sociedade contemporânea, extraindo esse teor utilitarista, linear e desconexo do conhecimento.

Para Pereira (2010, p.9),

A nova perspectiva de estruturação curricular com ênfase na educação geral é um objetivo ambicioso e só pode ser realizado por um novo entendimento de formação do universitário, de responsabilidade da universidade e da nova configuração curricular. Nesta estruturação, a hegemonia da cultura científica, base dos currículos profissionalizantes que focam apenas a especialização, divide espaço com outras formas de culturas entendidas hoje como tão importante como aquela. Ao invés de domínio, teremos diálogo e complementação entre culturas e entre áreas de conhecimento. Atualmente nos debates sobre currículo é entendido que cabe à universidade reverter e reunificar estas culturas e áreas de conhecimento. Embora este não seja um problema novo, a discussão em torno de como organizar o currículo para a superação da compreensão parcializada das questões sociais, humanas e culturais se faz necessária como um dos mais importantes aspectos para a formação do estudante universitário do século XXI.

Como reafirmado ao longo desse texto, em diferentes momentos, ainda que tenha havido um maior acesso à educação formal e ao ensino superior, a sociedade ainda não foi capaz de excluir as desigualdades de gênero e outras dificuldades que as mulheres sofrem durante seu percurso social e acadêmico. O sexismo, ainda presente em muitos currículos e práticas pedagógicas aponta que a luta por uma sociedade igualitária seja um longo caminho a ser percorrido, porém não impossível.

Quando confrontamos tais verdades descritas através dos estudos e pesquisas – aqui correlacionados e elencados de forma sucinta – sobre o quão isso, acaba refletindo nas relações sociais e são veiculadas pelos meios de comunicação de massa. Em 2015, a Agência Brasil, já alertava que o país é o campeão em assassinatos de travestis e transexuais no mundo, fato que vêm se reafirmando em outros veículos midiáticos ao longo dos anos. Lado a lado com essas taxas, a ONU Mulheres publicou outro

estudo demonstrando que o Brasil é o quinto país que comete violência relacionadas diretamente à morte de mulheres brasileiras (feminicídio).

Em correlação com estas preocupantes informações, torna-se necessário repensar o papel das formações que o indivíduo perpassa durante sua jornada universitária. Desse modo, torna-se notável e urgente a inserção de questões que permeiam os anseios – aqui com um especial enfoque nas relações de gênero. De acordo com Arroyo (2013), quando estamos inseridos no sistema escolar – nesse caso, em todos os âmbitos – o currículo atua como o sistema nervoso central, sendo entendido como o núcleo estruturante da função dos espaços escolares. Por isso, esse espaço é um território cercado e normatizado. Mas também é um lugar politizado, inovado e resinificado. Quando pensamos na diversidade de bases e temáticas que estruturam essa ferramenta, podemos compreendê-lo por uma configuração política de poder, em que a centralidade das temáticas está pautada não somente em políticas nacionais como internacionais.

Blay (2002) afirma que inicialmente a entrada das mulheres no sistema educacional universitário foi dado de forma ambígua, isto é, a mulher foi “liberada” para uma plena cidadania sem que os papéis familiares não fossem modificados, estes ditos com fundamentais para a estrutura social familiar brasileira. Por isso, “a nova mulher ideal foi 'liberada' da ignorância, mas os educadores projetaram currículos destinados a prepará-la, antes de mais nada, para desempenhar seu papel 'natural' como gerente racional da vida doméstica e como socializadora inteligente da geração futura.” (1998, p. 11 *apud* BLAY, 2002, p.77, referindo-se ao começo do século XX).

Ainda que tenhamos avançado para a inserção e no tratamento das questões aqui relacionadas, ainda percebemos as fortes imposições dominantes – não somente ao machismo, mas de classe e cor/raça – ainda persistem no sistema educacional brasileiro. O

sistema universitário consolidado está relacionado à profissionalização e a vocalização dos indivíduos, entende-se que há uma necessidade de uma estruturação mais ampla das grades curriculares, com uma integralização entre os cursos, dando ênfase à formação geral e humanista. Temos alguns ensaios deste modelo, como a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSA), que integraliza em suas bases curriculares os saberes populares, econômicos e culturais com o conhecimento formal, sem negligenciar o desenvolvimento científico-acadêmico nacional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo do texto, a educação superior não deve e não pode se limitar às demandas e interesses do mercado, ela deve sim ter como centralidade a formação cidadã daqueles que por ela perpassam. De maneira geral, os estudos aqui citados, apontam para o importante campo de estudo e investigação que vem se consolidando no país. Em especial, ao campo que tem como recorte a o impacto da presença – cada vez maior – de mulheres no ensino superior, nas pesquisas e produções acadêmicas.

Desse modo, torna-se necessária a busca por enfrentamento dos desafios postos, isto é, o de transformação das práticas arraigadas dentro da nossa sociedade e também dentro das instituições de ensino superior espalhadas Brasil afora. Esse movimento tem como sentido a valorização de saberes e a quebra de paradigmas impostos socialmente para homens e mulheres, buscando sensibilizar as relações de gênero e aumentando a igualdade de oferta para ambos os sexos.

Aparentemente, o esforço meritocrático individual – vendido como o único fator que diferencia os indivíduos, tornando-os igualmente competentes – cai por terra. Por isso, é essencial

salientar que quanto maior o engajamento das instituições universitárias na superação das desigualdades sociais históricas, maiores serão as chances de produzir mecanismos que possam distribuir as oportunidades de forma equânime, promovendo uma mudança substancial nas relações acadêmico-científicas.

Temos vivenciado, desde 2016, um constante retrocesso, principalmente em pautas encabeçadas por movimentos sociais. E, com as questões de gênero não poderia ser diferente. Vivemos tempos sombrios – em diversos campos sociais –, mas no aspecto aqui tratado, houve a retirada da noção de “igualdade de gênero” do campo educacional, atendendo às pressões de grupos mais conservadores brasileiros. Tal fato não somente representa a cara conservadora e aristocrata do golpe, mas também nos demonstra que há uma tentativa de esvaziar o campo educacional do conhecimento científico, nos tornando esvaziados na produção de saberes, principalmente aquelas que se baseiam nas relações sociais e atuam diretamente na identificação dos mecanismos de reprodução de desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior distribuição e representatividade. In: *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n.6, jul. /dez. 2014.

BLAY, E. A. Gênero na universidade. In: *Educação em Revista*, n.3, p. 73-78, 2002. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2148>>. Acesso em: 03/08/2017.

BRASIL. Conheça o programa Bolsa Família. In: *Ministério de Desenvolvimento Social*. Disponível

em: <<http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e->>. Brasília – DF: 2017.

CAZARRÉ, Marieta. *Com 600 mortes em seis anos, Brasil é o que mais mata travestis e transexuais*. Agência Brasil: 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/com-600-mortes-em-seis-anos-brasil-e-o-que-mais-mata-travestis-e->>. Acesso em 03/08/2017.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: *Cad. Pesqui.* São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03/08/2017.

ELSEVIER. *Gender in the Global Research Landscape: Analysis of research performance through a gender lens across 20 years, 12 geographies, and 27 subject areas*. Amsterdam: Editora Elsevier, 2017. Disponível em: <https://www.elsevier.com/__data/assets/pdf_file/0008/265661/ElsevierGenderReport_final_for-web.pdf>. Acesso em: 03/08/2017.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: *Revista Educar*. Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

GONÇALVES, M. A. R. A importância do sistema de reservas de vagas na UERJ na construção de identidades negras. In: SISS, Ahyas e MONTEIRO, Aloisio (orgs). *Negros, indígenas e educação superior*. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015*. Brasil: 2017. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs>>

/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf>. Acesso em: 03/08/2017.

MELO, R. da. M. S.; DUARTE, G. B. Impacto do Programa Bolsa Família sobre a frequência escolar: o caso da agricultura familiar no Nordeste do Brasil. In: *Rev. Econ. Sociol. Rural*, v. 48, n. 3, p. 635-657. Brasília: set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010320032010000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03/08/2017.

MIRANDA, F. F. F. Heteronormatividade: uma leitura sobre construção e implicações na publicidade. In: *Revista fragmentos de cultura*. Goiânia, v. 20, n. 1/2, p. 81-94, jan./fev. 2010.

ONU Mulheres. *Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo*; diretrizes nacionais buscam solução. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>>. Acesso em 03/08/2017.

PEREIRA, E. M. de. A. (Org.). *Universidade e Currículo: perspectivas da educação geral*. São Paulo: Mercado das Letras, 2019.

RISTOFF, D. Democratização do Campus: Impacto dos Programas de Inclusão no Perfil da Graduação. In: *Cadernos do GEA*. Rio de Janeiro, n. 9 jan-jun. 2016.

SANTOS, A. C.S.; BOMFIM, M. C. A. Pedagogia feminista na construção de uma “alternativa de gênero”. In: *Fazendo Gênero*. n. 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/ais/1278186641_ARQUIVO_Artigo-FazendoGenero.pdf>. Acesso em: 08/08/2017.

SANTOS, J. T. dos. Trabalho infantil no espaço doméstico: exploração oculta. In: *O Social em Questão*. Ano 19, n. 35. 2016. Disponível em:

<http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_35_7_Santos.pdf>. Acesso em 16/08/2017.

SAVIANI, D. *O futuro da universidade entre o possível e o desejável*. Texto da exposição apresentada no Fórum “Sabedoria Universitária” realizado na Unicamp em 10 nov. 2009. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/O_futuro_da_universidade_Dermeval_Savini.pdf>. Acesso em 03/08/2017.

STREY, M. N.; PIASON, A. S.; JULIO, A. L. S. (orgs). *Vida de mulher: gênero, sexualidade e etnia*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

SUÁREZ, M; LIBARDONI, M. O impacto do Programa Bolsa Família: mudanças e continuidade. In: Vaiozman, J., Paes-Sousa, R. (Comp.) *Avaliação de Políticas e Programas do MDS*. Resultados. Brasília, DF: 2007, p. 119-163.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. 2016. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>>. Acesso em: 03/08/2017.

WASELFISZ, J.J. *Mapa da Violência 2016: homicídios por arma de fogo no Brasil*. Rio de Janeiro, FLACSO/CEBELA, 2016. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa_2016_armas_web.pdf>. Acesso em: 03/08/2017.

A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA – O PROJETO DE PESQUISA DO GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (GEA-ES)

*Luciano Cerqueira*³⁴

Resumo: O artigo conta a trajetória de construção do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), da Flacso Brasil, inicialmente voltado para elaboração de textos que ajudassem a sociedade a pressionar o poder público para aprovação das ações afirmativas. O artigo mostra a transformação do GEA-ES em um ator importante para a consolidação da Lei 12.711/2012 (conhecida como Lei de Cotas), através de uma nova estratégia: os Fóruns de Ações Afirmativas. O GEA-ES, através dos Fóruns, ouviu (em 10 cidades brasileiras), os principais atores envolvidos nesta política – professores/as; gestores/as; estudantes; sociedade civil etc. Como um dos resultados do Fóruns, descobrimos os novos desafios que enfrentam os/as jovens que estão entrando nas universidades brasileiras, pois vencido o desafio da entrada surgem os obstáculos para permanência. Junto a realização dos Fóruns, o GEA-ES produziu várias publicações que ajudam a conhecer as mais diversas experiências de ações afirmativas no país. Como resultado do trabalho do GEA, ficou claro que as organizações da sociedade civil precisam continuar a pressão para que a Lei nº 12.711/2012 alcance seu principal objetivo: a democratização do ensino superior no Brasil.

Palavras-chave: Flacso Brasil. GEA-ES. Ações afirmativas. Fórum de ações afirmativas. Democratização da educação. Acesso à educação superior.

³⁴ Pesquisador do GEA da Flacso Brasil, pesquisador associado do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ e Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) pela UERJ.

THE STRUGGLE FOR INCLUSIVE HIGHER EDUCATION - THE RESEARCH PROJECT OF THE STRATEGIC GROUP FOR THE ANALYSIS OF HIGHER EDUCATION (GEA-ES)

Abstract: The article tells the trajectory of construction of the Strategic Group for the Analysis of Higher Education (GEA-ES) of Flacso Brasil, initially focused on the elaboration of texts that would help the society to pressure the public power for approval of affirmative actions. The article shows the transformation of GEA-ES into an important actor for the consolidation of Law 12.711/12 (known as the Quota Law), through a new strategy: The Affirmative Action Forums. GEA-ES, through the Forums, heard (in 10 Brazilian cities) the main actors involved in this policy - teachers; managers; students; civil society etc. As one of the results of the Forums, we discovered the new challenges facing young people who are entering Brazilian universities, once the challenge of entry has been overcome, obstacles to permanence arise. Along with the holding of the Forums, GEA-ES produced several publications that help to know the most diverse experiences of affirmative actions in the country. As a result of the work of the GEA, it became clear that civil society organizations need to continue the pressure for Law No. 12.711/2012 to achieve its main objective: the democratization of higher education in Brazil.

Keywords: Affirmative actions. Affirmative action forum. Democratization of education. Access to higher education.

O termo “ação afirmativa” foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, na década de 60 do século XX, para se referir a políticas de governo de combate às diferenças entre pessoas brancas e negras. Antes mesmo da expressão, as ações afirmativas já eram pauta de reivindicação do movimento negro no mundo todo, além de outros grupos discriminados, como árabes, palestinos, curdos, entre outros oprimidos. Para compreender a necessidade de uma ação afirmativa, é preciso, antes de tudo, compreender o contexto social vivido por um país, pois o que gera preconceito por parte de setores da sociedade, em muitos casos, é analisar uma ação afirmativa sem antes entender o histórico que precedeu a política pública (SEPPIR, 2017)³⁵. Por isso, para começarmos o debate sobre as ações afirmativas para negros nas universidades brasileiras, é preciso retornar ao Brasil colonial e perceber como o processo de escravidão criou desigualdades sociais que estão presentes até hoje, mesmo após quase três séculos sua abolição. Sendo assim, uma ação afirmativa não deve ser vista como um benefício, ou algo injusto, muito pelo contrário, a ação afirmativa só se faz necessária quando percebemos um histórico de injustiças e direitos que não foram assegurados. Tão logo estas desigualdades desaparecem, a adoção de ações afirmativas deixa de ser necessária (SEPPIR, 2017).

Ao olhar nosso passado escravocrata e fazer análise do nosso presente, análise amparada por vastos estudos e dados estatísticos, ficou demonstrada a enorme diferença entre o número de negros nas universidades em comparação com o percentual desta população no total de brasileiros. O que muitas pessoas (dentro e fora de movimentos sociais) já tinham visto, estudado e propagado durante anos (a ausência da população negra nas universidades), a partir dos anos 2000 tornou-se uma realidade tão devastadora que forçou alguns governos a elaborarem políticas para compensar séculos de desigualdades.

Começava, então, a adoção de ações afirmativas na educação superior.

As ações afirmativas no Brasil partem do conceito de equidade expresso na constituição, que significa tratar os desiguais de forma desigual, isto é, oferecer estímulos a todas aquelas pessoas que não tiveram igualdade de oportunidades devido a algum tipo de discriminação e/ou racismo. Com base nisso, podemos definir ações afirmativas como políticas feitas pelo governo – ou pela iniciativa privada – com o objetivo de corrigir desigualdades presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Estas ações, no Brasil, buscam oferecer igualdade de oportunidades a todos e todas e podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros, promover igualdade de oportunidades e combater o preconceito e o racismo. Embora de responsabilidade dos governos e da iniciativa privada, para entendermos melhor o cenário atual das ações afirmativas no Brasil, temos de salientar o papel decisivo que tiveram os movimentos sociais, em particular o movimento negro, nessa conquista. Se os governos assinaram o “papel” foram os movimentos negros que o colocaram na mesa.

As ações afirmativas para promoção do acesso à educação superior no Brasil têm início em 2002 e alcançaram um novo patamar após decisões favoráveis do Supremo Tribunal Federal (STF) em abril de 2012. O STF³⁶ validou a Lei 12.711, que disciplinava a adoção de ações afirmativas por parte das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), com a adoção de critérios de raça/cor para a seleção de beneficiários, quando um número expressivo de instituições, por decisão interna ou por legislação estadual, já adotava alguma modalidade de ações afirmativas. Essas decisões apoiaram e

³⁵ Disponível em www.seppir.gov.br – Acessado em 20 de setembro de 2017.

³⁶ Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu por unanimidade que as ações afirmativas eram constitucionais e políticas essenciais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país. A lei estabelece a reserva de 50% das vagas das Instituições Federais de Educação Superior e dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica para alunos de escolas públicas, distribuídas segundo critérios de renda e de raça/cor para estudantes pretos, pardos e indígenas, segundo a proporção estadual desses grupos no Censo IBGE/2010.

estimularam as IFES a adotarem medidas favoráveis à inclusão dos segmentos historicamente excluídos do acesso à educação superior em nosso país. Devido ao público diverso que precisava ser atendido, cada instituição buscou um desenho próprio para a implantação destas ações, mas após a declaração de constitucionalidade das cotas, em 2012, as instituições federais foram obrigadas a adotar metas e prazos a serem alcançados.

Mesmo assim, ainda não há no país uma legislação única determinando critérios, elegibilidade e políticas de permanência (apoio social e acadêmico) dos estudantes atendidos. Diferentes experiências desenvolveram distintas competências que agora se encontram diante de novos desafios. As diversas IFES que haviam adotado distintos procedimentos estão se adequando a uma legislação nacional.

Uma das primeiras instituições a adotar a reserva de vagas foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que foi a primeira universidade do país a criar um sistema de cotas em vestibulares para cursos de graduação por meio de lei estadual que estabelecia 50% das vagas do processo seletivo para alunos egressos de escolas públicas fluminenses. Depois da UERJ, a Universidade de Brasília (UnB) implantou uma política de ações afirmativas para negros em seu vestibular de 2004, em meio a muita discussão e dúvidas dos próprios vestibulandos. A instituição foi a primeira no Brasil a utilizar o sistema de cotas raciais.

De lá para cá, apesar de não muitas, outras universidades também foram aderindo às cotas em seus sistemas de seleção, destinando reserva de vagas não só para negros, como também para indígenas, membros de comunidades quilombolas – por meio de cotas raciais – e também para estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas – o que é chamado de cotas sociais. Ou seja, em nosso país, o sistema de cotas não beneficia exclusivamente negros e negras. Atualmente, esse cenário encontra-se bem diferente, visto que

praticamente todas as instituições de ensino superior públicas destinam vagas para o sistema de cotas em seus processos seletivos.

O sistema ainda divide opiniões no país e apresenta algumas falhas na sua aplicação e execução, mas sua existência é uma realidade. Os adversários das ações afirmativas costumam dizer que as cotas ferem, de certa forma, a autonomia das instituições, pois violam o princípio da igualdade. Ou que elas fazem com que os governos desconsiderem qualquer investimento de melhoria na educação básica, ou ainda, que num país que vive sob a égide de uma democracia racial, as cotas criarão uma divisão racial inexistente no Brasil, pois aqui não somos racistas. São muitas as alegações contrárias e todas estão sendo postas “por terra” com a adoção de cotas em quase todas as instituições federais e estaduais, pois estamos assistindo um bom desempenho dos estudantes cotistas e uma aceitação por parte da sociedade. Estamos caminhando.

Por acreditar na força transformadora das ações afirmativas, a Flacso Brasil criou, em 2001, o projeto Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), um projeto voltado para acompanhar, avaliar e intervir nos debates sobre a expansão e democratização da educação superior no Brasil. O tema da diversidade é caro à própria agenda da Flacso Brasil e a realização do projeto deu mais ampla consequência a esses compromissos com a agenda da diversidade e estreitou os laços com o Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ). O esforço do GEA é para que a sociedade civil, que tanto lutou para adoção destas políticas, continue a pressionar o governo para mantê-las e ampliá-las, pois sabemos que algumas leis no Brasil não pegam e uma lei que mexe com a estrutura de poder de país tinha tudo para dar errado, mas não deu. O GEA veio para atuar junto com outros movimentos e por acreditar que a adoção de cotas não é o ponto de chegada, é a apenas o ponto de partida para uma educação superior mais inclusiva.

GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (GEA-ES)

O Projeto Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA-ES) foi formulado no final de 2011 e aprovado pela Fundação Ford em março de 2012. Na sua formulação, o projeto tinha por objetivo promover o debate sobre a democratização da educação superior no Brasil considerando os aspectos do direito à educação, a importância do investimento público na educação superior, a relevância da diversidade e da distribuição territorial das instituições a fim de contribuir para a redução das desigualdades étnicas, sociais e regionais no país.

Desde sua criação, os principais objetivos do GEA são:

- Constituir grupos de trabalho para analisar, avaliar e opinar sobre questões relacionadas à expansão da educação superior no Brasil;
- Incentivar políticas e ações de afirmação de direitos, diversificação e internacionalização da oferta privada da educação superior;
- Promover os direitos humanos e políticas de combate ao racismo e à discriminação de gênero, sexual e étnica na educação superior;
- Produzir, sistematizar e difundir informações e análises sobre os temas da expansão e democratização da educação superior;
- Participar do debate sobre democratização da educação superior por meio das redes sociais;
- Criar e manter o Portal GEA e de canais pelas redes sociais;
- Sistematizar documentos e informações sobre a educação superior no país e disponibilizá-los no Portal GEA.

A primeira reunião dos integrantes do GEA ocorreu em maio de 2012, um mês após o STF,

em julgamento plenário, ter aprovado a legalidade das ações afirmativas no acesso à educação superior e validado a utilização do critério de raça/cor para promoção das ações afirmativas. A primeira reunião do GEA ocorreu, portanto, sob o impacto dessa decisão que era imprevista, dada a forte campanha de diferentes veículos de comunicação contra as ações afirmativas. Além destes obstáculos, observávamos ainda a resistência do Congresso Nacional em votar um projeto de lei proposto no início do governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva para a adoção de ações afirmativas nas IES e no ensino técnico-profissional. Mas apesar de parecer impossível naquele momento, a aprovação ocorreu. A batalha pela legalidade tinha sido vencida, mas ainda tínhamos pela frente a luta pelo sucesso das ações afirmativas.

Após a aprovação da Lei 12.712 e da recepção positiva de grande parte da sociedade por parte das “cotas” foi preciso então procurar as variáveis que fariam a lei “pegar ou não”. Alguns meses após a regulamentação da lei estava claro o cenário das ações afirmativas: a mobilização social havia logrado importantes avanços normativos, mas se observava a baixa adesão de alguns atores diretamente envolvidos, como gestores das instituições e movimentos sociais. Para exemplificar o que dizemos, em agosto de 2012, em seminário realizado no Rio de Janeiro, foi apresentada uma pesquisa sobre a percepção das ações afirmativas em 20 universidades públicas de todo o país, com base em entrevistas com mais de 5.000 estudantes. Os resultados apontavam relativo desconhecimento dos estudantes quanto à natureza das ações afirmativas e o papel das cotas nas políticas afirmativas. Como resultado do seminário, ficou claro que a democratização do acesso à educação superior por meio de reservas de vagas (ou outras formas de ações afirmativas em nosso país) enfrentava alguns desafios, por conta dos quais o GEA começa a repensar seus objetivos e fez planos para redirecionar suas forças para o enfrentamento desses problemas.

As atividades do primeiro ano de atuação do GEA estimularam a produção de artigos de opinião e de estudos a partir de dados oficiais que contribuíram para fortalecer o debate e trazê-lo para mais perto do cotidiano das instituições e movimentos sociais³⁷. Os artigos de opinião tiveram ampla circulação, os Cadernos GEA e a campanha “Eu apoio a expansão e a democratização da educação superior” estiveram presentes na reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), consolidando assim a imagem do grupo como um importante interlocutor no debate.

Pensando em criar publicações de relevância para a luta dos movimentos sociais, o GEA decidiu criar duas coleções. Foram elas:

- Cadernos GEA: série de estudos com a análise de dados do Censo da Educação Superior, questionários socioeconômicos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), entre outras fontes dedicadas ao tema da democratização da educação superior em cada Unidade da Federação. A publicação surge para fazer análises relacionadas prioritariamente em cinco dimensões da desigualdade educacional no Brasil: questões de gênero; raça/cor/etnia; renda; escolaridade dos pais; e urbano/rural (ou capital/interior) nos cursos de instituições federais.
- Cadernos Estudos Afirmativos: produção que relata as experiências de ações afirmativas pelas IES no Brasil. Os relatos apresentam experiências de gestão de instituições públicas que adotaram políticas afirmativas, considerando critérios adotados, políticas de gestão para permanência e resultados

acadêmicos e sociais alcançados. Importante observar o que mudou na instituição com a adoção das ações afirmativas.

Mesmo conseguindo atuar de forma intensa na produção de materiais para serem utilizados pela militância, o GEA viu a necessidade de atuar em outra linha de frente, pois olhando para a realidade da maioria das IFES no Brasil, enxergou-se que sem alianças o campo progressista colocava em risco as conquistas. A partir da expansão da Lei para todas as IFES, ficou claro que os desafios exigiam (e ainda exigem atualmente) que se prosseguisse no caminho de fortalecer as relações e alianças entre atores políticos que têm papel fundamental para consolidar as conquistas. Os gestores das instituições federais tinham (e têm) um novo desafio diante da falta de articulação entre os atores: a existência de poucos espaços para troca de experiências e de informações e o fato de boa parte das redes públicas de ensino médio estarem alheia às oportunidades criadas e aos desafios que a nova realidade impõe. Foi a partir do reconhecimento deste cenário que o GEA redireciona suas atividades para fortalecer a luta por uma educação superior mais inclusiva.

Com o projeto ainda em vigência, a equipe do GEA decide então alterar (ou melhor, complementar) sua estratégia, e o grupo passa a ter duas linhas-chave de atuação: a construção de fóruns de ações afirmativas e a intensificação da produção de materiais. Estas duas linhas de atuação queriam “atacar” – de maneiras diferentes – os seguintes problemas encontrados sobre as ações afirmativas:

- Políticas de permanência pouco conhecidas e avaliadas;
- Acesso restrito a informações acadêmicas para avaliação das políticas adotadas;

³⁷ Todas as publicações do GEA-ES estão disponíveis na página www.flacso.org.br/gea.

- Adoção de regras sobrepostas aos critérios de seleção que dificultam a ocupação das vagas reservadas;
- Pouco conhecimento dos estudantes de ensino médio e superior sobre o significado das ações afirmativas;
- Pouca articulação entre atores locais, em especial gestores de instituições públicas, pesquisadores, movimentos sociais e redes públicas de educação básica para implementar as cotas com sucesso.

Após negociação da renovação do financiamento da pesquisa com a Fundação Ford, agora com alguns de seus objetivos alterados, o GEA começa a promover a articulação entre o saber acadêmico, sujeitos de direito, gestores públicos e movimentos sociais para que o acesso à educação superior, ampliado pelas recentes inovações legais, fosse de fato um elemento propulsor de maior inclusão, redução de desigualdades, maior cidadania e participação na vida nacional.

Pensando em agregar pessoas para formar grupos que pudessem discutir em seus estados as ações afirmativas, o GEA começa esse trabalho participando de encontros com atores relevantes para o processo. Iniciávamos a busca por parceiros para pôr em prática nossa ideia. Na busca por novas parcerias pudemos destacar nossa participação em atividades realizadas com diversas instâncias do movimento estudantil coordenado pela União Nacional dos Estudantes (UNE); no Fórum dos Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas; no Observatório da Vida Estudantil (coordenado pela Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal do Recôncavo Baiano); no II Fórum Internacional 20 de novembro e VI Fórum Pró-igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo Baiano; e no Observatório Transnacional de Inclusão Social e equidade na educação superior, da Unicamp. No caminho para a construção dos fóruns de ações

afirmativas, também foram feitas parcerias que resultaram, não só, em seminários ou palestras, mas também em publicações. Os principais parceiros nesta empreitada foram a relatoria da educação da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (DHESCA); o Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMMA); a Diretoria de Políticas e Programas de Graduação do MEC; o Observatório das Políticas de Democratização de Acesso e Permanência na Educação Superior da UFRJ (OPAA); Fundação Carlos Chagas, entre outras.

Após conseguirmos parceiros em diversos estados, começamos a realizar os fóruns de ações afirmativas com o objetivo de promover o diálogo entre gestores das Instituições Públicas de Educação Superior (municipais, estaduais e federais), lideranças dos movimentos sociais e estudantis, pesquisadores de ações afirmativas e a rede pública de ensino médio. Os fóruns foram pensados como espaços de troca de informações, experiências e expectativas e construção de consensos sobre a importância e o impacto dessas políticas, tanto nas IES quanto nas redes de ensino médio, nas comunidades de origem dos estudantes beneficiados e nos movimentos sociais.

Para criar esse ambiente de diálogo, a opção foi contar com a participação ativa de um grupo limitado de pessoas com responsabilidades e compromissos com as iniciativas de democratização da educação superior. O método de trabalho foi o diálogo franco e fraterno a partir da apresentação de dados (nacionais e locais) e o compartilhamento de experiências em curso. Com essa metodologia de trabalho, a ideia era alcançar o melhor conhecimento dos dados da educação superior no país e, particularmente, no estado em que o fórum é realizado; promover a aproximação e contato entre os atores políticos e sociais relevantes; avaliar riscos e oportunidades; e construir caminhos e alternativas para fortalecer o ingresso, a permanência e a conclusão no ensino superior de grupos tradicionalmente excluídos.

Em três anos foi possível realizarmos 10 fóruns de ações afirmativas em todo o Brasil³⁸. Além disso, enquanto representantes do GEA fomos convidados a participar de diversos eventos e reuniões (entre eles algumas reuniões no MEC) que tratavam da democratização da educação superior.

PRINCIPAIS RESULTADOS DO GEA

Entre os principais resultados dos quatro anos de execução do projeto GEA, temos de destacar as coleções que foram lançadas contendo material sobre os mais diversos temas relacionados a ações afirmativas, contando com a participação de um grupo variado de pesquisadores e pesquisadoras do Brasil. A coleção dos *Cadernos do GEA* é uma publicação com objetivo de divulgar reflexões sobre democratização do acesso ao ensino superior e questões relacionadas a políticas públicas de ação afirmativa. Pretende contribuir para a realização de debates com vistas à garantia dos direitos de acesso e permanência na educação pública. Já a coleção *Estudos Afirmativos* traz em suas páginas relatos das mais diversas experiências de ações afirmativas no Brasil, mostrando que antes (e mesmo depois da Lei 12.712) as instituições tiveram um árduo trabalho para conseguir inserir em suas salas de aula grupos historicamente excluídos.

Cadernos GEA	
1.	Democratização da educação superior no Brasil: avanços e desafios (2012)
2.	Ações afirmativas e inclusão: um balanço (2012)
3.	Vinte e um anos de educação superior (2013)
4.	Perfil socioeconômico do estudante de graduação (2013)
5.	Política afirmativa de acesso à educação superior: fundamentos jurídicos e experiências de implementação (2013)

6.	A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade (2014)
7.	Democratização da educação superior no Brasil: novas dinâmicas, dilemas e aprendizados (2015)
8.	Observatório de políticas de ação afirmativa do Sudeste – OPAAS (2015)
9.	Democratização do campus – impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação (2016)
10.	A questão indígena na educação superior (2016)

Coleção Estudos Afirmativos	
1.	Rede de saberes – políticas de ação afirmativa no Ensino Superior para indígenas no Mato Grosso do Sul (2013)
2.	Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2002-2012 (2013)
3.	A experiência pioneira do IFRN com reserva de vagas em seus processos seletivos (2013)
4.	Políticas afirmativas no Ensino Superior: a experiência da UFRB (2013)
5.	Os reflexos de Durban em Ouro Preto e sua repercussão na UFOP (2015)
6.	Caminhadas dez anos depois: relatos de universitários de origem popular (2016)
7.	Ações afirmativas: a trajetória do IFRS como instituição inclusiva (2016)
8.	Universidade para indígenas: a experiência do Paraná (2016)
9.	Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG - debates, implementação e acompanhamento (2018)

³⁸ Foram realizados fóruns nos seguintes estados: Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Roraima e Tocantins.

A ideia da construção destes fóruns sempre partiu do GEA, mas não aconteceria sem a parceria de universidades (ou setores dentro delas) trabalhando conosco nos estados. E esta foi uma das principais estratégias do trabalho, não buscar somente um local para realização do Fórum, e sim um espaço em que pudéssemos encontrar sujeitos críticos que atuassem também como multiplicadores das ideias discutidas ao longo dos encontros. Essa iniciativa garantiu, em parte, que após a nossa passagem, algumas instituições comesçassem a tratar a questão de forma mais orgânica. E apesar da mobilização que conseguimos, o objetivo não era que os fóruns gerassem grandes consensos, pois em geral são poucos dias de discussão. Mas, mesmo sabendo disso, sempre buscou-se estar nestes locais para trocar informações, experiências, expressar expectativas e discutir o impacto dessas políticas. Nossa intenção sempre foi dar voz às pessoas para que pudessem entender onde estão os erros e buscar alternativas.

O Fórum se tornou uma das principais atividades do GEA, percebeu-se que seria neste espaço que conseguiríamos travar um debate mais profundo e qualificado sobre a entrada e permanência dos jovens nas universidades. Foram neles que conseguimos entender não só os aspectos objetivos que “atrapalham” o sucesso da lei 12.711 (como falta de auxílio financeiro, por exemplo). Foi possível entender também quais são as barreiras subjetivas que enfrentam uma nova classe de jovens que acessam a educação superior. Ele nos mostrou que o desafio passara a ser outro: como manter essa juventude lá? Por incrível que pareça entrar para a universidade tinha se tornado um dos menores desafios desses jovens, embora ainda existam muitos entraves. Vimos que muitas instituições aceitaram se adaptar às regras da lei, mas não incentivavam essa entrada. E infelizmente sabemos de algumas instituições que certamente, se pudessem, jamais adotariam as cotas raciais e sociais.

Nestes espaços ouvimos sobre os diversos entraves encontrados para a adoção

correta das ações afirmativas, alguns que são unanimidade, outros que geram discordância, mas todos de difícil solução. Difíceis de resolver sim, mas não impossíveis. Que fique bem claro!

O primeiro problema para o sucesso das ações afirmativas está (em parte) fora das universidades. Digo em parte, porque elas deveriam ir atrás dos estudantes e não esperando que, por alguma razão, eles venham até os portões procurar informações sobre os cursos e acesso. Descobrimos que um dos principais locais de entrave para a chegada do jovem carente às universidades são as escolas de ensino médio. Estas que deveriam ser as grandes aliadas no caminho para realização do sonho do diploma universitário, têm sido neutras quando não adversárias da juventude carente e negra. Um dos principais locais para manter os jovens informados sobre a “lei de cotas”, não possuem agentes que repassem as informações aos possíveis beneficiários. Não sabemos quais são as razões, mas podemos dizer que, infelizmente, a maioria dos professores do ensino médio não incentiva seus alunos por não acreditarem neles. Achar que seria uma perda de tempo e que terminar o ensino médio para um jovem negro e pobre já seria suficiente.

Após entrar na universidade, vem o segundo problema. Ouvimos de muitas pessoas que a equipe da universidade não está preparada para receber a diversidade em suas instalações. Nunca conviveram com meninos e meninas com cabelos *black*, nunca viram jovens com cocares e colares coloridos, nunca se preocuparam se a forma de falar com um daqueles jovens determinaria, ou não, sua continuidade na universidade. Ouvimos relatos de jovens que pelo simples fato de serem cotistas foram maltratados nas secretarias, restaurantes, bibliotecas e corredores. Destratados por funcionários que estão ali para servi-los. Quando os problemas começam no ato da matrícula você já começa a pensar no que espera lá na frente. E não vamos entrar aqui nos relatos feitos que mostram o mesmo tratamento dado por estudantes e

professores e professoras. Estas pessoas que eram para ser os mentores e colegas deste novo alunado, agem da mesma maneira e, segundo relatos, às vezes até pior. Isso nos leva ao ponto seguinte.

Outro problema que ouvimos está relacionado ao acolhimento deste jovem. Os relatos mostraram que muitas vezes os jovens encontram um ambiente hostil, sentem-se num local que parece não ter sido feito para eles, negros, pobres, indígenas, etc.³⁹. Muitos dos nossos *campi* não possuem restaurantes universitários e nem alojamento, já outros não possuem nenhum tipo de auxílio aos cotistas. Algumas instituições oferecem auxílios, mas não deixam os estudantes acumularem estes benefícios com bolsas de estudo; as bibliotecas de determinados cursos (Medicina e Odontologia, por exemplo) não possuem livros em quantidade suficiente, porque nunca foi preciso ter exemplares para consulta – a turma toda comprava o livro; alguns cursos só oferecem aulas pela manhã ou são integrais – o que os tornam impossíveis para aqueles que precisam trabalhar.

Como pudemos perceber, não são poucos os obstáculos materiais que se apresentam para o jovem negro e pobre na universidade. Mas com o auxílio adequado, esses entraves podem ser superados ou, pelo menos, remediados. No entanto, existem outros obstáculos para um jovem negro na universidade que são de outra ordem: desconfiança, isolamento e racismo. Como vencer essas barreiras que são estruturais na sociedade brasileira?

Em nossos fóruns vimos que muitos jovens carregam com eles o sonho de uma família, que nunca tinham sequer vislumbrado a possibilidade de ingressar no ensino superior. Famílias que por décadas acreditaram que ter ensino superior não era coisa para negros e pobres, e que terminar o ensino médio e procurar um trabalho era o máximo que podiam esperar da

vida. Ou além, muitas vezes ele, ou ela, é o primeiro de uma comunidade a ter um diploma, e seu sucesso poderá influenciar outras pessoas. Esses jovens rompem com barreiras impostas ao imaginário da população, que acredita que em comunidades, ou favelas, só existem bandidos. Que dali não pode sair nada de bom, a não ser sua empregada, seu porteiro, sua manicure, etc. Uma médica, jamais! Esses jovens vivem sob uma pressão psicológica imensa, fracassar é decepcionar a muita gente.

Outro fator muito debatido foi o fato de muitos estudantes que optam pelas cotas raciais para entrarem nas universidades não conhecerem a história de luta que está por trás deste direito e se sentirem envergonhados por isso. Não podemos culpá-los por isso. Todos nós fomos (e somos) alvo de uma campanha muito feroz de desvalorização da pessoa negra e de um tempo para cá vimos também recrudescer uma campanha contra as ações afirmativas. Então, após entrarem na universidade, eles tentam se “diluir” na multidão para não serem estigmatizados, excluídos de atividades, não serem alvo de chacotas e atitudes racistas. Acreditem, isso tem acontecido e muito! Então fica a dúvida na cabeça de grande parte da juventude que está acessando seu direito à educação superior: entrar e lutar para que a Lei 12.711 seja aplicada de forma correta e que auxilie, assim, mais jovens negros e pobres acessarem as universidades ou fingir que está tudo bem, tentar se misturar e passar despercebido para não ser chamado de cotista por um/a estudante (ou por um professor ou professora) e viver tranquilamente na nossa “democracia racial”? Vimos que essa não tem sido uma escolha fácil para esses jovens, mas não temos uma resposta para esta pergunta, esta é uma escolha muito pessoal.

Como dito mais acima não fomos tentar mostrar todos os problemas que foram elencados nos Fóruns, queríamos apenas trazer o que foram mais recorrentes, os que apareceram em todos os estados em que estivemos. É preciso dizer que os Fóruns foram uma fonte incomensurável de

³⁹ Vale destacar que jovens com orientação sexual considerada ofensiva e que demonstram sua sexualidade abertamente, também estão sofrendo muita discriminação nas universidades. Quando o jovem faz parte de um grupo étnico racial estigmatizado pelos demais estudantes, e sua orientação sexual está “fora dos padrões” ele duplamente discriminado/a.

conhecimento para todas as pessoas que participaram e mudou nossa percepção sobre vários assuntos. Nunca saímos da mesma forma de um Fórum, sempre saímos com mais questões, mais angústias e, também, mais ânimo para os próximos.

Após ouvirmos estes relatos e participar de diversas reuniões relacionadas ao tema, pensamos em sugerir às instâncias adequadas ações que pudessem remediar essas situações que estão afastando da universidade (intencionalmente ou não) os jovens que mais precisam estar ali. Nós do GEA, junto com outras instituições e pessoas ligadas ao tema, acreditamos que as ações a seguir poderiam (e deveriam) ser adotadas para a melhoria da aplicação da Lei 12.711 no país:

- Estabelecer relações sistemáticas e organizadas entre as IES e as redes públicas de ensino médio de modo a promover a mais ampla participação de estudantes do ensino médio nos processos seletivos (Enem) para acesso à educação superior, acompanhar seu desempenho acadêmico e implementar iniciativas que contribuam com a melhoria desse nível de ensino;
- Criar leis nas universidades que punam funcionários, estudantes e professores que discriminem os estudantes cotistas, sejam eles negros ou não;
- Adotar regras para acolhimento humanizado dos estudantes cotistas, principalmente os oriundos de comunidades quilombolas e indígenas;
- Criar regras que permitam os/as estudantes cotistas acumularem auxílios, bolsas, etc.;
- Criar um Fórum Estadual de ação afirmativa em todos os estados (e DF)

para tratar da questão do acesso e permanência dos jovens nas universidades, com a representação de pesquisadores, movimentos sociais, entidades estudantis, representantes dos Fóruns de Educação, Fóruns de Políticas para Promoção da Igualdade Racial, entidades representativas de povos indígenas e populações do campo e de outras instituições;

- Promover a participação dos estudantes, movimentos sociais e sociedade civil no acompanhamento e avaliação da lei de cotas e dos processos de democratização da educação superior;
- Constituir e consolidar uma cesta de indicadores sobre democratização da educação superior no Brasil, a partir do acompanhamento da Lei 12.711, considerando as demais políticas que contribuem para os objetivos de ampliação do acesso, permanência e conclusão dos cursos de graduação, dedicando atenção particular às etnias indígenas e comunidades quilombolas;
- Fortalecer nas instituições de todo o país os grupos que acompanham as políticas de ação afirmativa, estimulando a produção de dados, informações e análises sobre práticas e medidas adotadas para fortalecer a democratização do acesso, permanência e conclusão do ensino superior; e
- Estimular a produção acadêmica, a formação de recursos graduados e pós-graduados e fortalecer a formação dos profissionais da educação de maneira a contribuir para a ampliação e consolidação do pensamento crítico e o desenvolvimento da educação pública.

CONCLUSÃO

Foram quatro anos de projeto contando com a cooperação de uma equipe muito diversa e comprometida. Foram muitas horas de debate, de viagens, de leitura, muitas publicações, muitos elogios, muitos erros também. Mas, acima de tudo, foram quatro anos de aprendizado intenso. Todas as pessoas que trabalharam no projeto foram marcadas por ele.

Conseguimos entender durante o projeto que muita coisa mudou com a Lei 12.711, e ficamos felizes em ver que ela realmente conseguiu aumentar o número de jovens pobres, negros, quilombolas e indígenas que entram nas universidades. Vimos se iniciar um processo e temos de dar continuidade a ele, mesmo em tempos tão sombrios como estes que vivemos. Este é o momento de estarmos juntos em defesa das populações que estão reivindicando uma reparação histórica, que não mudará em nada nosso passado escravista, amparado em discriminação e preconceito. Queremos mudar o presente para que milhares tenham futuro.

Achamos importante dizer que a luta para que tenhamos ações afirmativas que promovam adequadamente a democratização da educação superior não é exclusividade da população negra (embora ela deva ser a protagonista por causa de seu histórico de lutas, que vem de séculos, e por conhecer como nenhuma outra o valor emancipatório da educação), esta é uma luta de grupos e pessoas que querem um país mais justo e igual. Todos e todas que quiserem se juntar a essa luta devem ser bem vindos. Precisamos fazer com que a sociedade brasileira compreenda que quando negamos o direito à educação a negros, indígenas e quilombolas não estamos prejudicando uma raça, uma geração ou um grupo específico. Estamos prejudicando o país, pois estamos deixando de formar milhares de médicos, professores, geógrafos, matemáticos etc. E o Brasil não pode se dar a esse luxo. Precisamos da ajuda de todos e todas na construção de um país melhor.

O GEA, após quatro anos de atuação está se afastando – momentaneamente – das atividades, mas vamos voltar. Voltaremos porque nós acreditamos que a democratização da educação superior é um caminho para uma menor desigualdade social e racial, além de, ao mesmo tempo, ser uma medida facilitadora para a integração social. Nós vimos que este processo trouxe, principalmente, para as universidades federais e estaduais grandes mudanças e novos desafios. No entanto, ele é um processo que também está afetando as redes públicas de ensino médio, os movimentos sociais que se dedicam a essa agenda, pesquisadores das ações afirmativas e outros estudantes do ensino superior. Essa é uma ação que tem o potencial de mudar muita coisa (e já vem mudando) na sociedade brasileira.

Vimos que o sucesso dessa política depende do envolvimento de diversos atores num diálogo construtivo, que identifique os desafios de cada segmento, as possibilidades de ação, os meios e recursos disponíveis e os resultados que se deseja alcançar. Nós acreditamos que nossa pequena contribuição (aliadas a outras contribuições da Flacso Brasil) podem colaborar para que as instituições de ensino superior se adaptem a esta nova realidade, e que tenhamos uma universidade mais parecida com a cara do Brasil, uma cara preta, parda, indígena, cabocla, amarela, cafuza e branca.

Nós do GEA estamos na luta, e a luta continua!

APRESENTAÇÃO

REGISTROS DO SEMINÁRIO “AÇÕES AFIRMATIVAS NA UERJ: CAMINHOS PARA A AVALIAÇÃO DA POLÍTICA”

André Lázaro^{40}*

Os textos que compõem a segunda parte deste Caderno 11 foram apresentados pelos autores, inicialmente como exposições orais, no Seminário “Ações Afirmativas na UERJ: caminhos para a avaliação da política”, em 17 de agosto de 2017, no Auditório 11 do Campus Maracanã. O evento foi realizado pela UERJ, fruto da colaboração entre a Sub-reitoria de Graduação (SR-1), a Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas (CAIAC), o Laboratório de Políticas Públicas (LPP), o Instituto de Ciências Sociais, por meio de seu programa de pós-graduação (ICS/PPCIS) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE/UERJ). Contou com apoio da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO-Brasil), responsável juntamente com o LPP pela publicação dos Cadernos do GEA.

O seminário constou de três mesas: a primeira teve como título “O que aprendemos com a política de ação afirmativa” e foi coordenada pela professora Helena Bomeny, titular de Sociologia da UERJ e coordenadora do programa de Pós-graduação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais (PPCIS). A mesa reuniu apresentações de pesquisas realizadas por Tarcília Edna Fernandes do Nascimento, Gabriel Pinheiro de Siqueira Gomes e Daniela Frida Drelich Valentim. Já Elaine Monteiro representou o DCE/UERJ neste primeiro debate.

A segunda mesa, intitulada “Avaliação de políticas afirmativas: critérios e indicadores” foi coordenada por André Lázaro, professor associado da UERJ, Diretor de Políticas Públicas da Fundação Santillana, integrante do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ e pesquisador da Flacso-Brasil. A Mesa trouxe a contribuição de pesquisadores que atuam diretamente em programas de ação afirmativa em diversas instituições: Rodrigo Ednilson de Jesus, coordenou o programa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Jairo Queiroz Pacheco, um dos responsáveis pelo programa de ação afirmativa na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a professora Elielma Machado, coordenadora do programa na UERJ. A contribuição do professor Rodrigo Ednilson (UFMG) não consta deste Caderno, mas de um volume próprio da Coleção Estudos Afirmativos, também produzida pelo GEA-ES e LPP⁴¹.

Por fim, a terceira mesa foi coordenada pela professora Tânia M. de Castro Carvalho Neto, Sub-reitora de Graduação da UERJ. Participaram representantes da Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro, da Defensoria do Estado e do Ministério Público. Cabia ao corpo jurídico lá representado a elaboração do relatório de avaliação dos resultados do programa de Ação Afirmativa instituído em 2008 e a proposição de encerramento ou de melhorias e renovação da legislação, levando em conta os aspectos analisados. Daí a extrema importância deste seminário e da participação desta representação jurídica.

Neste Caderno, as contribuições dos participantes do seminário estão apresentados de duas formas: como artigos, enviados pelos autores após o evento, que foi o caso das mesas 1 e 2 e, no caso dos integrantes da mesa 3, como trechos de intervenções realizadas na ocasião e transcritos para integrar este volume. Como se tratou de um evento público, consideramos

⁴⁰ Professor associado da UERJ, Diretor de Políticas Públicas da Fundação Santillana, integrante do Conselho Gestor do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ e pesquisador da Flacso-Brasil.

⁴¹ JESUS, R. E.; SANTOS, J. S.; COLEN, N. S. *Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG*. Rio de Janeiro, FLACSO/GEA; UERJ/LPP, 2018.

adequado transcrever parte das falas de modo a deixar registrados os argumentos que foram apresentados.

A legislação relativa à política de ação afirmativa nas instituições de educação superior do Estado do Rio de Janeiro passou por aprimoramentos desde a primeira lei aprovada no ano 2000 e alterada no ano seguinte. Posteriormente, em 2008, uma nova legislação consolidou as alterações e estabeleceu o prazo de 10 anos para “avaliar os resultados do programa de ação afirmativa”, determinando que no ano anterior, portanto em 2017, fosse constituída, pelo poder Executivo, uma comissão “presidida pelo Procurador-Geral do Estado, com representantes dos órgãos e entidades participantes do referido programa, além de representantes das instituições da sociedade civil, em cada etnia ou segmento social objeto desta lei”⁴².

O Seminário “Ações Afirmativas na UERJ: caminhos para avaliação da política” foi organizado para oferecer argumentos e análises que pudessem contribuir para a adequada avaliação dos resultados do programa. A expressiva presença de representantes da Procuradoria do Estado do Rio de Janeiro e da Defensoria Pública foi fundamental para que os objetivos do encontro fossem alcançados. A legislação posteriormente aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro e sancionada pelo Governo do Estado incorporou sugestões apresentadas no seminário e em reuniões posteriores, quando a Sub-reitoria de Graduação coordenou com as demais entidades da UERJ a leitura, análise e sugestões para o projeto de lei que fora enviado à ALERJ.

A seguir, os artigos apresentados no Seminário, a transcrição das intervenções da mesa 3 e a lei 8.121/ 2018.

⁴² Lei 5.036/2008, artigo 1, parágrafo 6°.

“NO PEITO E NA RAÇA”: PROBLEMÁTICA RACIAL E POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA UERJ

*Gabriel Pinheiro de Siqueira Gomes*⁴³

Resumo: O presente artigo aborda a experiência das ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desigualdades no acesso ao ensino superior e dos aspectos teóricos relativos ao conceito de raças, que, de uma maneira ou de outra, está presente nas formulações das políticas de cotas, a partir da autodeclaração. As políticas afirmativas implantadas na UERJ, em torno do ano de 2000, tornaram nossa universidade um pequeno ponto de referência em meio às universidades do país, seja para os críticos ou apoiadores do sistema. O objetivo do artigo é contribuir para evidenciar os meandros da problemática racial, relacionando as políticas afirmativas de reservas de vagas na UERJ, fornecendo um breve histórico e análise do problema em questão. A discussão centra-se no conceito de raça no Brasil, neste caso o debate sobre raça/cor, conforme sugere Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além de uma leitura de autores como Abdias Nascimento (1980), Oracy Nogueira (1985) e Hédio Silva Júnior (2002). Por fim, apontamos duas propostas para manutenção e aprofundamento desta política pública que consideramos fundamental para democracia dentro e fora da Universidade Pública.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Educação. Raça. Universidade.

⁴³ Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Professor de História.

“IN THE CHEST AND IN THE RACE”: RACIAL ISSUES AND AFFIRMATIVE POLICIES AT UERJ

Abstract: This article discusses the experience of Affirmative Actions at the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ), inequalities in access to Higher Education and the theoretical aspects related to the concept of races, which, in one way or another, is present in the formulations of quota policies, based on self-declaration. The affirmative policies implemented at UERJ, around the year 2000, made our university a small point of reference among the country's universities, whether for critics or supporters of the system. The purpose of the article is to contribute to highlight the intricacies of the racial issue, relating the affirmative policies of vacancies at UERJ, providing a brief history and analysis of the problem in question. The discussion focuses on the concept of race in Brazil, in this case the debate about race / color, as suggested by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), in addition to a reading by authors such as Abdias Nascimento (1980), Oracy Nogueira (1985) and Hédio Silva Júnior (2002). Finally, we point out two proposals for maintaining and deepening this public policy that we consider fundamental for democracy inside and outside the Public University.

Keywords: Affirmative Actions. Education. Race., University.

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e muito menos “sente”. (...) O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa “saber” sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (GRAMSCI, 1984, 138-9).

As políticas afirmativas implantadas na UERJ, em torno do ano de 2002, tornaram nossa universidade um pequeno ponto “reluzente” em meio as universidades do país. Trato a UERJ como “nossa”, regra gramatical conhecida como “pronomes possessivos”, uma vez que acredito fazer parte desta instituição, onde estou há 10 anos.

Estas primeiras palavras têm objetivo de demarcar o campo de fala onde estou situado, ou seja, nestes 10 anos acompanhei a implementação da Lei nº 5.346/2008⁴⁴, que ainda é vigente. Neste sentido, a pesquisa que tenho dedicada ao tema das políticas afirmativas na UERJ é fruto também de militância e ação política.

Em consequência disso, os leitores poderão perceber o caráter da abordagem desta breve reflexão, que, por hora, tem objetivo de evidenciar os meandros da problemática racial, relacionando as políticas afirmativas de reservas de vagas na UERJ.

ALGUNS DETALHES SOBRE A UERJ

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) tem um histórico distinto no cenário nacional ao ser pioneira nas políticas afirmativas no que se refere a modalidade do sistema de reserva de vagas, cotas.

A UERJ tem diversos *campi* no estado do Rio de Janeiro, sendo o *campus* Maracanã o maior deles. Localizado na zona norte da cidade⁴⁵, atende especialmente alunos das zonas

suburbanas da cidade e zona oeste, o que a torna mais popular. Além de próximo das malhas ferroviárias e metroviárias, o que possibilita rápido acesso dos alunos ao campus. Até 2002, mesmo antes da implantação das políticas afirmativas, a UERJ oferecia a maioria de seus cursos a cerca de 40% de estudantes já inseridos no mercado de trabalho.

Segundo dados da DATAUERJ, 70% do corpo discente trabalha ou faz estágio (UERJ, 2011) o que a difere do conjunto das universidades no estado, dados estes retirados de questionários aplicados anualmente. A UERJ lida majoritariamente com alunos-trabalhadores, permitindo assim que fossem rompidas algumas formas tradicionais de acesso ao ensino superior que priorizam o acesso de discentes das camadas sociais médias e em sua maioria oriundos da rede particular de ensino.

Neste mesmo ano de 2002, anteriormente à implantação da reserva de vagas, 31,9% dos estudantes tinham renda familiar de até oito salários mínimos e 19,9%, entre oito e doze salários, segundo data UERJ. O cenário descrito acima situa nosso campo de estudo, a UERJ, na interseção com as políticas afirmativas, como métodos democratizantes de acesso à universidade. Entretanto, as aparências são superficiais, pois examinando adequadamente é possível constatar certa ausência de estudantes economicamente carentes, especialmente os negros⁴⁶, nos cursos de maior reconhecimento como, por exemplo, os de Medicina, Direito, Engenharia, entre outros. O motivo é uma elevada relação candidato/vaga, restando aos alunos com

⁴⁴Disponível em: <http://alerj.in1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument> Acesso em: 01/09/2017

⁴⁵ Referência ao Campus Maracanã, onde está o maior percentual de matriculados e a administração central.

⁴⁶ O termo negro ou negra vem adquirindo diversos “usos e sentidos” ao longo dos últimos anos. Trata-se de um conceito dinâmico, o qual tem um caráter político, ideológico e cultural. No plano político, considerar-se negro serve de ferramenta para a ação do movimento negro organizado. No terreno ideológico, o termo pode ser entendido como processo de aquisição ou tomada de uma consciência racial. E no âmbito cultural, pode ser considerado uma tendência de valorização e respeito a toda manifestação cultural de matriz africana ou afro-brasileira. Portanto, o que é ser negro ou negra? Podemos compreender que é um conceito multifacetado, que tem por necessidade ser compreendido à luz dos diversos contextos históricos. Do ponto de vista mais pragmático, a chamada população negra para efeitos de classificação oficial, seguiremos os critérios adotados pelo IBGE, considerando negros ou população negra o somatório de autodeclarados pretos e pardos.

esse perfil uma possível vaga nos cursos em que esta relação é menor, principalmente os de Licenciatura e Serviço Social. É a partir de 2003, com a reserva de vagas, que este panorama começa a se alterar de forma processual.

A pretensão aqui é demonstrar impactos e perspectivas destas políticas, além de apresentar referências e/ou embasamentos para o debate das questões raciais.

BREVE APONTAMENTO SOBRE A PROBLEMÁTICA RACIAL BRASILEIRA

Sem perder do foco da UERJ como primeira universidade do país a instituir políticas afirmativas de reservas de vagas – cotas para estudantes da rede pública e negras/negros, modificando de forma significativa o ingresso de seus estudantes, é que apontamos algumas questões referentes ao debate sobre raça/cor no país. A justificativa da necessidade de observar o dilema das raças ou cores no país em correlação com as cotas na UERJ é simples, pois algumas modalidades de reserva de vagas do sistema passam pela declaração racial.

Em seguida, diversas universidades encaminharam políticas semelhantes, como a Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), dentre outras, que também utilizaram formas de critério para reserva das vagas a declaração de raça/cor.

Em 2012, o percentual de brasileiros ou brasileiras frequentando a educação superior representa menos 30% da população brasileira, já na faixa etária de 18 a 24 anos (idade “teoricamente” adequada para cursar o nível superior) está em torno de 15%, apesar de esta ter sido a década em que mais se incluiu no que tange as matrículas na educação superior. O aumento foi de 7.1% em 2010, segundo Censo da Educação Superior no Brasil, realizado pelo INEP⁴⁷.

47 Disponível no site: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf> Acesso em: 01/07/2015

Por fim, se considerarmos que esta última década pode ser considerada a década da inclusão de parcela da população brasileira no ensino superior, segundo sugere o Censo da Educação Superior (Censup)⁴⁸ dos últimos anos, poderemos construir um diálogo com a adoção de políticas afirmativas também nos últimos 10 anos? Verificando que o acesso de estudantes pretos e pardos nas universidades brasileiras triplicou até 2011⁴⁹, jovens estudantes pretos e pardos aumentaram a presença no Ensino Superior (de 10,2%, em 2001, para 35,8%, em 2011), porém, este percentual ainda é muito aquém da proporção apresentada pelos jovens brancos (de 39,6%, em 2001, para 65,7% em 2011)⁵⁰.

Antônio Sergio Guimarães (2002) entende que, provavelmente, não se construirá um consenso nacional sobre as desigualdades raciais. O autor fala da emergência de dois discursos competitivos. No primeiro, a ênfase é posta no caráter racial das desigualdades, “na discriminação sistêmica alimentada pelos preconceitos e hierarquias socialmente aceitas (classe, gênero, etnia, raça, religião etc.); e, no segundo, o foco é o fator econômico da desigualdade, a pobreza em um contexto geral” (GUIMARÃES, 2002, p.60).

Nas duas situações descritas por Guimarães, portanto, a constatação generalizada é a de que a pobreza atinge no Brasil, preferencialmente, os negros. Seguindo esta vertente de raciocínio, aqueles que advogam as teses da democracia racial ficam com dificuldades de se sustentar em termos quantitativos, pois esta constatação se ancora na realidade cotidiana do país, exposta por órgãos públicos de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio de instrumentos como o censo demográfico e a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD), o Censo da

48 *Idem*

49 Disponível no site: <<http://censo2010.ibge.gov.br/pt/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=2268&busca=1&t=sis-2012-acesso-jovens-pretos-pardos-universidade-triplicou-dez-anos>>. Acesso em: 01/06/2015

50 É preciso salientar que este censo apresenta problemas. Há negligência por parte das próprias instituições de ensino superior no país.

Educação Superior (Censup) etc. Por exemplo, nos universos que compreendem renda/trabalho e escolaridade, sendo a segunda a mais importante para esta pesquisa, pode se verificar onde a pobreza atinge cores e conotações raciais.

Dados recentes do Censo 2010 informam que dentre a população em extrema pobreza no Brasil, a maioria seria de negros (declarados pardos ou pretos). Nessa situação de miséria encontram-se 16,2 milhões brasileiros, o equivalente a 8,5 % da população do país. Desse total, 70,8% são pardos ou pretos e 50,9% têm, no máximo, 19 anos de idade⁵¹.

Enquanto no conjunto da população branca do Brasil o percentual em condição de extrema pobreza seria de cerca de 4,7%, dentre os negros esse número corresponderia a 11,9%, mais que o dobro dos brancos.

Todavia, as discussões teóricas aqui presentes buscam se sustentar ainda em realidades empíricas, em dados e amostras percentuais atuais e mais remotas, sempre em correlação histórica e de ordem teórica.

A teoria de Nascimento (1978) é o que o torna um intelectual público e formulador daquilo que hoje são conhecidas como políticas afirmativas, além de ter produzido a desconstrução de ideias como, por exemplo, a democracia racial. A miscigenação proposta por Freyre pode ser considerada o cerne do debate das políticas afirmativas no momento em que as argumentações contrárias às políticas compensatórias se anteparam em uma noção de negação das contradições raciais e de cor. Exemplo que pode ser dado é o livro, *Não somos racistas* (2006) de Ali Kamel, diretor de jornalismo da Rede Globo. Reparando que o livro é lançado em 2006, no auge dos debates e disputas acerca das políticas afirmativas. Grosso modo, a obra sustenta a tese de que as cotas são políticas públicas incoerentes com a nossa história, criando o risco de dividir o país entre brancos e negros, e criarem um ambiente propício ao ódio racial.

Kamel é um defensor ardente da democracia racial brasileira, afirmando que há um grande perigo em “obrigar” os brasileiros a se declararem negros ou indígenas. É preciso ressaltar que o pensamento de Kamel pode se espalhar para a produção jornalística que dirige. O próprio título do livro ressalta que o racismo não é preponderante na sociedade brasileira, aliás, o título se completa da seguinte forma: *uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor* — Kamel afirma que o racismo não se justifica em nossa sociedade e que as instituições públicas não o reforçam de modo algum, além de negar que somos uma nação bicolor. Ou seria multicolor?

O fato de não se discutir o termo raça no país tem sido agravante barreira na implementação e, atualmente, no aprofundamento das políticas afirmativas enquanto políticas públicas de caráter compensatório. Até mesmo a população negra no Brasil é, frequentemente, impedida, pelos tabus erigidos mediante certa “proibição” da discussão sobre raça. Nascimento (1978) já demonstra, há mais de 30 anos, que a camada intelectual dominante e os setores políticos consideram qualquer movimento de conscientização afro-brasileira como ameaça ou agressão retaliativa movida por sentimento de vingança. Aponta também que em determinadas ocasiões os negros são condenados, pois pretendem impor ao país uma suposta superioridade racial negra, fato que também não se verifica.

Nossa sociedade conviveu mais de trezentos anos com a escravização de negros e indígenas, submetida, ainda, à divisão social entre trabalho manual e intelectual, grosso modo, na dicotomia entre trabalho escravo (predominantemente negro) e trabalho livre (predominantemente branco).

Tal dicotomia, sem dúvidas, gerou marcas de exclusão e da discriminação impressas nas diferentes instituições, fosse a família, a igreja, ou, mesmo no caso que nos interessa particularmente, as escolas superiores/universidades. Desde a

⁵¹ Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-05-03/maioria-dos-miseraveis-brasileiros-e-jovem-negra-e-nordestina>> Acesso em: 24/05/2015.

criação das primeiras cadeiras de Anatomia – no Rio de Janeiro – e de Cirurgia – no Rio e na Bahia, primeiros cursos superiores desarticulados e distintos, com a vinda da família real portuguesa em 1808, os cursos de nível superior são espaços onde o privilégio das classes dominantes, pode-se entender brancos, continua se manifestando de modo estrutural.

A RAÇA, AUTODECLARAÇÃO E AS COTAS

O tema das raças no Brasil sempre foi motivo de polêmica e desavença seja no campo da política ou do pensamento social mais acadêmico. Arriscamos afirmar que as políticas afirmativas manifestadas na forma de reserva de vagas para população negra em universidades públicas contribuíram para recolocar este debate na pauta da sociedade civil, acirrando contradições principalmente para dificuldade de entendimentos em torno da autodeclaração.

É certo que a autodeclaração é tema de debate entre nós, que nem sempre refletimos sobre nossa raça ou cor. A autodeclaração tem significado histórico no sentido de democratização da identidade racial, uma vez que a população negra brasileira sofreu, segundo Nascimento (1978), um genocídio censitário. Nesse sentido, um breve apontamento ao debate ligando conceitualmente “raça” a “autodeclaração”, em diálogo com os mecanismos utilizados pelas cotas. A referência ao aspecto temporal desses conceitos caminha no sentido de evidenciar que não se trata de novos ou únicos debates, mas de debates inseridos na ciência, política, educação e outros campos da atividade humana.

A professora Gesiela Iensue (2010) advoga que o conceito de raças permanece no seio de diversos debates e no imaginário popular, pois do ponto de vista científico-biológico já está superado:

(...) embora a biologia contemporânea seja praticamente unânime na inadmissão de um conceito científico de raça, isso não quer significar, que em termos de relações sociais, o termo “raça”, não desempenhe um papel relevante no combate à

discriminação e na promoção de instrumentos que visem à equalização de oportunidades (IENSUE, 2010, p. 90).

De outro modo, a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. Munanga (2006) vai chamar de raças sociais, uma vez que o conceito científico de raças é invalidado, ou melhor, considera-se inaplicável aos seres humanos.

Neste contexto, a concepção de raça, verificada pelo viés histórico e político, versa sobre as diferenças físicas e/ou culturais eventualmente existentes entre agrupamentos humanos. Contudo, podemos perceber a presença de um discurso superficial sobre as raças, pelo menos no sentido biológico, ou seja, há uma repercussão equivocada do sentido de raça que pode provocar por falsas teorias, narrações, crenças e propagandas ideológicas. Logo, em muitas ocasiões, a palavra raça é substancializada no senso comum, num sentido vulgar, permitindo aqueles grupos historicamente estigmatizados pelo preconceito e discriminação raciais.

No Brasil, a cor da pele é considerada como critério para diferenciar subjetivamente a raça, tendo em vista que essa também pode variar de acordo com a aparência, a tonalidade da pele. Segundo Ribeiro (2006), por exemplo:

(...) a característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa escala, negro é o negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca (RIBEIRO, 2006, p.225)⁵².

Retomando Silveira, podemos compreender que:

⁵² Um pouco mais sutil, a percepção de Oracy Nogueira (1985, p. 88) expressa que no Brasil, a experiência decorrente do “problema da cor varia com a intensidade das marcas e com a maior ou menor facilidade que tenha o indivíduo de contrabalançá-las pela exibição de outras características ou condições – beleza, elegância, talento, polidez, etc.” Pode ser entendido que no Brasil, dada a gradação do tom da pele (negro, moreno mais claro, moreno mais escuro, branco, etc.), também pode se entender que o preconceito de cor incide sobre a diferença no matiz ou gradação da pele, por exemplo, quanto mais clara a cutis de um mulato, será enquadrado como branco, por outras pessoas ou até por ele mesmo.

A partícula cor exerce, do ponto de vista legal, como elemento normativo dos crimes de racismo, a mesma função da raça, isto é, particularizar aqueles agrupamentos humanos corados pelo preconceito e discriminação (as pessoas de cor), ligando-se aos referidos conectores. Há, entre raça e cor, uma relação de especialidade, um plus, revelando que o legislador preferiu a abundância à escassez. O máximo que se pode afirmar é que a expressão “preconceito de cor” é utilizada, no senso comum, mais especificamente, para designar o preconceito dirigido à população afrodescendente, ou seja, como elemento caracterizador de uma manifestação particular do racismo, ainda que a expressão “preconceito de raça” seja potencialmente mais abrangente. (SILVEIRA, 2007, p. 88)

A historiadora Lilian Schwarcz (2001) caminha no mesmo sentido ao contextualizar o conceito de raça. Ora, se o termo raça data do século XVI, por conseguinte, as teorias raciais surgem mais à frente no século XVIII (SCHWARCZ, 2001, p.18-21), porém, neste século, estavam ligadas a concepção de grupos ou categorias de indivíduos de uma origem comum, não sendo postuladas ainda por pesquisas científicas ou biológicas.

A raça é, assim uma construção histórica e social, matéria-prima para o discurso das nacionalidades; ou então, antes de um conceito biológico é uma realidade social, uma das formas de identificar pessoas em nossas próprias cabeças, dessa forma, não existem bons nem maus racismos, é preciso pensar nas especificidades dessa história brasileira, que fez da desigualdade uma etiqueta e da discriminação um espaço não-formalizado. Os destinos dos países fazem parte de uma orquestração global, mas suas características mais particulares são cunhadas e esculpidas pela história que, no limite, é mesmo de cada um. (SCHWARCZ, 2001, P. 35-36)

No mesmo sentido de Schwarcz (2001), é necessário reconhecer que o debate sobre as desigualdades sociais não pode ser feito desconsiderando as assimetrias raciais. Logo, a compreensão do conceito de raça/cor, tanto no quesito conceitual como nos termos do IBGE propriamente dito, é fundamental para a discussão das políticas afirmativas de caráter social e racial.

O IBGE define raça/cor⁵³ de acordo com a declaração fornecida pelas pessoas, no momento da entrevista, ou, no caso de concursos públicos, no ato da inscrição, segundo as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. Essa definição gera diversas polêmicas, pois no Brasil o racismo fundamentado na ideologia da democracia racial colabora para a resistência de negros e pardos na autoidentificação de sua cor/raça⁵⁴. Tratam-se de cinco categorias de pertencimento racial presente nos censos, questionários e formulários pelo país. É necessário pensar relações raciais e, para isso, as ditas categorias mostram-se indispensáveis.

O ponto de chegada destas cinco categorias não pode ser considerado somente consenso ou procedimento de caráter técnico. A realização dos censos demográficos reflete, também, projetos políticos que se manifestam nas perguntas elaboradas, na metodologia empregada e, evidentemente, nas opções de respostas que são fornecidas.

Os pesquisadores brasileiros constroem a classificação de negro com base nos dados de cor da pele fornecidos pelo IBGE. Com base nessa lógica, a população negra seria composta a partir da soma das pessoas que se autodeclaram pardas e pretas. A lógica em questão usa a categoria preto como classificação de cor ou raça desde a primeira pesquisa de censo demográfico em 1872, conforme nota técnica sobre o histórico da investigação sobre cor ou raça nas pesquisas domiciliares do IBGE⁵⁵.

Com base em Osório (2003), a partir de uma recuperação histórica⁵⁶, torna-se possível

⁵³ Trata-se do modo como o IBGE define contemporaneamente os padrões de declaração. Entretanto, este padrão é fruto de uma discussão secular em torno do tema. O processo pelo qual esta discussão perpassa será evidenciado mais à frente.

⁵⁴ Nascimento (1978), por exemplo, em “O genocídio do negro brasileiro”, versa sobre o problema da autodeclaração, pois em sua visão há um genocídio estatístico sobre a população negra nos censos brasileiros.

⁵⁵ Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf> Acesso em: 05/07/2015

⁵⁶ A classificação cor ou raça utilizada pelo IBGE tem mais de um século de história e debates, tendo uma imensa gama de opções mais complexas e discutíveis, como as empregadas por Nina Rodrigues (1988), e presentes nas seções de jornais analisadas por Schwarcz (1987); nota-se que existem termos relacionados à posição no sistema escravocrata: escravo, peça, liberto, livre e forro.

compreender o processo em que está circunscrito a questão cor ou raça no debate brasileiro e no censo. Em 1872, o primeiro censo brasileiro utilizou as categorias que a sociedade citava no seu cotidiano, desde jornais, anúncios e outros materiais escritos como forma de classificação e até da criação de uma e hierarquização racial dos brasileiros. Já o censo de 1890 utilizou a categoria mestiço em substituição de pardo. Apenas em 1940 o censo voltou considerar cor ou raça, quando, em função do fluxo de migração asiática, foi criada a categoria amarela no censo⁵⁷.

Justamente no censo de 1991, sob reflexo da constituição de 1988, com a adição da categoria indígena, é que a classificação passou a ser de cor ou raça, ganhando suas cinco categorias atuais.

A classificação racial brasileira é única, e reflete preocupações engendradas pela história nacional. Não existe uma classificação internacional para raças ou para etnias. Nos diferentes países, conceitos como etnia, tribo, nação, povo e raça recebem conteúdos locais, pois as bases importantes para a delimitação das fronteiras entre grupos sociais são produzidas pela história de cada sociedade. (OSÓRIO, 2003, P. 19)

Esta recuperação histórica da evolução dos censos é necessária para entendermos como

O emprego dos termos de cor nas notícias de fugas de escravos publicadas em classificados pela historiadora L. Schwarcz (1987) tem valor específico bastante interessante para nosso debate. Com as comuns fugas de escravos, tornou-se imperativo caracterizar o fugitivo de forma detalhada para que pudesse ser identificado e devolvido ao seu dono. Essa necessidade leva à elaboração de cores compostas, com outros termos de cor definindo as minúcias do indivíduo, ou com outras categorias de termos étnico-raciais: pardo quase branco, cobre azeviche, crioulo bem preto, preta de angola, preto retinto etc. Altura, complexão, cor e tipo dos cabelos, presença de barba, bem como eventuais marcas deixadas pelos diversos castigos que eram infligidos aos cativos, dentre muitas outras, essas eram as características somadas à cor para identificação destes. Eram acrescentadas também a idade, geralmente aproximada por categorias como moço, moleque, velho; além de informações sobre caráter ou estilo, temperamento, e habilidades pessoais, como o domínio de ofícios, da escrita, da leitura e da aritmética.

Os termos preto, pardo e branco eram os mais utilizados já no censo de 1872, o primeiro oficial no Brasil. Esses vocábulos raciais de grande fluência social foram os designadores das categorias da classificação racial no país, porém, além dessas três categorias, no censo de 1872, havia o caboclo, que deveria conter o grupo dos indígenas. As únicas aplicáveis à parcela escrava da população eram as categorias preta e parda, embora, em alguma medida, pudessem também enquadrar pessoas livres de nascimento ou alforriadas.

⁵⁷ Nunca houve uma categoria específica para indígenas nos censos brasileiros, apenas na década de 1990 foi incluída esta categoria. Cabe salientar que, do censo de 1940 até o de 1991, a classificação era só de cor.

a questão raça e cor tem relevância para o debate que faremos, assim como para compreender o contexto e construção da maneira como o povo brasileiro se identificou e foi identificado nos e pelos órgãos oficiais ao longo dos anos. Isto é, a classificação racial brasileira é única no sentido de que é diferente das classificações de outros países, se constituindo, assim, como reflexo das preocupações engendradas pela história nacional.

Em torno dessas discussões e decisões históricas, o IBGE considera formar a classificação de negros a partir do somatório da população preta e da população parda. Portanto, usar o termo preto não é equivalente a usar a categoria negro, pois esta última pode incluir os pardos. Finalmente, as políticas afirmativas consideram a discussão histórica, assim como se utiliza de tais padrões para o recorte racial das reservas de vagas.

A UERJ, A LEI E A LUTA

Para além das polêmicas que giram em torno das cotas na UERJ, intensamente sobre a modalidade de reserva racial, devemos observar dados e análises disponibilizados pelo Anuário Estatístico da UERJ – DataUERJ, produzido regularmente desde 2004 pelo Núcleo de Informação e Estudos de Conjuntura – NIESC-VR e pela Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas – CAIAC-SR1, criada em 2012, para propor e supervisionar programas voltados para superar desigualdades frente ao conhecimento.

A lei que regulamenta o atual sistema de cotas na UERJ é a 5346/2008⁵⁸ que reserva, para os candidatos comprovadamente carentes, um percentual de 45% (quarenta e cinco por cento) das vagas oferecidas na UERJ e na UEZO, distribuído pelos seguintes grupos de cotas: 20% para estudantes negros e indígenas; 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino e

⁵⁸ Disponível em:
<http://alerj.in1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument>. Acesso em: 10/09/2017.

5% para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Alguns dados deverão ser recuperados aqui para ilustrar o contorno que o programa de ação afirmativa na UERJ vem tomando.

A maioria dos cotistas é proveniente de escolas públicas (78,36%), menos de um quarto vem das escolas particulares (21,64%), ou seja, a escola pública pode funcionar como ferramenta de combate às desigualdades historicamente construídas ou ser parte de um projeto político que a torna criadora e reprodutora de tais desigualdades. Entre os não cotistas a maioria é oriunda de escolas particulares (72,15%) contra 27,85% de escolas públicas.

Esses percentuais não deveriam ser surpreendentes para sociedade, porém, como são pouco ou nada divulgados, poderão caracterizar certa surpresa. Portanto, era de se esperar que os cotistas fossem exclusivamente oriundos da escola pública e os não cotistas, da escola particular. Mas não é isto o que se assiste empiricamente. O regime de reserva de vagas, por ser opcional, permite que estudantes de escolas particulares também possam preferi-lo ou não, o mesmo pode ocorrer com os estudantes egressos das escolas públicas; há diversos que escolhem o vestibular regular.

De acordo com Machado (2013), a experiência das cotas na UERJ apesar de todas as dificuldades apresenta aspectos positivos relevantes:

Alunos cotistas evadem menos do que os não cotistas e, dentre os cotistas, os alunos ingressantes pela reserva de vagas com recorte racial são os que menos evadem. Para esse resultado contribuem a Bolsa Permanência e a consciência dos estudantes sobre a oportunidade a eles oferecida, que implica em grande responsabilidade social. Não há discrepâncias significativas no desempenho (refletido em notas) de cotistas e não cotistas. É positiva a avaliação dos egressos sobre sua passagem pela Universidade, com demonstrações objetivas de ascensão social e ingresso no mercado de trabalho nas carreiras escolhidas. As políticas de ações afirmativas são um grande passo para a mudança no

oferecimento de possibilidades de acesso à Universidade e, através desse acesso, a mudança da situação de desigualdade racial, mas há necessidade de mudanças nos demais níveis de ensino. Não temos conseguido completar o total previsto, em parte, porque há um grande gargalo no ensino médio, ou seja, os alunos ou não tem acesso a este nível de ensino ou evadem ao longo dele principalmente pela necessidade de trabalhar (MACHADO, 2013, p.39-40).

Alguns apontamentos feitos por agências, universidades e instituições de pesquisas, em geral, verificam problemas de ordem social e/ou racial e até apontam possíveis soluções para estes. Tais dados citados por Machado (2013), Bezerra e Gurgel (2011), avaliam que a dificuldade encontrada no vestibular não se estende pela vida acadêmica dos alunos, fato que ratifica a tese de um primeiro impacto destas políticas nos próprios cotistas, que, ao entrar na universidade, vão galgando espaços e produzindo uma vida acadêmica ativa sem prejuízos em relação aos seus pares oriundos de vagas regulares⁵⁹. Evidente que este é um aspecto relevante, mas não pode ser utilizado fora da totalidade, tendo em vista que as políticas afirmativas são importante mecanismo de inclusão social, sendo assim, as notas e coeficientes de rendimento não podem ser ferramentas únicas de avaliação de políticas públicas dessa envergadura.

É necessário avaliar, uma vez que a Lei nº 5346/2008 instituiu, por dez anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais. Por isso, no ano anterior a completar 10 anos da lei (2017) o “Poder Executivo instituirá comissão para avaliar os resultados do programa de ação afirmativa, presidida pelo Procurador-Geral do Estado, com representantes dos órgãos e entidades participantes do referido programa, além

⁵⁹ Noutra universidade do mesmo estado, a Universidade Federal da Bahia – UFBA –, os estudantes que ingressaram pelas cotas (para egressos da escola pública e, dentro destas, para negros) tiveram rendimento igual ou superior ao dos demais alunos em 61% dos 18 cursos mais valorizados (Queiroz, Santos, 2006). A evidência preliminar obtida para a UnB também não chegava a sustentar aquele argumento, igualmente dissipando temores de uma forte queda na qualidade do ensino como consequência inelutável da introdução das cotas para negros.

Os resultados do primeiro semestre de estudos dos aprovados na UnB, em 2004, revelaram que, no conjunto de todos os alunos, mais de 1/3 dos cotistas se situavam na metade superior da distribuição do índice de rendimento acadêmico em seus respectivos cursos, ao lado dos melhores estudantes aprovados pelo sistema universal. (Velloso, 2006)

de representantes das instituições da sociedade civil, em cada etnia ou segmento social objeto desta Lei”⁶⁰.

Nesta última década, os cotistas derrubaram o mito de que o nível cairia nos cursos, ainda no estudo de Teresa e Gurgel (2011), ajudam a derrubar um dos mitos do discurso anti cotas. No curso de Administração, os cotistas tiveram uma média de 30,48 pontos no vestibular, contra 56,02 dos não cotistas, quase o dobro de diferença. Porém, o desempenho durante o curso mostra um crescimento no rendimento dos cotistas, que chegam à média (Coeficiente de Rendimento - CR) de 8,077 contra 8,044 dos não cotistas.

O CAIAC⁶¹ traz resultados enumerados do estudo promovido com chancela institucional da UERJ, chamado de Avaliação da Experiência, cuja mais recente publicação data do ano de 2011, realizada por comissão especialmente criada para este fim. Como novidade, esta avaliação trouxe uma análise sobre os estudantes egressos que, segundo a própria Sub-reitora de Graduação (SR1), ratificaram o “sucesso” do sistema, conforme indicam os dados que se seguem enumerados de “a” a “e”.

a) Os alunos cotistas evadem menos do que os não-cotistas e, dentre os cotistas, os alunos ingressantes pela reserva de vagas com recorte racial são os que menos evadem. Para esse resultado contribuem a Bolsa Permanência e a consciência dos estudantes sobre a oportunidade a eles oferecida, que implica em grande responsabilidade social;

b) Não há discrepâncias significativas no desempenho (refletido em notas) de cotistas e não-cotistas;

c) É positiva a avaliação dos egressos sobre sua passagem pela Universidade, com

demonstrações objetivas de ascensão social e ingresso no mercado de trabalho nas carreiras escolhidas;

d) As cotas são um grande passo para a mudança no oferecimento de possibilidades de acesso à Universidade e, através desse acesso, a mudança da situação de desigualdade racial, mas há necessidade de mudanças nos demais níveis de ensino. Não temos conseguido completar o total previsto, em parte, porque há um grande gargalo no ensino médio, ou seja, os alunos ou não têm acesso a este nível de ensino ou evadem ao longo dele principalmente pela necessidade de trabalhar;

e) As cotas representam uma alteração de médio prazo na formação das elites do país, regra geral, oriundas das classes alta, média e de cor branca. Já temos egressos das cotas que terminaram seu mestrado e ingressaram no doutorado, além daqueles que se inserem no mercado de trabalho de posse de um diploma universitário. Isto é uma mudança de fundo no caminho para a produção de elites que melhor reflitam uma sociedade multiétnica, na qual a riqueza e a pobreza historicamente têm cor e os não privilegiados careceram sempre de oportunidades, incluindo-se as educacionais. Só assim será possível a construção de um país menos desigual e mais justo⁶².

O item “d” e “e” nos interessam mais neste momento por abranger questões relativas à inclusão promovida pelas políticas afirmativas. Aliás, neste aspecto é que a avaliação promovida até aqui pela universidade esbarra, pois a maior parte dos dados afere notas e evasão. Os estudos promovidos até aqui mostram que as vagas reservadas (45%) não têm sido ocupadas até aqui, fato que a Sub-reitoria de Graduação (SR1) atribui, “em parte, porque há um grande gargalo no ensino médio, ou seja, os alunos ou não têm acesso a

⁶⁰ Lei nº 5.346 de 11 de dezembro de 2008. Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87636/lei-5346-08>> Acesso em: 13/09/2016.

⁶¹ Disponível em: <<http://www.caiac.uerj.br/cotas.html>>. Acesso em: 15/11/2016

⁶² Disponível em: <<http://www.caiac.uerj.br/cotas.html>>. Acesso em: 10/09/2017.

este nível de ensino ou evadem ao longo dele principalmente pela necessidade de trabalhar.”

No sentido da inclusão social, a antiga Sub-reitora de Graduação (SR1), a professora Lená Menezes, adverte que “as cotas representam uma alteração de médio prazo na formação das elites do país, regra geral, oriundas das classes alta, média e de cor branca”. Fato de grande importância que nem sempre é destacado pelos grandes estudiosos e pela mídia, pois estamos reduzidos ao debate que resume uma política pública em notas e aferições únicas.

CONCLUSÕES

Entendendo que a política de cotas é um fato inédito e inovador na história brasileira de reconhecimento das desigualdades, mesmo que os cotistas não cheguem a ocupar postos de prestígio e poder, podem começar a influenciar os membros das elites estatais a pensarem em mudanças nas políticas públicas brasileiras.

Podemos concluir que a lógica implementada pelo sistema de cotas reforça a autodeclaração, fator que contribui significativamente para quebra do primeiro preceito do racismo no país. Ou seja, cada vez mais a população brasileira vem crescendo no quesito da população negra – soma de autodeclarados pretos e pardos –, evento que corrobora a ideia que esta população crescente na última década é parte de uma massa de indivíduos que antes não se declaravam como pretos ou pardos. Entre as décadas de 2000 e 2010, quando foi registrado este crescimento nos censos do IBGE, verifica-se o princípio do sistema de cotas na UERJ e UnB como resultado de um amplo e expressivo movimento racial, por exemplo.

Deve-se considerar que, se o rendimento dos cotistas na universidade foi bem diverso daquele verificado no vestibular, a receptividade favorável ao aluno cotista pode ser um dos grandes responsáveis pelo seu desenvolvimento acadêmico satisfatório ao longo do curso,

consequentemente, pela sua inclusão acadêmica. Não foi possível avaliar de modo satisfatório tal fato, por isso trata-se de uma hipótese levantada.

De acordo com esses resultados, é possível entender que o sistema de cotas, na UERJ, alcança parte do seu objetivo, incluir socialmente o estudante cotista. Pode-se sugerir, nesta linha, ser um mito que perdura entre acadêmicos e a população em geral sob influência dos grandes veículos de comunicação, a hipótese de que os cotistas abandonariam os cursos; ela não se confirmou nos resultados desta pesquisa.

Conseguiu-se apurar que os cotistas também apresentaram índices de evasão bem inferior aos do outro grupo. Esta é a questão em debate quando se discute a política de cotas e é disto que se fala quando se trata de exclusão. O falso dilema de que a política de cotas e seus programas agravariam a exclusão, seja porque acentuariam o conflito entre pobres e ricos, ou brancos e negros ao gerar algo que aos olhos de alguns representaria um privilégio para negros e pobres, seja porque o desempenho escolar fraco dos mal preparados cotistas destacaria ainda mais sua fragilidade e acentuaria sua exclusão, isto aparece derrotado nos aspectos simbólicos e mais pragmáticos possíveis. Esta perspectiva já pode ser considerada findada.

Destacamos, por fim, duas propostas elencadas no seminário “Ações Afirmativas na UERJ: caminhos para a avaliação da política”:

a) As avaliações realizadas necessitam observar a atuação política e social dos cotistas egressos e mensurar as características da inclusão, não apenas com dados acadêmicos reduzidos a notas, faltas e evasão.

b) Discutir critérios e métodos de avaliação do Processo de Análise Socioeconômica do vestibular e da Bolsa Permanência, principalmente no que se refere à problemática racial, observando os critérios e histórico da autodeclaração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEZERRA, T.O.C. *A política de cotas em universidades e inclusão social: desempenho de alunos cotistas e sua aceitação no grupo acadêmico*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de la Empresa, Montevideu, Uruguai, 2011.
- IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 20/12/2016.
- IENSUE, G. *Políticas de cotas raciais em universidades brasileiras: entre a legitimidade e a eficácia*. Curitiba. Juruá Editora: 2010.
- KAMEL, A. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- MACHADO, E. A. *Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002 – 2012)*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2013.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NASCIMENTO, A. do. *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- OSÓRIO, R.G. *O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE*. Brasília. Texto para discussão Ipea, 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4212> Acesso em: 20/12/2016.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro – A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: 2006.
- UERJ. *Avaliação qualitativa dos dados sobre desempenho acadêmico*. Relatório 2011.
- _____. *Anuário Estatístico*. Base de dados 2011. Rio de Janeiro: Gráfica UERJ: 2012.
- _____. *Anuário Estatístico*. Base de dados 2012. Rio de Janeiro: Gráfica UERJ: 2013.
- SCHWARZ, L.M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.
- SILVA JR., H. *Direito de Igualdade Racial: Aspectos Constitucionais, Cíveis e Penais*. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.
- SILVEIRA, F.A.M. *Da criminalização do Racismo – Aspectos Jurídicos e Sociocriminológicos*. 1º ed.

O QUE “APRENDEMOS” COM A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA? ALGUNS “ACHADOS” DA TESE “EX-ALUNOS NEGROS COTISTAS DA UERJ: OS DESACREDITADOS E O SUCESSO ACADÊMICO”

*Daniela Frida Drellich Valentim*⁶³

Resumo: O presente texto é fruto da participação no seminário “Ações Afirmativas na Uerj: caminhos para a avaliação da política”, na mesa “O que aprendemos com a política de ação afirmativa?” e tem a pretensão de, a partir de um “recorte” da tese “Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico”, dar a conhecer alguns de seus resultados incrementando o debate e reflexão acerca do que “aprendemos”, melhor seria do que “pesquisamos” tendo por objeto a política, especialmente focada no binômio educação superior e relações raciais. A pesquisa de natureza qualitativa buscou conhecer a experiência de alunos autodeclarados negros que tiveram acesso às suas vagas na UERJ na condição de alunos cotistas, oriundos ou não de escolas públicas, e que tiveram êxito nos seus cursos universitários chegando à formatura. Com o propósito de permanecer na universidade e alcançar suas formaturas, os ex-alunos tiveram que lidar com suas identidades subalternizadas de classe e raça somadas ao estigma de cotista. É importante dizer que dentre os alunos cotistas, os mais “deslegitimados” socialmente a estarem no espaço universitário, foram e são os alunos negros. O mito da democracia racial, por um lado, e os estereótipos negativos relativos aos negros brasileiros, por outro, somados à condição de cotistas, respondem pelo rechaço vivido por esses novos sujeitos universitários.

Palavras-chave: UERJ; Ações afirmativas; Cotas; Negros.

⁶³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ.

WHAT DO WE “LEARN” FROM THE AFFIRMATIVE ACTION POLICY? SOME “FINDINGS” OF THE THESIS “BLACK QUOTA EX-STUDENTS AT UERJ (STATE UNIVERSITY OF RIO DE JANEIRO): THE *DISCREDITED* AND ACADEMIC SUCCESS”

Abstract: This text is the result of participation in the Seminar “Affirmative Actions at Uerj: paths for the evaluation of the policy”, at the Panel “What have we learned from the affirmative action policy? ”And intends to, based on a“ snippet ”of the thesis“ Ex-black students quota students at UERJ: the discredited and academic success ”, make known some of the key considerations and expanded the debate and reflection about what“ we learned ”, It would be better than" researching "with the object of politics, especially focused on the binomial higher education and race relations. The qualitative research sought to know the experience of self-declared black students who had access to their places at UERJ as quota students, whether or not they came from public schools, and who were successful in their university courses reaching graduation. In order to stay at the university and reach their graduations, the alumni had to deal with their subordinate identities of class and race added to the stigma of quotaholder. It is important to say that among the quota students, the most “socially delegitimized” to be in the university space, were and are black students. The myth of racial democracy, on the one hand, and the negative stereotypes related to black Brazilians, on the other, added to the condition of quota holders, account for the rejection experienced by these new university subjects.

Keywords: UERJ. Affirmative actions. Quota system. Black.

O acesso de alunos beneficiários da política de ações afirmativas na UERJ e os inúmeros desafios vivenciados pela comunidade “uerjiana” a fim de reinventar uma cultura universitária mais plural, datam do início dos anos 2000. Todavia, ano que vem, a legislação em vigor que dispõe e regulamenta a política, a Lei Estadual nº 5.036/2008, completa 10 anos. Tal lei determina a instituição de uma comissão de avaliação dos resultados do “programa” de ação afirmativa.

O Seminário “Ações Afirmativas na Uerj: caminhos para a avaliação da política” foi construído nesse contexto entendendo que diferentes vozes, que falam de diferentes lugares, têm contribuições distintas nesse processo complexo de avaliação da política pública, sempre parcial e contingente.

Instada a pensar na realização do seminário juntamente com os demais organizadores, propomos a realização de uma mesa destinada a reunir pesquisadores e “seus achados”, melhor seria “seus produzidos”, que teve como título “O que aprendemos com a política de ação afirmativa?”

O presente texto é fruto da minha participação nessa mesa e tem a pretensão, a partir de um “recorte” da pesquisa já publicada, de dar a conhecer alguns dos resultados da Tese (VALENTIM, 2012) que defendi no Programa de Pós-graduação em Educação na PUC-Rio, orientada por Vera Maria Candau e, a partir daí, debater e refletir acerca do que “aprendemos”, ou melhor, do que “pesquisamos”, tendo por objeto a referida política, especialmente focada no binômio educação superior e relações raciais.

A CONSTRUÇÃO DOS OBJETOS DE PESQUISA

Em junho de 2005 defendi minha dissertação de mestrado *Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência da*

UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito, orientada pela professora Vera Maria Candau. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a experiência das ações afirmativas, modalidade cotas, implementadas no ano de 2003, pela UERJ, sua gênese, características, implantação e primeiros resultados e conhecer essa experiência mais especificamente num espaço considerado de especial prestígio acadêmico na universidade, a Faculdade de Direito, tendo como recorte a posição de seus professores acerca daquela experiência já implementada em suas salas de aula.

Entrevistei nove professores que haviam lecionado ou estavam lecionando nas turmas pós-cotas e que pertenciam ao quadro de professores efetivos da Instituição com, no mínimo, quatro anos de trabalho na faculdade.

O tema foi se adensando, pesquisas sendo realizadas acerca da origem, pertinência e constitucionalidade. Foram ouvidos gestores e professores universitários. Acadêmicos reconhecidos nos seus campos científicos ganharam um espaço não usual na mídia quando se dispunham a falar contra as políticas. Os alunos que “se sentiram prejudicados” tiveram voz, os movimentos negros como o Educafro também, mas e os cotistas? Quem os ouviu? Acreditei que tinham muito a dizer sobre a experiência de ser cotista e eu queria muito ouvi-los. Este foi o ponto de partida através do qual cheguei aos meus objetivos e questões de pesquisa.

As ações afirmativas no ensino superior, na modalidade cotas, geraram uma nova categoria de alunos – os cotistas. As cotas ainda são formas polêmicas, não habituais, não consensuais, criativas, marginais (em contraposição ao *mainstream*), de inserção de estudantes no ensino superior. Os cotistas são os “novos” sujeitos que passam a vivenciar a experiência universitária, com suas diferentes especificidades: cotistas de baixa renda, negros, indígenas, quilombolas, oriundos de escolas públicas, portadores de

necessidades especiais, professores em exercício, entre outras.

Investiguei a trajetória universitária desses alunos considerados “malditos” por tantos, dentro e fora da comunidade universitária; alunos estigmatizados, eu diria, marcados por “uma identidade deteriorada” (GOFFMAN, 2008) e sem voz, ou melhor, emudecidos, posto que são raramente ouvidos. É importante dizer que entre os alunos cotistas, os mais “deslegitimados” socialmente a estarem no espaço universitário, foram e são os alunos negros, que na primeira experiência de cotas da UERJ foram bastante contemplados. O mito da democracia racial, por um lado, e os estereótipos negativos relativos aos negros brasileiros, por outro, somados à condição de cotistas, respondem pelo rechaço vivido por esses novos sujeitos universitários.

OBJETOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Minha investigação procurou conhecer a experiência de alunos autodeclarados negros que tiveram acesso às suas vagas na UERJ na condição de alunos cotistas, oriundos ou não de escolas públicas, e que tiveram êxito nos seus cursos universitários ao ponto de chegarem à formatura. Isto é, pesquisei o processo de construção do *sucesso* universitário⁶⁴ de alunos ex-cotistas, posto que já formados.

Busquei identificar junto aos ex-cotistas negros que obtiveram resultados escolares positivos, seus caminhos profícuos. Pretendi conhecer a compreensão pessoal de sujeitos autodeclarados negros que protagonizaram uma experiência universitária exitosa na condição de cotistas, quando em geral as opiniões, expectativas e representações sobre esses sujeitos eram de que fracassariam.

Em outros termos, o que busquei conhecer com a pesquisa foi: como os alunos vivenciaram o cotidiano da sua inserção na

universidade? Como construíram sua permanência nela? Foram bolsistas? Trabalharam durante o curso universitário? Participaram de grupos de pesquisa? Participaram de alguma instância coletiva na universidade? Como se desenvolveu o período de estágio? Como se deu o convívio com os demais sujeitos da comunidade universitária? Que aspectos consideram que constituíram obstáculos e dificuldades particularmente significativas que tiveram de enfrentar? Que mecanismos utilizaram para superá-los? Dito de outra forma, o que procurei investigar e conhecer foi uma experiência universitária exitosa protagonizada por sujeitos negros na condição de alunos cotistas.

DIÁLOGO TEÓRICO

Numa bibliografia extensa é possível destacar pelo conjunto de suas produções os seguintes autores: Ruth Frankenberg; Stuart Hall; Nancy Fraser; Antônio Guimarães; Nilma Gomes; Erving Goffman; Renato Ferreira; Renato dos Santos; Delcelle Queiroz; Vera Candau; Moema Teixeira e Nadir Zago.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A natureza das questões que investiguei e sua abrangência exigiram um tratamento metodológico amplo e flexível, que articulou um estudo de caráter reflexivo-analítico da literatura pertinente a diversos temas: às políticas de ação afirmativa e seu debate teórico, inseridas num contexto de políticas de reconhecimento cultural protagonizadas pelos movimentos negros; à constituição da experiência de ação afirmativa desenvolvida pela UERJ; ao atual estágio das políticas de ação afirmativa no Brasil; à temática da desigualdade racial existente na sociedade brasileira, especialmente no tocante à pouca presença de negros no ensino superior; à presença de sujeitos pobres e negros no ensino

⁶⁴ Nomeio de *sucesso* porque foi além do acesso à universidade, isto é, esses estudantes lograram sobreviver na universidade até a terminalidade de seus cursos.

superior, especialmente os que tiveram acesso à universidade através de ações afirmativas e os caminhos que traçaram até suas formaturas e, simultaneamente, a realização de uma pesquisa de campo.

Optei por uma abordagem do tipo qualitativa, privilegiando a realização de entrevistas individuais semiestruturadas.

A questão de maior complexidade metodológica foi como encontrar esses ex-alunos cotistas já formados, posto que tais sujeitos não circulam mais no espaço da universidade. Diante dessa dificuldade para a seleção dos participantes na pesquisa, optei pela técnica de *snowball* ou metodologia “bola de neve” (GOODMAN, 1961).

Foram entrevistados dezesseis ex-alunos cotistas, seis homens e dez mulheres, distribuídos por dez cursos: Direito (cinco), Pedagogia (três), e um nos demais, Serviço Social, Odontologia, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, História, Português/Literatura, Psicologia e Matemática.

A POLÍTICA NA UERJ

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira grande universidade pública a vivenciar a experiência de ter em seus quadros alunos beneficiados por ações afirmativas.

As ações afirmativas chegaram à UERJ na forma de cotas através das leis estaduais 3.524, de 28/12/2000, e 3.708, de 9/11/2001 e seus respectivos decretos regulamentadores como produto da luta do Movimento Negro e seus aliados, articulados com os Poderes Executivo e Legislativo do Estado do Rio de Janeiro.

São fortemente contestadas pela comunidade universitária “uerjiana”, mas não apenas por ela. Assim que a experiência da UERJ se tornou pública, em 2003, parte significativa da grande mídia, dos intelectuais, dos juristas, dos acadêmicos, com destaque para os das universidades públicas paulistas e da UFRJ e dos políticos ligados aos partidos conservadores,

empreenderam diferentes ações visando sua extinção, através de expedientes políticos, acadêmicos e jurídicos.

A política de cotas da UERJ “sobreviveu”. Foram necessárias muitas negociações indispensáveis à sua exequibilidade política, que envolveram a Universidade, o Movimento Negro e os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário do Estado do Rio de Janeiro. A política foi potente para oportunizar o acesso de 8.025 cotistas (2003, 2007, 2008, 2009 e 2010) e esse é o seu maior avanço. O fato é que, entre eles, estão/estiveram estudantes negros plenamente capacitados à experiência universitária, que poderiam não ter a oportunidade caso a política não estivesse em curso.

Por outro lado, houve retrocessos quanto ao percentual de vagas destinadas aos alunos cotistas, especialmente aos candidatos autodeclarados negros e quanto à configuração dos ocupantes dessas vagas, a saber: “estudantes carentes”.

Esse corte de renda “desracializou” a política, impedindo que setores médios da população negra ficassem excluídos da possibilidade de concorrer às vagas reservadas, embora, de acordo com Osório (2008), seja na camada intermediária da população que a discriminação racial é mais sentida.

Por outro lado, a “desracialização” das ações afirmativas desgasta a política que oportuniza a possibilidade de uma identidade negra positiva, de um reconhecimento positivo.

Por fim, a “carência” como critério norteador da política de ação afirmativa implantada na UERJ minimiza as possibilidades de construção de saberes que incorporem novas temáticas através da valorização das experiências históricas e sociais dos grupos raciais que ingressam através das cotas. (SANTOS, 2006)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES DA TESE

Em diálogo com Goffman (2008), é possível afirmar que os alunos cotistas não são reconhecidos como pertencentes à categoria social alunos universitários *normais* da UERJ. Todos padeceram de uma marca, de um *defeito*, de um *estigma* e, portanto, suas identidades de alunos universitários são *estragadas e diminuídas* e, estigmatizados, são desacreditados ao longo de todo caminho universitário. No caso do ambiente universitário, a categoria – aluno universitário – possuiria um atributo que faz parte da sua “identidade social de aluno”, aquilo que se costuma designar por “mérito universitário”.

Faltaria aos alunos cotistas o atributo indispensável à identidade de aluno *normal*: o “mérito”. Tal mérito é pensado como uma categoria neutra, objetiva, universal ou natural, como se a noção de mérito estivesse além dos jogos de poder e das disputas sociais.

Apropriando-me de Goffman (2008), aqueles que podem ocultar essa marca – que ascenderam à UERJ através das cotas – são os *desacreditáveis*. Entretanto, a condição de cotista pode vir à luz, situação que altera a posição de *desacreditável* para *desacreditado*. Os alunos brancos, ainda que cotistas, e ressalte-se que a maioria dos alunos cotistas é branca, podem mais facilmente ocultar tal condição não padecendo imediatamente, portanto, das consequências nefastas de um estigma social especialmente importante no âmbito das relações que ocorrem na universidade.

Por outro lado, aqueles que não podem ou não querem ocultar a marca de cotistas são os *desacreditados*. Os alunos negros cotistas são invariavelmente os *desacreditados*. Um dos possíveis achados dessa investigação é o de que o racismo institucional vigente na UERJ responde pela associação aluno negro = aluno cotista, de tal forma que, após o implemento da ação afirmativa na UERJ, que alcança diferentes sujeitos – não só os negros –, os alunos negros têm sido imediatamente identificados como alunos cotistas, o que não ocorre com os alunos brancos: é a plasticidade do racismo que, quando não

superado, adequa-se às novas situações fáticas, a fim de manter o *privilegio branco* (FRANKENBERGER, 2004).

Dito de outro modo, após a implantação da política de cotas da UERJ, alunos brancos têm pouco risco de serem identificados como cotistas. Os alunos negros, ainda que não sejam cotistas, são identificados como tal; associados aos beneficiários da ação afirmativa, padecem prontamente do estigma.

Na introdução da tese (VALENTIM, 2012), explicitarei minha opção por designar a todos os meus depoentes como negros, o que não significa que tenham eles a mesma aparência ou os mesmos traços fenotípicos. Do meu ponto de vista, sem dúvida, há entre os sujeitos de pesquisa que designo por negros, aqueles que jamais poderiam se passar por brancos; entretanto, há também aqueles que poderiam, e que socialmente são estimulados a fazê-lo. Devido à natureza flexível e ambígua dos esquemas classificatórios baseados na cor e na mestiçagem que operam na sociedade brasileira, os alunos que têm menores marcas que denunciem sua pertença racial de matriz africana podem gozar do “benefício da dúvida” deslizando da condição de *desacreditado* para a de *desacreditável*.

Com o propósito de permanecer na universidade e alcançar suas formaturas, os ex-alunos tiveram que lidar com suas identidades subalternizadas de classe e raça somadas ao estigma de cotista. Entre eles, a maioria é oriunda de classes populares e os primeiros a terem a chance de cursar o ensino superior na família. Alguns entrevistados reagiram ao estigma com medo.

Suas experiências universitárias foram permeadas por diferentes dificuldades e desafios desde os primeiros momentos na universidade. Os primeiros períodos dos respectivos cursos foram os mais tensos.

As dificuldades de ordem econômica foram muito importantes na experiência desses ex-alunos, mas não somente elas. Experimentaram dificuldades de ordem “acadêmica” e alguns

entrevistados afirmam sua decepção com as reprovações que tiveram, o que desencadeou desde vontade de desistir do curso à perseverança em continuá-lo. Além disso, alguns tocam nas vicissitudes geradas pela violência da monocultura universitária, pelo racismo institucional e pelos currículos eurocêntricos.

De acordo com os entrevistados, as repetidas dificuldades econômicas, em certa medida, comprometeram a qualidade do curso. Na experiência dos ex-alunos, nem sempre se articulam permanência e qualidade, sendo que por vezes foram obrigados a se submeterem a experiências que favoreceram a permanência, mas que desgastaram a qualidade dos estudos, o que revela uma grande injustiça.

As condições de permanência foram sendo construídas dia-a-dia com variáveis múltiplas e complexas, especialmente as ligadas à realidade socioeconômica dos alunos, à hierarquia dos cursos universitários, à discriminação racial e ao pertencimento a *redes de relações* (TEIXEIRA, 2003) e apoio dentro e fora da universidade.

Distingo dois caminhos básicos trilhados pelos ex-cotistas que construíram sua permanência no curso universitário. Essas estratégias não devem ser tomadas e entendidas separadamente. Cada uma tem um “peso” específico e variável para cada aluno e ajudaram a construir o sucesso de todos eles. São caminhos que não se excluem: a condição de estudante trabalhador e o pertencimento a diferentes redes de solidariedade.

Os ex-alunos financiaram seus estudos com trabalhos, estágios (dentro e fora da universidade) e bolsas, exclusiva, sucessiva ou concomitantemente. É certo que acumularam em determinados momentos de seus cursos trabalho com estágio, trabalho com estágio, trabalho com bolsa e bolsa com estágio.

Dos dezesseis ex-cotistas, quinze vivenciaram a condição de bolsistas da universidade, recebendo bolsas de diferentes categorias, como de iniciação científica, extensão universitária, estágio interno complementar, entre

outras. Quatorze entrevistados receberam a bolsa referente à condição de cotista, denominada de bolsa permanência ou bolsa-auxílio. Todas foram fundamentais ao “sucesso universitário” dos ex-cotistas.

As bolsas do PROINICIAR foram fundamentais à permanência dos sujeitos entrevistados, entretanto o seu valor, como os das demais bolsas da UERJ, foi e é muito baixo. Andou bem a lei n. 4.151/2003⁶⁵ que dispôs a obrigatoriedade da bolsa-auxílio por todo o curso, mas há que se ter atenção para que não se paralise, desestime ou dificulte o envolvimento dos alunos nas atividades acadêmicas. As bolsas devem ter inequivocamente caráter acadêmico.

Quanto às redes de solidariedade, são constituídas, principalmente, pela família e pelos colegas de sala. Os agrupamentos ligados ao movimento estudantil e negro são também sujeitos que se destacam no suporte à permanência e terminalidade dos cursos.

Outra estratégia importante foi a utilização das bibliotecas. Todos os entrevistados as frequentaram e não somente as referidas aos seus próprios cursos. A melhoria quantitativa e qualitativa das bibliotecas, que a universidade deve priorizar, com certeza impactaria, especialmente, a experiência dos alunos cotistas.

Quanto às relações desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa e seus professores, é possível afirmar que foram boas. Houve tensões e conflitos que fazem parte do currículo universitário e outros que parecem ser próprios da nova realidade que se expande no ensino superior, cada vez menos homogêneo culturalmente.

Os professores em geral não apresentam uma sensibilidade intercultural no manejo das suas turmas. O diálogo, a troca que caracteriza a interculturalidade, não se dá espontânea ou “naturalmente”, ao contrário, requer ocasiões e sujeitos que conscientemente o valorizem e o promovam de modo explícito entre os diferentes grupos socioculturais. (CANDAU, 2005)

⁶⁵ Substituída pela Lei 5.230/2008, por sua vez substituída pela Lei 8.121/2018.

Raramente os professores tocaram nos temas “reserva de vagas”, “cotas”, “cotistas” ou promoveram debates em classe. Os que ocorreram, foram majoritariamente nos primeiros períodos. Poucos professores expunham sua posição quanto à política implantada na UERJ.

Sobressai a baixa expectativa dos professores da UERJ em relação aos alunos cotistas e seus desempenhos acadêmicos. À medida em que as entrevistas se desenvolveram, foram sendo explicitadas pelos entrevistados situações de flagrante tratamento discriminatório e desrespeitoso de professores em relação aos alunos cotistas.

Os professores estão implicados com a perspectiva curricular de forte caráter monocultural, o que tende a ser foco de tensões em classe com alunos mais “afrocentrados” que pretendam um processo de integração não subordinado tanto à cultura universitária quanto à sociedade brasileira.

Quanto às relações com os colegas, a variabilidade de situações é a tônica. Entretanto, cotistas e não cotistas ocuparam posições assimétricas de poder e prestígio na condição de alunos universitários. Houve relações de negação, de discriminação, de guetização, de estranhamento e de solidariedade.

Parece ter havido em algumas classes, por parte dos colegas (brancos ou não), hostilidade em relação aos cotistas que inclusive teriam ficado segregados em territórios bem demarcados nas salas de aula.

Os discursos alarmistas da mídia, de intelectuais e acadêmicos, no entanto, não se confirmaram, não tiveram base empírica que os sustentassem. Não há notícias de distúrbios raciais ao estilo *Ku Klux Klan*, até porque o “racismo à brasileira” opera de modo “ambíguo, meloso, pegajoso”. (MUNANGA, 1986)

Os ex-cotistas negros se agruparam levando em conta a pertença à condição de cotistas, o perfil racial, assim como o perfil socioeconômico dos colegas. Não é possível afirmar que tais grupos foram forjados com base

apenas numa dessas dimensões, ao contrário, parece que essas estiveram embaralhadas na trajetória universitária dos entrevistados. Em alguns momentos, cotistas se equivalem a pobres; noutros, se equivalem a pobres e negros; e ainda noutros se equivalem a negros. Entretanto, no país do “mito da democracia racial”, o agrupamento dos alunos negros nos espaços da universidade não costuma ser pensado, entendido ou enunciado por tais sujeitos negros, como tendo por motivação uma pertença racial subalternizada, uma necessidade de apoio, reconhecimento e incentivo à autoestima, ainda quando os sujeitos negros são alcançados por uma política pública focada na questão racial.

Exceção a essa situação ocorre no caso em que os ex-cotistas participam do Movimento Negro organizado na universidade. A participação no *Grupo X* foi estratégia utilizada com o propósito de superar dificuldades materiais, mas especialmente a exclusão cultural, e potencializou a permanência dos alunos que a ele se ligaram, ainda que contingentemente.

Outra estratégia que serviu ao “sucesso” dos entrevistados foi a atuação em coletivos: grupos de pesquisa e centros acadêmicos. Através da participação nesses espaços, os ex-alunos sentiram-se mais legitimados na universidade e estreitaram seus compromissos com a permanência e terminalidade de seus cursos. Expressaram ter vivido momentos de contentamento como consequência dessa participação.

Também na universidade a *branquidade* (FRANKENBERGER, 2004) é um lugar de vantagem estrutural, *é um ponto de vista*, um lugar a partir do qual a cultura universitária se desenvolve e se reproduz. E aqui esbarramos nos limites das ações afirmativas quando pensadas e/ou executadas numa perspectiva assimilacionista (CANDAU, 2005) dos negros, sujeitos das políticas. Nesse sentido, o acesso à universidade é possibilitado aos “outros”, desde que sejam como “nós”, isto é, a cultura universitária não é desafiada em sua configuração

historicamente construída. Quem dela quiser participar deve incorporar seus valores e práticas sem questioná-los.

A cultura universitária da UERJ está longe de superar uma perspectiva assimilacionista, ao contrário, há momentos em que é violenta. Os “novos” alunos pesquisados pareceram adentrar “território alheio”.

Muito ainda há para ser aprendido com a experiência da UERJ, mas para que isso possa acontecer de modo plural, democrático, é essencial que a universidade abra seus arquivos, seu banco de dados, dando publicidade às informações que somente ela possui a todos os pesquisadores interessados. E mais, que incentive pesquisas relacionadas à experiência das ações afirmativas que lá se desenvolvem.

Cabe à universidade reconhecer a existência de seu racismo institucional, promovendo junto a toda a comunidade universitária e, especialmente aos Centros Setoriais, a tarefa complexa de combate ao racismo, desmistificando estereótipos e concepções preconceituosas que povoam representações e orientam práticas cotidianas.

Proponho ainda que a universidade, entre tantas ações necessárias, priorize as seguintes: desenhe junto à comunidade universitária ações afirmativas em todas as instâncias que selecionam através do chamado “mérito acadêmico”, como os programas de bolsas, os programas de pós-graduação, entre outros. É preciso reverter o processo de seletividade do ensino superior brasileiro que, de acordo com uma lógica *não inclusiva* (LUCKESI, 2005), foi responsável pelo recrutamento de seus alunos e professores quase que exclusivamente em um único contingente racial, e incentive institucionalmente a produção de saberes voltados à questão racial e ao oferecimento de disciplinas que contemplem as culturas “afro-brasileiras” e as contribuições dos saberes de matriz africana nas diversas áreas do conhecimento.

A universidade, caso pretenda sair da posição considerada por Carvalho (2006) de

confinamento racial, deverá promover alterações nos conteúdos programáticos das disciplinas e nas grades curriculares, com vistas a criar possibilidades de construção de identidades raciais não hierarquizadas, não subalternizadas, dando combate ao racismo e seus efeitos dentro e fora do espaço universitário. Para tanto, há que se enfrentar na universidade a temática das relações raciais no Brasil, promovendo o esfacelamento do persistente *mito da democracia racial*.

PARA CONCLUIR

No esforço de avaliar qualitativamente a política é possível dizer que, desde a defesa da tese, houve aspectos importantes que podem contribuir com seu aperfeiçoamento. Faço menção a dois deles pela exiguidade de espaço. Talvez o mais importante seja a publicidade e organização dos dados que só a instituição possui, realizadas pela Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas (CAIAC), nos últimos anos, o que vem conferindo a possibilidade de historicizar a política, com a transparência necessária à universidade pública, aos interessados em estudá-la. Ainda é importante ressaltar que tem havido um crescente cuidado dessa equipe com a não reprodução dos estereótipos, o combate à discriminação racial e social e ao estigma já referido no texto, o que nem sempre se deu ou se dá nas demais instâncias universitárias.

Outro aspecto fundamental que tende a alterar positivamente as relações entre os sujeitos e deles com os conhecimentos e currículos no espaço universitário é a lei que determina o “sistema de cotas” para o ingresso na pós-graduação compreendendo programas de mestrado, doutorado, especialização e aperfeiçoamento, o que tende a afetar a chegada de sujeitos com perfil bem diferenciado dos que hoje ocupam os cargos de professor universitário. Todavia, há necessidade de pesquisar se e como esse acesso, permanência e terminalidade vem sendo realizado na prática. Apostar nos olhares

cujas perspectivas podem não ser as postas pela branquidade é ainda imenso desafio.

Por fim, resalto que o “desfinanciamento” da UERJ é o traço deletério que temos vivido desde 2014 com profunda agudização de 2016 até os dias atuais, o que tem trazido aos alunos cotistas profundo e notório prejuízo na qualidade e terminalidade dos seus cursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

CANDAU, V. A. diferença na universidade ainda é mais um esbarrão do que um encontro. *Congresso Internacional Cotidiano, Diálogos sobre Diálogos*. Niterói: UFF, 2005.

CARVALHO, J.J. de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. In: *Série Antropologia*, n.395. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

FRANKENBERGER, R. A miragem de uma branquidade não marcada. In: *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. WARE, V. (Org.) Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p.307-338.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.) *Democracia Hoje*. Brasília: Editora UnB, 2001, p.245-282.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOODMAN, L.A. Snowball Sampling. In: *Annals of Mathematical Statistics*. v.32, p.148-170, 1961. Disponível em: <http://projecteuclid.org/DPubS?verb=Display&version=1.0&service=UI&handle=euclid.aoms/1177705148&page=record>. Acesso em: 10/3/2010.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNANGA, K. *Negritude Usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

OSÓRIO, R. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: Um balanço das teorias. In: THEODORO, M. (Org.) *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008, p.65-95.

SANTOS, R.E. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras – o caso da UERJ. In: *Tempos de lutas: ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: SECAD/MEC, 2006, p.21-46.

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

VALENTIM, D. *Políticas de ação afirmativa e ensino superior: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito*. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. PUC-Rio, 2005.

_____. *A heterogeneidade agora é a marca da universidade. Representações dos professores da faculdade de direito em relação aos alunos cotistas*. In: Reunião Anual da ANPED, Caxambu, v.1, 2007, p.1-15.

_____. *Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os “desacreditados” e o sucesso acadêmico*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2012.

_____. *Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de

camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, 2006, p.226-237.

AS COTAS NO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

*Tarcília Edna Fernandes do Nascimento*⁶⁶

Resumo: O presente artigo analisa a política de cotas no curso de Medicina da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A escolha da instituição deveu-se ao fato de se tratar da universidade que recebeu a responsabilidade de inaugurar tal política no Brasil, estando sob as críticas e polêmicas desde os primeiros momentos. O curso foi escolhido por ser de alto prestígio social, historicamente povoado pelas elites, e com grau de dificuldade de entrada muito acentuado. O interesse por descobrir como esta política é encarada em um curso com essas características foi o motor propulsor dessa pesquisa. Pretendeu-se descobrir quem são os alunos beneficiários deste programa, atentando para suas características socioeconômicas e culturais. Buscou-se também compreender como são dadas as relações desses alunos, entre eles, demais estudantes, professores e a vida universitária. A metodologia do trabalho de pesquisa partiu da análise de documentos e de pesquisa de campo. Foram analisadas as atas do Conselho Superior da UERJ (Consun), as leis nacionais e estaduais e o banco de dados estatísticos da UERJ, o DataUERJ. Foram realizadas também entrevistas com alunos cotistas e não cotistas do curso sobre as percepções desses sobre a política analisada. O referencial teórico discute conceitos sobre credencialismo, meritocracia e espaços subordinados. A análise dos dados mostrou que os alunos cotistas têm desempenho escolar similar aos não cotistas, apesar de características socioeconômicas inferiores. Foi possível concluir ainda que as percepções dos alunos, cotistas ou não, ainda é carregada de concepções que perpassam os conceitos teóricos aqui analisados.

Palavras-chave: Cotas. Ações afirmativas. Credencialismo.

⁶⁶ Bolsista Capes. Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), doutoranda em Ciências Sociais na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

QUOTAS IN THE MEDICAL COURSE AT THE STATE UNIVERSITY OF RIO DE JANEIRO ABSTRACT

Abstract: This article analyzes the quota policy in the State University of Rio de Janeiro (UERJ) medicine course. The choice of the institution was due to the fact that it was the university that received the responsibility to inaugurate such a policy in Brazil, being under criticism and controversy from the first moments. The course was chosen because it is of high social prestige, historically populated by elites, and with a very high degree of entry difficulty. The interest in discovering how this policy is seen in a course with these characteristics was the driving force behind this research. The intention was to find out who the beneficiaries of this program are, paying attention to their socioeconomic and cultural characteristics. It also sought to understand how these students' relationships are given, including other students, teachers and university life. The methodology of the research work started from document analysis and field research. The UERJ Superior Council minutes (Consun), national and state laws and the UERJ statistical database, DataUERJ, were analyzed. Interviews were also conducted with quota students and non-quota students on the course about their analyzed policy perceptions. The theoretical framework discusses concepts about credentialism, meritocracy and subordinate spaces. Data analysis showed that quota students have similar school performance to non-quota students, despite lower socioeconomic characteristics. It was also possible to conclude that the students' perceptions, quota holders or not, are still loaded with conceptions that permeate the theoretical concepts analyzed.

Keywords: Quotas. Affirmative actions. Credentialism.

Nos últimos anos o Brasil experimentou uma nova configuração nos cursos de ensino superior. Uma série de políticas⁶⁷ que tentam ampliar o acesso está introduzindo um perfil de estudante que não era encontrado nas universidades públicas e privadas mais concorridas do país. As políticas de ações afirmativas são destacadas pelas polêmicas, convergindo críticas e defesas apaixonadas. Popularizadas no Brasil como cotas, essas são políticas que beneficiam grupos desfavorecidos na distribuição de recursos escassos, como empregos públicos, vagas em universidades, serviços públicos e representação política (Moraes Silva, 2006). No ensino superior, essas políticas beneficiam estudantes pertencentes a grupos étnicos e socioeconômicos desfavorecidos através do sistema de reserva de vagas.

As cotas surgiram no Brasil no início deste século e buscam corrigir as características extremamente seletivas do acesso ao ensino superior no Brasil, que é historicamente dominado por brancos e pessoas de alta renda, principalmente nas universidades públicas e nos cursos mais concorridos. Mesmo com a recente expansão de vagas, as universidades públicas tendem a manter seu público de antes, de forma que o problema do acesso de classes desfavorecidas não se corrige somente com o aumento do número de vagas. Para Moraes Silva (2006), antes da vigência do sistema de cotas no Brasil, ironicamente, a falta de um sistema segregado tornava a baixa representatividade de estudantes negros no ensino superior brasileiro ainda mais intensa que em países com características segregacionistas marcantes, como a África do Sul e os Estados Unidos.

De modo geral, as ações afirmativas podem ser compreendidas como medidas destinadas a promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma

preferência, a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não, via um planejamento ou mesmo atuação que promova a representação desses em determinados espaços educacionais e de trabalho, além de empréstimos comerciais, contratos públicos, entre outros benefícios, objetivando o aumento de sua proporção em ambientes nos quais eles estejam sub-representados – tais como a classe empresarial, a população estudantil universitária ou as profissões mais elitizadas, em razão de discriminações passadas ou atuais (MOEHLECKE, 2002). A proposta essencial das políticas de ação afirmativa é a superação de práticas sociais enraizadas que, mesmo na ausência de intenções conscientemente segregacionistas, cooperam para a reprodução das desigualdades intergrupais (SABBAGH, 2004).

Assim, as cotas seriam voltadas à democratização do acesso a espaços fundamentais ao exercício da cidadania por parte de populações com históricos de discriminação e/ou exclusão que, na ausência deste tipo de política, não teriam acesso a estes. Dos ambientes a serem democratizados destaca-se, principalmente, o acesso à educação, especialmente o ensino superior, considerando-se que esse abre possibilidades de seu portador se colocar no mercado de trabalho de maneira mais favorável. Para tanto, as ações afirmativas podem assumir várias formas, desde ações voluntárias de iniciativa privada até programas governamentais, sustentados por leis ou decisões jurídicas. Em tese, essas políticas visam prover condições para que todos os segmentos da sociedade possam competir com um mínimo de igualdade e justiça para a conquista de espaços escassos que têm como sua principal característica a possibilidade de gerar renda e prestígio a seus ocupantes.

Segundo Tarcísio Nascimento (2009), os Projetos de Lei (PLs) enviados às casas legislativas sobre as políticas de cotas no Brasil assentam-se na predominância da renda familiar

⁶⁷ Ações Afirmativas, Fies, Prouni e SisU.

enquanto elemento definidor de status social, ao lado do histórico escolar público – diferentemente de países como os Estados Unidos e a África do Sul, que tinham na classificação de raça sua principal categoria de definição. Ainda que os defensores da ação afirmativa brasileira tenham, em vários momentos, rogado pela necessidade do favorecimento do acesso das populações negras e indígenas ao ensino superior, as propostas tendem a considerar de maneiras complementares as duas categorias, unindo critérios raciais aos socioeconômicos.

A tendência de considerar os fatores socioeconômicos, em detrimento de um discurso baseado na ideia de reparação de um passado escravista na definição das políticas de ações afirmativas, decorre de um intenso debate na sociedade brasileira, que tendeu a ser mais simpática às cotas sociais, priorizando a situação socioeconômica dos candidatos para o ingresso na universidade pública. Como saída a esse impasse, o que podemos perceber é a adoção de um modelo híbrido que considera a determinação socioeconômica sem deixar de considerar o fator raça, já que a maioria dos projetos propostos conta com a reserva de um percentual de vagas a serem ocupadas por estudantes de etnias desfavorecidas no Brasil, como negros e indígenas.

A pouca diversidade étnica e socioeconômica entre os estudantes universitários está representada nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), mostrando que, embora 85% dos concluintes do ensino médio fossem oriundos do sistema público de ensino entre 2006 e 2008, apenas 57% dos indivíduos que ingressaram nos cursos de graduação no Brasil nesse período provinham do ensino médio público. Isto é: os 15% de estudantes oriundos de escolas privadas ocupavam quase 50% das vagas nas universidades públicas brasileiras. Os 85% dos estudantes das escolas públicas se distribuíam entre os 57% das vagas restantes no ensino superior público, ou optavam por instituições

privadas, ou simplesmente davam por terminados os estudos naquele nível de ensino.

Quando se trata de cursos de alto prestígio social e altamente concorridos, a situação torna-se ainda mais gritante. Segundo Ventura (*apud* Carvalho e Waltenberg, 2012) em um estudo sobre ações afirmativas na Universidade Federal Fluminense (UFF), apenas dez alunos provenientes de escolas públicas foram aprovados para Medicina em 2011. O mesmo aconteceu com os cursos de Odontologia e Direito. Se olharmos para Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais, observamos maior incidência de concluintes advindos do ensino médio público. Pesquisas sobre a UERJ mostram a importância de seu papel para a abertura das portas dos cursos de prestígio para alunos negros e oriundos de escolas públicas no Brasil. Em 2011, enquanto a UFF comemorava a entrada de seus dez alunos de escolas públicas para a Medicina, a UERJ apresentava-se como caso excepcional, com a entrada de 19 alunos de escolas públicas no mesmo ano, também para o curso de Medicina. Implementando pioneiramente o sistema de cotas em suas universidades em 2003, o estado do Rio de Janeiro vem desde então consolidando e aperfeiçoando as políticas de ações afirmativas na UERJ e na Universidade Federal do Norte Fluminense (UENF).

O objetivo deste trabalho é buscar entender quem são os alunos beneficiários dessas políticas no curso de Medicina da UERJ e suas percepções sobre a política de cotas no contexto por eles vivenciado. Foram analisadas as características socioeconômicas e culturais, bem como as relações dos alunos cotistas entre eles e os demais estudantes, os professores e a vida universitária. Compõe o objetivo deste artigo compreender também o perfil dos alunos ingressantes pelas cotas e seu desempenho acadêmico comparado ao dos outros alunos.

A metodologia do trabalho de pesquisa parte da análise de documentos e de pesquisa de campo. O primeiro material de análise é constituído pelas atas redigidas nas reuniões do

Conselho Universitário da UERJ (Consun), que tiveram como pauta a introdução das cotas como dispositivo legal no estado do Rio de Janeiro. O objetivo da análise desta documentação é avaliar a receptividade da lei pelos diferentes atores presentes nesse conselho, sobretudo aqueles que estavam ali representando a Faculdade de Medicina.

Outro material de análise é o banco de dados estatísticos produzido pela própria UERJ anualmente, o DataUERJ. Este material é fonte de informações sobre as situações estudantis de todo o corpo discente da instituição, e foi através dele que pudemos fazer a primeira leitura quantitativa dos alunos cotistas da universidade. Embora esse seja um instrumento de importante diagnóstico de desempenho e perfil socioeconômico dos alunos, foi necessária a aplicação de um levantamento, elaborado com questões específicas aos objetivos deste trabalho.

O acesso ao campo se deu pela conversa com os professores e coordenadores das disciplinas que autorizaram a minha presença nas salas de aula. Levando em consideração que o universo da população estudada é composto por mais ou menos 500 alunos ativos no curso de Medicina, usei como técnica mais abrangente o levantamento, que foi aplicado a 132 alunos nas turmas de primeiro e terceiro anos do curso, nas aulas de Anatomia e Patologia, disciplinas que concentram maior número de alunos, cerca de 90 por sala.

No questionário foram abordadas questões relativas à origem socioeconômica dos alunos cotistas e não cotistas, suas trajetórias escolares, escolaridade dos pais, região onde moram etc. Já numa segunda parte do questionário, tratei de assuntos referentes à política de cotas, abordando temas recorrentes dos estudos sobre cotas no Brasil. Foram realizadas também entrevistas com alunos cotistas e não cotistas do curso, além de uma conversa com um professor da faculdade.

AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Ainda que pareça um tema relativamente novo no Brasil, ao olharmos para todo o século XX, percebemos algumas iniciativas de ação afirmativa muito antigas, mostrando que esse não é tão recente. Já na década de 1930 existiu uma lei que determinava que as empresas em funcionamento no país deveriam recrutar pelo menos dois terços de sua mão de obra entre trabalhadores brasileiros. Tal lei ficou conhecida como “Lei dos dois terços”, que se fez necessária em um momento em que o Brasil recebia uma grande leva de imigrantes. Outra tentativa deste tipo de política no Brasil data-se de 1968, quando o Ministério do Trabalho se manifestou favorável à criação de uma lei que reservasse um percentual de vagas a funcionários negros em empresas privadas de todo o país. De 1968 a 1985, uma política de ação afirmativa nos moldes de reserva de vagas também chegou a ser aplicada em escolas agrícolas e veterinárias, técnicas e superiores: foi a chamada “Lei do boi”⁶⁸, que determinava que as referidas instituições direcionassem 80% de suas vagas a candidatos que comprovadamente fossem agricultores ou filhos de agricultores. Além dessas iniciativas, ainda contamos com cotas para portadores de necessidades especiais, que estipulam que as empresas com mais de mil empregados devem reservar 5% de suas vagas a esta parcela da população, que conta também com uma cota de 20% nos concursos públicos⁶⁹. Podemos citar ainda as cotas nos partidos políticos para candidatura de mulheres, fixada em um mínimo de 30%⁷⁰ (NASCIMENTO, 2009).

Diante desses exemplos, podemos perceber que as políticas destinadas à promoção de grupos sociais desfavorecidos não podem ser consideradas uma novidade propriamente dita na política brasileira. Mas é interessante notar que a

⁶⁸Lei nº 5.465/1968.

⁶⁹Lei nº 8.112/1990.

⁷⁰Lei nº 9.504/1997.

maioria das políticas estão contextualizadas na segunda metade do século XX, quando o mundo voltou a atenção para as questões dos direitos humanos, havendo uma série de tentativas por parte da sociedade civil de combater os preconceitos e a discriminação social e racial.

Na década de 1990, o assunto assume notoriedade. A “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, em 1995, representa um marco nesta luta, pois seus apelos levaram o então presidente Fernando Henrique Cardoso a instituir no mesmo dia da marcha, 20 de novembro, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), destinado ao desenvolvimento de políticas de valorização da população negra. Apesar de promovê-las, porém, o GTI não fazia menção à implementação de uma política de ação afirmativa em termos de cotas. As propostas do GTI nesse sentido foram todas de cunho universalista aplicadas em duas frentes, a saber: o combate ao preconceito e a alteração dos parâmetros curriculares com base nas peculiaridades regionais, com a valorização da contribuição cultural dos afro-brasileiros na construção da nação. Como consequência, reavaliavam-se também os livros didáticos e os programas da TV Escola, que deveriam passar a promover a valorização da etnia afro-brasileira. A outra frente seria a de ações compensatórias que visavam o apoio financeiro e técnico a programas de alfabetização e cursos supletivos. O objetivo era educação para qualidade no trabalho através de medidas como a abertura de cursos de formação profissional de curta duração. As iniciativas do GTI tiveram como teto o ensino básico e não produziram grande impacto.

O assunto das ações afirmativas no Brasil começou a ganhar repercussão após a “III conferência mundial das Nações Unidas de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”, na cidade de Durban, na África do Sul, em 2001. Desde então, as universidades brasileiras começaram a implantar, autonomamente, seus sistemas de reserva de vagas para estudantes negros e de

baixa renda. Na maioria das vezes, tais critérios se relacionaram com preponderância do fator social sobre o racial, ou na forma de cotas raciais contidas nas cotas sociais, ou ainda com a exigência de comprovação de carência por parte do beneficiado afrodescendente. Esta foi uma característica peculiar ao modelo brasileiro e se fez presente nos discursos analisados aqui como um fator fundamental de justiça.

Muitas foram as críticas à introdução das cotas nas universidades brasileiras, mas duas delas foram as mais usadas como argumento de repúdio à política. Além de terem figurado no debate intelectual, estiveram também na mídia, e inclusive entre os entrevistados desta pesquisa. Uma das críticas mais recorrentes questiona se não seria mais conveniente investir na educação básica para prover maior nivelamento entre todos os estudantes brasileiros, em vez de fixar cotas no ensino superior. A outra dizia respeito à premiação de pessoas pelo seu pertencimento étnico, deixando de lado o mérito como único meio de ascensão educacional. O que percebemos é que ambas passam pelo temor de que o mérito deixasse de ser a única forma aceitável de acesso.

Esses argumentos são justificados pela ideologia de que as relações raciais no Brasil são harmoniosas e as políticas de proteção racial são desnecessárias na medida em que ações direcionadas à população pobre necessariamente também beneficiariam os negros, sem necessidade de políticas direcionadas especificamente para este grupo. Além disso, beneficiar as pessoas por pertencimento grupal provocaria conflito e seria uma ameaça à ideologia do mérito como critério único de ascensão educacional.

Em primeiro lugar, é importante ter em mente que as ações afirmativas devem ser implementadas simultaneamente às políticas econômicas e sociais de caráter universal, voltadas à ampliação do emprego, ao aumento da renda, à diminuição das desigualdades e à melhoria da qualidade dos serviços públicos. A ação afirmativa não dispensa, mas, ao contrário,

exige uma política universalista de equidade de oportunidades. Em segundo, sobre a ideia de que as políticas de ação afirmativa feririam a ordem meritocrática, deve-se considerar que este tipo de política apenas trabalha com a desigualdade de tratamento no acesso aos bens, com o único objetivo de restituir a igualdade de oportunidades, mantendo no mérito individual seu principal valor, já que os estudantes continuam sendo submetidos a teste de conhecimento, ainda que comparados dentro de um grupo específico.

O ensino superior brasileiro tem sua história marcada pela exclusão de classes mais desfavorecidas – incluindo os negros – tendo este quadro se alterado nos anos 2000. Deste modo, não resta dúvida de que, nos últimos anos, houve a inclusão de maior número de pessoas no ensino superior, bem como uma mudança significativa no perfil da população universitária. Mas é importante destacar, como afirmam os autores Andréa Lopes e José Jairo Vieira (2014), que ocorre uma confusão gerada pela aplicação indiscriminada das categorias inclusão, acesso e democratização como se todas redundassem em um modelo unidimensional de ação afirmativa, o que dificulta a compreensão sobre o que seria a real democratização do ensino superior. Negros ainda são sub-representados nos assentos dos cursos e universidades mais prestigiados e, sobretudo, as políticas raciais ainda não são bem-aceitas pela sociedade.

O que ocorre, mesmo com as políticas de inclusão, é que a escolha do curso também é uma estratégia objetivamente definida diante da impossibilidade de realização do curso originalmente pretendido. A escolha por cursos expressa a perspectiva gerada pelo candidato sobre o campo de possibilidades individuais. Cursos de menor prestígio social são mais facilmente acessados, uma vez que a relação candidato/vaga e as notas de corte são menores se comparadas aos cursos prestigiados. Isso explica por que cursos como Medicina, Odontologia e Direito, a despeito da implantação das cotas, permanecem sendo majoritariamente

ocupados por detentores de certos privilégios. Embora os ocupantes das vagas sejam estudantes de escolas públicas, são os melhores estudantes das melhores escolas públicas, ou, no caso das cotas raciais, alguns dos poucos alunos negros das escolas particulares.

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, POSIÇÕES SUBORDINADAS E CREDENCIALISMO

As mudanças ocorridas no ensino superior brasileiro na década de 2000 culminaram numa significativa ampliação da procura por este nível educacional. Isso se deu por alguns fatores relacionados às tendências da sociedade contemporânea, como a valorização do conhecimento científico, a defesa dos direitos sociais, a aspiração das famílias por mobilidade social através da educação, a necessidade de aquisição de mais competências para enfrentar o mercado de trabalho e, principalmente, as políticas de acesso que tornaram mais factível a entrada no ensino superior para jovens antes muito distantes desta realidade reservada historicamente para membros da elite.

Existe a crença de que há grandes benefícios sociais e econômicos resultantes da obtenção de um diploma de nível superior, corrobora com os grandes diferenciais de renda que existem no Brasil entre os detentores de diplomas e o restante da população. Este diferencial de renda é ainda mais significativo porque está associado a certa mobilidade social experimentada pelos estudantes que inauguram a obtenção de diplomas de curso superior em suas famílias. Uma evidência disso seria que os diferenciais de renda proporcionados pela educação nos países em desenvolvimento, como o Brasil, são muito maiores do que os encontrados nos países mais desenvolvidos (SCHWARTZMAN, 2000). O que explica essa diferença seria a relativa escassez de educação superior e a possibilidade que as pessoas mais educadas encontram de garantir rendas mais altas, que

decorrem, sobretudo, da posição social que ocupam ou que conseguem atingir. E se a renda decorre de um privilégio social, os que já ocupam posições de privilégio, e não querem abri-las para os demais, tratam de criar mecanismos para restringir o acesso às suas posições, através de diferentes mecanismos de controle de mercado.

O mito da democracia racial é, sem dúvida, o símbolo integrador mais poderoso criado para desmobilizar os negros e legitimar as desigualdades raciais vigentes desde o fim do escravismo. Essa é a ideologia por trás de fatos como o de negros ingressos na faculdade de Medicina da UERJ pelas cotas raciais afirmarem não concordar com tais cotas, ainda que tenham entrado por esse meio no curso. Jessé Souza (2000) mostra que determinados grupos de pessoas colaboram com a própria dominação na medida em que a boa interpretação do papel de subordinado pode lhes render melhores posições na hierarquia. Carlos Hasenbalg (2005) nos lembra que esse pensamento cumpre um papel ideológico de aceitação da mobilidade como esforço puramente individual, sendo alcançado unicamente pela vontade de vencer e pela virtude do ator. Esse acaba sendo um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos que já se encontram em situação de vantagem. Com isso, o acesso das camadas desfavorecidas a bens é sempre individual, e não fruto de demandas políticas de determinado grupo; consequentemente, o abandono de setores mais prejudicados tende a ser percebido como fracasso individual.

Quando os alunos da faculdade de Medicina foram entrevistados, me chamou atenção a dificuldade que demonstraram em se identificar com a condição de cotistas. A mesma dificuldade foi observada em entenderem tal acesso como uma conquista de classe. Ao se referirem às suas oportunidades de atingir o curso superior, as cotas não são destacadas como substanciais, mas como catalizadoras de uma realidade já garantida. Estigma ou preconceito não foram relatados como problemas para estes estudantes no universo da

faculdade de Medicina. Mesmo nas situações em que ocorreram discussões sobre o tema, com a presença de posicionamentos hostis e piadas, tais oposições não eram diretamente assumidas; os alunos se apoiam na convicção de que não precisariam das cotas, embora tenham feito uso delas, e muitas vezes compartilham das críticas.

Randall Collins (1989) afirma que para a estratificação econômica, a educação não é a base das destrezas técnicas, mas serve para mobilizar as oportunidades de praticar determinadas formas de trabalho e assim restringir o acesso à verdadeira aquisição de uma aprendizagem diretamente no posto de trabalho. Para o sociólogo, a educação é o mecanismo fundamental para a diferenciação entre grupos, que permite o acesso aos melhores empregos somente aos anteriormente premiados. Ou seja, quem tinha uma posição determinada ascendia a uma porção determinada da riqueza. A sociedade do século XX possuía as credenciais educativas como se fossem um título de nobreza cuja função era obter um trabalho blindado, ou seja, transformando uma posição privilegiada em outra.

É interessante notar que a posição contrária em relação às cotas por parte dos alunos cotistas remete diretamente à teoria credencialista de Collins (1989). Esses não as valorizam porque o alcance da sua credencial não pode ser percebido como diminuído pelo fato do uso das cotas. Essas normalmente são vistas como um acesso facilitado a determinado patamar, e o aluno de Medicina teme que sua conquista seja vista na forma de uma "credencial ajudada". Para não correr este risco, ele muda de lado e passa a condenar as cotas.

Na sociedade moderna, as oposições deixam de se localizar nos binômios senhor/escravo ou coronel/dependente, para assumirem formas impessoais como doutor/analfabeto, qualificado/desqualificado, bairro/favela etc. O que muda em relação ao modelo tradicional é que independente de um vínculo de subordinação construído a partir de situação particular, o vínculo de dominação passa

a ser impessoal por se referir a valores inscritos dentro da lógica de funcionamento das instituições fundamentais do mundo moderno. A posse ou não de valores europeus individualistas legitimou a dominação social de um estrato sobre o outro, justificou os privilégios de um sobre o outro, calou a consciência de justiça e permitiu a naturalização da desigualdade como a percebemos e a vivenciamos hoje. (SOUZA, 2000, p. 168)

Portanto, “branco” ou “negro” não são categorias biológicas, mas culturais, de modo que ser considerado branco é sinônimo de utilidade ao esforço de modernização do país, e ser considerado negro significa o desajuste com este ideal. Os cursos de Medicina ainda são os mais seletivos e os de maior procura, e a profissão ainda goza de grande status. Mas o que ocorre atualmente nesses, e o que pensam os futuros médicos frente às políticas de inclusão e de ações afirmativas, convivendo com os pares negros e oriundos de escolas públicas?

A MEDICINA NA UERJ E AS COTAS

A UERJ foi inaugurada em dezembro de 1950, com a promulgação da lei municipal nº 547, que criou a nova Universidade do Distrito Federal (UDF). Antes disto, uma instituição homônima, fundada em 1935, não obteve sucesso, e foi extinta em 1939, no período do Estado Novo, sob a gestão do ministro Gustavo Capanema (1934-1945). A nova universidade ganhou força e tornou-se uma das principais da região sudeste, embora não guardasse, senão no nome, qualquer semelhança com o projeto dos anos 1930, que teve na liderança de Anísio Teixeira a marca mais acentuada.

Nesses quase 70 anos de história, a universidade viu seu nome mudar algumas vezes. Em 1958, a UDF foi rebatizada como Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em 1961, após a transferência do Distrito Federal para a recém-inaugurada Brasília, a URJ passou a se chamar Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Em

1975, como desdobramento da fusão⁷¹, ganhou o nome definitivo de Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Criada a partir da reunião das Faculdades de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro, de Direito do Rio de Janeiro, de Filosofia do Instituto La-Fayette e de Ciências Médicas, a universidade cresceu, incorporando e criando novas unidades com o passar dos anos. Às faculdades fundadoras, uniram-se instituições como a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), o Hospital Geral Pedro Ernesto (HUPE), a Escola de Enfermagem Raquel Haddock Lobo, o Instituto de Aplicação e a Editora da Uerj (EdUERJ), entre outros.

A UERJ se destaca pela iniciativa pioneira em relação à política de cotas. O vestibular de 2003 foi a primeira experiência de ação afirmativa em forma de reserva de vagas entre todas as universidades brasileiras. Nos conselhos universitários, durante o período de implementação, além de debaterem-se as questões práticas das ocorrências ocasionadas pelo primeiro vestibular com reserva de vagas do país, também propiciou-se um espaço para o debate ideológico entre os conselheiros. Estes muitas vezes se posicionavam e criticavam não só o processo em andamento na UERJ, mas também a política de maneira geral. Os posicionamentos foram muito variados, sendo marcante a posição do corpo administrativo da UERJ, representado pela reitora e sub-reitores, favoráveis ao sistema, embora reclamassem pela autonomia e pelo poder de decisão que foram negados à universidade durante o processo. Os outros representantes do conselho tiveram opiniões variadas, manifestando seu ponto de vista nos momentos oportunos. O representante discente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FCM) manifestou a opinião através de uma carta assinada por vários estudantes de

⁷¹ Pela Lei complementar Nº 20/1974, durante a presidência do general Ernesto Geisel, decidiu-se realizar a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, a partir de 15/3/1975, mantendo a denominação de estado do Rio de Janeiro, voltando-se à situação territorial de antes da criação do Município Neutro, com a cidade do Rio de Janeiro também voltando a ser a capital fluminense.

Medicina, que gerou grande polêmica e foi de grande interesse para este estudo, já que era uma importante manifestação das percepções do grupo estudado aqui.

A carta demonstra grande preocupação dos estudantes em relação a como os novos alunos permaneceriam em um curso de alto custo de manutenção e de horário integral. Além disso, entre as propostas de reformulação da lei sugerem que haja uma pontuação mínima para o ingresso, ou seja, que a entrada dos estudantes não obedeça à porcentagem destinada a eles, mas a critérios baseados em conhecimentos escolares adquiridos, tornando assim as vagas reservadas ainda mais restritas do que as outras, já que a proposta exige que candidatos comprovadamente pobres atinjam desempenho estabelecido como mínimo daquele grupo.

Em 2013, comemorou-se dez anos de implantação desta política de ação afirmativa na UERJ, proporcionando uma situação de consolidação desse fato, tanto para estudantes quanto para professores e administrativos. As ações afirmativas estão longe de ser um experimento: tratam-se de um sistema bem implantado, que conta com infraestrutura de apoio estudantil considerada bem sucedida. Portanto, acreditamos que uma análise que privilegie o perfil e o desempenho dos estudantes atendidos pela política é justificável na medida em que permite, sobretudo, uma avaliação do potencial democrático, equalizador e valorizador das diversidades étnicas para o qual se propõe.

COMO OPERAM AS COTAS NA UERJ SEGUNDO O DATAUERJ?

O DataUERJ é um anuário estatístico produzido pelo Núcleo de Informações e Estudos de Conjuntura (NIESC), órgão vinculado à administração central da UERJ. Ele reúne os dados institucionais mais relevantes da instituição, que abrange desde informações sobre o espaço físico da universidade, até os dados sobre o corpo

discente, passando por ensino, extensão, administração, recursos financeiros e corpo docente. Os dados se apresentam sob a forma de quadros evolutivos com registros referentes ao último ano completo antes do início da execução do referido anuário.

Através dos dados do anuário estatístico DataUERJ foi possível comparar cotistas e não cotistas sob o aspecto do desempenho e do perfil socioeconômico no período de 2007 a 2013⁷². O que foi observado é que, mesmo que os cotistas destoe um pouco do restante dos estudantes, do ponto de vista socioeconômico – obviamente em função dos critérios de renda exigidos pelo programa da UERJ – o desempenho dos mesmos quase se iguala ao desempenho dos alunos que não se valeram das cotas. Lembrando que desempenho leva em consideração, além de nota, trancamentos, reprovação, evasão e conclusão. A análise de todos estes itens refuta as possibilidades de que os alunos cotistas de Medicina encontrem maiores dificuldades no decorrer do curso.

Ao comparar os cursos da UERJ em relação às cotas, é possível separar os cursos em três grupos pela ocupação das vagas reservadas, estando os cursos de maior prestígio localizados no grupo de maior ocupação de todos os tipos de vagas. A presença de alunos de escolas públicas é maior do que a presença de negros e portadores de deficiências, inclusive na Medicina, que tem o maior percentual de alunos de escolas particulares.

Os cursos do Centro Biomédico são aqueles em que as cotas estão sendo aproveitadas em sua totalidade, com altos índices de ocupação em todas as modalidades. O que foi possível notar é que tanto estudantes negros quanto estudantes de escolas públicas ocupam todas as vagas reservadas no curso de Medicina. Observa-se também a ocupação das vagas destinadas aos portadores de necessidades especiais ou filhos de policiais mortos ou

⁷² Período de realização da pesquisa.

incapacitados em serviço, vagas que, na maioria dos cursos, mostram-se ociosas.

Como é possível verificar, desde 2007, a lei de oferta de 45% de vagas reservadas tem sido cumprida, e essas vêm sendo ocupadas e concluídas pelo público alvo, o que demonstra boa adaptação ao curso com notas relativamente altas e aproximadas às dos demais alunos. As taxas de reprovação, evasão e trancamento não são, significativamente, mais altas entre os alunos beneficiados pela política e tampouco são capazes de representar um déficit de conclusão ao final do curso. O que se pode compreender dos resultados sobre o desempenho dos alunos cotistas da Medicina da UERJ é um rendimento bastante semelhante ao dos demais alunos, independente do tipo de ingresso.

O que é mais importante notar é que os cursos de maior prestígio e maior ocupação das vagas reservadas são aqueles que têm menos estudantes oriundos de escolas públicas. O que revela que, nem com as cotas, os estudantes das classes desfavorecidas alcançam com plenitude os cursos de maior prestígio e concorrência.

O QUE OS ALUNOS DA MEDICINA FALAM SOBRE A POLÍTICA DE COTAS NA FACULDADE?

Diante do panorama apresentado acima, o que observamos sobre a política de cotas no Brasil e no estado no Rio de Janeiro é que significativo número de estudantes negros e de baixa renda adentrou espaços antes reservados à parcela predominantemente branca e frequentadora de escolas privadas. No entanto, a entrada destes novos atores no ensino superior não pressupõe uma situação de igualdade entre cotistas e não cotistas após a concorrida entrada de ambos. Continuam em cena, desafiando os analistas, as questões de igualdade e intolerância à diferença. As políticas multiculturais afetam a ideia que as pessoas têm sobre raça, etnicidade, cultura e igualdade socioeconômica.

O questionário aplicado abordou assuntos sobre a origem socioeconômica dos alunos, suas trajetórias escolares e culturais, formação e percepções sobre diversos aspectos da política de cotas na faculdade de Medicina da UERJ. Estes dados dialogam em muitos aspectos com o banco de dados estatísticos do DataUERJ e também com as entrevistas. Percebemos que os alunos se declararam, majoritariamente, como classe média, e os dados mostram que a maioria está, de fato numa faixa de renda que entendemos como tal, exceto por dois casos. Os dois entrevistados negros foram os únicos a se reconhecerem como mais pobres, ainda que tenham destacado grande incentivo e investimento financeiro por parte da família em sua trajetória escolar. O aluno que não destacou este empenho por parte da família, disse mesmo assim, ter sido sempre um aluno de sucesso nas escolas por onde passou. Os cotistas não relatam situações de pobreza que tenham interferido nas suas expectativas educacionais, e dizem que os gastos com escolarização sempre foram tratados como prioridade.

Outra constante entre os alunos, tanto cotistas, como não cotistas, é a formação complementar como cursos de línguas, música, grupos religiosos e principalmente o esporte, praticado por quase todos os entrevistados. O curso pré-vestibular também foi muito recorrente entre os alunos e a percepção de que foi fundamental para a aprovação, independente do tipo de colégio frequentado na educação básica.

Na análise das entrevistas comparadas ao levantamento aplicado, ficam marcantes algumas características dos alunos pesquisados, como a boa relação com a escola e o mundo dos estudos. Todos os entrevistados relataram que eram bons alunos e nunca tiveram dificuldades, além do papel da família neste apoio, seja financeiro ou emocional.

Sobre as cotas, algumas percepções merecem evidência. Todos os alunos, exceto um, são favoráveis à política de cotas. Entretanto, isso não significa a ausência de fortes críticas, principalmente em relação às modalidades de

acesso. A sugestão mais comum é que as cotas deveriam ser baseadas unicamente na renda. Até mesmo as cotas para estudantes de escolas públicas geram questionamentos devido ao fato de as escolas federais serem as principais ocupantes destas vagas. As críticas às cotas raciais, assim como às outras modalidades, são contundentes e não compreendidas pela maioria dos alunos, e os casos considerados fraudes são os únicos a gerarem revolta, mesmo com a não concordância com todas as modalidades.

Segundo o levantamento, entre os cotistas, 66,67% são favoráveis a todas as modalidades de cotas; 18,52% dos não cotistas compartilham desta opinião. Aqueles que disseram não concordar com nenhuma modalidade de cotas representam 9,88% de não cotistas, sendo que nenhum cotista divide essa opinião.

Em relação à convivência entre alunos, parece existir muito respeito para com os cotistas, e uma medida significativa de cautela para não criar situações constrangedoras dentro da FCM. Mas, fora do ambiente escolar, a UERJ é vista como lugar dos cotistas, o que leva seus alunos a serem alvos de piadas com este tema. Porém, não é visto pelos alunos como ofensivo. Dentro da FCM, foram relatadas algumas falas de cunho discriminatório por parte dos professores, e, além disso, consideram que o programa de auxílio-permanência desenvolvido pela universidade é a principal forma de marcar estes alunos e instituir discriminação.

Alguns alunos relataram que separar turmas em grupos de cotistas e não cotistas é a forma pela qual pode haver segregação, mas não é o fato de serem cotistas ou não, mas sim uma questão de identidade cultural. O que ocorre é uma associação por pertencimento social, de modo que nenhum aluno se identifica de fato com a necessidade das cotas para sua ascensão educacional. Na fala dos entrevistados, fica claramente exposta uma segurança de que entrariam para a universidade mesmo sem as cotas.

CONSIDERAÇÃO FINAL

O trabalho apresentado valoriza, particularmente, uma das críticas mais contundentes sobre as políticas de ação afirmativa: as políticas beneficiariam somente os membros mais favorecidos dos grupos desfavorecidos, dando continuidade à exclusão da parcela mais vulnerável da sociedade? Ainda que não resolva tal questão, este exercício pode nos ajudar a refletir sobre ela com indicações mais objetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, M. de.; WALTEMBERG, F. D. Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho?. In: *Revista Sinais Sociais*. v.7, n.20. Rio de Janeiro, set./dez. 2012, p.36-77.

COLLINS, R. *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Trad. Ricardo Lezcano. Madrid: Akal, 1989.

HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*. n.117. São Paulo, nov.2002, p.197-217.

MONT'ALVÃO, A. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. In: *Dados - Revista de Ciências Sociais*. v 54, n.2. Rio de Janeiro. 2011.

MORAES SILVA, G. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. In: *Tempo Social*. v.18, n.2. São Paulo. 2006, p. 131-165.

NASCIMENTO, T. As ações afirmativas na câmara federal: uma análise das orientações políticas que

as norteiam. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2012.

NIESC. DataUERJ. *Anuário estatístico*. Base de dados 2007. 2008.

_____. DataUERJ. *Anuário estatístico*. Base de dados 2008. 2009.

_____. DataUERJ. *Anuário estatístico*. Base de dados 2009. 2010.

_____. DataUERJ. *Anuário estatístico*. Base de dados 2010. 2011.

_____. DataUERJ. *Anuário estatístico*. Base de dados 2011. 2012.

_____. DataUERJ. *Anuário estatístico*. Base de dados 2012. 2013.

SABBAHG, M. A. Understanding the orbitofrontal contributions to theory of mind reasoning: Implications for autism. *Brain and Cognition*, 55, 209-219. doi:10.1016/j.bandc. 2004.

SCHWARTZMAN, S. A Revolução Silenciosa do Ensino Superior: Seminário sobre o sistema de ensino superior Brasileiro em Transformação. In: DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. *O Ensino Superior em transformação*. São Paulo: núcleo de pesquisas sobre Ensino Superior. São Paulo: NUPES/USP, 2000.

SOUZA, J. *A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: UnB, 2000.

UERJ. Avaliação qualitativa dos dados sobre desempenho acadêmico. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.caiac.uerj.br/rel.pdf>>. Acesso em: agosto de 2012.

VIEIRA, A. L; VIEIRA, J. J. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. In: *O Social em Questão* - Ano XVII - nº 32 – 2014.

O PAPEL HISTÓRICO E ATUAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E NEGROS NA DEFESA DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

*Natália Trindade*⁷³

Resumo: Movimentos sociais, negros, de juventude e outros, foram fundamentais para a aprovação da política de ações afirmativas raciais e sociais de acesso à universidade pública brasileira. Esse ensaio visa mostrar qual o entendimento atual destes movimentos sobre a política de ações afirmativas e sua relação e comportamento ao longo de mais de uma década da implementação na primeira universidade, apresentando relatos recentes de integrantes, e os relacionando com o conjunto de pesquisas feitas sobre a temática nos últimos anos.

Palavras-chave: Cotas raciais. Movimentos sociais. Movimento negro. Políticas afirmativas. Ensino superior.

⁷³ Mestranda em Ciências Sociais – PPCIS/UERJ. Bacharel em Direito - UFRJ.

THE HISTORICAL AND CURRENT ROLE OF BLACK AND SOCIAL MOVEMENTS IN THE DEFENSE OF AFFIRMATIVE ACTION POLICIES IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

Abstract: Social movements, black, youth and other, were fundamental for the approval of the policy of affirmative racial and social actions for access to the Brazilian public university. This essay aims to show what the current understanding of these movements is about affirmative action policy and its relationship and behavior over more than a decade of implementation at the first university, presenting recent reports by members, and relating them to the set of research done on the theme in recent years.

Keywords: Racial quotas. Social movements. Black movements. Affirmative policies. Higher education.

Passados quase quinze anos da primeira implementação da política de ações afirmativas (cotas) em instituição de ensino superior público, é pacífica a afirmação de que movimentos sociais (negros, de juventude e outros) foram fundamentais para aprovação dessa política de acesso à universidade. Logo, as opiniões desses se tornam fundamentais também nesse período de análise acerca dos resultados e impactos socioeconômicos, que podem levar à manutenção ou não das cotas raciais e/ou sociais.

Este ensaio visa mostrar qual o entendimento atual destes movimentos sobre a política de ações afirmativas e sua relação e comportamento ao longo de mais de uma década da implementação na primeira universidade, apresentando relatos recentes de integrantes, e os relacionando com o conjunto de pesquisas feitas sobre a temática nos últimos anos.

Adilson Pereira dos Santos, em suas reflexões sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior, ainda que em específico sobre o caso na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nos traz um apanhado histórico interessante a partir da “Conferência mundial de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”, que ocorreu em 2001, em Durban na África do Sul.

A assim chamada “Conferência de Durban” é um marco na luta contra a discriminação racial no mundo, porque aprovou a declaração e programa de ação em que os Estados partes deveriam se inspirar para elaboração e implementação de políticas públicas nesse sentido. Essa aprovação teve ampla contribuição do movimento social negro brasileiro, que realizou pré-conferências para consolidar a opinião oficial levada e defendida pelo Estado brasileiro, o que levou a uma grande repercussão no nosso país.

A declaração e plano de ação de Durban solicitou aos

(...) Estados, apoiados pela cooperação internacional, [que considerassem] positivamente a concentração de investimentos adicionais nos

serviços de saúde, 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 (2001, p.39).

Desse modo, com base em um texto aprovado com contribuições globais, os movimentos sociais, que já atuam da forma organizada desde a década de 80, ganharam mais um instrumento para fortalecer a luta nos fóruns e conselhos das unidades federativas. Essa luta levou à aprovação, em 2002, e implementação, no vestibular 2003, do ingresso na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio da política de cotas sociais e raciais; em 2008, à aprovação da lei estadual de cotas pela Assembleia Legislativa para ingresso, em todas as universidades do estado, e tantos outros desdobramentos em outras universidades e estados.

É sempre importante frisar que essas aprovações legislativas e implementações administrativas ocorreram por muita pressão dos movimentos sociais em luta pelo acesso e permanência no ensino superior público, o que iniciou para a universidade brasileira um momento de transição. Vinicius Santos Fernandes explica que essa transição decorre da transformação dessa que é uma “organização social em um espaço democratizado e de interferência, não apenas para as classes dominantes, mas também para o desenvolvimento da maioria do seu povo.” (2015, p.32)

Logo, uma íntima relação é estabelecida entre os movimentos sociais e o projeto de uma nova universidade, e disso nascem novos desafios para aqueles, como garantir espaço nas instâncias de deliberação universitária e participar das discussões sobre o papel da universidade, que deve compreender a realidade dos novos ingressantes, construir conhecimento e ajudar na propositura de saídas viáveis. Superar esses desafios é o que caracteriza melhor o novo momento do ensino superior, de fortalecimento da organização social, com a responsabilidade de

contribuir e alavancar o desenvolvimento econômico e social para todos.

Buscando ainda referenciais históricos e teóricos destes movimentos sociais, é sempre relevante trazer que a luta pelas cotas raciais, forma mais simples de se referir à política de ação afirmativa na educação superior, é fruto de um movimento nacional, e até internacional, de redemocratização, onde os movimentos sociais puderam, enfim, lutar pelas suas pautas em defesa de mudanças culturais e econômicas, trazendo como possíveis soluções o reconhecimento e a redistribuição.

Nanci Fraser (2006) explica que reconhecimento consiste na formulação de políticas próprias para o grupo que a pleiteia, e a redistribuição daquelas políticas que visam atender aos grupos economicamente desfavorecidos. Portanto, é possível concluir que a política de cotas é de reconhecimento e de redistribuição no âmbito da educação, já que objetiva incluir determinados grupos historicamente excluídos no ensino superior.

Movimentos sociais que quero ressaltar nesse trabalho são a Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes – Rio de Janeiro (Educafro)⁷⁴, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Estadual dos Estudantes do Estado do Rio de Janeiro (UEE/RJ), que são entidades que notoriamente lutaram a favor da aprovação e implementação da política educacional de reparação e de reconhecimento.

A Educafro surge em 1987 na lógica dos pré-vestibulares comunitários, atores sociais fundamentais para este ativismo educacional, porque além de denunciar o racismo, o preconceito e a discriminação racial, constroem a identidade negra e promovem a igualdade de oportunidade e reconhecimento cultural. A UNE e a UEE/RJ são entidades históricas de movimentos estudantis em nível nacional e estadual, respectivamente, que primeiramente abraçaram a

luta da reserva de vagas, e que depois, junto aos movimentos negros, aprimoraram a pauta para o formato atual, massificando-a na sociedade.

A opinião dessas entidades, no início do século XXI, era que as políticas afirmativas eram as únicas ferramentas capazes de realizar o sonho de ingresso na universidade para os oprimidos dos morros e periferias e, consequentemente, de possibilidade de mobilidade social. Essa opinião tinha por base as informações estatísticas de que apenas 2,2% de pardos e 1,8% de negros cursavam ou tinham concluído um curso de graduação no Brasil, ou seja, as pessoas estavam impedidas de estudar por sua cor de pele e/ou pela sua condição social.

A escolha dessas três entidades se dá também pela relação que tiveram com a pioneira aprovação das cotas na UERJ, que, de 2003 a 2012 garantiram que mais de 8000 estudantes utilizassem desse formato de acesso, quebrando o mito de que o nível das universidades que adotassem a política de cotas seria rebaixado e que o índice de evasão dos cotistas seria maior do que o de não-cotistas, o que não aconteceu.

Com a passagem desses quase quinze anos de implementação da política de cotas na UERJ, e a comprovação do seu sucesso, praticamente todas as universidades estaduais aprovaram algum tipo de política de cotas como meio de acesso ao ensino superior. Além disso, foi promulgada a lei federal 12.711/2012, que criou a política de cotas raciais e sociais nas universidades federais.

Essa política foi objeto de análise pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que no julgamento da ADPF 186 reconheceu sua constitucionalidade sob o argumento principal de que ela significa a concretização da igualdade material – de oportunidades – e busca superar as desigualdades reais produzidas pelo racismo, garantindo, assim, a justiça distributiva.

Destaco um parágrafo do voto da Ministra Rosa Weber:

Mesmo a se admitir, *ad argumentum*, a tese de que a quase ausência de negros no ensino superior e nos postos mais altos do mercado de trabalho e da vida

⁷⁴ Ver mais: <<http://www.educafrorio.org>>. Acesso em: 23/4/2017.

social brasileira não resulta de uma recusa consciente pela cor, fato é que flagrante a disparidade racial em nossa sociedade. Como já foi dito, a pobreza tem cor no Brasil. Com efeito, impressiona, Sr. Presidente, o dado de que, dentre os 10% da população mais pobre do nosso país, 75% é composta de pretos e pardos. Isso quer dizer que, dentre aqueles com menores perspectivas de alcançar as oportunidades mais básicas oferecidas pela sociedade brasileira para o seu desenvolvimento, a imensa maioria é o de negros. Por outro lado, dentre aqueles que tem à disposição as melhores oportunidades sociais, a esmagadora maioria é de brancos. Assim, os negros não se reconhecem (e os dados mostram isso) dispondo das mesmas chances de vida que os brancos (2012, p. 126).

O reconhecimento da política de cotas pelo STF e a exaltação do “Congo”, nome dado à UERJ por estudantes de outras universidades, após a aprovação da política de cotas, foi também um novo instrumento para os movimentos sociais apoiarem a luta em defesa da manutenção da política.

As três entidades escolhidas para esse ensaio são representantes dos movimentos sociais que impactaram a luta por essa política no Estado do Rio de Janeiro, e apresentam opiniões similares sobre a política de cotas raciais/sociais ainda serem de suma importância para no combate ao racismo institucional no país.

Eduardo Campos⁷⁵, presidente da UEE/RJ na gestão 2017-2019, alertou que as conjunturas nacional e estadual em 2017 eram preocupantes, já que os governos eram contrários à política de cotas, e que isso poderia ser confirmado com a falta de financiamento e sucateamento das universidades federais e estaduais. Ele ainda trouxe que debater as fraudes é importante, mas na condição de que isso não sirva para criminalizar as cotas, e sim para garantir a sua manutenção.

Ruy Siqueira⁷⁶, diretor de políticas públicas da Educafro, ressalta que a entidade segue firme na luta em defesa da política de cotas, reforçando seu caráter distributivo perante a população não apenas negra, mas também

carente e favelada, sendo uma política ampla. Sobre a crítica de ser uma política de segregação, em especial racial, ele diz que o Estado brasileiro, ao longo da sua história, já utilizou desse mesmo mecanismo de política para garantir, por exemplo, a imigração de estrangeiros para trabalhar nas lavouras de café, e o acesso à cursos de veterinária e agronomia por filhos de “fazendeiros”, sempre sob a justificativa de desenvolver o país economicamente. E termina colocando que a política de cotas precisa ser prorrogada, porque ainda não teve seu pleno alcance para garantir o desenvolvimento humano do nosso país, permitindo que a disputa meritocrática seja mais justa.

Leonardo Guimarães⁷⁷, diretor de Universidades Públicas da gestão 2017-2019 da UNE, apresenta que a política de cotas é exitosa, e por isso deve ser defendida e acompanhada de perto pelos movimentos sociais. A implementação dessa política recentemente na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) é um fator de que esse modelo de ação afirmativa está em pleno desenvolvimento.

As três entidades são uníssonas no que tange à importância de defender a manutenção da lei estadual de cotas fluminense neste período de revisão que durará até 2018. A Educafro, inclusive, já adiantou que defenderá a renovação dessa por mais 10 anos.

Essas entrevistas de diretores dessas entidades são importantes para demonstrar que os movimentos sociais continuam atentos, e que sabem que cumprem um papel fundamental de vigilância e pressão nos órgãos institucionais para que a lei não seja descumprida.

O presente ensaio aproveita ainda para apresentar que a defesa da manutenção da lei de cotas deve estar coadunada com a ideia de que ela não é apenas uma “reserva de vagas” a grupos economicamente/racialmente preteridos, mas também a garantia da permanência estudantil institucionalizada.

⁷⁵ Entrevista coletada pela autora em agosto de 2017.

⁷⁶ Entrevista coletada pela autora em agosto de 2017.

⁷⁷ Entrevista coletada pela autora em agosto de 2017.

Essa permanência estudantil significa não só a concessão de bolsas estudantis; subsídios para alimentação, trabalho e moradia; assistência à saúde e compra de materiais e equipamentos necessários para a participação nos cursos (viés econômico); mas também “um conjunto de ações ampliadas que considere a especificidade do estudante que acessa a universidade e uma leitura sobre as dinâmicas de inclusão e exclusão dentro dessa instituição”. (MAYORGA E SOUZA, 2012)

É certo que a aplicação de recursos financeiros para a permanência dos estudantes negros e carentes é a possibilidade real de sua manutenção no ambiente acadêmico, mas é também importante para esses estudantes não se sentirem “estranhos fora do ninho”, ou seja, terem sua presença rechaçada e sua bagagem cultural anterior inviabilizada pelos outros participantes deste meio.

Logo, é possível concluir que os movimentos sociais têm um grande desafio pela frente, talvez tão grande quanto pós conferência de Durban, pois em uma conjuntura político-econômica de crise, em que o papel do Estado enquanto provedor é questionado e relativizado, há uma tendência ao fim das políticas de assistência distributivas, e é possível concluir também que eles estão cientes e preparados para encará-lo, já que, pela amostra apresentada, eles têm certeza que a política de ação afirmativa no ensino superior precisa ser mantida para que anos de injustiça social/racial continuem sendo combatidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, I. Dez anos de cotas na universidade: o que mudou. UNE. 2014. Disponível em: <<http://www.une.org.br/2014/06/dez-anos-de-cotas-na-universidade-o-que-mudou/>>. Acesso em: 12/08/2017.

CASTRO, V. D. da S. *O papel protagonista dos movimentos sociais na consolidação das ações afirmativas brasileiras*. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2014. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2014/relatorios_pdf/ccs/SER/SER-Vilde%20Dorian%20da%20Silva%20Castro.pdf>. Acesso em: 12/08/2017.

DE OLIVEIRA, O. F; SISS, A. (Orgs.). *Cadernos do GEA*. Observatório de políticas de ação afirmativa do Sudeste (OPAAS). Rio de Janeiro, n.8, jul./dez., 2015.

FERNANDES. V. S. Universidade e movimentos sociais pelo acesso e permanência no ensino público superior. *Cadernos do GEA: Política afirmativa de acesso à educação superior. Fundamentos jurídicos e experiências de implementação*, n. 5, Rio de Janeiro, jan./jun., 2014, p. 32-35.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “póssocialista”. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

HERINGER, R. (Org.). *Cadernos do GEA*. Democratização da educação superior no Brasil. Novas dinâmicas, dilemas e aprendizados. Rio de Janeiro, n.7, jan./jun., 2015.

MAYORGA. C.; SOUZA. L. M. de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. *Revista Psicologia Política*, v. 12, n. 24. São Paulo, ago. 2012, p.263-281.

ONU. *Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Disponível em: <<https://bitly.com/qhEQx>>. Acesso em: 12/08/2017.

SANTOS, A. P. dos. Os reflexos de Durban em Ouro Preto e sua repercussão na UFOP. *Coleção estudos afirmativos*, v. 5. Rio de Janeiro: FLACSO; GEA; UERJ; LPP, 2015.

STF. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental* 186. 2012, p. 121-130. Disponível em:

<<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>>. Acesso em: 12/08/2017.

PERSPECTIVAS E DILEMAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO⁷⁸

*Jairo Queiroz Pacheco*⁷⁹

Resumo: o artigo apresenta sugestões de questões que devem se somar às que usualmente têm definido indicadores e critérios para a avaliação de políticas afirmativas de ingresso no ensino superior público. Após analisar a elitização socioeconômica que caracteriza o acesso ao ensino superior brasileiro, busca-se identificar as alterações promovidas pelas políticas afirmativas, com destaque para o aumento da diversidade socioeconômica e racial do corpo discente e as alterações que podem e devem provocar na concepção dos cursos e currículos, bem como na definição do perfil de formação profissional pretendido. Analisa também o prazo de vigência da renovação da política afirmativa proposta, apresentando a experiência da Universidade Estadual de Londrina – UEL que, em 2017, definiu este prazo em 20 anos.

Palavras-chave: Avaliação das ações afirmativas; Ações afirmativas; Ensino superior público.

⁷⁸ Texto apresentado no Seminário ações afirmativas na UERJ: caminhos para avaliação da política, realizado no campus Maracanã da UERJ, em 17/08/2017, na mesa de debates “Avaliação de políticas afirmativas: critérios e indicadores”.

⁷⁹ Professor do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), doutorando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais desta mesma universidade. Era Pró-Reitor de Graduação em 2004, quando a UEL discutiu e implantou sua Política de Ações Afirmativas.

PERSPECTIVES AND DILEMMAS OF AFFIRMATIVE ACTION IN PUBLIC HIGHER EDUCATION

Abstract: the article presents suggestions for issues that should be added to those that have usually defined indicators and criteria for the evaluation of affirmative policies for admission to public higher education. After analyzing the socioeconomic elitization that characterizes the access to Brazilian higher education, it seeks to identify the changes promoted by affirmative actions, with emphasis on the increase in socioeconomic and racial diversity of the student body and the changes that can and should cause in the conception of the courses and curricula, as well as in the definition of the profile of professional training intended. It also analyzes the deadline for renewal of the proposed affirmative action, presenting the experience of the State University of Londrina – UEL, which in 2017 defined this deadline in 20 years.

Keywords: Evaluation of affirmative actions; Affirmative actions; Public higher education.

Atualmente⁸⁰ as universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro estão avaliando as suas políticas de ações afirmativas em função do previsto na Lei nº 5.346/2008, que instituiu a reserva de vagas para estudantes da escola pública, negros, indígenas, portadores de deficiência e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Essa lei dispôs também que o sistema seria avaliado após 10 anos de existência.

O presente artigo aponta questões referentes ao funcionamento deste sistema, com o objetivo de ampliar o escopo de indicadores a partir dos quais devemos analisar os efeitos das políticas de ações afirmativas. Nossa abordagem se caracteriza por pensar os efeitos das políticas de ações afirmativas para além dos importantes ganhos que o reconhecimento deste novo direito proporcionou aos que foram diretamente beneficiados por ele. O foco é a própria instituição universitária. Afinal, quais as modificações que são provocadas no funcionamento de uma instituição pública de ensino superior que vivencia a experiência das ações afirmativas?

ELITIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E AÇÕES AFIRMATIVAS

No Brasil, o acesso ao ensino superior aos jovens que estão na idade de 18 a 24 anos, a mais adequada para frequentá-lo, é muito restrito. Segundo a Secretaria Nacional da Juventude – SNJ (2014, p. 7), apenas 19,6% dos jovens nessa faixa etária frequentavam ou tinham concluído algum curso superior em 2012. Isto significa que de cada cinco jovens desta faixa de idade apenas um tem acesso ao ensino superior. Mas se observarmos o acesso às instituições públicas,

que oferecem o ensino gratuito e de qualidade significativamente superior à maioria das instituições privadas⁸¹, a situação fica mais grave: apenas cerca de 5% dos jovens daquela faixa etária frequentavam algum curso superior em instituições públicas em 2012⁸². Ou seja, dos jovens que possuem entre 18 e 24 anos, apenas um de cada vinte tem acesso às vagas públicas de ensino superior.

Esta elitização do acesso ao ensino superior constitui fator tanto de justificativa quanto de acirramento das críticas à implementação de ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior. Como justificativa, ela se apresenta como um elemento de legitimação das instituições que, mantidas com os impostos pagos por todos⁸³, buscam evitar ou pelo menos diminuir a quase monopolização pelo segmento social mais privilegiado do acesso aos cursos mais disputados. Assim, as ações afirmativas compensam parcialmente a pequena participação no ensino superior público de grupos como os de estudantes oriundos da escola pública e de negros, indígenas e portadores de deficiência. Em outras palavras, para se constituir em instituição efetivamente *pública* (no sentido daquilo que pertence ou é destinado ao povo ou à coletividade), a universidade não pode estar a serviço apenas de um setor desta coletividade.

A elitização das instituições públicas de ensino superior constitui um fator de acirramento das críticas às ações afirmativas, na medida em que sua implantação questiona o fato das camadas mais elitizadas praticamente monopolizarem o acesso aos cursos mais concorridos. A discussão é marcada por sutilezas e por argumentos e posicionamentos polarizados. Assim, o quase monopólio dos setores mais elitizados sobre o acesso aos cursos mais

⁸⁰ As avaliações sobre a política de ação afirmativa nas instituições estaduais de ensino superior do Rio de Janeiro ocorreram ao longo dos anos de 2017 e 2018 e tiveram significativa importância na renovação da mesma, efetuada por meio da Lei Estadual 8.121/2018.

⁸¹ Vide SOUSA (2018) e DIAS SOBRINHO (2018).

⁸² Segundo o censo da educação superior de 2015, as instituições públicas possuíam cerca de 25% dos alunos matriculados no ensino superior.

⁸³ Vale lembrar que no Brasil os ricos pagam proporcionalmente menos impostos que outros grupos da população. Vide GOBETTI (2016), estudo sobre a distribuição da carga tributária brasileira por faixas de rendas, publicado pelo IPEA.

valorizados socialmente é escamoteado pelo argumento meritocrático; enquanto a ampliação do acesso dos segmentos até então excluídos passa a ser estigmatizada como um benefício ilegítimo. Temos aqui duas operações de inversão: a transmutação do privilégio das elites em consequência natural da hierarquização pelo mérito e a transformação de um novo direito (o de alunos da escola pública, negros, indígenas e portadores de deficiência terem acesso a parte das vagas de todos os cursos ofertados) em privilégio ilegítimo. Nesta argumentação, naturalizam-se os apanágios existentes; ao mesmo tempo em que se busca deslegitimar os novos direitos de inclusão. Por trás de tudo isso está o fato de que temos poucas vagas para acesso ao ensino superior e pouquíssimas vagas ao ensino superior de qualidade. A tensão do debate advém do fato que, como os contrários às ações afirmativas não podem assumir sua posição de defensores da manutenção das regalias das elites, eles buscam atribuir aos setores excluídos um defeito que é, na verdade, seu: o de ser beneficiado por privilégios ilegítimos.

DIVERSIDADE COMO APRIMORAMENTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Mas as ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior têm também o efeito de aprimorar a qualidade destas instituições. Uma universidade cuja composição de seus membros (estudantes, professores e técnicos) não seja muito diferente da composição da sociedade é uma universidade capaz de possuir maior sintonia com a sociedade e a comunidade onde está inserida. É fácil percebermos como isso pode influenciar no próprio funcionamento da academia. Como exemplo, poderíamos apontar alguns dilemas vividos por todas as instituições de ensino superior: serão formados majoritariamente médicos ultra especializados para atender aos setores que podem consumir estes serviços ou também médicos capazes de suprir a demanda da

rede pública de unidades básicas de saúde e de unidades de pronto atendimento? Serão formados nutricionistas para prescreverem regimes e dietas para os que se alimentam cotidianamente em excesso ou formaremos também profissionais capazes de enfrentar a desnutrição que acomete parte significativa da população? A formação de agrônomos será direcionada para o dinâmico agronegócio ou também para atender à agricultura familiar, responsável pela produção da maior parte dos alimentos que chegam às nossas mesas?

É óbvio que formamos profissionais capazes de atuarem numa diversificada gama de situações. Mas nem sempre os fatores sociais, econômicos e ideológicos estão claramente colocados quando se definem os currículos e o perfil dos profissionais a serem formados.

Por outro lado, cabe lembrar, também, que existem vivências e trajetórias de vida que definem nosso olhar sobre a realidade. Uma instituição que recrute seus membros apenas no extrato social mais elitizado tenderá a ter mais dificuldade de reconhecer temas e questões que não pertençam ao seu cotidiano de vida. Como exemplo, poderíamos pensar a diferença entre uma turma de Medicina que tenha apenas estudantes oriundos das frações mais elitizadas da sociedade em relação a uma turma que tenha representantes também dos setores mais populares. Com certeza o aprendizado sobre saúde pública será mais rico nos grupos que possam contar com a vivência de quem já passou madrugadas esperando um atendimento, ou que já tenha passado pela necessidade de peregrinar entre setores burocráticos em busca de uma guia, autorização, ou algo equivalente para conseguir um atendimento de saúde ou que, ainda, tenha passado pelos constrangimentos criados pelo racismo institucional.

A prática de ações afirmativas coloca as universidades públicas diante do questionamento sobre o que significa *incluir*. A questão básica diz respeito à concepção de perfil profissional com os quais as instituições trabalham. Afinal, teria cabimento oferecer formação superior a uma

pessoa oriunda dos estratos populares, calcada em valores como a competição e o individualismo em detrimento de valores como, por exemplo, a solidariedade social e a busca pela diminuição das exclusões e das marginalizações? Além disso, caberia dar uma formação baseada no *darwinismo social* aos oriundos de quaisquer dos estratos sociais existentes? Pretendemos apenas retirar alguns indivíduos da marginalidade social ou atacar a própria existência da exclusão? Ao lidar com a diversidade de perfis raciais e socioeconômicos, a universidade pública acaba por ter que se repensar sobre estas questões. Em outras palavras, ao se propor intervir sobre as desigualdades socioeconômicas pela implementação de políticas de ações afirmativas, a universidade pública se coloca também diante do questionamento sobre o quanto sua prática, até então desenvolvida, não se caracterizava como um fator de produção e reprodução de desigualdades.

DESDOBRAMENTOS NECESSÁRIOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Tratamos de questões referentes aos efeitos positivos que a diversidade de perfis socioeconômicos proporciona à universidade num nível muito especulativo, pelo fato de que faltam estudos que verifiquem efetivamente tais efeitos. Boas avaliações sobre a performance acadêmica de cotistas e não cotistas foram realizadas, com um nível razoável de abrangência e possibilitando a comparação de resultados alcançados por diversas instituições. Cabe agora pensar a diversificação destas avaliações, numa conjuntura que, vencidos os desafios da implantação das ações afirmativas como novos direitos, colocam-se, agora, os de efetuar sua consolidação.

Nesse sentido, coloca-se também como pauta viabilizar as ações afirmativas para o acesso de negros e demais beneficiários ao mercado de trabalho, aos cursos de pós-graduação e às posições relevantes em instâncias de

representação e direção de órgãos e instituições. Nesse aspecto, cabe uma atenção especial para a composição do corpo docente das universidades públicas. Além de pensar o aprimoramento dos instrumentos normativos existentes, caberia estabelecer metas de resultados e percentuais ideais de diversificação da composição do corpo docente das instituições públicas de ensino superior.

As normas já existentes de definição de percentuais de segmentos populacionais a serem beneficiados por políticas afirmativas de ingresso em carreiras como as do poder judiciário, da educação básica e da administração pública em geral⁸⁴ são de difícil aplicação para o ingresso na docência das universidades. Isso porque existe uma segmentação entre os departamentos/colegiados de cursos e, dentro desses, entre áreas de conhecimento. Assim, os concursos normalmente ofertam um número pequeno de vagas, distribuindo uma ou duas por área de conhecimento, não havendo como aplicar os percentuais definidos (que variam de 5% a 20%) sobre valores tão diminutos. A solução seria a aplicação dos percentuais considerando o conjunto de vagas ofertadas pela instituição a cada concurso, alocando-as, para fins de aplicação de políticas de ações afirmativas, segundo algum critério de revezamento, até que todas as unidades tenham alcançado percentuais satisfatórios de diversificação de seus componentes, segundo critérios definidos pela instituição.

PRAZO DE VIGÊNCIA

Cabe analisar, também, o prazo de vigência desta nova etapa das políticas de ações afirmativas no Estado do Rio de Janeiro. Compartilhamos aqui a experiência da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que no início de 2017 avaliou e renovou suas políticas de

⁸⁴ Para conhecer as principais políticas de ações afirmativas voltadas para a promoção da igualdade racial, vide JACCOUD (2008).

ações afirmativas. Essas políticas foram implantadas na UEL por resolução do Conselho Universitário, em 2004⁸⁵, com vigência prevista de sete anos. Em 2011 foi realizada a primeira avaliação e, com alguns ajustes, definiu-se por efetuar nova avaliação após outros cinco anos. Nesta segunda avaliação, realizada entre o final de 2016 e o início de 2017, percebeu-se que períodos curtos não permitem uma boa apreciação dos efeitos das políticas, uma vez que temos cursos com durações que variam entre quatro e seis anos. Assim, após sete anos temos apenas uma turma de egressos dos cursos mais longos, o que compromete a profundidade e representatividade da análise, se realizada em um intervalo curto de tempo.

Outro fator levado em consideração é que somente a médio ou longo prazo pode-se, com realismo, vislumbrar a ocorrência de transformações sociais e econômicas capazes de alterar os indicadores que embasaram a adoção de políticas de ações afirmativas. Assim, conta-se por décadas os intervalos que nos permitem perceber variações significativas nos indicadores socioeconômicos, e essa também deve ser a escala para calcularmos a duração das políticas que pretendam interferir sobre essa realidade.

Além disso, como as normas de ingresso nas universidades mais importantes balizam o ensino ministrado no nível médio, a estabilidade de regras permite um melhor planejamento das atividades da escola básica. Para o planejamento das famílias quanto à educação de seus filhos, essa estabilidade é também desejável, pois as regras hoje definidas constituirão referência para decisões sobre trajetórias escolares que só se completarão daqui a 12 anos. Ou seja, a opção por matricular ou não os filhos na escola pública, questão que se coloca em função da existência das ações afirmativas, torna-se um definidor para a decisão das famílias, a estabilidade das regras e uma questão de respeito a elas.

Diante de tudo isso, a UEL definiu a vigência de suas políticas de ações afirmativas por mais 20 anos, a partir do ingresso em 2018, prevendo que ajustes poderão ser efetuados no prazo de dez anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, cabe considerar que a crise brasileira atual⁸⁶, vivenciada pelo Rio de Janeiro com mais intensidade, deve ser motivo para intensificação e não para abrandamento de políticas públicas que beneficiam os setores mais vulneráveis da população. Nesse aspecto, justifica-se a continuidade da reserva de vagas, que não tem impacto financeiro para as despesas do Estado e da bolsa para cotistas; que constitui despesa já absorvida pelo orçamento há mais de dez anos e que apresenta, entre seus efeitos benéficos, a manutenção dos jovens dentro da escola, numa trajetória de formação como profissional qualificado, com acesso efetivo à cidadania e longe de atividades indesejáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS SOBRINHO, J.. Universidade em tempos ultraliberais. In: *Avaliação*. Campinas, v. 23, n. 02, p. 288-293, jul. 2018.

GOBETTI, S. W.; ORAIR, R. O. *Progressividade tributária: a agenda negligenciada*. Brasília: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2190.pdf> Acesso em: 22/09/2017.

JACCOUD, L. O Combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M.

⁸⁵ Para conhecer as Políticas de Ações Afirmativas praticadas pela UEL, vide SILVA e PACHECO (2013) e UEL (2011).

⁸⁶ O texto se refere aos aspectos fiscais da crise pós-golpe de 2016, quando alguns Estados da federação não conseguiam honrar sequer as folhas de pagamentos dos servidores, como era o caso do Estado do Rio, no segundo semestre de 2017.

(org.) *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil*. Brasília: IPEA, v. 120, p. 135-168, 2008.

SILVA, M. N.; PACHECO, J. Q. As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas. In: SANTOS, J. T. (org). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013.

SNJ – Secretaria Nacional da Juventude e IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. *Boletim Juventude informa*. Brasília: IPEA, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/5052/Boletim_Juventude_Informa_Educacao_-_n1.pdf>. Acesso em: 22/09/2017.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008 dispõe sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais do Rio de Janeiro. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXIV, n. 233, 12 dez. 2008.

_____. Lei nº 8121, de 27 de setembro de 2018. Dispõe sobre a prorrogação da vigência da lei 5.346, de 11 de dezembro de 2008, que dispõe sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais do Rio de Janeiro. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, RJ, ano XLIV, n. 180, 28 set. 2018.

SOUSA, José Vieira de. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. In: *Cadernos Cedes*, Volume 29, n. 78, 2018a, p. 242-256

UEL. *Relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento e de Avaliação da Implementação da Política de Cotas na UEL*. Londrina: UEL/PROGRAD, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisaopoliticasgraduacao/documentos/cotas/relatorio_acompanhamento_cotas_2009.pdf> Acesso em: 17/09/2017.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA CAIAC – PROINICIAR – UERJ

Ana Lúcia Carneiro Bielinski⁸⁷

Elielma Ayres Machado ⁸⁸

Vera Regina Pires das Neves⁸⁹

Resumo: A partir da implementação da legislação sobre ações afirmativas na Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ), que determinou a reserva de vagas para segmentos específicos no exame vestibular em todos os *campi*, cursos e turnos, foi criado o Programa de Apoio ao Estudante (PAE). Esse é o primeiro programa destinado à assistência integral especificamente para estudantes ingressantes por vagas reservadas, também conhecido como sistema de cotas. Como será demonstrado no decorrer do artigo, a assistência pedagógica, na UERJ, modificou-se com a criação, em 2004, do Programa de Iniciação e Articulação Acadêmicas (PROINICIAR). Atualmente, o PROINICIAR se constitui em um dos setores da Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas (CAIAC), da Sub-Reitoria de Graduação – SR1. Este artigo abordará o setor PROINICIAR-PEDAGÓGICO, em particular, por ser responsável pela assistência pedagógica. A missão do setor é proporcionar novas experiências acadêmicas aos estudantes ingressantes por reserva de vaga, preferencialmente, mas não exclusivamente. Sendo assim, o setor tem como intuito complementar a oferta de atividades acadêmicas dos cursos de graduação, bem como ampliar e diversificar ações e práticas relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, visando ao êxito acadêmico.

Palavras-chave: Universidade. Ação afirmativa. Assistência pedagógica.

⁸⁷ Especialista em Designer Instrucional e Gestão de Pessoas. Pedagoga com habilitação em Orientação Educacional. Larga experiência em educação corporativa e educação a distância. Experiência em design instrucional de cursos virtuais e presenciais. Atualmente, é pedagoga e coordenadora da CAIAC - Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas – UERJ.

⁸⁸ Possui bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestrado em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas e doutorado em Antropologia Cultural pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação e colaboradora do PROAFRO-UERJ.

⁸⁹ Pedagoga com habilitação em Supervisão Educacional e Magistério. Especialista em Administração Pública pela Fundação Escola de Serviço Público do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em educação a distância. Atualmente, é pedagoga e chefe de seção de Apoio Acadêmico da CAIAC – Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas – UERJ e coordena o PROINICIAR Virtual/UERJ.

EXPERIENCE REPORTS OF THE PROINICIAR-UERJ

Abstract: Based on the implementation of affirmative action legislation at the Rio de Janeiro State University (UERJ), which determined the reservation of vacancies for specific segments in the college entrance examination on all campuses, courses and shifts, the Support Program was created. to the Student (PAE). This is the first program designed to provide full assistance specifically for students entering reserved seats, also known as a quota system. As will be shown in the course of the article, pedagogical assistance at UERJ changed with the creation in 2004 of the Academic Initiation and Articulation Program (PROINICIAR). Currently, PROINICIAR is one of the sectors of the Coordination of Academic Articulation and Initiation (CAIAC) of the one Sub-Rectory (SR1). This chapter will address the PROINICIAR-Pedagógico is the sector, in particular, as being responsible for pedagogical assistance. The mission of the sector is to provide new students with new academic experiences by vacancy booking, preferably, but not exclusively. Thus, the sector aims to complement the offer of academic activities of undergraduate courses, as well as expand and diversify actions and practices related to different areas of knowledge, aiming at academic success.

Keywords: University. Affirmative action. Pedagogical assistance.

A presente comunicação tem por objetivo apresentar brevemente as atividades e práticas relacionadas à Coordenadoria de Iniciação e Articulação Acadêmicas (CAIAC) que compreende três setores, quais sejam: PROINICIAR – Pedagógico; Administrativo e Serviço Social.⁹⁰ A CAIAC está no âmbito da Sub-reitoria de Graduação (SR1) e tem por objetivo principal atender aos estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas de todos os cursos de graduação. Contribuir para a permanência, com êxito, para formação dos estudantes auxiliando no cumprimento da legislação em vigor para o vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)⁹¹. Cabe ressaltar que a UERJ foi uma das pioneiras na operacionalização de políticas de ações afirmativas⁹², oferecendo aos estudantes, ingressantes pela reserva de vagas, acolhimento, apoio financeiro e acadêmico. A partir do exposto, a CAIAC desenvolve ações e práticas relacionadas a diferentes áreas do

⁹⁰ O Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR) foi criado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 2004, por meio da deliberação 43/2004, posteriormente reformulada pela deliberação 43/2010, que funciona como uma estratégia político-acadêmica de construção de possibilidades de permanência do estudante ingressante por reserva de vagas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em todos os cursos e campi.

⁹¹ A Universidade do Estado do Rio de Janeiro teve início em 1950, com a fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF). Atualmente tem 31 unidades acadêmicas, em 7 campi, com 28.168 estudantes de graduação. Desde a sua gênese tem no atendimento ao público e o aprimoramento constante de seus serviços seus pilares. A UERJ foi pioneira na criação de uma ouvidoria própria; foi a primeira universidade pública do Estado do Rio de Janeiro a criar essa instância de exercício da cidadania. Instituição pública, sua missão se baseia em princípios de igualdade e pluralidade; também foi precursora na implantação do sistema de reserva de vagas para ingresso no exame vestibular. A UERJ tem como missão promover e disseminar o conhecimento da ciência e da tecnologia, da cultura e das artes, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, dentro de referenciais de excelência em todos os campos do saber, mantendo um ambiente de respeito à diversidade e ao livre debate das ideias, formando profissionais capazes de constante aprendizado crítico, preparados para atuar com base nos princípios éticos e com vistas ao exercício pleno da cidadania, contribuindo, assim, para o desenvolvimento sustentável da sociedade. Para mais informações consultar o Projeto Pedagógico Institucional, disponível em www.uerj.br, acesso em 08/12/2016. Para mais detalhes sobre a fundação, legislação e história da UERJ, consultar MANCEBO, 1996.

⁹² "Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Tratam-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação da população historicamente discriminada no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural." Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA. (2011) "Ações afirmativas". Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>

conhecimento, disponibilizando o acesso à diversidade cultural, pluralidade étnica e multicultural⁹³.

BREVE HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO PROINICIAR

O primeiro programa de assistência pedagógica destinado aos estudantes ingressantes por reserva de vagas da UERJ foi o Programa de Apoio ao Estudante dos Cursos de Graduação – PAE. O referido programa teve como objetivo inicial conceder bolsas para estudantes, no primeiro ano de ingresso na UERJ, observando-se aspectos socioeconômicos⁹⁴.

O PAE ficou alocado no Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica–DEP⁹⁵. Este

⁹³ A primeira lei aprovada pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro foi a Lei nº 3.524/2000. Essa estabeleceu uma reserva de 50% das vagas das universidades públicas estaduais (UERJ e UENF) para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino fundamental e médio nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. A seguir, a Lei nº 3.708/2001, regulamentada pelo Decreto nº 30.766, de 4 de março de 2002, determinou a reserva de 40% das vagas de cada um dos cursos dessas universidades para os estudantes que se declararam negros ou pardos. O ano de 2003 foi marcado com a realização de dois vestibulares relativos ao sistema de cotas. O primeiro denominado Sistema de Acompanhamento dos Estudantes do Ensino Médio das Escolas Públicas (SADE) era destinado apenas aos candidatos oriundos da rede pública de ensino. O outro foi destinado aos demais candidatos. Os dois vestibulares reservaram vagas para os afrodescendentes. É importante ressaltar que naquele ano ainda não havia sido estipulado o recorte socioeconômico, isto é, o estudante não necessitava comprovar sua carência econômica. Ainda em 2003, surge uma terceira lei, a de nº 4.151, promulgada em 4 de setembro de 2003, sendo que os primeiros alunos beneficiados por ela ingressaram no Vestibular 2004. Em função do disposto na lei, a UERJ passou a considerar a questão social, adotando o critério de análise socioeconômica em relação à renda familiar. Essa Lei estabeleceu também novos percentuais de reserva de vagas: 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas.

Em 2007 foi publicada a Lei nº 5.074/2007, que incluiu no último grupo da reserva de vagas os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço.

Em 11 de dezembro de 2008, é aprovada a Lei nº 5.346, ratificando a política de sistema de cotas para ingresso nas Universidades Estaduais, estabelecendo em seu artigo 3º a necessidade de manutenção básica e preparo para ingresso no mercado de trabalho, desses estudantes ingressantes por reserva de vaga.

⁹⁴ Em 2003 com a Deliberação 35/2003 foi estabelecido um grupo de trabalho que resultou na criação do primeiro programa de assistência, exclusivamente aos estudantes ingressantes por reserva de vagas. O Programa de Apoio ao Estudante dos Cursos de Graduação – PAE, que teve por objetivo inicial conceder bolsas de estudos, disciplinas instrumentais, material didático-pedagógico observando aspectos socioeconômicos dos estudantes.

⁹⁵ "Criado em 1996, o DEP, Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica, vem ao longo dos anos desenvolvendo atividades de assessoria à Sub-reitoria de Graduação (SR-1) e às Unidades Acadêmicas

departamento atende a todos os estudantes, contudo, naquela ocasião não havia atendimento específico para estudantes ingressantes por reserva de vagas. Nesse sentido, foi constituída uma equipe, ainda que reduzida, para tal finalidade. A equipe contava com um servidor técnico-administrativo, duas assistentes sociais, uma pedagoga, dois estagiários com bolsa na modalidade Estágio Interno Complementar (EIC-UERJ) e um professor na função de coordenador.

Para identificar as demandas específicas dos estudantes, foi realizada uma pesquisa com método quantitativo com os ingressantes por reserva de vagas. A partir da pesquisa tornou-se possível verificar as reivindicações tendo o ponto de vista dos estudantes, sendo, portanto, pautada pelo público-alvo do programa.

O Programa oferecia disciplinas instrumentais, com frequência facultativa de Português, Inglês, Matemática e Informática com objetivo de proporcionar apoio acadêmico para suprir as possíveis deficiências do ensino médio e melhorar o desempenho do estudante nos cursos de graduação.

A execução do PAE ficava condicionada a recursos financeiros provenientes do Governo do Estado do Rio de Janeiro, no que dizia respeito às bolsas e a colaboração dos parceiros internos; tais como: o Instituto de Matemática e Estatística – IME e o Instituto de Letras – ILE, posto que os institutos disponibilizavam professores, salas de aula e laboratórios, garantindo o apoio acadêmico.

Ainda com relação às bolsas, naquele momento, o número era reduzido. A primeira oferta de bolsas deu-se em 2004 com quantitativo inferior ao número de ingressantes. Sendo no total de mil bolsas, seiscentas para o primeiro semestre e quatrocentas para o segundo semestre.

em questões técnico-pedagógicas, além de orientar estudantes e professores em aspectos acadêmico-administrativos. Frente a novos desafios, o DEP, em sintonia com a SR-1, busca reafirmar seu papel de assessor pedagógico das Unidades Acadêmicas, bem como implementar um acompanhamento mais sistemático da trajetória acadêmica dos estudantes. Para a execução de suas atribuições, conta com um grupo de pedagogos experientes em gestão universitária, atentos às novas demandas do ensino superior. Tem como missão: assessorar a Sub-reitoria de Graduação e as Unidades Acadêmicas, além de orientar os alunos dos cursos de graduação da UERJ em questões pedagógicas e acadêmico-administrativas, numa visão de formação cidadã." (<<http://www.dep.uerj.br>>, acesso em 08/12/2016).

O PAE também era o setor responsável por entrar em contato com os estudantes. Para atingir tal objetivo, foram utilizados diferentes meios de comunicação, inclusive cartas convocando os estudantes a comparecerem à universidade. Para ter direito ao recebimento de bolsas, os estudantes apresentavam documentos comprobatórios para que fosse realizada análise socioeconômica, sendo estabelecido critério de hipossuficiência para recebimento da bolsa no valor de trezentos reais.

O PAE teve a duração de um ano, pois em 2004, com a Deliberação 43/2004, foi instituído o PROINICIAR – Programa de Iniciação Acadêmica para estudantes de Cursos de Graduação da UERJ, preferencialmente aqueles que ingressaram por meio da Lei 4.151/2003. O PROINICIAR teve como objetivo inicial apoiar o estudante dos dois primeiros períodos da UERJ, de modo a garantir a permanência na universidade. Em pesquisa anteriormente realizada, ficou evidente que os primeiros períodos eram os mais críticos, quando havia maior evasão por parte dos estudantes. Assim, foram instituídas bolsas de iniciação acadêmica, que estavam atreladas a realização de, pelo menos, 105 horas de atividades, sendo 15 horas destinadas, necessariamente, ao acompanhamento acadêmico. A deliberação 43/2004 tornou obrigatória a participação nas atividades acadêmicas oferecidas, para que o aluno ingressante pela reserva de vaga fizesse jus ao recebimento da bolsa.

O Programa foi estruturado em três grandes eixos de atividades: instrumentais (30 horas), oficinas (10 horas) e atividades culturais (5 horas). O processo de inscrições nas atividades era complexo, pois os estudantes recebiam uma carta para comparecerem nos dias determinados e preenchiam uma ficha manualmente, demonstrando o interesse em alguma(s) atividade(s) oferecida(s), o que fazia com que alguns chegassem de madrugada para conseguir a vaga no curso de maior interesse, muitas vezes um curso de língua estrangeira. No final de cada

semestre, eles preenchiam um relatório informando todas as atividades realizadas.

As atividades, inicialmente, foram oferecidas em parceria com as unidades acadêmicas e os ministrantes eram contratados pela Comissão Permanente de Carga Horária e Avaliação Docente (COPAD). Porém, nos anos de 2006 e 2007 os estudantes bolsistas de Iniciação à Docência (ID-UERJ) passaram a ministrar as atividades.

Com a ampliação do sistema de reserva de vagas pela Lei 5346/2008, o PROINICIAR passou a atuar na intermediação de direitos assegurados por lei para os estudantes ingressantes por reserva de vagas, tais como: 1) Bolsa permanência⁹⁶ - durante todo o curso universitário; 2) Aquisição de parte do material didático⁹⁷: - o programa atua como intermediador entre direções de unidades e o Departamento Financeiro da UERJ. A escolha e a distribuição do material didático são de responsabilidade dos dirigentes das Unidades Acadêmicas em acordo com as respectivas representações estudantis. 3) Os estudantes residentes no município do Rio de Janeiro têm direito ao Passe Livre Universitário. O pagamento de bolsas, emissão de declaração para emissão do Passe Livre Universitário e avaliação socioeconômica⁹⁸ são atribuições dos setores PROINICIAR - Administrativo e PROINICIAR - Serviço Social⁹⁹.

⁹⁶ Atualmente 7.233 estudantes ingressantes por reserva de vagas recebe bolsa mensal no valor de R\$500,00.

⁹⁷ No ano de 2015, por exemplo, foram indicados 194 títulos de livros para aquisição, além de outros materiais específicos como jalecos, capa de chuva e permeira para segurança dos trabalhos de campo, calculadoras científicas, bem como artigos de papelaria e de informática, como cadernos e *pen drives*.

⁹⁸ Em 2015, cabe destacar, o total de análises contabilizadas pela comissão foi de 5.237, dos quais 1.690 deferidos e 3.547 indeferidos; no período de recurso, 1.615 candidatos foram avaliados, sendo 1.279 revertidos para deferidos e 336 pareceres de indeferimento mantidos. Assim totalizou-se 2.268 indeferidos e 2.969 deferidos.

⁹⁹ A Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas, subordinada à SR1 - Sub-reitoria de graduação da UERJ, criada pelo AEDA nº 16/2012 com competência para: propor políticas de articulação entre os diferentes graus de ensino ministrados dentro e fora da UERJ, estabelecendo no plano interno, a articulação necessária entre o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e as outras Unidades Acadêmicas; coordenar programas de Iniciação Acadêmica, propondo, acompanhando e supervisionando atividades pedagógico-culturais que objetivem a inclusão acadêmica; propor e supervisionar programas voltados para superação das desigualdades frente ao conhecimento. E, para atingir seus objetivos, incentiva a implantação de processos de ensino-aprendizagem, assessora o Gabinete da SR-1 no âmbito de sua competência, consolida parcerias internas e externas, supervisiona procedimentos para aquisição de material

Além desses direitos, o programa consolidou-se com a oferta de atividades de apoio e complementação acadêmica, que contribuem para o desenvolvimento profissional e pessoal do estudante, além de auxiliar na integração dos estudantes. Os números são impressionantes como 117.188 estudantes de graduação cadastrados no ambiente virtual de 2007 a 2016.

A concepção metodológica que fundamentou o desenvolvimento do PROINICIAR está apoiada em conceitos teóricos relativos à Psicologia Sociointeracionista de Vigotsky, especialmente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem¹⁰⁰, considerando que as atividades priorizam as trocas entre os diferentes membros dos grupos. A maneira como estes indivíduos constroem seus significados, a relação das teorias com o cotidiano e, em última análise, a ação na sociedade, trarão à tona conceitos que servirão de alicerces para novas aprendizagens e para um modelo de “educação mais cidadã” (CANDAU; SACAVINO, 2000). Entre seus objetivos, cabe mencionar os fatores a seguir: gerenciamento do processo de inscrição de estudantes nas disciplinas instrumentais e demais oficinas oferecidas pelo programa; facilitador da comunicação entre a coordenação e os participantes do programa; disponibilidade de um espaço virtual que complemente as atividades presenciais, visando à divulgação de materiais em diferentes formatos (som, vídeo e texto), diversificando as atividades propostas, estimulando a interação entre todos os envolvidos, incentivando a formação de comunidades de aprendizagem e organização de atividades à distância ou semipresenciais.

Nesse sentido, o estudante pode optar em fazer atividade por livre adesão. Os ingressantes por reserva de vagas têm prioridade para inscrição nas atividades. Contudo, com exceção da AIPA,

de apoio às atividades curriculares, elabora relatórios técnicos concernentes as suas atribuições, gerencia bolsas estabelecendo pontes necessárias com o CETREINA e, ainda, elabora relatório anual consolidado de todas as atividades por ela desenvolvidas.

¹⁰⁰ Sobre o tema ver VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

as demais atividades podem ter participação de graduandos que ingressaram por ampla concorrência e até a comunidade externa, a depender da disponibilidade das vagas. Apesar da livre adesão, da carga horária das aulas dos diferentes cursos, mesmo com oscilação, o número de inscritos se mantém elevado, como pode se notar na Tabela 1 relacionada a seguir.

Tabela 1: Atividades Acadêmicas - Período 2008 a 2016

Ano	Nº de Turmas	Total de Inscritos	Natureza da Atividade
2008	98	2.143	Oficinas e Atividades Instrumentais/Proiniciar
	19	95	Oficinas em parceria com o LICOM
	16	47	Oficinas em parceria com a COART
	46	204	Oficinas em parceria com a UNATI
2009	98	2.406	Oficinas e Atividades Instrumentais/Proiniciar
	09	45	Oficinas em parceria com o LICOM
	09	240	Curso de Férias
2010	48	1.066	Oficinas e Atividades Instrumentais/Proiniciar
	15	365	Curso de Férias
2011	40	920	Oficinas e Atividades Instrumentais/Proiniciar
	07	35	Reserva de Vagas em Oficinas da COART
	15	380	Curso de Férias
2012	31	812	Oficinas e Atividades Instrumentais/Proiniciar
2013	71	1.460	Oficinas e Atividades Instrumentais/Proiniciar
2014	67	1.590	Oficinas e Atividades Instrumentais/Proiniciar
2015	68	1.825	Oficinas e Atividades Instrumentais/Proiniciar
2016.1	07	192	Oficinas e Atividades Instrumentais/Proiniciar
	11	31	Reserva de Vagas em Oficinas da COART

Fonte: PROINICIAR-Pedagógico, 2016.

OFICINAS, ATIVIDADES INSTRUMENTAIS, OBJETIVOS ALCANÇADOS

A deliberação, atualmente em vigor, tem como finalidade garantir a inserção plena dos estudantes para que esses possam ter uma formação sólida com relevância acadêmica, cultural e responsabilidade social. Para atingir os objetivos propostos, são disponibilizadas as atividades em quatro eixos, em formas de oficinas e projetos. Os eixos têm as seguintes denominações: instrumentais, oficinas, culturais e inserção em práticas acadêmicas.

O eixo instrumental tem por objetivo desenvolver conceitos e conteúdos necessários ao pleno aproveitamento acadêmico, por meio de oficinas de 30 horas. Entre as atividades instrumentais com alta demanda estão as de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática e Informática¹⁰¹.

As atividades instrumentais de Língua Portuguesa proporcionam aos participantes vivenciar diversas experiências e oportunidades

¹⁰¹ A procura por disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática é historicamente recorrente e advém de vários fatores que impactam no quadro educacional brasileiro, como a formação de professores da educação básica, a escolha dos livros didáticos pelo MEC, conteúdos programáticos insuficientes, dificuldade de leitura e interpretação e dificuldades de aprendizagem de cunho cognitivo e/ou neuropsicológico (RICARDO, 2013; GARCIA, 1998).

concretas que permitam a compreensão dos estudantes como leitores e escritores, construindo, assim, representações sobre a leitura e a escrita da norma culta, que são usualmente transmitidas e legitimadas pela academia, bem como na elaboração de textos acadêmicos dentro das normas vigentes.

Os estudantes têm oportunidade, também, do contato com a língua estrangeira, enfatizando o desenvolvimento de estratégias de leitura e atribuição de significados a textos que permitem a ampliação de conhecimentos léxico, gramatical e discursivo dos diferentes idiomas, possibilitando, também, o desenvolvimento de capacidades de compreensão e leitura em diferentes códigos.

O eixo das oficinas tem o objetivo de propiciar a conscientização de capacidades artísticas e culturais, desenvolvimento de diferentes percepções e formas de expressão como música, teatro e dança. E, ainda, pesquisa e vivências de Artes com a finalidade de disponibilizar e contemplar a diversidade da cultura brasileira.

O eixo das atividades culturais tem como perspectiva apresentar ideias diversificadas, inovadoras e criativas visando à consolidação da democracia participativa. Essas atividades são realizadas mediante divulgação em parceria com diversos programas, projetos da universidade e programação externa.

As atividades de inserção em práticas acadêmicas contam com total de bolsistas cadastrados em 68 projetos. O quarto eixo tem o objetivo de incluir, exclusivamente, os ingressantes por reserva de vagas do PROINICIAR em atividades que permeiem projetos de ensino, pesquisa e extensão. Esta atividade permite aos alunos selecionados pelo coordenador do projeto, uma nova inserção acadêmica e a oportunidade de desenvolverem novas habilidades e competências em diferentes áreas de conhecimento.

As atividades acadêmicas são realizadas a partir de parcerias com as unidades acadêmicas e em cooperação com diversos programas e

projetos da universidade e prestadores de serviços. Os principais parceiros ao longo de toda atuação foram: a Faculdade de Educação; o Instituto de Letras – LIDIL; o Laboratório de Programa de Culturas Populares e Folclore, do Instituto de Educação Física e Desporto (IEFD); a Coordenadoria de Artes e Oficinas de Criação (COART); e a Sub-reitoria de Extensão – SR-3.

Atualmente, as atividades dos eixos mencionados anteriormente são oferecidas ao longo dos semestres letivos, por meio de modalidades presenciais, semipresenciais e online.

Além das atividades regularmente oferecidas, no período de 2008 a 2012 aconteciam as reuniões de acolhida semestrais, que eram encontros entre os calouros recém-ingressantes pela reserva de vagas (cotas), e o CAIAC. Tais reuniões consistiam em apresentá-los à equipe e ao trabalho do PROINICIAR, em relação aos trâmites burocráticos e atividades oportunizadas a esses estudantes, de forma a colaborar para sua permanência na graduação.

CONCLUSÃO

Para estudantes, professores e funcionários da UERJ, a CAIAC se constituiu como sendo exclusivo a estudantes ingressantes por reserva de vagas. Contudo, sua atuação vem se ampliando. Sendo assim, a concretização da política de ações afirmativas na UERJ tem oferecido à sociedade respostas positivas em relação à inclusão social e acadêmica, buscando transformar a lei em um instrumento de redução de desigualdades e de cidadania.

Entre os estudos realizados pela Sub-reitoria de Graduação (SR-1/UERJ), cabe mencionar o censo de graduação. O censo evidenciou elevados índices de reprovações em disciplinas como Cálculo I, Estatística e Língua Portuguesa, dentre outras, e a reincidência de reprovações nas mesmas disciplinas, em cursos presenciais (UERJ, 2011). Nesse sentido, a

repercussão dos problemas de ensino e de aprendizagem ressoam em disciplinas que deveriam ser cursadas dando sequência aos estudos, com vistas à integralização curricular.

De outra forma, o PROINICIAR tem proporcionado a integração com as diferentes unidades acadêmicas mobilizando-as para o atendimento das atividades propostas; a mobilização de projetos e programas da UERJ no oferecimento de vagas ao PROINICIAR, colaborando com os objetivos da política de cotas da instituição e o permanente esforço para atender as consequências das mudanças legais com grande necessidade de adaptação e a conscientização sobre a importância da diversidade para consolidação da democracia e promoção de justiça social (CANDAU; SACAVINO, 2000).

A partir da experiência da UERJ, torna-se possível refletir sobre como as políticas de ações afirmativas podem promover acesso a uma formação acadêmica que vai além de assegurar o ingresso em cursos de graduação, indicando para a ampliação do número de mestrandos e doutorandos que, ao se inserirem no mercado de trabalho, ou mesmo nas universidades, contribuem para a efetiva transformação social. Espera-se que estejam também habilitados para contribuir com a transição para a superação da manutenção das elites e, sobretudo, para que estudantes autodeclarados negros e pardos e os segmentos populares da sociedade possam ter acesso ao ensino superior de qualidade. Resta, enfim, o reconhecimento de que, diante da experiência relatada, os profissionais envolvidos, a qualidade acadêmica, os recursos utilizados e, sobretudo, o compromisso institucional presente desde a gênese aos dias atuais, a UERJ revela-se como um bom exemplo de como é possível aliar transformação social com excelência do ensino público.

Entende-se que as políticas de ações afirmativas procuram combater os efeitos da discriminação que tem histórico de desigualdades, perseguições, maus-tratos, violação de direitos e,

por meio do acesso à educação, saúde e moradia, buscam estabelecer programas e projetos para promover a igualdade material. Sendo assim, constata-se que as ações têm um prazo determinado, devem ser avaliadas e monitoradas. O grande desafio do trabalho realizado tem possibilitado assegurar a educação como um instrumento de diminuição da desigualdade social e ampliação do capital cultural. A resposta¹⁰² que nos é dada pelos estudantes, por meio de suas conquistas, dos professores e funcionários frente ao trabalho realizado é revelador da importância da continuidade das ações em curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.) *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, 30ª ed.

GARCÍA, J. N. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. São Paulo: Artmed, 1998.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA (GEMAA). O que são ações afirmativas? Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>>. Acesso em: 23/01/2017.

MANCEBO, D. *Da gênese aos compromissos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

¹⁰² Neste sentido, destacamos os artigos do PROINICIAR Comunica com relatos de participantes das oficinas do PROINICIAR que ampliaram suas vivências e até mesmo prospectaram o surgimento de diferenciadas atividades profissionais. Disponível em: <<http://www.caiac.uerj.br/proiniciarcomunica.html>>.

NEVES, V. R. *PROINICIAR VIRTUAL: Tecnologias da Informação a serviço da Política de Inclusão na UERJ*. Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Administração Pública. UERJ, 2013.

PROINICIAR COMUNICA. Disponível em: <<http://www.caiac.uerj.br/proiniciarcomunica.html>>. Acesso em: 12/12/2016.

RICARDO, E. J. *Educação a distância: professores autores em tempos de Cibercultura*. São Paulo: Atlas, 2013.

RUBIN, D. *Escola sem papel*. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/150285_ESCOLA+SEM+PAPEL> Acesso em: 10/04/2011.

UERJ. *VII Censo dos alunos de graduação da UERJ: Relatório 2011*. Rio de Janeiro: UERJ/SR1, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DESAFIOS PARA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS: CONTRIBUIÇÃO DA ESFERA JURÍDICA NO APERFEIÇOAMENTO DA POLÍTICA AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Artigo produzido a partir da participação das seguintes autoridades:

Professora Tania Carvalho Netto – Sub-Reitora de Graduação UERJ

Dr. Anderson Schreiber – Procurador do Estado do Rio de Janeiro. Representante do Centro de Estudos Jurídicos da PGE/RJ e da Procuradoria Geral do Estado

Dra. Livia Cáceres – Defensora Pública do Estado do Rio de Janeiro. Núcleo Contra a Desigualdade Racial da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro – NUCORA

Dr. André de Castro – Defensor Público Geral do Estado do Rio de Janeiro

Dr. Augusto Werneck – Procurador do Estado do Rio de Janeiro

Edição: André Lázaro e Tatiane Alves Baptista

PROFESSORA TANIA CARVALHO NETTO
SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO DA UERJ

IDEIA 1 – DIÁLOGO PARA SUPERAÇÃO DOS
ENTRAVES E DAS DIFICULDADES

Trata da relevância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) como pioneira na aplicação das ações e políticas afirmativas. Ainda que reconheça os entraves e as dificuldades, a UERJ manteve-se aberta para dialogar com estudantes, com pesquisadores e com as outras universidades coirmãs no sentido de tornar plena uma política de ação de tanta importância.

IDEIA 2 – A NATUREZA INCLUSIVA DA UERJ

A história da UERJ sempre foi inclusiva, veja-se que até mesmo seu projeto arquitetônico, todo em rampas e com elevadores para todos, permitiu acessibilidade numa época em que nem se tocava nessa questão. Seus cursos noturnos também demonstram a preocupação inclusiva, destinam-se a trabalhadores e trabalhadoras, que jamais fariam um curso superior se não tivessem uma universidade noturna. A UERJ teve também papel de destaque em processos de interiorização, levando cursos de qualidade - cursos superiores - ao interior do estado e às suas periferias, todos eles com excelentes resultados. Merece destaque ainda a política de bolsas praticada pela UERJ, com programas antigos na universidade e com ótimos resultados. Mais recentemente, a partir da adoção da política de cotas, essa ação afirmativa que tanto destaque teve para nós, a implementação das “bolsas permanência” aos estudantes cotistas, agora atendendo aos estudantes desde o Instituto de Aplicação (Cap/UERJ) até o final de integralização do curso. Soma-se a isto o acesso aos materiais didáticos, auxílio que vinha sendo oferecido aos estudantes

de cotas, suspenso desde 2015 em decorrência do não cumprimento por parte do Governo dos seus compromissos com a universidade. Assim, a UERJ, enquanto universidade pública, sempre se colocou na posição de defesa de projetos dessa monta e dessa natureza: executando e se mantendo aberta a todas as formas de avaliação dos seus resultados.

IDEIA 3 – AVALIAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E
CONTINUIDADE

Esse é um momento precioso para a UERJ, ouvir a esfera jurídica do nosso Estado sobre a continuidade deste programa a partir de 2018. Cabe, pelo decreto-lei, à Procuradoria do Estado implantar uma comissão para que, ouvindo todos os envolvidos, desde os estudantes até o mundo acadêmico, a sociedade civil, as entidades de classe e o movimento negro, apresentar um relatório que seja capaz de recolocar a política de ação afirmativa por mais dez anos.

Esse é um pensamento inicial, mas eu queria deixar uma reflexão para os nossos colegas da esfera jurídica do Estado nesse momento: as concessões do Governo para empresas, as liberações de pagamentos de impostos - mais especialmente as concessões - são dadas à esfera privada por 30, 20 anos. Nós só tivemos dez anos para colocar esse sistema funcionando e funcionando bem, dando conta de tudo o que ele precisa ter de atenção especial e a nossa missão é uma missão muito diferenciada, a formação técnica por meio de cidadania acadêmica.

Então eu gostaria que a esfera jurídica pública do nosso Estado pensasse carinhosamente no que fez a Universidade Estadual de Londrina, que em vez de mais dez anos pudéssemos oferecer o que por vezes oferecemos nas concessões às empresas privadas, 20, 30 anos de ações afirmativas com bolsas garantidas por todo o período cursado. E, ainda, que a verba destinada para a compra de

material didático fosse juridicamente garantida. É angustiante levantar a demanda de livros e de materiais didáticos a serem oferecidos aos alunos cotistas junto às unidades acadêmicas, realizar o processo da cotação e isso não se concretizar.

DR. ANDERSON SCHREIBER
PROCURADORIA GERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO

IDEIA 1 – O IMPACTO TRANSFORMADOR DO SISTEMA DE COTAS

Eu dei aula aqui em 2001 para a primeira turma de cotas, sigo dando aula até hoje e tenho podido testemunhar o impacto transformador da política de cotas dentro da universidade. Política não, porque a gente não gosta de chamar de política, porque dá a impressão de que é algo passageiro – mas, do sistema de cotas dentro da universidade pública e na vida profissional.

IDEIA 2 – A GARANTIA DA CONTINUIDADE DO SISTEMA DE COTAS DEPENDE DA CAPACIDADE DE LUTAR POR ESSE DIREITO

Meu papel aqui é um papel institucional de relatar para vocês o que a Procuradoria do Estado está fazendo, quais os próximos passos, como nós pretendemos enfrentar essa luta - porque não há dúvida de que será uma luta, não será fácil a gente prorrogar nem por 10 anos, quanto mais por 20 ou 30, porque essa é uma disputa que acontece dentro da Assembleia Legislativa, onde há vários interesses envolvidos, há representantes de toda ordem. Então a gente vai precisar de muita ajuda e muito apoio nisso.

IDEIA 3 - COMPROMISSO COM A CONTINUIDADE

A Lei de Cotas para ingresso em universidade pública é a Lei 5.346. Ela prevê, no seu artigo 7º, que seis meses antes do termo final de dez anos, que acontece em dezembro de 2018, será preparado um relatório de revisão da Lei com os resultados do sistema de cotas. Então, até junho/julho de 2018 nós precisaremos ter um

relatório final do resultado do sistema de cotas na universidade pública. Esse relatório é apresentado pelo Poder Executivo ao Poder Legislativo em paralelo à ideia do procurador. Foi uma decisão do Dr. Leonardo Espíndola - Procurador Geral do Estado do Rio de Janeiro - apresentar junto com o relatório o Projeto de Lei a prorrogação da Lei de Cotas, esse é o compromisso assumido e inalterável da Procuradoria Geral do Estado.

Então, junto com o Dr. Werneck, que é nosso grande especialista no tema, junto com a professora Tania, que já tem participado conosco representando a UERJ, junto também com as demais instituições estaduais de grau superior, Centro de Ciências e Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), todos temos participado de discussões públicas na Procuradoria Geral do Estado. Fizemos dois encontros abertos e agora o próximo passo será uma reunião de trabalho, porque a Procuradoria já reuniu dados que conseguiu obter junto a essas instituições, por iniciativa dessas instituições – a professora Tania foi extremamente ativa nisso.

IDEIA 4 – ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS PELA PROCURADORIA GERAL DO ESTADO DO RJ: FALTAM DADOS SOBRE O MERCADO DE TRABALHO

Conjugando esses dados chegamos a algumas conclusões interessantes. Observamos que ainda carecemos de dados sobre a vida dos cotistas no mercado de trabalho. Esses são os dados que ainda não temos hoje, não há uma base sistematizada deles. As universidades em geral acompanham, como é natural, os cotistas até o momento em que eles se formam, mas a gente não consegue observar o efeito posterior a isso.

Algumas entidades têm nos ajudado, especialmente a Educafro, através do Frei Davi. Nós também temos mantido comunicação com

conselhos profissionais, para ver se conseguimos extrair dos dados dos conselhos essas informações, mas isso é difícil porque os conselhos profissionais muitas vezes têm dados em relação aos profissionais negros e brancos, mas não usam o critério das cotas. Portanto, nós não conseguimos saber, por exemplo, quantos médicos indígenas existem ou quantos médicos portadores de deficiência existem ou quantos são filhos de policiais militares mortos em razão do serviço. Quer dizer, os critérios dos conselhos profissionais não é o critério das cotas, portanto há uma dificuldade de fazer essa leitura, mas nós estamos em contato com uma empresa especializada em coleta de mercado, se for necessário vamos contratar essa empresa pela Procuradoria Geral do Estado para obter esses dados.

A revista Veja fez recentemente uma reportagem abordando o cenário brasileiro de ingresso no mercado de trabalho. A gente precisa de algo voltado para o território estadual.

Não há nenhuma deficiência das universidades na coleta desses dados, o próprio Estado é que devia fornecer às universidades os elementos para fazer a coleta. Então, ao propor a prorrogação da Lei podemos, naturalmente, fazer modificações dentro do sistema, inclusive para prever recursos, talvez para vincular recursos. Embora isso não estivesse no nosso radar, talvez pensar em alguma forma de vinculação das bolsas destinadas aos cotistas com tributos, recolhimento obrigatório, por exemplo: o Estado tem uma parte da sua receita que é vinculada para distribuição entre os municípios que é destinada à saúde, educação. A gente precisa pensar um pouco em como fazer isso, porque essa receita é variável, mas vamos refletir internamente e juridicamente e discutir esse tema, mas é importante que haja essa sensibilidade.

O sistema de cotas precisa de recursos para que seja acompanhado, para que os seus resultados tenham maior visibilidade para a sociedade e que a gente não precise fazer esse

esforço de cabeça para baixo, de ir buscar esses dados.

IDEIA 5 – O QUE DIZEM OS DADOS DISPONÍVEIS - DESEMPENHO DOS ALUNOS COTISTAS

Reunimos os dados que recebemos da UERJ, da UEZO, da UENF e do CECIERJ e já temos algumas conclusões: por exemplo, em relação ao desempenho dos cotistas os dados desconstroem facilmente - digamos assim - o mito, o temor de que o cotista ingressaria na universidade e sem o apoio necessário acabaria tendo um desempenho pior do que os não cotistas, o que reforçaria preconceitos, racismo etc. Os dados mostram o contrário, todas as instituições que nos enviaram dados sobre desempenho mostram que o desempenho dos cotistas é idêntico quando não é melhor do que o grupo de não cotistas.

Então, por exemplo, vou citar aqui dados da Fundação CECIERJ. O rendimento médio do grupo de cotistas é sete pontos e a média da instituição é cinco para ser aprovado, cinco pontos em 10. A média dos cotistas é sete e a média dos não cotistas é, estatisticamente, também sete. Portanto, a mesma média. Em alguns cursos - e isso é interessante como se repete em diferentes regiões do estado - o resultado dos cotistas é consideravelmente melhor do que o dos não cotistas. Então, por exemplo, não sei se tem alguém dessas faculdades aqui, mas Matemática e Física são cursos onde o desempenho dos cotistas é 20% melhor do que o desempenho dos não cotistas. São resultados de análise em cima dos dados que nos foram enviados, alguns mais depurados outros menos depurados. Então isso destrói o mito cruel de que o cotista não vai ter um desempenho tão bom quanto o não cotista.

IDEIA 6 - EVASÃO

O segundo dado interessante é o dado da evasão. Havia também o mito de que o cotista, não acompanhando o curso ou não tendo (talvez mesmo tendo) um desempenho tão bom quanto o não cotista, ele abandonaria o curso por falta de recursos para outras coisas - às vezes recurso para transporte. Na Faculdade de Direito, por exemplo, nós estamos fazendo avaliações à distância dos alunos porque muitos cotistas quando não estão recebendo as bolsas não têm como chegar à faculdade. Então a gente decidiu fazer avaliações à distância para não exigir a presença, mas o mito de que o cotista por alguma outra razão evadiria também é destruído pelos dados. Os dados da UERJ já devem ter sido apresentados aqui, mas, por exemplo, de 2003 até 2016 dos 22.917 estudantes que ingressaram por cotas 26% desistiram do curso. No grupo de não cotistas esse índice é de 37%, o que prova que é maior a evasão dos não cotistas, e isso se confirma também em outros cursos. Na Fundação CECIERJ, em 75% dos cursos oferecidos a maior taxa de evasão diz respeito aos estudantes não cotistas. Evasão de apenas 38% dos cotistas contra 53% dos não cotistas.

Portanto, se vocês olharem o percentual é muito parecido dos não cotistas evadirem mais, tanto no CECIERJ quanto na UERJ e nas demais instituições universitárias estaduais. Então essa comparação dos dados que a Procuradoria Geral do Estado está fazendo permite ter essa visão um pouco mais geral, destacadas talvez as peculiaridades de cada universidade. Claro, estatística é sempre um pouco enganadora, mas são dados importantes.

IDEIA 7 - FORMAÇÃO DOS COTISTAS

A gente tem também dados sobre a formação e ingresso dos cotistas, enfim o que nos falta ainda são os dados sobre o ingresso dos cotistas no mercado de trabalho e é isso que

agora é o nosso foco tentar obter. Portanto, eu peço também a ajuda de vocês. A nossa ideia no último encontro foi pensar talvez numa rede de pesquisadores que pesquisem cotas para termos acesso a esses dados, que muitas vezes um pesquisador já fez o esforço de obter, mas não temos acesso a essa pesquisa, porque aos olhos da Procuradoria Geral do Estado ela é invisível, a gente não consegue localizar.

IDEIA 8 – MONTAGEM DO RELATÓRIO

Hoje estamos na fase de criar o relatório, não é ainda o momento da militância política junto à Assembleia Legislativa para obter essa aprovação. Esse momento vai chegar e queremos contar com todo apoio possível também nesse segundo momento, mas inicialmente precisamos montar esse relatório, precisamos depurar esses dados para ter um relatório que não possa ser atacado como um relatório parcial, para que seja um relatório o mais imparcial possível, mostrando esses dados, mostrando o que nós obtivemos e a partir desse relatório nós construirmos a justificativa do projeto de lei.

IDEIA 9 – NOVOS DESAFIOS E A AMPLIAÇÃO DA POLÍTICA

Então, por exemplo, será que não temos que ter cotas em intercâmbio? Os cursos de pós-graduação, será que não temos quer ter cotas também para o mestrado e para o doutorado? Aqui já temos. Então, enfim, são questões que nós precisamos depurar e, eventualmente, trabalhar e aperfeiçoar na medida do possível.

IDEIA 1 – O EMPRETECIMENTO DA UNIVERSIDADE E SEUS IMPACTOS DEMOCRATIZANTES A SOCIEDADE

Início minha participação na mesa me colocando como uma aluna dessa universidade - eu fiz parte da primeira turma de cotas da Faculdade de Direito do ano de 2003 e, naquela ocasião, a medida ainda era muito experimental, não havia o critério socioeconômico por exemplo. Então, a política de lá para cá tem caminhado e tem se refinado, sofisticado e trazido verdadeiramente um *empretecimento* dessa instituição, que era uma coisa que não havia na minha época e a gente vê que isso produz efeitos para muito além da universidade. Hoje as instituições estão ocupadas por estudantes negros, também por estagiários, por servidores, por promotores, defensores, juízes, egressos da Faculdade de Direito, que podem trazer para a sociedade toda uma diversidade que teve ausente ao longo de toda a nossa evolução histórica.

IDEIA 2 – CONFORMAÇÃO E HISTÓRIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA – RAÍZES NA ESCRAVIDÃO

Sabemos que a escravidão da população negra constitui a política brasileira, a estrutura da sociedade brasileira e constitui a nossa história. Então não é possível olhar para a política de ações afirmativas como um episódio, um remédio localizado, uma medida situada, digamos assim. A gente precisa olhar para essa política de uma maneira holística. Atravessando todo o sentido histórico da história brasileira, todo o sentido da constituição da sociedade brasileira para enxergar o potencial transformador que essa política tem.

IDEIA 3 – A IMPORTÂNCIA DA PRODUÇÃO DE DADOS

A importância de produzir dados que possam defender e sustentar a permanência e até o aprofundamento dessa política é verdadeiramente fundamental. Eu acho que nesse momento nós vivemos o desafio de construir esses dados, construir pesquisas, empiria mesmo sobre os resultados que as cotas trouxeram para a UERJ e para além da UERJ, a fim de deixar muito claro para a sociedade brasileira que não só nós já vencemos o mito da democracia racial, como agora nós somos um segundo estágio, que é o estágio da reparação.

IDEIA 4 – A RUPTURA E A AUSÊNCIA DA JUSTIÇA DA TRANSIÇÃO PARA OS NEGROS BRASILEIROS

O povo negro brasileiro não vivenciou em nenhum momento uma justiça de transição. Então, os crimes de escravidão, que foram tão bárbaros e tão desumanos, tão genocidas quanto os crimes praticados contra o povo judeu, por exemplo, não tiveram a mesma reparação que foi observado em outros momentos históricos. Talvez aqui tenhamos que colocar isso com muito eufemismo, por conta de toda uma *branquitude* que estrutura a modernidade e que repercute nas relações sociais brasileiras até os dias de hoje. No nosso debate de hoje, uma questão que ao meu ver é um desafio dos próprios estudantes negros que vem ocupando essa Universidade é a questão da ruptura epistemológica.

IDEIA 5 – RUPTURA EPISTEMOLÓGICA E A PRODUÇÃO DE NOVOS SABERES

Os estudantes cotistas não têm o papel unicamente de diversificar as cores dessa universidade, mas nós temos o papel de produzir um novo saber. É a partir de um saber negro, de

um saber preto, de uma epistemologia preta que a política de cotas proporciona, que será possível produzir um novo saber jurídico, um novo saber histórico, reescrever a história desse país, reescrever o saber da Geografia, reescrever a Medicina Social. Esse ganho acredito que seja o maior ganho da política de ações afirmativas: promover rupturas epistemológicas, promover uma nova visão do nosso próprio povo. O povo do Rio de Janeiro vai conseguir olhar para si com outros olhos a partir desses estudantes, dessas mentes pensantes, que daqui vão despontar para mil possibilidades. Então para que essa potencialidade da política de cotas no ensino superior seja plena, deixo o apoio do Núcleo de Combate à Desigualdade Racial (NUCORA), da Defensoria Pública do Rio de Janeiro, para qualquer questão de parecer, nota técnica, pesquisa, tudo que a gente puder contribuir e deixar a marca da Defensoria na cooperação pela permanência e aprofundamento dessa política. Contem com a Defensoria.

DR. ANDRÉ DE CASTRO
DEFENSOR PÚBLICO GERAL DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO

IDEIA 1 – DO CENÁRIO DIFÍCIL A UM
RECONHECIMENTO COLETIVO A PARTIR DE
RESULTADOS

O momento da implantação das cotas na UERJ foi marcado por muitas manifestações contrárias. Na própria comunidade acadêmica, assim como também na comunidade jurídica havia, predominantemente, um conservadorismo muito forte com relação a isso, com pareceres da mais alta pompa contrários à política de cotas. Foi com muita dedicação, com muito profissionalismo e com muito idealismo, sobretudo, que essa política vingou e hoje a gente passa por um momento muito importante de nos juntarmos e avaliarmos como foi importante a política de cotas da UERJ, seu sucesso e o grande êxito, e mais uma vez mostrá-la como uma referência para todo o país. Nesse momento, uma nova lei precisa ser aprovada, renovando esse prazo e é muito importante que essa lei seja aprovada considerando os melhores estudos possíveis de identificação dos casos, das evidentes mudanças, das transformações sociais, individuais que essa política pôde estabelecer.

IDEIA 2 – A POLÍTICA DE COTAS É UMA
POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR

Nesse sentido, acredito que esse é um desafio, sobretudo da própria universidade, que com muita altivez o abraça pela afirmação no nosso Estado e no nosso país da importância da política de cotas para a democratização do ensino e, sobretudo, do ensino superior com todos os ajustes que são necessários, com todas as lições que foram aprendidas. E que a UERJ siga pioneira

e exitosa nesse projeto tão importante para toda a sociedade fluminense.

IDEIA 3 – A RECONSTRUÇÃO DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO DIANTE DO CENÁRIO
POLÍTICO-ECONÔMICO ATUAL

Falando de tarefas revolucionárias, talvez uma tarefa revolucionária de todos nós seja reconstruir o nosso Estado do Rio de Janeiro, porque o preço que nós estamos pagando não terminará agora. Isso será pago ainda por muitos anos, os estragos são muito profundos e essa é uma missão de todos nós. E gostaria de cumprimentar a nossa ex-Reitora, não a tinha identificado aqui. Professora Nilcéa Freire, se não fosse a senhora e a sua coragem talvez hoje muito provavelmente nós não estaríamos aqui discutindo 10 anos da lei, mas discutindo como implementar a política de cotas na UERJ. Parabéns, essa é uma missão acredito que valha muito e todos nós somos muitos gratos e muito honrados por tê-la tido como Reitora da nossa Universidade.

DR. AUGUSTO WERNECK
PROCURADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

IDEIA 1 - O APOIO DE INSTITUIÇÕES ESSENCIAIS COMO A DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO À POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Quero me apoderar de um pensamento de Walter Benjamin, que dizia que há o encontro inelutável entre a geração anterior e a geração futura e isso não se dá apenas pela minha presença aqui como ex-aluno, mas se dá na explicação do papel da Procuradoria Geral do Estado em relação ao sistema de cotas para fixar bem a ideia de que eu não sou pai, nem padrinho de coisa nenhuma. A Procuradoria Geral do Estado, como instituição, assumiu a defesa do sistema de cotas de uma maneira radical e decisiva, senão não se explicaria o fato de centenas de mandados de segurança terem sido objeto de decisão favorável ao sistema de cotas e assim ao Estado e assim à UERJ.

IDEIA 2 – A QUESTÃO DO TEMPO E DE UM NOVO ARRANJO EPISTEMOLÓGICO PARA A ESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS

Nas minhas reflexões sobre o sistema de cotas, eu sempre pensei nele abrangendo gerações, ou seja, 25 anos, que seria o tempo necessário para se verificar não só no ambiente acadêmico, não só no mercado de trabalho, mas na sociedade, o que é que o mecanismo de reconhecimento e reparação que pôde realizar. A Dra. Livia chamou muito bem atenção sobre a ausência de uma justiça de transição no caso da escravidão e falou muito bem também, achei muito interessante, porque é uma questão atacada na África do Sul, que é o problema da ruptura epistemológica. Na África do Sul havia um ambiente no qual, por exemplo, se ensinava um

direito das obrigações nos quais um branco podia estabelecer determinadas cláusulas para um negro, onde era viável a desigualdade jurídica em todos os níveis. Então, esse país teve que reescrever o direito civil, reescrever o direito comercial, não só naquela tarefa mais evidente do direito público que nós conversamos aqui, mas o direito privado teve que mudar.

IDEIA 3 – SOBRE A REFORMULAÇÃO DA LEI DE COTAS: A REVOGAÇÃO DA PRIMEIRA LEI DE COTAS DE 2001 E A CRIAÇÃO DA LEI DE 2003

Nós fomos chamados a defender a primeira lei de cotas, em 2001, e eu era assessor do Procurador Geral. A primeira lei de cotas foi uma lei feita apressadamente, uma lei que tinha uma técnica ruim e uma lei que não tinha determinados critérios que foram instituídos a partir de 2003. A lei de 2003 foi uma lei que veio de solução de advogado, porque era necessário revogar a lei de 2001, porque não haveria tribunal no mundo que deixasse de dizer que ela era inconstitucional e nós íamos enterrar o sistema de cotas.

IDEIA 4 – A CRIAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS ATRAVÉS DA EXPERIMENTAÇÃO, A RESISTÊNCIA DENTRO DA PRÓPRIA UNIVERSIDADE: FOMOS ADIANTE

Como é que se faz sistema de cotas no Brasil? O que deve dizer uma lei dessas? Esse era um momento em que a gente não podia ter ainda na Uerj uma reunião dessas, porque até mesmo na UERJ, havia uma resistência muito grande e alguns setores não tinham resistência, mas tinham perplexidade, então não havia uma contribuição decisiva vinda da universidade dizendo “Queremos esse sistema de cotas”, “Temos essa massa crítica”, “Temos essa reflexão”. É por isso que é tão bom hoje a gente

encontrar isso, porque significa que o processo andou, que nós fomos adiante.

IDEIA 5 – A AMPLITUDE DO SISTEMA DE COTAS

Conseguimos fazer com que a cota fosse de 20% e a cota de 5% para o deficiente e conseguimos gerar uma norma que é pouco percebida, mas que é muito importante: as cotas da UERJ não se destinam apenas ao Estado do RJ, elas se destinam a brasileiros, o que talvez seja necessário sublinhar e divulgar para o caso dos indígenas que podem fazer vestibular na UERJ e o caso das pessoas portadoras de deficiência, que é um caso que desafia um esforço geral porque é uma cota que não se perfaz em nenhuma de suas modalidades nem na Universidade do Estado, nem na Universidade Federal, nem nas cotas para o serviço público, nem nas cotas nas empresas privadas. Por quê? Porque não há preparação suficiente para que o portador de deficiência chegue naquele momento em que ele pode, com o mínimo de eficiência, fazer um curso superior, realizar uma tarefa numa empresa privada ou estudar para um concurso público.

IDEIA 6 – A IMPORTÂNCIA DAS ORGANIZAÇÕES REPRESENTATIVAS DO PÚBLICO-ALVO DO SISTEMA DE COTAS

Assinalo aqui a necessidade de pensarmos essas questões em relação ao deficiente. A própria organização do deficiente em relação ao ingresso na universidade é diferente. Aqui nós temos a nossa operosa Educafro, que está aqui presente, todos os outros movimentos também se fazem presentes. Nos estados eu já fui dar palestras em Mato Grosso do Sul, que tem cotas para indígenas, que são vivamente preenchidas e que existe uma mobilização das organizações indígenas similar à que existe aqui

da Educafro, mas eu não vejo as pessoas portadoras de deficiência se organizarem em torno dessa questão e isso também é uma pauta legal para a defensoria interferir e acompanhar para que haja maior presença na universidade.

IDEIA 7 – CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA, GARANTINDO A FIXAÇÃO DOS ALUNOS COTISTAS

Seguindo a história, a partir da modificação legislativa de 2003, fixada a ideia de que haveria uma base socioeconômica, que haveria cotas de 20 e 25% e que haveria além dessas questões cinco anos de prazo, nós vemos a primeira boa modificação que foi uma lei extravagante, uma lei de iniciativa do Deputado Carlos Minc, que foi a bolsa. A ideia da bolsa de permanência não surge no vácuo, ela surge porque a entrada dos alunos cotistas fez com que essas novas situações fossem levantadas – ora, as pessoas precisam ficar aqui, como elas vão ficar? Como elas vão tirar xerox? Como elas vão ao bandeirão? Como elas vão pegar o ônibus? Então a bolsa permanência atendeu a essa questão, eu me lembro que na época se levantou a ideia “Ah, será que a bolsa permanência pode ser acumulada com bolsa de iniciação científica?” eu disse “Poxa, é claro que pode!” Porque, evidentemente, você não pode dar com uma mão e tirar com outra e a melhor coisa do mundo é que o cotista se torne pesquisador, se torne bolsista e siga esses degraus da vida acadêmica. Começam com uma bolsa de iniciação científica, começam com um programa especial de treinamento.

Então, essas questões foram muito, muito, muito importantes e vividas naquele momento e consolidadas na lei 5.346/2008, que já estipulou a cota em 10 anos, consolidou todas essas questões antigas e introduziu algumas normas que não foram cumpridas.

IDEIA 8 – PAPEL DO ESTADO COMO CAMPO DE OPORTUNIDADE PARA COTISTAS

A outra questão que era muito importante seria priorizar estágios na administração pública estadual para os cotistas. Se todas as vagas existentes fossem dos cotistas, haveria uma empregabilidade de 100%, então essa é a ideia, essa é uma coisa que não se deve perder, porque hoje o Estado está numa situação que não vai, evidentemente, durar para sempre. Uma outra hipótese seria a implementação de sistemas de microcrédito que poderia ser feito através da Agência Rio (AgeRio), para empreendimentos futuros de estudantes cotistas e, por fim, tem evidentemente o caso da cota na pós-graduação.

IDEIA 9 - A IMPORTÂNCIA DO INVESTIMENTO NO ALUNO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO E O SISTEMA DE COTAS PARA ALÉM DA GRADUAÇÃO

A cota na pós-graduação surgiu, tem sido experimentada. Eu conheço um cotista aqui da Faculdade de Educação, de um doutorado - André Porfírio, mas eu acredito, e da experiência observada, e lanço a esse debate aqui que a cota na pós-graduação deveria ser uma cota de cotista, ou seja, uma cota destinada a quem cumpriu o curso de graduação no sistema de cotas na UERJ ou em outra instituição que tenha sistema de cotas. Para quê? Para aproveitar o recurso. É o mesmo raciocínio que embasa a cota de aluno de escola pública, porque sempre falavam, os argumentos básicos contra o sistema de cotas “Ah, mas e o branco pobre”? O branco pobre é aluno de escola pública. A cota na pós-graduação aproveita o investimento que o Estado fez no aluno que é cotista e, por isso, eu acredito que o melhor caminho seja cota para cotista. Nós pegamos o aluno lá do terceiro ano do segundo grau do Pedro II, fizemos dele bacharel em Direito e agora ele vai ser mestre em Direito e depois ele vai ser doutor em Direito. Pegamos o aluno do

Colégio Estadual André Maurois, fizemos dele médico e depois vai ser mestre em Medicina e depois vai ser doutor em Cardiologia. Estamos concentrando recursos, otimizando os recursos do Estado, recursos que são escassos e essa sim é a boa política fiscal, não é ficar fazendo aquelas contas sedutoras. Não. É fazer com que cada real valha cada vez mais um real.

IDEIA 12 – A ASSOCIAÇÃO DE METAS DE INCLUSÃO AO SISTEMA DE COTAS

Essas ideias que eu apresentei aqui caleidoscopicamente têm o sentido de fazer com que todos entendam o esforço que vem desde 2001 e que a Procuradoria Geral do Estado faz em torno do tema. Hoje nós chegamos ao momento ideal, que é esse momento da corrida de revezamento de começar a passar o bastão, porque nós temos que ver qual vai ser o nosso próximo desafio. Nós já tivemos na história que fazer a reversibilidade dos bens da Light, fazer a encampação das empresas de ônibus, fazer a fusão do Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara. Haverá sempre alguma coisa dessa natureza para a Procuradoria Geral do Estado fazer, mas talvez nós nunca tenhamos tido um potencial tão revolucionário, tal que usurpando um pouco a Defensoria Pública quanto mais nos envolvermos tão decisivamente na história das ações afirmativas. Então é muito, muito, muito interessante ver que o que a gente queria meio que aconteceu na medida em que a universidade despertou, as forças vivas do movimento social despertaram e os grandes protagonistas dessa história vão começar a tomar conta dela. Mas sabendo que pela Procuradoria Geral do Estado sempre haverá o zelo, o carinho e simpatia, no sentido que dava Fernando Pessoa à palavra. Eu mais uma vez agradeço a vocês e reafirmo que eu nasci na Uerj. Obrigado.

ANEXO1

LEI Nº 8.121 DE 27 DE SETEMBRO DE 2018.

DISPÕE SOBRE A PRORROGAÇÃO DA VIGÊNCIA DA LEI 5.346, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2008, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica prorrogada, pelo prazo mínimo de dez anos, a vigência do Programa de Ação Afirmativa, previsto na Lei 5.346, de 11 de dezembro de 2008, aplicável ao ingresso e permanência de estudantes, negros, indígenas e quilombolas, alunos oriundos da rede pública de ensino, pessoas com deficiência, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço, desde que carentes, nos cursos de graduação das respectivas instituições públicas de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro.

§1º O prazo referido no caput acima poderá ser ampliado pelas instituições de ensino superior, após a aprovação, por suas máximas instâncias deliberativas, sendo-lhes atribuído também:

I – fixar o percentual de vagas reservadas a negros, indígenas e alunos oriundos de comunidades quilombolas, observando o quantitativo mínimo de 20% (vinte por cento), em cada curso, e facultando às universidades públicas estaduais decidir sobre reservas específicas para povos indígenas e quilombolas;

II – fixar o percentual de vagas reservadas a alunos oriundos de ensino médio da rede pública, seja municipal, estadual ou federal, e o quantitativo mínimo de 20% (vinte por cento), em cada curso;

III – fixar o percentual de vagas reservadas a estudantes com deficiência, e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço, observado o quantitativo mínimo de 5% (cinco por cento), em cada curso;

IV – fixar o valor da bolsa auxílio paga aos estudantes destinatários do programa de ação afirmativa prorrogado por esta lei, observado o limite mínimo de meio salário mínimo vigente;

V – Propor ao Poder Executivo a adoção de procedimentos necessários, para a publicidade dos atos relativos à inscrição e à permanência dos estudantes destinatários desta lei, no respectivo Programa de Ação Afirmativa;

IV – Propor ao Poder Executivo a disponibilização de vagas de estágio, obrigatórios e não obrigatórios, para estudantes destinatários desta lei, na administração direta, indireta e nas sociedades empresariais contratadas pelo poder público, inclusive permissionárias e concessionárias do serviço público, de acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

§2º Fica mantido o regime de autodeclaração nas inscrições e matrículas para exames vestibulares e de admissão para estudantes negros e indígenas, sendo obrigatória a instituição de Comissão Permanente de Assistência, para verificar a regularidade do exercício dos direitos reconhecidos e reparados por esta lei, especialmente para apurar casos de desvio de finalidade, fraude ou falsidade ideológica, cabendo às Universidades criarem mecanismos para estes fins.

§3º Entende-se por aluno oriundo da rede pública de ensino aquele que tenha cursado, integralmente, o ensino médio em escolas públicas em todo o território nacional.

§4º Por estudante carente entende-se como sendo aquele assim definido por cada universidade pública estadual, no uso de sua autonomia, devendo levar em consideração o nível socioeconômico do candidato.

§5º Em caso de as Instituições de ensino superior público do ERJ deliberarem, mediante a aprovação por suas máximas instâncias deliberativas, pela ampliação do prazo de vigência previsto nesta lei, as mesmas deverão apresentar sua proposta ao chefe do Poder Executivo, que as encaminhará à Assembleia Legislativa / ALERJ.

§6º Durante o prazo de vigência desta Lei, deverão ser empreendidas medidas para o desenvolvimento da qualidade do ensino público estadual, de modo a proporcionar meios igualitários de acesso à educação, dado o caráter temporário do sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, de que trata a Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008.

§7º As instituições de ensino superior, no uso de sua autonomia, disciplinarão os casos em que o estudante graduado pelo sistema de cotas poderá ingressar em novo curso de graduação pelo mesmo sistema.

§8º Fica permitido o acúmulo da bolsa auxílio prevista nesta Lei com bolsas de outras naturezas, especialmente as de iniciação científica e pesquisa pagas por órgãos de fomento, como FAFERJ, CAPES E CNPQ.

Art. 2º As instituições públicas de ensino superior estaduais, juntamente com a Procuradoria Geral do Estado, realizarão, em conjunto, avaliação bienal da eficácia e da eficiência dos dispositivos

previstos nessa Lei, com a apreciação dos índices de evasão, de desempenho acadêmico e de empregabilidade dos estudantes destinatários do Programa de Ação Afirmativa.

§1º As instituições públicas de ensino superior de que trata esta lei estabelecerão os parâmetros para a seleção, o acompanhamento e a avaliação do Programa de Ação Afirmativa previsto nessa lei, de acordo com o Artigo 207, da Constituição Federal do Brasil, e o Artigo 309 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro.

§2º A Avaliação Bienal e o Relatório Final previstos nesta lei deverão ser apresentados em audiência pública na Comissão Permanente de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro / ALERJ.

Art. 3º Entende-se por Programa de Ação Afirmativa um conjunto de iniciativas que compreende no mínimo:

I – a universalidade do sistema de cotas conforme critérios estabelecidos nesta lei para todos os cursos e turnos oferecidos;

II – a unidade do processo seletivo;

III – em caso de não preenchimento de vagas reservadas para determinado grupo, estas serão prioritariamente ocupadas por candidatos dos demais grupos, segundo a seguinte ordem: estudantes negros, indígenas e quilombolas, alunos de escola pública, estudantes com deficiência e filhos de policiais civis e militares, conforme o Artigo 1º;

IV – programa de apoio aos estudantes destinatários dessa lei, compreendendo o apoio acadêmico, o material didático e a bolsa permanência;

V – acompanhamento dos estudantes destinatários, após a conclusão dos cursos;

VI – divulgação nos meios de comunicação e redes sociais deste programa de ação afirmativa para os potenciais destinatários dessa lei, escolas da rede pública e sociedade em geral.

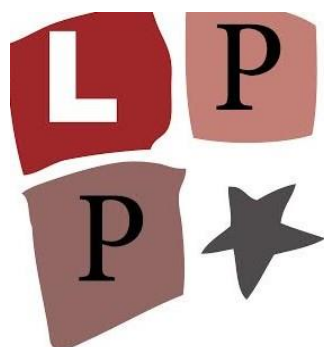
Art. 4º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, preservada a vigência da Lei 5.346, de 11 de dezembro de 2008, com as modificações posteriores.

§1º No prazo de um ano, antes do término da prorrogação estabelecida no caput do artigo 1º, o Poder Executivo instituirá comissão, a ser presidida pelo Procurador Geral do Estado, com a participação de representantes dos órgãos e entidades participantes do referido Programa, além daqueles das instituições da sociedade civil, em cada etnia ou segmento social objeto desta lei, para avaliar, com base nos relatórios bienais, de que trata o parágrafo 2º do artigo 2º, os resultados do Programa de Ação Afirmativa.

§2º O relatório final de avaliação deste Programa será encaminhado à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro – ALERJ – para fins de acompanhamento e posterior publicação com vistas à continuidade do referido Programa.

Rio de Janeiro, em 27 de setembro de 2018.

LUIZ FERNANDO DE SOUZA
Governador



LABORATÓRIO DE
Políticas Públicas

Periódico editado pelo projeto de extensão editorial do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com a contribuição de estudantes de graduação e servidores técnicos e docentes.

2020