

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

ROGÉRIO DE ANDRADE

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES
AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DA GRANDE
DOURADOS: O ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA NO PERÍODO DE 2011 A 2013**

DOURADOS-MS

2015

ROGÉRIO DE ANDRADE

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES
AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DA GRANDE
DOURADOS: O ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA NO PERÍODO DE 2011 A 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Políticas Públicas. Orientador: Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar.

DOURADOS-MS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A553a Andrade, Rogério de.

Avaliação do processo de implementação de ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados : o acesso da população negra no período de 2011 a 2013. / Rogério de Andrade. – Dourados, MS : UFGD, 2015. 138f.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar.
Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Avaliação de Processo. 2. Políticas Públicas. 3. Ação Afirmativa para negros. 4. Ensino Superior. I. Título.

CDD – 370.117

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

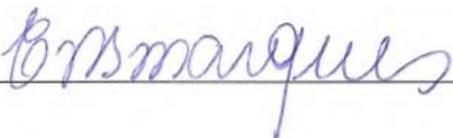
©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

ROGÉRIO DE ANDRADE

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES
AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DA GRANDE
DOURADOS: O ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA NO PERÍODO DE 2011 A 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA



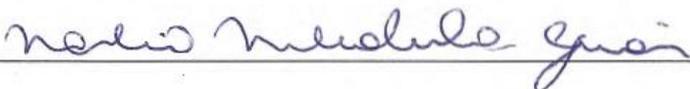
A handwritten signature in blue ink, reading "Eugenia Portela de Siqueira Marques", written over a horizontal line.

Prof^a Dr^a Eugenia Portela de Siqueira Marques



A handwritten signature in black ink, reading "Cláudio Reis", written over a horizontal line.

Prof. Dr. Cláudio Reis



A handwritten signature in black ink, reading "Márcio Mucedula Aguiar", written over a horizontal line.

Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar

Orientador

Defendido em: 24/04/2015

Local defesa: UFGD/Dourados-MS

Aos meus pais, Margarida Leandro de Andrade (*in memoriam*) e Sebastião Nunes de Andrade (*in memoriam*), que me ensinaram os primeiros passos e me apoiaram incondicionalmente nos sucessos e insucessos desta vida.

Aos meus irmãos, em especial ao Adriano Antonio de Andrade, que em diversas fases da minha vida sempre me incentivou a continuar meus projetos.

À minha esposa, Veronica Aparecida Pereira, que me serviu de modelo de conduta, tanto no plano profissional quanto humano.

Aos meus filhos, Jonathan, Lucas e Matheus, que diariamente me ensinam a ser um ser humano melhor.

Aos queridos e queridas discentes da UFGD, que diariamente se superam para concluir os estudos e melhorar nossa sociedade.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus que, nos momentos difíceis, me deu a serenidade e a força necessárias para continuar.

A toda a minha família e, em especial, aos meus pais, Margarida Leandro de Andrade (*in memoriam*) e Sebastião Nunes de Andrade (*in memoriam*).

À minha esposa Veronica e aos meus filhos Jonathan, Lucas e Matheus, pelo apoio e pela compreensão em relação ao tempo durante o qual minha ausência foi necessária em prol dos estudos.

Ao meu orientador, Professor Márcio Mucedula Aguiar, que, com paciência e correção, contribuiu — mesmo face à teimosia do seu orientando — para a conclusão deste trabalho.

Ao funcionário José Welton de Souza e aos demais docentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFGD, pela atenção e disposição, sempre ajudando a superar e a vencer as dificuldades inerentes ao processo de pesquisa.

À banca de qualificação representada pelos Professores Cláudio Reis e Eugenia Portela de Siqueira Marques, que prestaram uma valiosa contribuição para a melhoria do presente estudo.

Ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB) da UFGD e, em especial, à Professora Eugenia Portela de Siqueira Marques.

Aos docentes Patrícia Ramiro e Conrado Neves Sathler, que, prontamente, contribuíram para a escolha dos caminhos metodológicos.

Ao Professor Guillermo Alfredo Johnson, que aceitou, de prontidão, ser meu orientador de estágio docente.

Aos alunos da UFGD, que aceitaram o convite para responder ao questionário de pesquisa.

Ao setor administrativo da UFGD e, em especial, aos servidores docentes e aos funcionários do Centro de Seleção da Secretaria Acadêmica e da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Assistência Estudantil (PROAE), que, prontamente, forneceram os dados a serem trabalhados neste trabalho de dissertação.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de mestrado concedida no período de novembro de 2013 a março de 2015.

“O mundo é formado não apenas pelo que já existe,
mas pelo que pode efetivamente existir”.

(Milton Santos)

RESUMO

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) se localiza ao sul de Mato Grosso do Sul, em um estado marcado pela forte demarcação de fronteiras territoriais e humanas. No presente estudo, são discutidas as relações raciais e políticas, principalmente as políticas de ação afirmativa iniciadas na década de 1990 do século passado, referentes ao processo de mobilização dentro das universidades do Rio de Janeiro, Bahia e Mato Grosso do Sul (estaduais), bem como da Universidade de Brasília (federal), na implementação de ações voltadas para a inclusão de negros e indígenas no ensino superior. Tais ações foram seguidas de conflitos sociais — alguns dirimidos pelo Supremo Tribunal Federal —, o qual declarou constitucional a política de ações afirmativas de cotas. Com a elaboração da Lei 12.711/2012, o Estado brasileiro universalizou tal política, determinando um prazo para que as universidades federais a implementassem. No âmbito local (UFGD), foi utilizada a avaliação de processo das ações realizadas no período de 2011 a 2013, estudo que permitiu discutir estratégias de enfrentamento dos desafios de permanência, simbólica e material, de cotistas negros na universidade. Para tanto, desenvolveu-se um estudo descritivo, com metodologia quantitativa e qualitativa, cujos dados foram sistematizados e analisados a partir de fontes secundárias fornecidas pela UFGD. Os dados primários, por sua vez, foram originados da aplicação de 152 questionários semiestruturados, aplicados junto à comunidade participante da reunião promovida pela PROAE e voltada aos participantes de políticas de assistência estudantil da UFGD. A metodologia utilizada contemplou o uso da escala Likert, com seis pontos. Concluímos, pelos resultados obtidos após o tratamento dos dados, que o sistema de cotas na UFGD tem possibilitado o acesso de negros cotistas (em sua maioria) a cursos de menor “prestígio social”. Em relação à população indígena, por outro lado, há pouca adesão ao sistema de cotas. Neste sentido, dados da secretaria acadêmica (de 2011 a 2013) demonstraram alto índice de evasão escolar por desistência do total de alunos regularmente matriculados no período: cotista branco, 26,5%; cotista pardo, 31,88%; cotista preto, 55%; cotista indígena, 38,8%. Esta realidade aponta para a necessidade de a UFGD criar instrumentos de acompanhamento do negro, investigando as reais motivações para esse alto índice de desistência. A avaliação, por meio da escala Likert, apontou para a necessidade específica de políticas públicas para os dois grupos em questão. Na análise das questões abertas, foram pontuadas principalmente reivindicações referentes a melhorias nos seguintes itens: infraestrutura, contratação de docentes, agilidade burocrática no atendimento às demandas discentes, Restaurante Universitário, transporte de alunos, gestão de bolsas permanência e divulgação de outras modalidades de subsídio. Com base em experiências de instituições pioneiras na realização de políticas de ações afirmativas, constatou-se um melhor aproveitamento dos cotistas quando a prática dessas ações não está limitada à carência social do discente, mas, também, à execução de programas que valorizem a criação de espaços de inclusão e engajamento, tanto social quanto acadêmico.

Palavras-chave: Avaliação de Processo, Políticas Públicas, Ação Afirmativa para Negros, Ensino Superior, UFGD.

ABSTRACT

The Federal University of Grande Dourados (UFGD) is located south of Mato Grosso do Sul, in a state marked by strong demarcation of territorial and human frontiers. In this study, we discuss the racial and political relations, especially affirmative action policies initiated in the 90s of last century, for the mobilization process within the universities of Rio de Janeiro, Bahia and Mato Grosso do Sul (state) and the University of Brasilia (Federal), the implementation of actions for the inclusion of Afro-Brazilians and Indians in higher education. Such actions were followed by social conflicts - some settled by the Supreme Court - which declared constitutional the policy of affirmative action quotas. Since the drafting of Law 12,711 / 2012, the Brazilian State universalized such a policy, specify a period within which the federal universities to implement. Locally (UFGD), we used the evaluation process of the actions taken in the period 2011-2013, a study that allowed to discuss strategies for addressing the remaining challenges, symbolic and material, Afro-Brazilian quotaholders at the university. Therefore, we developed a descriptive study with a quantitative and qualitative methodology and data were organized and analyzed from secondary sources provided by UFGD. The primary data, in turn, originated from the application of 152 semi-structured questionnaires administered by the participating community meeting organized by PROAE and directed the participants of student assistance policies UFGD. The methodology included the use of Likert scale with six points. We conclude, the results obtained after treatment of the data, that the quota system in UFGD has enabled the access of Afro-Brazilian quotaholders (mostly) lower courses "social prestige". Regarding the indigenous population, on the other hand, there is little adherence to the quota system. In this sense, data from the academic department (2011-2013) demonstrated high rate of dropout due to withdrawal of all students enrolled in the period: white quotaholder, 26.5%; brown quotaholder, 31.88%; Afro-Brazilian quotaholder, 55%; Indian quotaholder, 38.8%. These results suggest the need for the UFGD create monitoring instruments of Afro-Brazilian, investigating the real reasons for this high dropout rate. The assessment, by means of a Likert scale, pointed to the specific need of public policies for the two groups in question. In the analysis of the open questions were mainly punctuated claims relating to improvements in the following items: infrastructure, hiring teachers, bureaucratic agility in meeting the demands students, university restaurant, transport students, residence grants management and disclosure of other subsidy arrangements. Based on pioneering institutions experience in implementing affirmative action policies, there was a better use of quotaholders when the practice of these actions is not limited to the social need of the student, but also the implementation of programs that enhance the creation of spaces of inclusion and involvement, both social and academic.

Keywords: Process Assessment, Public Policy, Affirmative Action for Afro-Brazilians, Higher Education, UFGD.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

p.

FIGURA

- Figura 1 TEN – *O Filho Pródigo* (1947) de Lúcio Cardoso, encenado no Teatro Ginástica, Rio de Janeiro (RJ), com Aguinaldo Camargo e Ruth de Souza. Acervo Ruth de Souza. (DOUXAMI, 2001, p. 320). 47

QUADRO

- Quadro 1 – Manifestos sobre o projeto de lei de cotas raciais. Congresso Nacional, 2006 (SITO, 2014). 19

GRÁFICOS

- Gráfico 1. População de Mato Grosso do Sul. Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010. 88
- Gráfico 2. Distribuição de alunos por Faculdade. 95
- Gráfico 3. Distribuição de cotistas e não cotistas na UFGD – ingressantes 2011 a 2014 96
- Gráfico 4. Cotistas negros por Faculdade (comparado às metas da Lei nº 12.711/2012) 100
- Gráfico 5. Cotista e não cotista respondente. Secretaria Acadêmica da UFGD. 109
- Gráfico 6. Distribuição de respondentes cotistas negros por curso. 110
- Gráfico 7. Avaliação de atitudes do negro em comparação ao branco em relação à Política de Assistência Estudantil – UFGD 117
- Gráfico 8. Avaliação das políticas de assistência ao transporte 118

LISTA DE TABELAS

p.

Tabela 1. PSV-2011/2013 UFGD – Cor e Raça e Sistema de Acesso	87
Tabela 2. PSV-2011/2013 UFGD – Cor e Raça aprovados – Acesso Universal	90
Tabela 3. PSV-2011/2013 UFGD – Cor e Raça aprovados – Acesso Cotas	91
Tabela 4. PSV-2011/2013 UFGD – Curso mais concorrido segundo cor e raça	92
Tabela 5. PSV-2011/2013 UFGD – Regra de distribuição de vagas proporcional	92
Tabela 6. PSV-2011/2013 UFGD – Renda familiar de alunos cotistas segundo a cor/etnia	93
Tabela 7. Frequências de ocorrências - 2011 a 2013 – UFGD	94
Tabela 8. Exclusão por Desistência Cor e Raça - Secretaria Acadêmica – UFGD 2011-2013	95
Tabela 9. Relação Curso/ingressantes cotistas e não cotistas de 2011 a 2013 – Secretaria Acadêmica – UFGD	97
Tabela 10. Grupos Raciais 2011 a 2013. Ingressantes – Secretaria Acadêmica – UFGD	98
Tabela 11. Grupos Raciais 2011 a 2013. Ingressantes por faculdade – Secretaria Acadêmica – UFGD	99
Tabela 12. Benefícios do Programa de Assistência Estudantil – 2012/13	102
Tabela 13. Solicitantes de auxílios e bolsas PROAE: abril-maio de 2014	104
Tabela 14. Solicitantes para os programas de assistência estudantil, cotistas, até 1,5 salário mínimo: abril-maio de 2014	105
Tabela 15. Número de respondentes de acordo com o ano de ingresso	107
Tabela 16. Frequência de ingressantes respondentes em relação ao estado de origem	108
Tabela 17. Relação entre cursos e raça e cor – respondentes do questionário	109
Tabela 18. Renda familiar conforme raça e cor e expectativa do curso	111
Tabela 19. Justificativas dos discentes quanto às expectativas do curso	112
Tabela 20. Questão 8 – Quais ações a universidade poderia implantar para melhoria de	114

sua atuação no curso

Tabela 21. Avaliação dos discentes quanto às políticas de assistência estudantil da UFGD 116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes de Instituições do Ensino superior
CEPE/UEMS	Câmara de Ensino do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
CEPE/UnB	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UnB
CEUD	Centro Universitário de Dourados
COAE/UFGD	Coordenadoria Especial de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis da Universidade Federal da Grande Dourados
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
COUNI	Conselho Universitário
CPD	Centro Pedagógico de Dourados
CRFB/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CS/UFGD	Centro de Seleção da Universidade Federal da Grande Dourados
DDHH	Direitos Humanos
DEM	Partido dos Democratas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAF	Espaços Afirmativos
FACALE	Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
FACE	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia
FACET	Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologias
FADIR	Faculdade de Direito e Relações Internacionais
FAED	Faculdade de Educação
FAEN	Faculdade de Engenharia
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FCA	Faculdade de Ciências Agrárias
FCBA	Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais
FCH	Faculdade de Ciências Humanas
FCS	Faculdade de Ciências da Saúde
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FNB	Frente Negra Brasileira
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores e Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROAE	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Assistência Estudantil
PROINICIAR	Programa de Iniciação Acadêmica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSV	Processo Seletivo Vestibular
PVNC	Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SADE	Sistema de Acompanhamento de Desempenho Escolar
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
STF	Supremo Tribunal Federal
TEN	Teatro Experimental Negro
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
	OBJETIVOS DE ESTUDO E METODOLOGIA DE PESQUISA.....	25
CAPÍTULO I	O NEGRO NO BRASIL: PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	27
	1.1 Perspectivas sobre as relações raciais no Brasil.....	29
	1.2 Raça e democracia racial no Brasil: Apropriação e desapropriação do Conceito de Raça.....	38
	1.3 A luta pelo reconhecimento: aspectos transformadores da consciência negra.....	43
	1.4 Democracia à brasileira: luta e caminhos para a efetivação da cidadania.....	50
	1.5 Políticas públicas de ação afirmativa no ensino superior: contribuições da III Conferência De Durban (2001).....	55
CAPÍTULO II	EXPERIÊNCIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR: QUATRO UNIVERSIDADES PIONEIRAS.....	63
	2.1 Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).....	65
	2.2 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).....	69
	2.3 Universidade Estadual da Bahia (UNEB).....	74
	2.4 Universidade de Brasília (UnB).....	76
CAPÍTULO III	PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS: ANÁLISE DOS DADOS DE ACESSO (2011 A 2013/14).....	83
	3.1 Análise dos dados de políticas de acesso na UFGD (2011 a 2013).....	86
	3.2 Análise de dados das políticas de acesso: ingressantes matriculados e outras ocorrências na UFGD (2011 a 2013).....	93
	3.3 Ingressantes na UFGD (2014): desafios para permanecer.....	100
	3.4 Análise de dados levantados a partir do questionário semiestruturado.....	106
CAPÍTULO IV	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICES.....	134

INTRODUÇÃO

O princípio fundamental da dignidade da pessoa humana — disposto, desde a sua promulgação, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 — revolucionou o ordenamento jurídico pátrio ao determinar especial atenção do Estado às políticas públicas que visem o bem-estar do ser humano. Logo, existe a busca da sociedade brasileira pela concretização dos direitos sociais, em especial, para o presente estudo do direito à educação para todos.

Entretanto, temas como dignidade da pessoa humana e igualdade formal e material são colocados em causa quando a política a ser implementada se destina a inclusão de determinado grupo alijado historicamente do processo democrático. Neste cenário, da elaboração de políticas públicas de inclusão se colidem diversos interesses. Nos espaços de poder, como a arena política, há constante disputa, pautadas em discursos que defendem a manutenção ou a transformação social vigente.

Neste ambiente de relevantes questionamentos — e num cenário de grave desigualdade social, forte concentração racial (a prevalência de brancos em espaço de poder) e de renda — os direitos sociais são os direitos mais reivindicados pela população e pelos movimentos sociais.

No caso do presente estudo, veremos em especial o direito social do negro à educação no ensino superior. Neste sentido, em um longo contexto histórico de desigualdade social e racial, algumas instituições universitárias de prestígio começam, no início deste milênio, a implementar políticas de ação afirmativa que visam permitir a acessibilidade e a permanência de negros em seus cursos de graduação.

No entendimento de Gomes (2001), as políticas públicas promovidas primeiramente no interior da administração e dos conselhos universitários e, depois, pelo Estado brasileiro, desencadeiam ações afirmativas capazes de gerar transformações na sociedade, favorecendo, principalmente, mudanças de comportamento. O autor sustenta ainda que não se trata de um desiderato paliativo e, muito menos, de uma ação definitiva: seus efeitos devem permanecer enquanto forem observadas desigualdades de condição e de acessibilidade de uma minoria.

O fato de a ação afirmativa resultar numa espécie de *discriminen* (positivo, afirmativo, legítimo), daí a sua própria designação e, por conseguinte, estabelecer um tratamento diferencial aos excluídos, não desabona sua perspectiva que caminha no sentido da eliminação das desigualdades, vez que se trata, como ressaltado por Joaquim B. Barbosa Gomes, de mecanismo

sócio-jurídico destinado a viabilizar primordialmente a harmonia e a paz social (GOMES, 2001, *apud* MADRUGA, 2005, p. 211).

Gomes (2001) ressalta que a ação afirmativa estabelecida nos Estados Unidos da América, na década de 1960, pelo então presidente John F. Kennedy, teve como desiderato distribuir direitos e reparar danos causados pela desigualdade social. Deste modo, ocorreu a necessidade de se criar condições igualitárias para as minorias que estavam em desvantagem em relação à sociedade. Este tipo de ação política foi duramente criticado, principalmente pelos republicanos. Segundo estes, ela afrontava o direito à igualdade e ao sistema meritório.

No mesmo sentido, Guarnieri e Melo-Silva (2010) destacam que nos Estados Unidos da América ocorreu um conflito histórico entre a sociedade branca e sociedade negra, gerando a necessidade de o Estado intervir e de criar políticas públicas, ou seja, ações afirmativas para o convívio harmônico entre brancos e negros, valorizando, desta forma, sua diversidade e integração social.

No caso brasileiro, a situação foi inversa. Adotou-se a ideologia da mistura de raças, da miscigenação e do sincretismo religioso, ou seja, do país da multiculturalidade (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2010). Entretanto, atualmente abriu-se caminho para a reavaliação deste *status quo*, uma vez que, historicamente, o que se constatou foi que o modelo de democracia racial brasileiro “deixou para trás marcas do etnocídio presente em todo o processo brasileiro de miscigenação” (Ibid., p. 487). Para tanto, o Estado brasileiro, provocado pelos movimentos sociais (nacionais e internacionais), passou a intervir, por meio de políticas públicas de ação afirmativa, com o objetivo de possibilitar a diversidade e a inclusão social dos indivíduos — descendentes dos povos que foram escravizados e socialmente silenciados pelo discurso hegemônico do “paraíso étnico-racial” — que são alvo do preconceito e da discriminação racial. Este tópico, pela sua relevância, será mais bem detalhado ao longo deste trabalho.

Guarnieri e Melo-Silva (2010) salientam ainda que uma das formas para a democratização do acesso ao ensino superior é o sistema de cotas. Sobre este ponto, a nosso ver, (1) o número pequeno de vagas oferecidas em relação à demanda e (2) a defasagem de tratamento redistributivo de ações relacionadas às diversas áreas (por exemplo, saúde, educação, segurança, entre outras) é o que determina, desde o nascimento, a iniquidade entre negros e brancos, realidade corroborada por dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Prosseguindo com o pensamento desses autores (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2010), no sistema de cotas há uma grande gama de critérios para definir quem serão os cotistas: (a) étnicos (voltado principalmente aos povos indígenas), (b) raciais (relacionados, principalmente à afrodescendência), (c) étnico-raciais (para afrodescendentes e indígenas), (d) sociais (para egressos de rede pública e/ou avaliados de acordo com a renda familiar); e (e) regionais (prioridade de ingresso a estudantes da região da universidade em questão). Com relação à classificação racial, o modelo brasileiro difere do norte americano, pois é classificado como afrodescendente aquele indivíduo que possua “estigmas sociais observáveis fenotipicamente” e que sofra práticas discriminatórias. Neste caso, como veremos, o critério usado pela Universidade de Brasília (UnB) é atualmente questionado pela Lei nº 12.711/2012, que indica ser suficiente a autodeclaração do candidato em relação à cor, raça e etnia. Desta forma, é desnecessária a entrevista e a constituição de comissão verificadora/julgadora dos estigmas observáveis fenotipicamente. Entretanto, instituições não subsumidas a essa Lei — por exemplo, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) — continuam a utilizar entrevistas para verificar a presença do estigma social associado à tríade cor/raça/etnia, responsável por práticas discriminatórias.

Contudo, a consolidação da atual política de cotas pelas universidades e institutos federais foi consequência de um longo processo histórico de luta dos movimentos sociais nacionais e internacionais. Este esforço permitiu que, no final do século passado e no início deste, fosse possível fomentar, dentro das universidades, a discussão sobre a sua implementação. A grande pioneira desta política, refira-se, foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2002/3.

Outras universidades brasileiras seguiram a onda progressista referente aos direitos sociais e deram início à discussão de propostas para a implementação da política de cotas. Entretanto, o processo não esteve livre de tensões. Internamente, os conselhos universitários e outros órgãos colegiados das universidades encabeçaram embates ideológicos sobre a necessidade da adoção de cotas para negros em universidades brasileiras. O ambiente universitário, deste modo, tornou-se uma arena em que se materializaria a disputa política e ideológica dentro e fora do movimento social negro. A legitimação dos discursos pró e contra a implementação da política de cotas foram ferozmente defendidos e combatidos pelos veículos de comunicação de massa e as academias (FRY, 1995, 1996; MAGGIE, 2006).

A polêmica sobre a discussão da adoção de cotas pelas universidades se propagou na sociedade, de acordo com estudo realizado por Queiroz e Santos (2006). O instituto DataFolha pesquisou 6.264 pessoas acima de dezesseis anos. A divulgação desta pesquisa

indicou que 65% da população brasileira apoiava a adoção de cotas para negros nas universidades públicas. Quando a questão foi a adoção de cotas para pessoas pobres e de baixa renda, o número aumentou para 87% de aprovação. Diante destes resultados, verificou-se a tendência favorável para a implementação das cotas, cujo recorte, porém, era mais socioeconômico do que étnico-racial (QUEIROZ; SANTOS, 2006).

Deste modo, o ambiente político e acadêmico foi dominado pela polarização entre defesa e repulsa no que se refere à implementação da política de cotas nas universidades. Estes discursos foram posicionados, principalmente, da seguinte forma: 1) pró-política de cotas: pela defesa da luta histórica do movimento negro e de outros movimentos sociais, contra o preconceito racial e pela defesa da igualdade material (acesso aos bens materiais e imateriais) e não meramente formal (perante a lei); e 2) contra a política de cotas: os setores da sociedade incomodados e inconformados com tais políticas de ação afirmativa identificavam o surgimento de uma polarização étnico-racial, numa sociedade historicamente modelo de democracia racial. Por conseguinte, a instituição da política de cotas acabaria por estimular o racismo (FRY, 1995, 1996; MAGGIE, 2006).

Estudo realizado por Sito (2014) analisa dois manifestos que fomentaram, em 2006, as discussões no Congresso Nacional para a elaboração do projeto de lei de cotas raciais no ensino superior. A autora compara os termos-chave em comum usados pelos manifestantes, tais como: “ação afirmativa”, “igualdade”, “dados estatísticos” e “república democrática”. A seguir, apresentamos os atributos relacionados aos termos-chave empregues para defender e refutar o projeto de lei de cotas raciais:

Quadro 1 – Manifestos sobre o projeto de lei de cotas raciais. Congresso Nacional, 2006.

<i>Termos-chave</i>	<i>Atributos favoráveis ao projeto lei de cotas raciais</i>	<i>Atributos contrários ao projeto lei de cotas raciais</i>
“ação afirmativa”	<ul style="list-style-type: none"> – Impede a reprodução de um “ciclo de desigualdade racial profunda que tem sido a marca de nossa história republicana até os dias de hoje”; – “As ações afirmativas, baseadas na discriminação positiva daqueles lesados por processos históricos, são a figura jurídica criada pelas Nações Unidas para alcançar essa meta”. 	<ul style="list-style-type: none"> – “Implanta uma classificação racial oficial dos cidadãos brasileiros, estabelece cotas raciais no serviço público e cria privilégios nas relações comerciais com o poder público para empresas privadas que utilizem cotas raciais na contratação de funcionários”; – “Se forem aprovados, a nação brasileira passará a definir os direitos das pessoas com base na tonalidade da sua pele, pela ‘raça’.”; – “A invenção de raças oficiais”.
“igualdade”	<ul style="list-style-type: none"> – “[...] a igualdade universal [...] [é] uma meta a ser alcançada”. 	<ul style="list-style-type: none"> – “O princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos é um fundamento essencial da República e um dos alicerces sobre o qual repousa a Constituição brasileira. Este princípio encontra-se ameaçado”; – “A invenção de raças oficiais”.
“dados estatísticos”	<ul style="list-style-type: none"> – “Uma série de dados oficiais sistematizados pelo IPEA no ano 2001 resume o padrão brasileiro de desigualdade racial”; – “dados oficiais recentes do IBGE e do IPEA que expressam, sem nenhuma dúvida, a nossa dívida histórica com os negros e os índios”. 	<ul style="list-style-type: none"> – “Transformam classificações estatísticas gerais (como as do IBGE) em identidades e direitos individuais contra o preceito da igualdade de todos perante a lei”.
república democrática	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] a igualdade universal dentro da República não é um princípio vazio”. 	<ul style="list-style-type: none"> “A verdade amplamente reconhecida é que o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais”

Fonte: SITO, 2014. Quadro adaptado por ANDRADE, 2014.

Podemos verificar que ambos creditam ao termo-chave “ação afirmativa” o acesso a bens materiais e imateriais do negro. Todavia, as políticas públicas de ação afirmativa que visam à implementação do projeto de lei não são, neste momento, o foco do debate. Sito (2014) critica esta forma de abordar a questão (acabando por torná-la invisível), ou seja, tem-se deixado de enfatizar a forma efetiva de como seriam implementadas tais políticas:

Por acompanhar o processo de implementação das políticas de cotas no ensino superior brasileiro, eu gostaria de destacar que essa polarização ocupou um grande espaço na discussão. Isso provocou um debate mais centrado na dimensão do ingresso ao ensino superior do que na permanência estudantil. Parece que a dicotomia “cotas sim ou não” invisibilizou questionamentos, estudos e políticas necessárias para a dimensão do planejamento e da implementação da política (SITO, 2014, p. 271).

Neste caso, concordamos com Sito (2014). De fato, parece um equívoco resumir as ações afirmativas exclusivamente ao acesso por cotas raciais. O objetivo final de tal política é, sobretudo, alcançar a permanência, com qualidade, do negro no ensino superior, entendendo esta permanência como as condições planejadas que possibilitem o pleno aproveitamento do aluno no curso escolhido. Entretanto, em 2006, na fase inicial da elaboração do projeto de lei

federal, os avanços na discussão se fizeram em relação às cotas raciais, estratégia que resultou na lei nº 12.712/2012, como veremos no presente trabalho.

Outro aspecto do estudo de Sito (2014) pôde, também, ser observado no Quadro 1, relativamente aos quatro termos-chave utilizados nos discursos pró e contra a política de cotas raciais. Fica ali demonstrado o embate ideológico liberal conservador, que aponta para (1) os efeitos danosos do projeto de lei à igualdade constitucional, pois a intervenção do estado “criaria privilégios”, (2) “inventaria raças” e (3) individualizaria os dados estatísticos genéricos, isto é, manipularia dados em prol dos negros. E, por fim, afirma que (4) o caminho republicano para o combate à exclusão é a universalização dos serviços públicos.

Na outra frente (a dos favoráveis ao projeto de lei), ainda que tenham apresentado um discurso liberal, adotaram uma conduta progressista, apoiando-se no discurso internacional da Organização das Nações Unidas (ONU), que entende: (1) as ações afirmativas como a possibilidade de rompimento de um ciclo de desigualdade produzido historicamente (neste caso em relação aos negros); (2) que a igualdade universal (baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 da ONU), na realidade, não existe na sociedade brasileira; (3) que os dados estatísticos comprovam a profunda desigualdade histórica entre os negros e brancos; e (4) que o princípio da igualdade universal republicano deve ser construído no mundo real.

Diante da lide gerada pelos discursos até então descritos, o Supremo Tribunal Federal (STF), em 26 de abril de 2012, em razão de decisões conflitantes dos juízos nacionais e provocado por ação promovida pelo partido dos Democratas (DEM), decidiu, como veremos, pela constitucionalidade da política de cotas raciais nas universidades.

Bayma (2012) apontou que os ministros do STF atentaram para a igualdade material, como consta no voto do ministro Mello:

[...] a cláusula “segundo a capacidade de cada um” somente pode fazer referência à igualdade plena, considerada a vida pregressa e as oportunidades que a sociedade ofereceu às pessoas. A meritocracia “sem igualdade de pontos de partida” é apenas forma velada de aristocracia (Ibid., p. 7).

Corroborando o entendimento da suprema corte brasileira, como já mencionamos, em 11 de outubro de 2012, o Estado brasileiro resolveu, pelo Decreto Presidencial nº 7.824, regulamentar a Lei nº 12.711, de 29 de agosto do mesmo ano, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Nesta regulamentação, as universidades federais e os institutos de ensino técnico e médio deverão destinar, até 30 de agosto de 2016, 50% das vagas nos cursos para alunos cotistas. No

procedimento do vestibular 2012/13, a exigência era de 25% da reserva de vagas, devendo ser gradualmente aumentada até 2016.

Das vagas oferecidas inicialmente, 25% (no mínimo) são destinados a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Deste total, 50% são para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo *per capita*. As vagas serão distribuídas entre negros (pretos, pardos) e indígenas, de acordo com o censo do IBGE do estado. No caso de Mato Grosso do Sul, o Censo IBGE de 2010 registrou 51,4% de negros e indígenas no estado. Consoante o inciso II, art. 3º, da Lei nº 12.711, *in fine*, será utilizado o critério de autodeclaração: “[...] será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas” (BRASIL, 2012b).

Destarte, é necessária a avaliação do processo de implementação de políticas públicas de ação afirmativa para indicar ao gestor público o andamento desse procedimento inicial e o que pode ser feito para melhorar a sua eficácia. Com efeito, este passo representa e propõe, em longo prazo, uma mudança no perfil da sociedade brasileira no que toca aos postos de trabalho, aos postos de comando e ao poder, assim como ao comportamento associado às relações sociais.

Deste modo, o sucesso das políticas públicas de ação afirmativa — propostas, por exemplo, pela Lei nº 12.711/2012 e pela Resolução UFGD nº 173/2011, que apresentam, entre outros direitos, a acessibilidade e a permanência dos cotistas — necessita de um acompanhamento e de uma avaliação sistemática (do processo ao resultado) para a sua plena eficácia.

Portanto, é necessário pensar uma nova universidade, que não reproduza o discurso antigo, mas que reconheça o negro e outras etnias, permitindo a aquisição de direitos que os introduzam no processo de *empowerment*¹. Deste modo, impõe-se o desafio, a toda a comunidade acadêmica, de criar uma universidade inclusiva, que não mais reproduza a

¹ Numa perspectiva centrada na primeira dimensão do poder, os processos de *empowerment* visam à aquisição, por parte dos sujeitos com menor quota (parte de poder), dos recursos necessários a uma efetiva influência nos processos políticos de decisão. Atendendo à segunda dimensão do poder, o *empowerment* centra-se na ultrapassagem dos obstáculos à participação sociopolítica dos sujeitos e grupos com menor poder nas comunidades. A terceira dimensão leva o *empowerment* a trabalhar a consciencialização dos sujeitos oprimidos acerca dos seus reais interesses, bem como promover a deslegitimação dos poderes instituídos, levando à criação sustentada da vontade de resistir ao poder dominador. Por fim, focalizando-nos na quarta dimensão, os processos de *empowerment* procuram desequilibrar os esquemas de poder em determinados contextos relacionais entre os sujeitos, uma vez que o poder está embebido em todo o sistema social, condicionando todos os atores sociais, sendo assim impossível escapar à sua ação. É necessário desconstruir os poderes/saberes em causa em cada relação e tentar reconstruir outra realidade de relação entre os sujeitos (PINTO, 2011, p. 38-39).

desigualdade que inferioriza o desigual, mas que promova a possibilidade de uma sociedade menos desigual e injusta.

Entretanto, reiteramos que não basta o acesso a uma vaga no ensino superior. Para que a política pública tenha resultado pleno em suas metas de inclusão, é *mister* também garantir aos grupos étnico-raciais a sua permanência na universidade, oferecendo condições para que se desenvolvam e participem da vida acadêmica.

Segundo Castro (2009), em 1992, a taxa Brasil (índice medidor da quantidade de estudantes regulares no ensino brasileiro) indicava que 4,6% de jovens de dezoito a 24 anos estavam na universidade. Em 2007, a taxa Brasil aumentou: dentre os jovens dessa mesma faixa etária, 13% estavam na universidade.

O aumento de jovens entre dezoito e 24 anos no ensino superior, em 2007, ocorreu, segundo Castro (2009), ao desentruar (menor evasão) e ao aumento do fluxo de alunos no ensino fundamental e médio.

Em relação ao crescimento constatado, o autor também observou que, no período de 1992 a 2007, houve um aumento de investimento do governo federal na implementação de políticas de ação afirmativa, as quais possibilitaram a ampliação do acesso ao ensino superior. Esta política foi estruturada em três linhas de ação: ampliação de vagas nas instituições federais de ensino superior, ampliação do financiamento estudantil (FIES) e lançamento do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Porém, como veremos ao longo do texto, com o processo de implementação de políticas de cota nos moldes da Lei nº 12.711/2012, o número de discentes oriundos da escola pública e com renda familiar baixa tende a aumentar dentro da comunidade universitária. Deste modo, a atenção do gestor público deverá estar focada na adoção de medidas que evitem a evasão e o fracasso escolar.

Considerando o aumento do índice de alunos ingressantes no ensino superior nos últimos anos, Castro (2009) aponta que uma das grandes preocupações das universidades públicas tem sido não só favorecer o ingresso, mas também a permanência do aluno na graduação, proporcionando condições para a sua inclusão social. Neste cenário, são oferecidos programas de assistência, como, por exemplo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído em 2007 pelo governo federal. Neste rumo, as políticas públicas de assistência estudantil devem dar apoio ao estudante oriundo de grupos de maior vulnerabilidade social e econômica. São exemplos desses programas: auxílio moradia, auxílio alimentação, bolsas relacionadas a projetos de pesquisa, ensino e/ou extensão, monitorias, bolsa-estágio, bolsa permanência, entre outros.

Castro (2009) indica ainda, como caminho a cumprir, “a ampliação do acesso e da permanência da população nas escolas, em todos os níveis e modalidades” (Ibid., p. 696), sugerindo, deste modo, que o sistema de ensino não pode perder de vista a qualidade. Por conseguinte, um novo paradigma deverá ser construído, procurando atender às novas necessidades de conhecimento e habilidade requeridas no processo de desenvolvimento econômico e social.

Em relação à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e ao local onde está situada na região — cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul —, a grande concentração de indígenas e negros (pretos e pardos), conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), obriga a pensar esta mesma problemática, ou seja, como a UFGD está implementando as políticas públicas de ação afirmativa propostas pela Resolução UFGD nº 173/2011 e pela Lei nº 12.711/2012.

Por conseguinte, diante da recente implementação da política de cotas na UFGD, faz-se necessário o acompanhamento e a avaliação deste processo, visando analisar e compreender se as iniciativas adotadas são favoráveis ao ingresso de alunos negros (pretos e pardos) e, ainda, qual é o grau de satisfação da comunidade universitária beneficiária das políticas de permanência.

Considerando o impacto social, em longo prazo, das políticas de ação afirmativa da UFGD para Mato Grosso do Sul e para o Brasil, o presente estudo busca compreender e avaliar os primeiros passos da implementação da Lei nº 12.711/2012, assim como desvelar a realidade e as expectativas do aluno cotista negro na universidade, as quais servirão de indicativo para futuras políticas públicas que favoreçam a sua permanência.

Para tanto, a pesquisa buscou responder quem são os ingressantes e os matriculados cotistas da UFGD, no período de 2011 a 2013, e que tipo de política pública em execução favorece a permanência de alunos oriundos do sistema de cotas na UFGD.

Com o objetivo de responder a essas questões de pesquisa, os capítulos deste estudo foram desenhados da seguinte forma:

O capítulo 1 (“O negro no Brasil: processo de transformação social”) foi dividido em cinco tópicos: 1.1 “Relações raciais no Brasil”; 1.2 “Raça e democracia racial no Brasil”; 1.3 “A luta pelo reconhecimento”; 1.4 “Democracia à brasileira”; 1.5 “Políticas públicas de ação afirmativa no ensino superior”. O recorte temporal proposto passa pela análise de certos eventos históricos que favoreçam a compreensão processual referente à inserção do negro na sociedade brasileira, chegando até as ações afirmativas para o ingresso no ensino superior, iniciadas no final dos anos de 1990 do século passado.

O capítulo 2 recebe o título de “Experiências de implementação do sistema de cotas no ensino superior: quatro universidades pioneiras”. A proposta deste capítulo foi a de apresentar, em síntese, a experiência de quatro instituições de ensino superior pioneiras na implementação de políticas públicas de ação afirmativa, segundo o modelo inclusivo de cotas sociais e étnico-raciais. A experiência dessas universidades auxiliou no reconhecimento da aplicação prática do discurso — até então teórico — presente nesta dissertação. Deste modo, dividimos o capítulo 2 em quatro tópicos: “2.1 Processo de implementação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)”; “2.2 Processo de implementação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)”; “2.3 Processo de implementação na Universidade Estadual da Bahia (UNEB)”; “2.4 Processo de implementação na Universidade de Brasília (UnB)”.

No capítulo 3, “Processo de avaliação das políticas públicas de ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD): análise dos dados de acesso (2011 a 2013/14)”, apresentamos a necessidade de estudar o processo de avaliação e, para isso, analisamos os dados, de fontes secundárias, fornecidos pelo Centro de Seleção da UFGD — referentes aos candidatos dos processos vestibulares de 2011 a 2013 —, pela Secretaria Acadêmica — referentes aos matriculados no período de 2011 a 2013/14 — e pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Assistência Estudantil (PROAE) — referentes às políticas públicas de ação afirmativa concernentes à permanência. Quanto aos dados de fontes primárias, estes foram coletados por meio da aplicação de questionário semiestruturado, conforme veremos no tópico sobre a descrição dos métodos. Em todas as situações, procuramos comparar a dinâmica existente no conjunto de indicadores com o ideal previsto na Lei nº 12.711/2012 e Resolução UFGD nº 173/2011, referente ao acesso e à permanência. Destacamos, outrossim, que este capítulo foi dividido em quatro tópicos, a saber: “3.1 Análise dos dados de políticas de acesso na UFGD (2011 a 2013)”; 3.2 “Análise de dados das políticas de acesso”; 3.3 “Ingressantes na UFGD (2014)”; 3.4 “Análise de dados levantados a partir do questionário semiestruturado”.

Encerramos o presente estudo com o capítulo 4 (“Considerações finais”), no qual discutiremos, à guisa de conclusão, os resultados da avaliação de processo em confronto com os objetivos propostos pelo ideal normativo das políticas públicas de ação afirmativa.

Objetivos de estudo e metodologia

O objetivo geral deste trabalho é avaliar o processo de implementação de políticas públicas de ação afirmativa e, mais concretamente, os aspectos de acesso do negro na UFGD, no período de 2011 a 2013.

Dentre os objetivos específicos da investigação, podemos destacar: a) compreender o processo histórico de luta pela cidadania do negro (preto e pardo); b) avaliar o processo de implementação e contribuição das políticas de ação afirmativa referentes à inclusão do negro na Universidade Federal da Grande Dourados; c) consultar os beneficiados pelo programa de assistência estudantil, verificando quem são os sujeitos, as expectativas, o grau de satisfação e as propostas; d) caracterizar os aprovados nos processos seletivos dos vestibulares da UFGD, de 2011 a 2013, que se mantiveram regularmente matriculados.

O presente estudo, portanto, é descritivo, e recorre às metodologias quantitativa e qualitativa, visando à avaliação do processo de implementação de políticas públicas de ação afirmativa do negro na UFGD, no período de 2011 a 2013. As análises qualitativa e quantitativa serão realizadas a partir do tratamento de dados fornecidos por fontes secundárias associadas à Instituição. Os dados das fontes primárias, por sua vez, são oriundos da aplicação de questionários semiestruturados junto à população beneficiária da assistência estudantil. Este procedimento, segundo Marconi e Lakatos (2010), é realizado através da retirada de amostras proporcionais de cada estrato em relação à população total. O questionário foi aplicado a 152 alunos participantes da reunião sobre política de assistência estudantil, promovida pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE/UFGD), no ano de 2014. Foram analisados, também, dados de 698 questionários aplicados em abril e maio de 2014 via *online* pela PROAE/UFGD junto aos alunos inscritos nos programas de assistência estudantil.

A pesquisa foi estruturada em duas fases: 1) análise de dados; 2) observação dos processos seletivos e eventos do movimento estudantil *in loco*, bem como aplicação de questionário semiestruturado junto aos beneficiados pelo programa de assistência estudantil. Solicitou-se o acesso ao banco de dados do Centro de Seleção/UFGD e do PROAE para caracterização dos alunos ingressantes pelo sistema universal e de cotas, no período de 2011 a 2013. Em 20 de agosto de 2014, houve a aplicação do questionário semiestruturado em reunião com os beneficiários do programa de assistência estudantil da UFGD.

A análise do questionário avaliou a dinâmica dos indicadores favoráveis e desfavoráveis à implementação da política pública de ações afirmativas, a qual apresenta

como um dos objetivos legais (segundo a Lei nº 12.711/2012 e a Resolução UFGD nº 173/2011) a inclusão de alunos cotistas negros no ensino superior.

A caracterização inicial do estudo permitiu indicar: o percentual de alunos cotistas em diferentes cursos e a sua totalidade, no período 2011 a 2013; o acesso ao programa de assistência estudantil voltado a alunos procedentes de uma situação de vulnerabilidade social e econômica.

Os dados quantitativos foram distribuídos em tabelas e figuras, caracterizando a população em estudo. As respostas abertas do questionário foram organizadas segundo critérios de análise de conteúdo, com categorias estabelecidas posteriormente (BARDIN, 2007). As questões fechadas, medindo desde as atitudes desfavoráveis até as excelentes (0-5), foram apuradas utilizando a escala Likert², com uma gradação de até cinco pontos, segundo a qual: 1 = muito desfavorável, 2 = desfavorável, 3 = favorável, 4 = muito favorável e 5 = extremamente favorável.

Tanto os dados quantitativos como os qualitativos foram analisados estatisticamente, com as adaptações sugeridas para a área de Ciências Sociais (BARBETTA, 2002).

² Elabora-se um grande número de proposições consideradas importantes em relação a atitudes ou opiniões, que tenha relação direta ou indireta com o objetivo a ser estudado. Estas proposições são apresentadas a certo número de pessoas, as quais manifestarão, de forma graduada, numa escala que costuma ser de cinco pontos, a sua satisfação em relação à proposição (MARCONI; LAKATOS, 2010).

1 O NEGRO NO BRASIL: PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Segundo Telles (2003), na sociedade brasileira ocorre, simultaneamente, o preconceito racial, a exclusão e, paradoxalmente, a inclusão social, a mistura racial e a ambiguidade classificatória da cor. Este universo embaralhado, de terreno movediço, será estudado neste capítulo.

No entendimento de Telles (Ibid.), os períodos históricos de supremacia racial, branqueamento e democracia racial se consolidaram geograficamente pelo processo de colonização e pós-colonização. Por exemplo, nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil preponderou a mistura das raças. Já nas regiões Sudeste e Sul preponderou o processo migratório europeu (italianos, alemães, eslavos, entre outros), este último apoiado por uma política de branqueamento do Estado³, principalmente até os anos de 1940 (TELLES, 2003).

Na região Nordeste (sobretudo Pernambuco e Bahia), estudada por Freyre (TELLES, 2003), predominava o processo de miscigenação racial. O resultado dos estudos, por conseguinte, caracterizava o Brasil como uma sociedade mestiça. Essa mestiçagem, como veremos, foi interpretada como um indicador de ausência de preconceito racial no Brasil, uma vez que o quadro social apresentava a união entre brancos, negros e indígenas, ou seja, a predominância de certa horizontalidade social.

No entanto, os estudos de Fernandes (1965 *apud* TELLES, 2003), na Região Sul do Brasil, apontaram para a predominância da bipolarização racial (negro *versus* branco), verificada pelo resíduo do sistema escravagista deteriorado e impregnado na classe dominante, como forma de manutenção do *status quo* no novo sistema liberal conservador que então se constituía. Por conseguinte, nesta sociedade, predominava a verticalidade social (TELLES, 2003), ou seja, uma sociedade em que prevalecia a hierarquia social, com relações endógenas limitadas ao grupo de pertença hierárquico e marcada pela pouca possibilidade de ascensão hierárquica, assemelhando-se a uma estrutura de castas sociais. Verifica-se assim no Brasil uma complexidade histórica e geográfica no processo de formação da sociedade.

Telles (2003) destacou uma conformação social racial estruturada verticalmente e com pouca permeabilidade entre as classes sociais, isto é, ainda com resquícios históricos de forte

³ Segundo Romero (1888, *apud* SCHWARCZ, 2002, p. 27), a partir do momento em que as demais nações passaram a condenar a mão de obra escrava, nos finais dos anos de 1860 e início dos anos de 1870, têm início “os primeiros debates e experiências com trabalhadores estrangeiros, sobretudo europeus, entendidos nesse momento como os grandes substitutos diante do iminente final da escravidão.” Inicia-se também, a nosso ver, uma política pública que incentiva a omissão estatal em relação à inclusão do negro com um novo *status* de cidadão, e não mais como escravo. Nota-se, neste sentido, que a classe dominante planeja o branqueamento do Estado ao valorizar o trabalhador branco em detrimento do trabalhador negro.

preconceito racial, dificultando o acesso de sujeitos de pele parda ou preta (negro) a espaços públicos como *shopping centers* e universidades. O autor destaca que quando ocorre alguma facilidade de acesso, o negro costuma a aparecer como subalterno (por exemplo, no condomínio de luxo, o porteiro e o empregado doméstico são negros, mas dificilmente o proprietário).

Os estudos de Telles (2003) apontaram também para a existência de espaços de convívio social, principalmente populares, que revelam a horizontalidade social, tais como favelas e subúrbios em que há convivência entre negros e brancos pobres. Este convívio ocorre também sazonalmente, em festas nacionais, como o carnaval de rua, em que as fantasias possibilitam uma maior interação social.

Por conseguinte, nota-se que, no contexto brasileiro, além da complexidade social, resultado do processo histórico, há peculiaridades regionais que permitem aos sujeitos sociais se ressignificarem, até mesmo em relação à sua autotaxação da cor (categoria étnica). Por exemplo, a escala de cor da pele muda de região para região. O pardo na região Sul poderá ser visto pelo pardo da região Nordeste como branco. Portanto, isso faz com que o reconhecimento étnico-racial, ou consciência negra, ainda se constitua como uma das bandeiras de luta do movimento negro.

Logo, as relações sociais se amoldaram conforme a cultura local e as ações sociais dos sujeitos expostos às influências das forças hegemônicas que controlavam o Estado, em especial o conjunto de ações que projetavam uma sociedade brasileira de cidadãos brancos. Veja-se por exemplo a política do branqueamento, que propunha a extinção da raça negra com o passar dos anos, estimulando a imigração europeia no início do século XX (SCHWARCZ, 2002).

Outra forma de influência do poder estatal foi a construção e a apropriação, como já destacamos, da ideia de sociedade descrita por Freyre (2003), rotulada politicamente de democracia racial pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, nos anos de 1930 e 1940, e que prevaleceu até os anos de 1980 (TELLES, 2003).

A nosso ver, essa política pública estatal, destacada por Telles (Ibid.), que procurava inserir, por meio da imigração europeia, outras culturas na vida social, resultou em novos conflitos e no aumento do abismo social, uma vez que o Estado apresentava uma predileção pela inserção social dos imigrantes enquanto marginalizava os negros recém-libertos. Por conseguinte, o aspecto cultural se torna um elemento importante para entendermos e interpretarmos as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. No entendimento de Geertz:

[...] como Max Weber, [...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e suas análises; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

Desta maneira, as políticas estatais de hegemonia estabeleceram um controle social frente à competição e ao conflito entre negros e brancos, por meio do projeto de integração nacional. A partir desta intervenção da política estatal sobre a sociedade, foram possíveis novos significados e novas formas de construção de “teias” (WEBER, 1964, *apud* GEERTZ, 1989) entre os sujeitos e entre os sujeitos e o Estado. Portanto, compreender se este formato de sociedade representa ou não possibilidades de inclusão e justiça social é um dos desafios do cientista social. No próximo tópico, trataremos destas relações raciais que se conformaram e de seus consequentes desdobramentos.

1.1 Perspectivas sobre as relações raciais no Brasil

A abolição da escravatura tardou a se consolidar e, não obstante este fato, os elos das correntes ainda não se romperam totalmente. A lembrança traumática das relações raciais, fundadas no modo de produção escravagista, deixaram resquícios e marcas insolúveis. Com efeito, o Estado brasileiro nada fez para propiciar um período de transição que construísse uma sociedade fundada na justiça social e na plena cidadania de todos os brasileiros. É o que podemos verificar no trecho a seguir:

Apesar dos ideais humanitários que inspiravam as ações dos agitadores abolicionistas, a lei que promulgou a abolição do cativo consagrou uma autêntica espoliação dos escravos pelos senhores. Aos escravos foi concedida uma liberdade teórica, sem qualquer garantia de segurança econômica ou de assistência compulsória; aos senhores e ao Estado não foi atribuída nenhuma obrigação com referência aos libertos, abandonados à própria sorte daí em diante (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 65).

Os propósitos do movimento abolicionista não foram atendidos. As condições materiais e simbólicas de existência do negro após a abolição da escravatura continuaram desvalidas. Ou, ainda pior, o papel do negro na nova sociedade que se esboçava era marginal, estando ele excluído das novas possibilidades de trabalho. As chances de mobilidade social — em se tratando de uma população sem acesso a educação formal, qualificação profissional,

moradia, segurança alimentar, entre outros direitos destinados preponderantemente à classe dominante — eram quase nulas.

Esta realidade brasileira é apresentada no livro *Recordações do escrívão Isaías Caminha*, escrito em 1909 por Lima Barreto. Na chegada ao Rio de Janeiro, Lima Barreto, mulato, criando um heterônimo, conta a história de um jovem de dezenove anos que descobre o preconceito (ou a liberdade sem igualdade) na sociedade fluminense:

O trem parara e eu abstinha-me de saltar. Uma vez, porém, o fiz; não sei mesmo em que estação. Tive fome e dirigi-me ao pequeno balcão onde havia café e bolos. Encontravam-se lá muitos passageiros. Servi-me e dei uma pequena nota a pagar. Como se demorassem em trazer-me o troco reclamei: “Oh! Fez o caixeiro indignado e em tom desabrido. Que pressa tem você?! Aqui não se rouba, fique sabendo!”. Ao mesmo tempo, a meu lado, um rapazola alourado, reclamava o dele, que lhe foi prazenteiramente entregue. O contraste feriu-me, e com os olhares que os presentes me lançaram, mais cresceu a minha indignação. Curti, durante segundos, uma raiva muda, e por pouco ela não rebentou em pranto. Trôpego e tonto, embarquei e tentei decifrar a razão da diferença dos dois tratamentos. Não atinei, em vão passei em revista a minha roupa e minha pessoa... Os meus dezenove anos eram sadios e poupados, e o meu corpo regularmente talhado [...] (BARRETO, 1995, p. 8 *apud* SCHWARCZ, 2012, p. 57).

Barreto (1995) recorta um pedaço de seu cotidiano que, infelizmente, ainda é bastante atual: o racismo silencioso presente no ambiente de um estabelecimento. Os dois homens tinham dinheiro e estavam ambos bem vestidos. No entanto, um é alourado e o outro é negro, condição que impede o tratamento igualitário: uma amarga experiência que marcará a vida do jovem de dezenove anos de corpo talhado. Portanto, verificamos nesta cena que o *status* de cidadania plena não foi alcançado. O negro continua a ser olhado como um semovente e, mesmo devidamente vestido para os padrões de civilização, a cor de sua pele continua a ser o passaporte para a exclusão.

Bastide e Fernandes (2008), de acordo com estudos realizados em São Paulo, destacaram que o significado histórico da abolição da escravatura não atingiu a subversão do sistema de acomodações raciais. A abolição tão somente eliminou as barreiras para a implementação e a expansão das propostas da nova “ordem social capitalista” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 139), ou seja, aquelas que envolvem a escassez de mão de obra qualificada e a consolidação dos ideais liberais da modernidade (como a livre concorrência, as liberdades individuais, entre outros).

A sociedade paulista, considerada uma das sociedades mais populosas, promissoras e, quiçá, desenvolvida da época (final do século XIX), não investiu, como já mencionado, em

um projeto de inclusão dos homens livres negros, afastando-os, deste modo, dos postos de trabalho considerados mais nobres. Neste contexto das relações de trabalho, Bastide e Fernandes asseveraram que

Em conexão com a desorganização do trabalho e com a desintegração da ordem social escravocrata, processou-se a eliminação parcial do negro no sistema de trabalho. As oportunidades surgidas com a instituição do trabalho livre foram aproveitadas pelos imigrantes e pelos então chamados “*trabalhadores nacionais*”, geralmente “brancos” ou “mestiços” (na maioria de descendência cabocla), que constituíam sob o regime servil uma camada social “livre”, mas dependente e sem profissão definida (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 67).

Portanto, à sombra da sociedade capitalista nascente, apoiada em ideais liberais ocidentais, continuava a existir a mentalidade da falida sociedade escravocrata. Aparentemente em defesa dos pressupostos da Revolução Francesa — liberdade, igualdade e fraternidade — prevalecia no mundo da vida, ou seja, em seu cotidiano, o paternalismo benevolente do senhor em relação ao negro cativo. O Estado, apesar de elaborar leis e constituições, não possibilitava a criação de oportunidades necessárias para a emancipação do negro, restando a este o refúgio e a ajuda da esfera privada, coordenada, regra geral, pelo seu antigo senhor. De fato, em São Paulo,

Passados os momentos de “loucura da liberdade”, muitos dos libertos pretenderam retornar as antigas fazendas. Onde os senhores não dispunham de outra mão-de-obra, eles foram readmitidos, na condição de assalariados. Nas regiões em que viviam muitos imigrantes, porém, os senhores replicaram altivamente, chocados com a “*negra ingratidão*” dos ex-escravos: repeliram-nos, acabando de substituí-los por trabalhadores brancos (Ibid., p. 70).

Neste sentido, a escravidão teve um efeito devastador para a população negra, destruindo a possibilidade de o negro se constituir como agente humano de trabalho. Deste modo, a busca de sua recuperação econômica foi “extremamente penosa, difícil e demorada” (Ibid., p. 73). Segundo estudos com base em investigações sociológicas, Bastide e Fernandes (2008) concluíram que, na sociedade paulista, o chamado *déficit* negro (ou incapacidade para o trabalho, falta de vitalidade, vagabundagem, entre outros estereótipos imputados ao negro) foi fruto das condições deploráveis de vida, as quais incluíam miséria e promiscuidade.

No entanto, apesar dos aspectos negativos que circundam a abolição mal sucedida, fica demonstrado um ponto positivo, ou seja, a conquista por parte do negro do *status* de homem livre ou cidadão pleno, dimensão que acabou “contribuindo ligeiramente para a mudança da

representação social da personalidade-*status* negro, pois provocou uma restrição da esfera em que se operavam as medidas discriminatórias” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 126).

O quadro de profunda anomia social em que vivia o negro em São Paulo, segundo Bastide e Fernandes, só apresentaria mudanças importantes depois de 1930 ou no encerramento da Primeira República. Isto porque o pós-guerra transformou São Paulo no polo econômico mais importante do Brasil e da América Latina. A prosperidade econômica, de fato, possibilitaria melhores condições existenciais e materiais à população, bem como a formação de uma proletarização negra (ou classe proletária negra) (CARVALHO, 2011). Deste modo, quando o negro começa a aspirar por melhores condições de vida, se acirram os processos de mobilização do movimento social negro, crescente desde a Semana da Arte Moderna de 1922.

Schwarcz (2012) destacou alguns avanços no Rio de Janeiro — então capital do Brasil e centro do poder executivo federal no período de 1922 a 1943 — em relação ao processo de reconhecimento negro, tais como: em 1937, a capoeira (desde 1890 considerada crime) é oficializada como modalidade esportiva nacional; o samba (antes reprimido e considerado “dança de preto”) passa a ser exaltado como “canção brasileira para exportação”, com desfiles de escola de samba oficialmente subvencionados, a partir de 1935; o novo regime insere, no cenário brasileiro, datas cívicas: Dia do Trabalho, dia do aniversário de Getúlio Vargas e o Dia da Raça, celebrado em 30 de maio de 1939; o candomblé, a partir de 1938, tem sua liberdade de culto respeitada e não mais reprimida pela força policial; em 1923, a agremiação de futebol Clube de Regatas Vasco da Gama se torna o primeiro time a contratar jogadores profissionais negros. Além desses, outro marco simbólico do desejo de um país mulato foi a escolha, em 1923, de Nossa Senhora da Conceição Aparecida para padroeira do Brasil:

[...] meio branca, meio negra, a nova santa era mestiça como os brasileiros. Tal qual um Macunaíma às avessas, nesse caso, a imersão nas águas do rio Paraíba do Sul teria escurecido a Virgem, e sua “súbita aparição” feito dela uma legítima representante da nacionalidade (SOUZA, 1996, p. 85 *apud* SCHWARCZ, 2012, p. 59).

Deste modo, a política de integração estatal se amparou na teoria freyriana, segundo a qual haveria na “sociedade brasileira uma troca livre de traços culturais entre os vários grupos” (SCHWARCZ, 2012, p. 60), criando um modelo, para o mundo, de convivência racial harmônica ou de uma democracia racial, almejada por todas as nações. Por conseguinte, é instituída a figura do bom malandro, “mestiço”, que, em 1943, ganha *status* mundial com a

criação do personagem Zé Carioca, do desenho animado produzido por Walt Disney, com a participação de Carmem Miranda.

A figura do mulato inzoneiro da *Aquarela do Brasil*, cantada em versos, teve, entretanto, alternâncias de significado, como, por exemplo, no samba *O bonde São Januário* (1940), de Wilson Batista e Ataulfo Alves, que descreve o ex-malandro: “Quem trabalha é quem tem razão / Eu digo e não tenho medo de erra / O bonde São Januário / Leva mais um operário / Sou eu que vou trabalhar” (SCHWARCZ, 2012, p. 61-62).

Contudo, Bastide e Florestan demonstraram que na sociedade paulista a formação de classe social foi, também, fator de integração, mais do que de segregação racial. Os autores destacam haver três fenômenos paralelos das acomodações raciais. Para o presente trabalho, destacamos o terceiro:

A assimilação dos negros e dos mulatos às classes sociais está favorecendo a emergência de atitudes e de movimentos de inconformismo contra as manifestações do preconceito de cor e a da discriminação econômica e social com base na cor, os quais sublinham a tendência dos indivíduos de cor a modificarem a representação que mantinham da personalidade-status do *branco* e da própria autoconcepção de status e papéis, em sentido nivelador e igualitário (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 151).

Portanto, isso não significou a eliminação do preconceito, mas “uma nova constelação das relações raciais” (Ibid., p. 151).

Florestan Fernandes e Roger Bastide foram pesquisadores que, conforme Guimarães (2009), fizeram parte da equipe do denominado ciclo de estudos da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), conforme se nota a seguir:

[...] ciclo de estudos da UNESCO – 1953-1956; estudos do convênio Estado da Bahia-Columbia University – 1950-1960; estudos da escola paulista – 1955-1972. Datam também dessa época os primeiros ensaios críticos sobre relações raciais escritos por intelectuais negros militantes, tais como Guerreiro Ramos (1954) e Abdias do Nascimento (1950) [...] (GUIMARÃES, 2009, p. 76).

Verificam-se, no trecho acima, nomes não só de intelectuais, mas de intelectuais militantes, como Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, negros que lideraram o Movimento Negro Unificado (MNU) e o Teatro Experimental Negro (TEN), como veremos adiante.

Guimarães destacou, como principais pesquisadores do ciclo de estudos da UNESCO, Oracy Nogueira, Florestan Fernandes, Thales de Azevedo e Costa Pinto. Estes autores

“romperam, sem deixar margem a dúvidas, com tal consenso (mito da democracia racial), ainda nos anos 50, afirmando a confluência de barreiras de classe e de cor à mobilidade social” (Ibid., p. 90).

A principal contribuição de Nogueira foi usar o tipo ideal weberiano para estabelecer a diferenciação entre os preconceitos de raça. Este autor realizou, por meio da análise histórica da sociedade norte-americana e brasileira, um estudo comparado, extraindo, deste modo, o tipo ideal das duas sociedades em relação ao preconceito racial. Na sociedade norte-americana, o tipo ideal categorizado foi o preconceito de raça de origem, enquanto no Brasil destaca-se o preconceito de raça de marca:

Considera-se como *preconceito racial* uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é *de origem* (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

Portanto, Nogueira (2006), entre outros intelectuais e militantes já citados, colaborou para o rompimento do pensamento hegemônico de estudos inspirados no clássico *Casa Grande e Senzala* (FREYRE, 2003), em que a sociedade brasileira seria um modelo, para o mundo, de convivência pacífica multicultural. O ciclo de estudos da UNESCO representou, por meio de uma pesquisa complexa, composta pela combinação de vasta metodologia e referenciais teóricos, o rompimento do antigo paradigma científico. Os cientistas sociais demonstraram a falácia do mito segundo o qual haveria, na sociedade brasileira, um consenso dominante e estabelecido, surgido principalmente a partir do Estado Novo varguista, com a propalada política de integração nacional. Deste modo, os resultados alcançados pelos pesquisadores e militantes negros e não negros foram essenciais para abrir novas perspectivas de vida e de direito para a população negra historicamente discriminada.

Atualmente, graças aos estudos contínuos, pode-se verificar que, mesmo com o desenvolvimento econômico da sociedade brasileira, a discriminação e o preconceito racial se fazem presentes, ficando claro que as condições existenciais materiais continuam para alguns em detrimento dos demais. Por conseguinte, a alta concentração de renda brasileira fez multiplicar as demandas sociais. Neste sentido, apontam os estudos de Schwarcz que

Os censos brasileiros vêm sistematicamente derrubando a tese que alia inclusão cultural com social. Na verdade, convivemos com os dois processos: inclusão e exclusão. Os dados numéricos mostram processos longínquos de discriminação no trabalho, no lazer, na saúde, no nascimento e na morte, e na educação (SCHWARCZ, 2012, p. 110).

Schwarcz (2012) refere também a pesquisa de Sergio Adorno (1996), que trata do racismo nas práticas penais brasileiras. Esta investigação demonstrou um tratamento diferenciado pautado na cor: quanto mais preto for o sujeito, mais perigoso ele será considerado. Verificou-se igualmente na pesquisa que, ao preencher os formulários, os sujeitos, na fase de inquérito policial, se autodeclaravam mais claros. Entretanto, conforme era descoberto que o sujeito não era, afinal, um criminoso, o acusado, aos olhos da autoridade policial, “se transformava” (por exemplo, de moreno passava a branco). Por outro lado, se na fase do inquérito policial o relatório indicasse que o sujeito era o autor do crime, o delegado de polícia passava a descrever o sujeito, no relatório, como de cor preta.

Quanto ao perfil geral das condenações, Adorno conclui que:

a) réus negros tendem a ser mais perseguidos pela vigilância policial; b) réus negros experimentam maiores obstáculos de acesso à justiça criminal e maiores dificuldades de usufruírem do direito de ampla defesa, assegurada pelas normas constitucionais vigentes; c) em decorrência, réus negros tendem a merecer um tratamento penal mais rigoroso, representado pela maior probabilidade de serem punidos comparativamente aos réus brancos (ADORNO, 1996, p. 257 *apud* SCHWARCZ, 2012, p. 89-90).

Nota-se que, tanto o mito da democracia racial quanto a visão teleológica de melhoria das condições existenciais materiais e simbólicas do negro, em decorrência do desenvolvimento econômico, foram ideais construídos para a manutenção da classe dominante. Na realidade, a população negra continua a lutar por direitos já escritos em códigos e constituição, mas que, até agora, não foram efetivados.

Portanto, eis as duas teorias: uma defendida por Freyre (2003) — através da democracia étnica ou social, baseada nas relações culturais — e a outra por Bastide e Fernandes (2008) — considerando o racismo como resíduo ou arcaísmo da deteriorada sociedade de ordem escravocrata paulista, que seria superado pela modernidade industrial e pelo desenvolvimento econômico. Entretanto, a absorção do negro pela classe não ocorreu em sua totalidade, conforme relatório do IBGE de 2010:

A comparação das pirâmides etárias referentes aos anos de 2000 e 2010, segmentadas por cor ou raça, mostra que, para os três principais grupos,

houve estreitamento da base da pirâmide, resultado da diminuição da fecundidade. Ao mesmo tempo, duas diferenças despontam já em 2000. Pretos e pardos mostram maior proporção de pessoas abaixo de 40 anos; já os brancos têm maior proporção de idosos – maiores de 65 anos e, principalmente, maiores de 80 anos de idade – **o que provavelmente está ligado às diferenças de condições de vida e acesso a cuidados de saúde, bem como à participação desigual na distribuição de rendimentos.** Os rendimentos médios mensais dos brancos (R\$ 1.538) e amarelos (R\$ 1.574) se aproximam do dobro do valor relativo aos grupos de pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) ou indígenas (R\$ 735) (IBGE, 2010, grifo nosso).

Deste modo, no Brasil, ainda há um fosso de desigualdade não superado. O trecho acima revela este grande desequilíbrio prevalecente entre negros e brancos.

Os estudos de Gilberto Freyre em *Casa grande e senzala* (2003) apontam para uma realidade social híbrida, na qual a superação das diferenças raciais era compensada pelo processo de adaptação livre e cultural. Este entendimento foi, em parte, influenciado pelo seu orientador, o Antropólogo Franz Boas, fundador da antropologia cultural e citado por Freyre no prefácio do livro em questão:

Foi o estudo de antropologia sob a orientação do professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor – separados dos traços de raça e os efeitos do ambiente ou da experiência cultural. Aprendi a considerar fundamental a diferença entre raça e cultura; a discriminar entre os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais, de herança cultural e de meio. Neste critério de diferenciação fundamental entre raça e cultura assenta todo o plano deste ensaio (FREYRE, 2003, p. 33).

Neste aspecto, Freyre demonstrou coerência com o pensamento de Franz Boas, seu orientador de doutoramento, pois o trabalho de Freyre se pautou pela sociedade brasileira nordestina (principalmente a de Pernambuco e da Bahia), nas quais a cultura, e não a raça é fator preponderante para a adaptação às diferenças sociais. Dentro desta sociedade, o senhor de engenho exercia papel fundamental, superando até mesmo o poder da Igreja Católica e da metrópole portuguesa. Portanto, as relações raciais se particularizaram a ponto de se criar outra “cultura”, em que a principal riqueza estava na mestiçagem entre o branco, o negro e o indígena.

Freyre destacou o papel importante do negro na sociedade brasileira nordestina, em especial na sociedade do Recife, em que

Os pretos e pardos do Brasil não foram apenas companheiros dos meninos brancos nas aulas das casas-grandes e até nos colégios; houve também

meninos brancos que aprenderam a ler com professores negros (FREYRE, 2003, p. 503).

Podemos assim verificar as trocas culturais entre negros e brancos, num processo particular de relação em que os sujeitos (res) significavam os ícones da sociedade branca, como pode ser visto no trecho abaixo:

[...] Muito menino brasileiro deve ter tido por seu primeiro herói, não nenhum médico, oficial de marinha ou bacharel branco, mas um escravo acrobata que viu executando piruetas difíceis nos circos e bumbas-meu-boi de engenho; ou negro tocador de pistom ou de flauta (Ibid., p. 505).

Outro processo de assimilação apontado por Freyre ocorre quando descreve o professor negro de nome Calixto:

E felizes dos meninos que aprenderam a ler e escrever com professores negros, doces e bons. Devem ter sofrido menos que os outros: os alunos de padres, frades, “professores pecuniários”, mestres-régios – estes ranzinzas terríveis, sempre fungando rapé; velhos caturras de sapato de fivela e vara de marmelo na mão (Ibid.).

No passo acima, o autor ilustra esta realidade por meio da figura do professor que impõe respeito pela poder da palmatória ou da varinha de marmelo.

Freyre apontou também o processo de mudança no discurso. Por exemplo, em relação à palavra “senhor”, com a qual se reproduzia a intransigência do senhor de escravos e a punição disciplinar do chicote. Entretanto, com o passar do tempo, salienta que:

É verdade que desde esses tempos remotos o “senhor” se adotou em “sinhô”, em “nhonhô”, em “ioiô”, do mesmo modo que “negro” adquiriu na boca dos brancos um sentido de íntima e especial ternura: “meu nego”, “minha nega”; e nas cartas coloniais: “Saudoso primo e muito seu negro”, “negrinha humilde etc” (Ibid., p. 509).

Vê-se, pois que a categoria raça, nos estudos de Freyre, não era fator crucial. O que preponderava, antes de tudo, eram as relações culturais por que passou a sociedade brasileira. Destas relações culturais, originou-se um produto específico da sociedade brasileira, caracterizado pelo autor como uma democracia étnica ou social:

Encontram-se aqui [na Bahia] esses resultados num clima em que nenhuma região do Brasil é mais doce, de **democracia étnica, inseparável da democracia social**. E sem democracia social, sem democracia étnica, sem

democracia econômica, sem democracia sócio-psicológica – a dos tipos que se combinam livremente em expressões novas, admitidas, favorecidas e estimadas pela organização social e da criatura – que pode ser senão um artifício a simples democracia política? (FREYRE, 1944, p. 30 *apud* GUIMARÃES, 2002, p. 5, grifo nosso).

Verificamos, portanto que a obra *Casa grande e senzala* foi utilizada, à revelia de Gilberto Freyre, a partir de 1937 (GUIMARÃES, 2002), como bandeira do nacionalismo varguista, período identificado com a “democracia racial”.

Hasenbalg, no entanto, criticou Freyre e Fernandes. Em primeiro lugar, porque a democracia racial foi objeto de vários estudos, que provaram ser ela um mito utilizado pelo discurso hegemônico para manter o *status quo*. Em segundo, porque a teoria dos arcaísmos, ressaltada por Fernandes (2008), salienta que “as exigências estruturais das modernas sociedades estruturais tendem a dissolver a raça como fator que estrutura relações raciais” (HASENBALG, 1979, p. 85). Assim, Hasenbalg sugere que:

(a) a discriminação e preconceito raciais não são mantidos intactos após a abolição, mas, pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas e (b) as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos (Ibid.).

Portanto, a falta de acesso da população negra dentro de espaços de ensino, como, por exemplo, na universidade, é importante para a manutenção das relações sociais hierarquizadas de subordinação da população negra em relação à população branca.

Deste modo, apesar de cientificamente não existir provas da existência de raça, a discriminação racial perdura e insiste em lançar para a exclusão um grupo de seres humanos que, como humanos, lutam para tal reconhecimento.

Nesta perspectiva, abordaremos, no próximo tópico, a categoria raça, defendida e refutada nos discursos de dominação entre os seres humanos.

1.2 Raça e democracia racial no Brasil: apropriação e desapropriação do conceito raça

Prosseguindo com as nossas reflexões, passaremos agora a tratar da categoria raça, da sua negação na sociedade brasileira e da sua afirmação no discurso, muitas vezes, não dito.

Os detentores do discurso hegemônico, segundo o qual não existe raças, propuseram e impuseram, durante décadas, esta estratégia de discurso. Entretanto, como já vimos, houve uma veemente oposição em relação a ele, proveniente não apenas do movimento negro, mas também de intelectuais, sobretudo por meio de estudos científicos (estes realizados, notadamente, pelo ciclo de estudos da UNESCO).

No entendimento de Guimarães, a ideia do antirracismo ofusca o estudo do cientista social, uma vez que

[...] a noção nativa de “cor” é falsa, pois só é possível conceber-se a “cor” como um fenômeno natural se supusermos que a aparência física e os traços fenotípicos são fatos objetivos, biológicos, e neutros com referência aos valores que orientam a nossa percepção (GUIMARÃES, 2009, p. 46).

Em estudo anterior, Guimarães apresenta a mesma linha de pensamento:

Pois bem, é justamente a partir daí que aparece a necessidade de teorizar as "raças" como o que elas são, ou seja, construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos (Idem, 1999, p.153).

Portanto, pensar a raça como uma construção social possibilita investigar o racismo e os efeitos do preconceito e da discriminação, ambos arraigados na sociedade brasileira e responsáveis por impedir a mobilidade social e a plena cidadania. Deste modo, a teorização das raças “[...] constitui, para a sociologia, instrumento apto a revelar condutas políticas e instituições que, ainda que inadvertidamente, conduzem a discriminação sistemática [...]” (Idem, 2009, p. 67-68).

Guimarães destaca ainda que “Nossa sociologia ou negava existência desses fenômenos ou procurava explicar por que eles não resultavam em conflitos sociais importantes [...]” (Idem, 2008, p. 62). Neste pequeno trecho, o autor demonstra a sua insatisfação pelo tratamento dado ao fenômeno do preconceito racial no Brasil por parte da academia e da política, que nunca destacaram a sua importância para melhor o compreender.

Neste sentido, a tradição marxista, ao conceber o racismo como epifenômeno de classe ou de efeitos secundários a serem superados pela proletarianização dos negros, reforçou o mito da democracia racial:

Até mesmo o marxismo, que influenciou muito o pensamento e as ações de uma fração emergente das classes médias brasileiras, nas décadas do pós-guerra, em nada alterou este quadro. Ao contrário, a insistência marxista no caráter ideológico das “raças” e sua caracterização do racismo como um epifenômeno apenas emprestaram outra tonalidade a “democracia racial” (Idem, 2009, p. 60).

Com o objetivo de desmitificar o mito da “democracia racial”, Guimarães destacou que o racismo brasileiro não deixou de existir, e que a tese desenvolvida por Freyre não mudou os pressupostos racistas de embranquecimento:

Na verdade, a tese do embranquecimento foi apenas adaptada aos cânones da Antropologia Social, passando a significar a mobilidade ascensional dos mestiços na hierarquia social. Por um lado, o “embranquecimento” era uma constatação feita por meio de pesquisas empíricas, um caminho de mobilidade preferencial encontrado entre os negros; mas, por outro lado, esse caminho pressupunha uma visão racista da negritude, ainda que interiorizada pelos negros [...] (Ibid, p. 55).

O projeto de nação branca começa então a nascer acreditando na explicação “científica” e “racional” de que o subdesenvolvimento do Norte/Nordeste acontecia em decorrência do alto grau de mestiçagem e negritude da população, reforçando a ideia do branqueamento necessário e da extinção da negritude como forma de o Brasil se tornar um país desenvolvido (Idem, 2008).

Entretanto, nas décadas de 1920 e 1930, principalmente — e como resultado da Semana de Arte Moderna de 1922 —, o movimento pós-abolição adquire novos contornos sociais, e a sua atuação pode ser notada através da publicação, em jornais específicos, de conteúdos que abordavam a temática do negro.

Por exemplo, como reação à postura racista da Alemanha nazista, verifica-se, no trecho abaixo, certo radicalismo ou sentimento nacionalista. O Jornal *A voz da Raça*, ano I, número 27, em circulação no período da 2ª grande guerra mundial, apresenta a seguinte publicação:

Que nos importa que Hitler não queira, na sua terra, o sangue negro? Isso mostra unicamente que a Alemanha Nova se orgulha de sua raça. Nós também, nós brasileiros, temos Raça. Não queremos saber de arianos. Queremos o brasileiro negro e mestiço que nunca traiu nem trairá sua nação (BASTIDE, 1972, p. 54 *apud* COSTA, 2006, p. 143).

Nota-se, pois, o termo “raça” como sinônimo de forte nacionalismo e pertencimento étnico. Entretanto, este registro não demonstra um entendimento unânime da população negra da época.

Encontramos também, em outros periódicos, a classificação “morena”, como destaca o excerto abaixo, extraído do jornal *Liberdade*, de 1919, e intitulado “Hipocrisia da cor”. A informação é encontrada na obra de Guimarães:

O leitor deve saber calcular o pesadelo que tem na palavra “despreso” é esta que acabrunha e persegue o infeliz *negro*, ou pessoa equivalente à classe; nós sabemos que a palavra *negro* é empregada como um pouco caso, ao passo que as pessoas educadas uzam da expressão *morena* o que admito que seja pronunciada. [...] (GUIMARÃES, 2008, p. 24-25, *ipsis litteris*).

Chama a atenção, num dos trechos escolhidos por Guimarães, a postura do articulador do jornal *Liberdade*, ao apresentar um preconceito dentro do próprio grupo social:

[...] Matuto [o autor do artigo] foi sempre um dos que negaram os preconceitos nesse Brasil, e sou forçado a continuar a negá-lo, quanto à parte dos brancos, porque vemos a verdade, só temos um preconceito que é perigoso, e esse é imposto pelos próprios descendentes. Nos Estados Unidos da América do Norte a luta é do branco contra o preto, nos Estados Unidos do Brasil é do preto contra o preto! (Ibid., p. 25).

O trecho acima demonstra a crítica lançada pelo “falante” negro ao próprio grupo social, denunciando a falta de unidade dos negros. Apresenta, além disso, uma consciência internacional do articulista da demanda, uma vez que o texto remete para o processo de luta do movimento negro norte-americano, caracterizado pela sua unidade. Portanto, este registro histórico do cotidiano demonstra o processo de mudança de comportamento e o rompimento com o discurso determinista da subalternidade. O sujeito negro, deste modo, busca encontrar espaço na sociedade brasileira, mas de forma a tornar-se tanto protagonista da ação quanto cidadão pleno.

Partindo desta análise, podemos concluir, parcialmente, que as aspirações e influências surgidas na década de 1920 por influência do modelo norte-americano de bipolarização tiveram algum resultado. No entanto, com o Estado Novo varguista e o seu programa nacionalista de integração nacional, rotulado de “democracia racial”, estas logo se dissolveram (GUIMARÃES, 2008).

Neste momento histórico — do início da ruptura das tradições da classe dominante da época (1920) em direção a, quiçá, uma modernidade —, nasce o movimento negro moderno

brasileiro, por meio da ressignificação dos sujeitos negros em suas ações sociais (WEBER, 1999) e no contexto de uma nova ordem para o Brasil moderno. Torna-se assim possível, para a análise dos movimentos sociais, o olhar analítico sob “dois ângulos básicos: o interno e o externo”, conforme destaca Gohn (2007, p. 255). Neste caso, há um processo em construção dos sujeitos que se utilizam do veículo comunicacional “jornal” para se apresentarem à sociedade e aos seus “semelhantes”. Busca-se assim ligar o externo ao interno e vice-versa, para a consolidação do movimento social. Para Gohn,

As duas faces compõem uma visão de totalidade dos diversos grupos; internamente, eles constroem repertórios de demandas segundo seus valores, crenças, ideologias etc. e organizam as estratégias de ação que os projetam para o exterior (Idem, 2007, p. 255).

Na década de 1930, o movimento negro paulista se une e institui a Frente Negra Brasileira (FNB), a qual se desdobrou no primeiro partido político negro. O partido, todavia, foi fechado em 1937, pelo governo autoritário de Getúlio Vargas (TELLES, 2003).

No período de 1937 a 1980, preponderou a ideologia da democracia racial e da integração nacional, mascarando o preconceito racial e seus efeitos, que, segundo Bastide e Fernandes, continuaram inabaláveis:

Os brancos, à medida que se incorporam a “classes dominantes”, do ponto de vista racial, não sentem o peso e os efeitos do “preconceito de cor”. O mesmo não acontece com os negros, que aprendem desde cedo “a ficar em seu lugar” e isso quase sempre por meio de humilhações, de ressentimentos e de frustrações, que passam despercebidos à maioria dos brancos (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 287).

Nota-se pelo trecho citado, *in fine*, que o preconceito passa despercebido para a maioria dos brancos, ou seja, os efeitos dos ideais da democracia racial — como forma de manter o poder hegemônico do branco — entranharam-se de tal ordem na cultura brasileira que se acaba por ter a falsa percepção de um Brasil sem preconceito de raça.

No próximo tópico, trataremos da luta pelo reconhecimento do negro como negro, com seus atributos de humanidade, e, por isso, sujeito de direitos e deveres, como qualquer outro cidadão brasileiro. Em outras palavras, falaremos da urgência de se reconhecer ao negro todas as necessidades materiais e imateriais inerentes ao ser humano. Tais demandas, por outro lado, além de fundamentais para a cidadania de uma forma geral, promoveriam a abertura de um espaço na agenda política nacional, no qual fosse possível discutir o rompimento com a ordem cultural brasileira que silencia, desde há muito, o negro. Este

reconhecimento como veremos a seguir, seria fundamental para transformar o discurso hegemônico da sociedade brasileira e atrair o olhar do mundo para a nossa sociedade, reconhecida como o esteio de uma democracia racial.

1.3 A luta pelo reconhecimento: aspectos transformadores da consciência negra

Antes de adentrarmos este capítulo, faz-se necessário elucidar a qual reconhecimento nos referimos. Neste sentido, usaremos o conceito de reconhecimento proposto por Fraser:

O não reconhecimento consiste na depreciação de tal identidade pela cultura dominante e o conseqüente dano à subjetividade dos membros do grupo. **Reparar esse dano significa reivindicar “reconhecimento”**. Isso, por sua vez, requer que os membros do grupo se unam a fim de remodelar sua identidade coletiva, por meio da criação de uma cultura própria auto-afirmativa (FRASER, 2007, p.106, grifos nossos).

De fato, o negro, de forma insistente, vem reivindicando, ao longo da história, esse reconhecimento não admitido e, além disso, depreciado pelo branco. Revelaremos, nos próximos parágrafos, algumas facetas desta luta.

Neste contexto, a abolição da escravatura, em 1888, não dissipou a poeira do preconceito enrustada na sociedade paulista da época. É o que podemos depreender da citação abaixo:

A industrialização, urbanização da cidade de São Paulo, o afluxo de imigrantes, o aparecimento de classes sociais bem estratificadas, deixando, porém, subsistir subterraneamente, como num edifício em conserto, partes inteiras da antiga sociedade tradicional [...] (BASTIDE; FLORESTAN, 2008, p. 154).

Essa sociedade “em reforma”, descrita pelo autor, ainda estava atrelada às estruturas do tempo da escravidão, as quais não suportavam a presença, a ascensão e a mobilidade social do negro. Destacavam-se também as manifestações larvais que pretendiam manter tudo como estava, rejeitando uma reforma estrutural que permitisse reconhecer suas demandas sociais. Portanto, nesta época, não havia espaço para reinventar uma sociedade plural, pois a realidade antiga era minada de preconceitos.

Os autores sublinharam também, nos dizeres do jornal *A voz da Raça*, a existência do preconceito de cor: “somente nós, negros, podemos senti-lo” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 154). Neste caso, para vivenciar o preconceito, o sujeito deverá se sentir negro. Ao

mesmo tempo, a deterioração pela qual passou a identidade do negro, como vimos nos tópicos anteriores, reforça os estereótipos e afasta as possibilidades de mobilização e superação dos obstáculos, pois há uma mística do branqueamento, em que o sujeito, para conquistar algum *status* superior, deve seguir os padrões do branco.

Deste modo, a negação da humanidade em decorrência da negritude consolida situações que deveriam ser repulsivas para a população negra. A sobrevivência, no entanto, sempre obrigou os sujeitos a pagarem o preço desta condição.

Neste sentido, Bastide e Fernandes asseveram que

[...] o crime que mais amargamente se queixam os pretos é o que se poderia chamar de “pecado de omissão”, a falta de uma política governamental a favor da ascensão do homem de cor na sociedade, por um auxílio econômico e medidas educativas apropriadas, quando há tantas leis a favor dos imigrantes. O branco cumprimenta o negro, abraça-o, manifesta-lhe amizade, mas deixa-o mergulhar nas camadas mais baixas da sociedade [...] (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 155-156).

Como se nota no trecho acima, os autores mencionaram a ausência de políticas governamentais voltadas para a população negra, seja pela sua ausência nos discursos do Estado, seja pelo desprezo que as mesmas sofrem, em detrimento dos privilégios dados aos imigrantes brancos. Uma situação como esta, claro está, demonstra o não reconhecimento, pelo Estado brasileiro, do negro como cidadão. Por conseguinte, buscar tal reconhecimento torna-se primordial para a conquista de políticas públicas inclusivas.

O não reconhecimento das demandas do negro, combinado com o atual modelo de democracia racial, anula qualquer possibilidade eficaz de reação e de mudança desta lógica de controle social.

Entretanto, o negro, apesar de sua invisibilidade para o Estado brasileiro, encontra no preconceito racial e na indiferença sua visibilidade. Deste modo, surge a dificuldade de estudar as relações raciais no Brasil, pois o pesquisador, em terreno movediço, tem de descobrir o que está oculto na indiferença, sendo necessário recorrer, muitas vezes, à ausência de comportamentos (BASTIDE; FERNANDES, 2008).

A reconstrução da consciência negra, a valorização do sujeito negro e da sua beleza e a sua importante contribuição para a formação da sociedade brasileira, se constituíram, segundo Bastide e Fernandes (2008), após a Primeira Guerra Mundial, sob a influência dos imigrantes europeus, com suas ideologias baseadas na anarquia, no socialismo e no comunismo. Contudo, outros fatos importantes, como a formação do proletariado de cor e os ideais do

movimento modernista, alavancaram o processo de retomada do reconhecimento da identidade negra.

Na cidade de Campinas, estado de São Paulo, foi impresso o primeiro jornal negro em 1924, chamado *O Getulino*, com teor combativo e reivindicatório. Após o seu aparecimento, outros jornais foram abertos na capital de São Paulo, como, por exemplo, *O Clarim da Alvorada*, e outras formas de organização foram surgindo — como a Federação dos Homens de Cor, constituída pela Irmandade do Rosário e pela Sociedade dos Amigos da Pátria —, mas logo se dissolveram. Segundo os autores, “o negro tomava apenas muito lentamente consciência da sua ‘negrura’” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 197).

Em 1931, no novo regime, se constituiu a Frente Negra Brasileira, dirigida pelos irmãos Veiga dos Santos. Este movimento foi inspirado em movimentos nacionalistas europeus. Inicialmente, defendiam valores e ideais radicais, de teor racista. Segundo Bastide (2008), a Frente Negra Brasileira foi a que obteve maior êxito no objetivo de incutir a consciência negra em todos os recantos do Brasil.

A Frente Negra Brasileira se registrou como partido, porém foi fechado pelo governo instituído pela ditadura Vargas. Bastide e Fernandes (2008) destacaram que, entre os anos de 1925 e 1937, houve o lançamento, pelos líderes negros, de uma vasta publicação de defesa ao negro, com a qual se elaborava uma ideologia de combate ao preconceito.

O conteúdo ideológico da Frente Negra Brasileira, em particular, publicados pelo *Jornal Voz da Raça*, apresenta, segundo Bastide e Fernandes (2008), aspectos de afirmação do negro segundo os moldes fixados pelos brancos. Os autores anotam os seguintes fatos, que corroboram essa assertiva: a) negação de certas características africanas (ampla divulgação publicitária de cremes alisadores e recusa de tradições africanas, como a congada e os batuques); b) inserção de hábitos tomados dos brancos, como piqueniques no campo e coroamento da rainha da beleza. Buscava-se, destarte, criar um novo negro, mais ocidental e menos africano.

Como já destacamos, neste período, do chamado Estado Novo, o Presidente Vargas fecha, em 1937, o partido político que a Frente Negra Brasileira (FNB) havia fundado, no início dos anos de 1930 (SILVA, 2004). Deste modo, restou ao movimento negro tão somente a luta de viés cultural e folclórico, e não mais de direitos, emancipação e luta por igualdade material (TELLES, 2003).

O silêncio imposto nas mídias pelo discurso hegemônico do Estado, segundo o qual não havia racismo no Brasil, será rompido por acontecimentos pontuais, como o caso da bailarina Katherine Dunham, em 1950, que não conseguiu se alojar no Hotel Esplanada pelo

fato de ser negra. Em consequência deste episódio, cria-se uma comoção nacional e, com ela, a lei Afonso Arinos, que passou a proibir o preconceito, impondo aos donos de estabelecimentos comerciais (hotéis, clubes e afins) o fim do impedimento ou restrição à entrada de negros (BASTIDE; FERNANDES, 2008). Schwarcz (2012), por sua vez, ressalta que esta lei foi ineficaz, dado que não punia severamente o infrator.

O aparente silêncio apresentado pelo movimento social negro, antes do evento do Hotel Esplanada, é explicado por Gohn (2007) como acomodação e refluxo da organização, período em que as bases do movimento se retraem para criar novas estratégias de luta contra a política estabelecida.

Entretanto, novas estratégias surgiram, como, por exemplo, o Teatro Experimental Negro. Em 13 de outubro de 1944 foi criado, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental Negro (TEN). O grupo de intelectuais responsável pela fundação do TEN contava com Abdias do Nascimento, Aguinaldo de Oliveira de Camargo, o pintor Wilson Tibério, Teodorico dos Santos, José Herbel e Claudiano Filho. Segundo as palavras de Abdias do Nascimento, foi este motivo da sua criação: “na realidade, não existia nenhuma peça onde o negro pudesse aparecer, a não ser como neguinho engraçado, numa peça de Martins Pena [...]” (DOUXAMI, 2001, p. 318).

Segundo Douxami, o TEN possibilitou o surgimento de atores negros como, por exemplo, Ruth de Souza, Lea Garcia, Haroldo Costa, Aguinaldo Camargo, entre outros. A mesma autora salienta ainda que

[...] Muitos atores do TEN tinham baixo nível de escolaridade e exerciam atividades pouco valorizadas no mercado de trabalho, tais como motoristas, empregadas, pedreiros. O TEN lhes ofereceu uma formação teatral e cursos de alfabetização. Graças a essa política, criou-se uma companhia com mais de 50 atores, que atuou, muitas vezes em formação reduzida, desde 1945 até o final dos anos 60. O TEN existiu oficialmente até 1968, quando Abdias do Nascimento exilou-se nos Estados Unidos. Pode-se dizer, na realidade, que o TEN atuou enquanto companhia de teatro até 1952. A companhia apresentou-se pela primeira vez em dezembro de 1944, participando da montagem de *Palmares*, de Stella Leonardos, pelo *Teatro do Estudante*, no Rio de Janeiro. Apesar de atuar sempre no Rio de Janeiro, o TEN conseguiu uma repercussão nacional (Ibid.).

Douxami ressaltou também que, na falta de textos brasileiros, o grupo apresentava peças estrangeiras. Como resultado deste ambiente pouco receptivo, o Teatro Municipal do Rio de Janeiro foi aberto por um dia, com autorização do Presidente da República Getúlio Vargas, em 1945, para uma única apresentação de *O imperador Jones de Eugene O’Neill*.

Esta foi uma importante conquista do grupo, dado que não era então permitida a entrada no teatro de negros, nem como ator e nem como público. Abdias irá denunciar os atos racistas dos administradores do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, denominando a casa de espetáculos de “Fortaleza do racismo” (Ibid.).



Figura 1 TEN – *O Filho Pródigo* (1947) de Lúcio Cardoso, encenado no Teatro Ginástica, Rio de Janeiro (RJ), com Aguinaldo Camargo e Ruth de Souza. Acervo Ruth de Souza. (DOUXAMI, 2001, p. 320)

Na figura 1, registramos a atuação de uma grande dama do teatro, a atriz negra Ruth de Souza, uma das atrizes pioneiras na conquista de espaços nunca antes ocupados por negros. Ruth de Souza tem trabalhos não só no teatro, mas também no cinema e na televisão.

Douxami (2001) destacou que o último trabalho da companhia foi interrompido pelo Regime Militar, em 1966. A peça *Além do Rio*, de Agostinho Olavo, foi impedida pelos militares de ser representada no Festival de Arte Negra, no Senegal.

O Senegal, refira-se, havia declarado, nesse período, a sua independência da França, constituindo-se no celeiro do pensamento de libertação da África, representado pelo movimento *négritude* (NASCIMENTO, 2004). Desde modo, o festival, evento patrocinado pela UNESCO, representaria um primeiro contato do teatro brasileiro negro com o movimento negro internacional:

A négritude proporcionara ao movimento de libertação dos países africanos grande impulso histórico e fonte de inspiração. Ao mesmo tempo, influenciou profundamente a busca de caminhos de libertação dos povos de

origem africana em todas as Américas, prisioneiros de um racismo cruel de múltiplas dimensões. No Brasil, enfrentando o tabu da “democracia racial”, o Teatro Experimental do Negro era a única voz a encampar consistentemente a linguagem e a postura política da *négritude*, no sentido de priorizar a valorização da personalidade e cultura específicas ao negro como caminho de combate ao racismo. Por isso, o TEN ganhou dos porta-vozes da cultura convencional brasileira o rótulo de promotor de um suposto racismo às avessas, fenômeno que invariável e erroneamente associavam ao discurso da *négritude* (NASCIMENTO, 2004, p. 214).

Observamos, no trecho acima, a forma de o Estado brasileiro lidar com a possibilidade de emancipação do negro na sociedade. A sua intenção era, pelo contrário, abafar manifestações como essa e manter, tanto nacional como internacionalmente, a ideia de que o Brasil representaria, socialmente, um modelo de democracia racial. Por conseguinte, as demandas reivindicadas pelo movimento negro não eram sequer ouvidas. A lei permitia, neste período de regime militar, a desmobilização de qualquer tipo de movimento social que atentasse contra o *establishment*⁴. Refletindo sobre este período, Abdias do Nascimento, em entrevista concedida a Douxami, ressaltou que o objetivo do TEN foi

[...] questionar a alienação estética da sociedade convencional. Mas o TEN promoveu eventos estritamente políticos, como a *Convenção Nacional do Negro* (em 1945 e 1946), e o *I Congresso do Negro Brasileiro*, em 1950; criou o *Instituto Nacional do Negro* e os *Seminários de Grupoterapia*. Em geral, como explica Abdias do Nascimento, teatro e política formavam um objeto só: Ao criar o Teatro Experimental do Negro, queríamos afirmar e transformar valores que vinham da África através de representações cênicas, de ordem política. Para mim, a política é totalmente implicada em qualquer atividade cultural. E as atividades políticas, também, não são independentes da cultura e da arte, não se pode separar um do outro (DOUXAMI, 2001, p. 323).

Podemos observar que Abdias do Nascimento e outros militantes negros não se deixaram calar, mesmo nos momentos em que a regra era o silêncio. O processo de reconhecimento da identidade do negro fica patente, primeiramente, ao compreender-se negro

⁴ *Establishment*, em sentido mais abstrato, refere-se à ordem ideológica, econômica e política que constitui uma sociedade ou um Estado. Em sentido depreciativo, designa uma elite social, econômica e política que exerce forte controle sobre o conjunto da sociedade, funcionando como base dos poderes estabelecidos. O termo se estende às instituições controladas pelas classes dominantes, que decidem ou cujos interesses influem fortemente sobre decisões políticas, econômicas, culturais, etc., e que, portanto, controlam, no seu próprio interesse e segundo suas próprias concepções, as principais organizações públicas e privadas de um país, em detrimento da maioria dos eleitores, consumidores, pequenos acionistas, etc. Em sentido mais restrito, pode referir-se a um grupo de indivíduos com poder e influência sobre determinada organização ou campo de atividade. Na origem, o termo dizia respeito a uma aliança entre a burguesia urbana e grupos da aristocracia rural britânica, que tradicionalmente concentrava os meios de ação no país, sendo pouco aberta a inovações em todos os campos e hostil ao compartilhamento do poder com outros grupos. Disponível em: <<http://dicionarioportugues.org/pt/establishment>>.

e, de seguida, na expressão da negritude como forma de reconhecimento social, como, por exemplo, através da arte, da cultura e do seu consequente viés político. Estas formas de manifestação eram, no entender de Nascimento (2004), os fios condutores capazes de transformar a realidade social do negro.

A partir do final dos anos de 1960, inicia-se a retomada internacional do processo de reconhecimento das minorias, a exemplo dos movimentos feminista e negro nos Estados Unidos da América do Norte. No Brasil, segundo Vieira, “[...] estes anos [do regime militar] parecem consolidar as bandeiras de luta do movimento negro que foram ampliadas ao longo do período de resistência (1964-1985) (VIEIRA, 2011, p. 234).

Nos anos de 1970, há um clima de efervescência dos movimentos sociais. Surge o Movimento Negro Unificado (MNU), ao lado de outras organizações que questionavam as formas de poder tradicionais. No entendimento de Florestan Fernandes, a organização desse movimento se viabilizou e se fortificou com o apoio da Escola Paulista de Sociologia. O MNU demonstrava para a sociedade o lado mítico da democracia racial. (SCHWARCZ, 2012, p. 72).

No segmento desse processo combativo, impulsionado desde a década de 1970, o MNU, nos anos 1980, consegue criar e avançar na luta, criando, por exemplo, a Fundação Palmares e a Lei Caó. Posteriormente, foi promulgada a Lei nº 7.716/89, que decreta o racismo como crime inafiançável. Entretanto, a operacionalidade deste tipo de legislação tornou-se, novamente, ineficaz, uma vez que, para identificar o delito, este deveria vir a público com as respectivas testemunhas. Deste modo, o crime ocorrido “a quatro paredes” seria efetivamente inimputável se não houvesse testemunhas para provar o delito. Apesar da sua relativa ineficácia, a lei ao menos comprovava a existência do racismo na sociedade brasileira (SCHWARCZ, 2012, p. 79-80).

Contudo, foi na década de 1990 que a extensa pauta do MNU foi inserida na agenda política do Governo FHC, especificamente em 1995, em razão dos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares. Nesta ocasião, entre outras iniciativas, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Dentre os trabalhos realizados neste âmbito, contam-se eventos multiculturais e temáticos, além de, por exemplo, a valorização do papel da ação afirmativa. No contexto dessa discussão, não obstante o discurso ambivalente do governo FHC quanto às ações afirmativas e outros temas polêmicos, teve lugar, em Durban, na África do Sul, entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de intolerância, evento que veremos mais detidamente no tópico 1.5. O Brasil tornou-se, então,

país signatário das decisões da agenda de Durban. Como consequência deste feito histórico, surgiu no país a política de cotas nas universidades públicas, primeiro na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2003, e, em seguida, na Universidade de Brasília (UnB), em 2004 (SCHWARCZ, 2012).

Além dos aspectos mencionados, vale ainda destacar, neste contexto de progressos, a positivação dos direitos negros na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), bem como a promulgação da Lei 12.711/2012.

No tópico a seguir, trataremos da construção da democracia brasileira, que, com avanços e retrocessos, chega ao século XXI com o olhar voltado para as minorias historicamente alijadas da cidadania plena. Carvalho (2011), neste sentido, irá descrever o processo histórico *sui generis* da democracia brasileira. No seguimento desta ideia, demonstraremos, sucintamente, as possibilidades de aplicação da teoria do agir comunicativo de Habermas (2012) na validação dos discursos do Estado e dos movimentos sociais como processo de efetivação da cidadania do negro.

1.4 Democracia à brasileira: luta e caminhos para a efetivação da cidadania

Como vimos até aqui, o processo histórico de luta para o reconhecimento do negro (em diferentes esferas) ainda não chegou ao fim. As políticas públicas para a promoção da igualdade racial ainda dependem de uma série de acompanhamentos para que se possam efetivar. Com efeito, para se chegar ao texto constitucional de 1988, o caminho percorrido pelo país foi permeado por uma série de peculiaridades que moldaram o processo de construção da democracia brasileira.

O termo *cidadania*, atualmente utilizado tanto pelo movimento negro quanto pelo discurso estatal, passou a ser mais aplicado e debatido após o período do regime militar, como se denota no trecho a seguir:

O esforço de reconstrução, melhor dito, de construção da democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas deste esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania [...]. A cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã (CARVALHO, 2011, p. 7).

No trecho acima, podemos constatar a valorização de uma cidadania voltada para todos, bem como a vontade de construção de uma Constituição Cidadã. Todavia, embora se

note um entusiasmo neste campo, ao vislumbrarmos a nossa realidade atual, sentimo-nos obrigados a perguntar: mas afinal, o que mudou?

Carvalho aponta que, passados os anos, “os problemas centrais de nossa sociedade, como a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a má qualidade da educação, a oferta inadequada de serviços de saúde [...]” (CARVALHO, 2011, p. 8) entre outras coisas, ou continuam se agravando ou melhorando muito lentamente. Esta ideia é ratificada, pelo mesmo autor, no trecho abaixo:

O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais (Ibid., p. 8-9).

Carvalho ressalta, deste modo, que a cidadania plena, liberal e ocidental prevê a atenção aos direitos civis, políticos e sociais. No caso brasileiro, todavia, a ausência do Estado, na vida cotidiana dos moradores de certos territórios da antiga colônia portuguesa, fez prevalecer a iniciativa dos sujeitos na órbita privada. As necessidades referentes à saúde e a outros serviços, de fato, estavam sob a responsabilidade do senhor de engenho e do grande latifundiário. As relações sociais se estabeleciam, deste modo, no ambiente privado, no quintal do latifundiário. Por conseguinte, não era possível falar em direitos políticos ou civis, já que muito precariamente havia, num contexto marcado pelo clientelismo e paternalismo do grande proprietário de terra, direitos sociais garantidos.

Em relação aos direitos políticos, a Câmara dos Deputados aprovou, em 1881, a Lei Saraiva, que restringia o voto direto facultativo, em segundo turno, apenas aos homens alfabetizados, com renda mínima de 200 mil réis. Essas providências foram tomadas em decorrência da onda de corrupção que assolava o país e impedia que o processo eleitoral fosse realizado dentro da lei. Com essa nova proposta, o número de votantes brasileiros caiu para menos de 10% da população, uma vez que mais de 90% da população era analfabeta (CARVALHO, 2011). Deste modo, parcela significativa da população ficou alijada do processo político, privilegiando, somente, pequena parcela da sociedade.

Em relação aos direitos civis, o mesmo autor ressalta:

A herança colonial pesou mais na área dos direitos civis. O novo país herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herdou um Estado comprometido

com o poder privado. Esses três empecilhos ao exercício da cidadania civil revelaram-se persistentes. A escravidão só foi abolida em 1888, a grande propriedade ainda exerce seu poder em algumas áreas do país e a desprivatização do poder público é tema da agenda atual de reformas (Ibid., p. 45).

Carvalho (2011) destaca que a construção da cidadania brasileira foi realizada em sequência invertida quando comparada com o processo de formação social inglês, descrito por Marshall (1967). Deste modo, o Brasil, ao invés de primeiro percorrer o caminho dos direitos civis e políticos e, só depois, o dos direitos sociais, iniciou, de maneira precária, a conquista dos direitos sociais e, somente depois disso, alcançou, lentamente, os direitos civis e políticos. Apesar de tudo, até os dias atuais, os direitos civis, políticos e sociais continuam substancialmente inacessíveis — ou de acesso precário — à maioria da população, e, em particular, ao negro (IBGE, 2010).

No caso inglês — para não se perder a comparação — a aquisição dos direitos, na formação social daquele país, reforçava as convicções democráticas (o que não ocorreu na sociedade brasileira, onde apenas recentemente a democracia passou a ser reconhecida).

Carvalho (2011) salienta ainda que a cidadania brasileira reproduz um sistema representativo que não reduz as desigualdades históricas. Nesta linha de pensamento, recupera a convicção de José Bonifácio — manifestada na Assembleia Constituinte de 1823 —, segundo a qual a escravidão era um câncer que acabaria por atrasar o desenvolvimento nacional. O autor traz, assim, o discurso de Bonifácio para os dias de hoje, servindo-se dele para declarar que, atualmente, o câncer da sociedade — comparativamente à escravidão do passado — se chama desigualdade, sendo urgente, para a sobrevivência da democracia, a expurgação deste mal.

Portanto, esta percepção de que a escravidão do passado se equipara à desigualdade atual, pode e deve ser inserida hoje num contexto de transformação social por meio de políticas públicas. No entanto, para que se possa seguir a opção democrática de elaboração de políticas públicas, a desigualdade deve estar presente numa agenda política que assuma a responsabilidade de negociar entre os diversos segmentos da sociedade. A este respeito, refira-se, é necessário abrir um parêntese e salientar que Souza apresenta diversas formas de construir uma agenda política relevante. Para o presente estudo, porém, adotaremos o seu modelo da Arena Social, o qual

[...] vê a política pública como uma iniciativa dos chamados empreendedores políticos ou de políticas públicas. Isto porque, para que uma determinada

circunstância ou evento se transforme em um problema, é preciso que as pessoas se convençam de que algo precisa ser feito. É quando os *policy makers* do governo passam a prestar atenção em algumas questões e a ignorar outras. Existiriam três principais mecanismos para chamar a atenção dos decisores e formuladores de políticas públicas: (a) divulgação de indicadores que desnudam a dimensão do problema; (b) eventos tais como desastres ou repetição continuada do mesmo problema; e (c) *feedback*, ou informações que mostram as falhas da política atual ou seus resultados medíocres. Esses empreendedores constituem a *policy community*, comunidade de especialistas, pessoas que estão dispostas a investir recursos variados esperando um retorno futuro, dado por uma política pública que favoreça suas demandas. Eles são cruciais para a sobrevivência e o sucesso de uma ideia e para colocar o problema na agenda pública (SOUZA, 2006, p. 32).

Deste modo, o processo histórico de formação das políticas públicas de ação afirmativa decorreu do desnudamento de indicadores sociais em relação ao negro na sociedade brasileira, demonstrando, claramente, a situação de injustiça social. Como já estudamos, a atuação dos intelectuais militantes, ao chamar a atenção para o problema do racismo no Brasil, foi essencial, notadamente quando pensamos nos estudos do ciclo da UNESCO. Por outro lado, os avanços do movimento negro que culminaram na grande arena da III Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001, foram significativos para o reconhecimento internacional do racismo brasileiro e para o acesso do negro ao ensino superior.

Continuando com o tema referente à desigualdade social, Carvalho (2011) e Jürgen Habermas (2012) são concordes em afirmar que as assimetrias ou desigualdades sociais provocam ruído, e não comunicação. Por conseguinte, não se podem alcançar propostas concretas de ação social, que visem à transformação social na arena política institucional (congresso nacional, assembleias legislativas, câmaras municipais, entre outros), caso não se reconheça este abismo social entre pobres e ricos. No mesmo sentido, o preconceito racial, ou de cor, retira qualquer possibilidade de ação coordenada entre interlocutores nos espaços decisórios das políticas públicas, nos moldes da teoria do agir comunicativo (HABERMAS, 2012).

Para Carvalho, todavia, há soluções para a superação das desigualdades. Por exemplo, a colaboração entre sociedade e Estado pode ser notada através das chamadas Organizações não Governamentais (ONGs). Segundo o autor, esta aproximação tem resultado em “experiências inovadoras no encaminhamento e na solução de problemas sociais, sobretudo nas áreas de educação e direitos civis [...]” (CARVALHO, 2011, p. 227).

Sobre a questão da aquisição da cidadania pelos grupos que são alvo da exclusão social, Habermas (2012) asseverou que existem indícios de que a organização do exercício de liberdades cidadãs prejudica as possibilidades da formação espontânea da opinião e da formação discursiva da vontade, segundo o entendimento de que a estrutura partidária e a disputa com as elites políticas poderiam burocratizar e engessar as opiniões de vontade. O autor destaca, entretanto, que esse tipo de argumento conduz à conclusão de que a restrição de liberdade não procede da forma dos direitos de participação, mas da condução burocrática de sua implementação.

Deste modo, o entrave burocrático é um sério problema para que a política pública alcance seu objetivo final. No caso das ações afirmativas no ensino superior, a criatividade organizativa da instituição, como veremos no estudo do tópico 2 (e seguintes), é fator importante para a inclusão do cotista na universidade.

Habermas conclui então que “sob condições da moderna comunicação de massa, no sentido de direitos de participação democrática, garantem inequivocamente a liberdade” (HABERMAS, 2012b, p. 655). Esta liberdade, no ambiente universitário, provoca transformações importantes para o enfrentamento de diferenças e para a interação social. Portanto, espaços comunicacionais dessa natureza são necessários para a consolidação das políticas públicas no âmbito da comunidade universitária.

No que se refere a este espaço universitário de enfrentamento de diferenças, podemos apontar a contribuição do mundo da vida, ou seja, do cotidiano, dos discentes que trazem um acervo cultural importante. Por meio dele, a comunidade universitária engajada nas propostas de inclusão e reconhecimento poderá impulsionar projetos alternativos (*intra*) (*extra campus*).

Por outro lado, características como sexo, idade, cor da pele, filiação religiosa, entre outras, contribuem para construir e delimitar comunidades. Estas “comunidades se autoprotegem e assumem a forma de subculturas, que buscam a identidade pessoal e coletiva” (HABERMAS, 2012b, p. 712). Por conseguinte, neste processo de produção de novas comunidades, estimula-se a valorização do particular, de formas de intercâmbio e das interações simples nos espaços públicos, revitalizando velhas formas de comunicação.

A contribuição da teoria habermasiana para a análise das relações raciais é importante, uma vez que as restrições e a deterioração da identidade do negro brasileiro foram provocadas pelo sistema político capitalista, antes e depois da abolição da escravatura. Contudo, nota-se que algumas reações contra o sistema vigente — de deterioração da identidade do negro — se invertem, no momento em que ocorre uma melhora das condições materiais de existência do negro.

Apesar das privações históricas que a população negra sofreu no exercício da vida cotidiana, essas são amenizadas quando, fora do sistema de controle estatal, os negros se relacionam e a se mobilizam diante das limitações impostas. Por conseguinte, estes negros se reúnem em comunidades que visam ao fortalecimento e à proteção comunitária (por exemplo, as favelas), seja pelo reavivamento das velhas formas de comunicação e de resistência às armadilhas do sistema de controle estatal, seja pela criação de novas formas de comunicação.

A revitalização da vida cotidiana, até alcançar a quase restauração da identidade negra, foi um caminho essencial para os avanços e a efetivação de direitos, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas públicas de ação afirmativa no ensino superior.

Gohn irá denominar movimento social de segunda categoria aqueles “movimentos sociais construídos a partir das características da natureza humana: sexo, idade, raça e cor” (GOHN, 2007, p. 269). No entendimento da autora, este tipo de movimento tem ganhado força nos últimos anos em consequência da sua natureza universalizante, pois trespassa o gênero e as gerações, atingindo toda a sociedade.

Dentro desta perspectiva de direitos universalizantes reivindicados pelo movimento social negro — e destacado por Gohn —, o cenário internacional foi fulcral para os desencadeamentos que resultaram nas políticas públicas de ação afirmativa no Brasil. No próximo tópico, trataremos deste importante movimento, que provocou um novo posicionamento do Estado brasileiro frente ao discurso dominante da democracia racial.

1.5 Políticas públicas de ação afirmativa no ensino superior: contribuições da III Conferência de Durban (2001).

Como pudemos constatar, o embate histórico do negro em busca do seu reconhecimento como pleno cidadão ainda não alcançou seus objetivos. Os espaços em que a entrada do negro é dificultada, e onde tem lugar a luta pelos direitos de igualdade racial, são espaços em constante disputa. No entendimento de Godinho (2009), existe um jogo doméstico de poder no qual fatores externos oportunizam aos atores internos (movimentos sociais, ONGs, instituições de poderes estatais) um *momentum* para que estes apresentem argumentos cujo objetivo é a mudança ou a manutenção do *establishment*:

O impacto de normas/instituições internacionais sobre o jogo doméstico seria observado a partir dos canais de contratação, persuasão e coerção, mencionados anteriormente, e a partir de um quarto canal, denominado de *mobilização*. Tal canal contemplaria a possibilidade de que “pontos de

apoio” internacionais podem revelar-se decisivos para a configuração relativa de coalizões domésticas favoráveis e contrárias a determinadas políticas públicas. Ainda que tenha ocorrência limitada no tempo – caso, por exemplo, associada à realização de conferências –, a afirmação de normas/instituições internacionais pode gerar *momentum* político que viabiliza a prevalência (ainda que temporária) de determinada coalizão no jogo político doméstico. Neste contexto, possibilitaria a implementação de políticas que, na ausência de tal “impulso mobilizador”, não seriam politicamente viáveis (GODINHO, 2009, p. 79).

O *momentum* descrito no trecho acima — de grande importância para que as políticas públicas de promoção da igualdade racial pudessem ter sido elaboradas e implementadas — é o da “III Conferência mundial contra o racismo: a xenofobia e as formas correlatas de intolerância”, ocorrida em Durban, África do Sul, no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

Corroborando a importância dessa conferência de Durban, um estudo de Marques também destaca que

Os princípios estabelecidos pela Conferência fomentaram as discussões, já iniciadas pelo movimento negro, sobre a urgência da elaboração de políticas de ação afirmativa visando à promoção da igualdade para a população negra no Brasil e o acesso à educação superior pública (MARQUES, 2010, p. 65).

Marques destaca, outrossim, a pressão do movimento negro sobre o Estado brasileiro por ocasião deste evento em Durban. Conforme podemos verificar pelo relato de um dos integrantes do Movimento Pré-vestibulares para Negros e Carentes (PVNC), do Rio de Janeiro,

A pressão do Movimento Negro, que submeteu o Estado Brasileiro a um constrangimento no cenário internacional, denunciando o racismo, a falta de cumprimento de convenções internacionais e realizando uma manifestação durante a Conferência, em Durban, exigindo políticas de ação afirmativa e cotas para negros nas universidades foram decisivas (NASCIMENTO, 2007, p.7 *apud* MARQUES, 2010, p. 65).

Contudo, no ambiente doméstico, conforme veremos no próximo tópico, após a III Conferência de Durban, algumas universidades públicas, como a UERJ, iniciaram a implementação de políticas públicas de ação afirmativa. Estas medidas internas, todavia, foram alvo de críticas:

As medidas pós-Durban, ao proporem ações afirmativas em prol da “população negra”, rompem não só com o a-racismo e o anti-racismo tradicionais, mas também com a forte ideologia que define o Brasil como o país da mistura, ou, como preferia Gilberto Freire, do hibridismo. Ações afirmativas implicam, evidentemente, imaginar o Brasil composto não de misturas, mas de grupos estanques: os que têm e os que não têm à ação afirmativa, no caso em questão, “negros” e “brancos”... (MAGGIE; FRY, 2002, p. 68).

Para Maggie e Fry (2002), o retorno à bipolarização racial — branco *versus* negro (preto e pardo) —, teria um efeito nocivo de acirramento dos conflitos raciais, contrapondo-se aos ideais de democracia racial — ideal este revelado como mito/farsa pelo pensamento majoritário da academia e do movimento negro.

O acolhimento das políticas públicas de ação afirmativa — notadamente para o ensino superior, com o uso de cotas para negros — provocou também insatisfação em parte da sociedade brasileira, que procurou o poder judiciário para solucionar conflitos ligados à disputa de vagas entre brancos e negros nas universidades públicas.

Devido ao elevado número de sentenças judiciais discordantes sobre o tema em todo o Brasil e, em consequência, ao importante número de recursos nos tribunais, foi aberto pelo Supremo Tribunal Federal (STF), uma audiência pública. A abertura deste espaço de debate teve como fato propulsor a Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF/186), promovida pelo partido “Democratas” (DEM) como forma de demonstrar a contrariedade em relação aos “atos administrativos da Universidade de Brasília que instituíram o programa de cotas raciais para o ingresso na universidade” (SILVÉRIO, 2012, p. 11).

Deste modo, verificamos que o processo de internalização das normas originadas dos acordos assinados em Durban não se efetuou de maneira tranquila, tendo sido necessário um amplo debate, bem como acirrados conflitos judiciais que questionavam o favorecimento de determinada raça na ocupação das vagas no ensino superior.

Para afugentar os equívocos conceituais que definem ação afirmativa como favorecimento ou privilégio, Guimarães (2009) aponta como princípio basilar:

[...] seu fundamento na reiteração do mérito individual e da igualdade de oportunidades como valores supremos: a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios justifica-se, apenas, como forma de restituir a igualdade de oportunidades, e, por isso mesmo, deve ser temporária em sua utilização, restrita em seu escopo, e particular em seu âmbito. Enfim, a ação afirmativa, sob esta ótica não reificada, é vista como um mecanismo, um artifício, para promover a equidade e a integração sociais (GUIMARÃES, 2009, p. 197).

Nesta perspectiva, justifica-se a política de ações afirmativas no ensino superior, uma vez que a quantidade de vagas oferecidas não possibilita o atendimento da demanda, ou seja, não há universalização do ensino superior. Outro aspecto é a desigualdade de oportunidades entre brancos e negros desde o nascimento, tal como o acesso aos bens materiais que possibilitam a saúde, a educação, a segurança alimentar, o lazer, e que criam um ambiente propício ao desenvolvimento humano, o qual contemple e respeite as especificidades culturais e as necessidades étnico-raciais.

Um dos argumentos contrários vem de Pinto, que cita o relato da advogada representante dos autores da ADPF/186:

“Bem, em suma: quais são os desafios para a implementação de ações afirmativas racialistas no Brasil? Primeiro grande desafio: defina o que é negro no Brasil”. Mas logo em seguida propõe: “À medida que adotarmos cotas sociais, e considerando a estatística aqui largamente apresentada de que 70% dos pobres são negros, atingiremos o desiderato da integração sem correr o risco da racialização do país” (depoimento 9) (PINTO, 2012, p. 135).

Vê-se, no discurso supracitado, o pressuposto da existência de uma democracia racial no Brasil e, ao mesmo tempo, um atentado à igualdade constitucional. Deste modo, a defesa da advogada vai no sentido da implementação de cotas de recorte social.

No entanto, estudos preliminares de Aguiar e Faisting sobre cotas sociais implantadas na Universidade Federal da Grande Dourados, desde o ano de 2005, indicam que

O predomínio em nossa amostra de alunos que se autoidentificaram como brancos pode indicar que o sistema de cotas sociais não tem atingido esses grupos historicamente discriminados. Ou seja, o que podemos inferir a partir desses dados é que, embora as cotas sociais representem um avanço importante do ponto de vista da inclusão de segmentos socioeconomicamente menos favorecidos, o fato é que elas não têm respondido, pelo menos até o momento, ao desafio da inclusão no ensino superior dos segmentos afrodescendentes e indígenas (AGUIAR; FAISTING, 2011, p. 261).

Deste modo, a simples implementação de cotas sociais é insuficiente para a inclusão dos negros no ensino superior. Outro indicativo importante citado pelos autores — e referendado por Pinheiro (2008) — refere-se não apenas às políticas de acesso, mas também às de permanência dos sujeitos na Universidade e nos demais níveis de ensino.

Feres e Zoninsein, corroborando a posição de Aguiar e Faisting (2011), destacaram que a “Ação afirmativa sem orçamento corre o risco de contribuir para desmoralizar esse

instrumento específico de política pública e, dessa maneira, reforçar o preconceito social contra os grupos raciais e étnicos [...]” (FERES; ZONINSEIN, 2008, p. 25). Deste modo, há a necessidade de o poder público ou privado investir em recursos adicionais para a qualificação de professores e funcionários, bem como melhorar o aconselhamento dos beneficiários e o auxílio financeiro, possibilitando a permanência do universitário no local de ensino e a consequente conclusão do curso.

Os diversos debates ocorridos entre o movimento negro, a academia e os grupos políticos propiciaram a sanção da lei de cotas (Lei nº 12.711/2012), regulamentada pelo Decreto nº 7824/2012 e pela Portaria Normativa nº 18/2012 do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Esta última obriga as universidades federais e os institutos técnicos federais a destinarem 50% das matrículas por curso para alunos que cursaram integralmente o ensino médio público ou o curso de educação de jovens e adultos.

Dos 50% de vagas da instituição, metade será reservada para alunos vindos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* da família; a outra metade será destinada para alunos de escola pública com renda superior a um salário mínimo e meio. Entretanto, destas vagas atribuídas a cada segmento, será reservado proporcionalmente ao número da população, percentual mínimo para o total de pretos, pardos e indígenas no estado membro, utilizando, para tanto, os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A lei de cotas prevê que a sua aplicação será gradual, tendo sido iniciada, em 2013, com o mínimo de 12,5% e pretendendo chegar, em 2016, aos 50%. Será gradual também o processo de concorrência, que permitirá ao candidato concorrer concomitantemente por meio das cotas e da ampla concorrência nos primeiros quatro anos de vigência da lei.

O critério de comprovação da raça será autodeclaratório, e a comprovação da renda será por meio de documentação e de regras da instituição. A lei respeitará a autonomia universitária no tocante a critérios adicionais específicos para os povos indígenas. Outro aspecto importante da lei relaciona-se com a política de assistência estudantil, que teve o orçamento reforçado, com investimento programado, para o ano de 2013, de mais R\$ 600 milhões, além das políticas de acolhimento dos alunos cotistas e políticas de tutoria e nivelamento.

As universidades federais que, com sua autonomia, já dispõem do sistema de cotas, poderão continuar a desenvolvê-lo, desde que atendam aos mínimos exigidos pela lei.

A norma prevê também um acompanhamento exercido por um comitê formado por representantes do MEC, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)

e da Fundação Nacional do Índio (Funai), estando aberta a participação de representantes de outros órgãos e da sociedade civil.

Nota-se que a lei não retira o processo de seleção meritório. Ao mesmo tempo, observe-se, está orientada para dar resposta às necessidades de alunos que integralmente completaram o ensino médio em escola pública. Assim, do universo dos 50%, a lei destina, de acordo com a demanda populacional local constatada pelo censo do IBGE, um percentual mínimo para atender aos alunos do segmento étnico-racial (negros e índios), cujo meio de ingresso será o autodeclaratório. Portanto, verifica-se que a lei é uma combinação dos princípios basilares das cotas sociais com as étnico-raciais, visando o processo seletivo meritório. Por outro lado, sinaliza também para políticas de nivelamento e de auxílio financeiro do público de baixa renda, negro e indígena.

A lei será implantada preliminarmente no ensino federal nos próximos quatro anos. A sua adoção poderá configurar um modelo de inclusão, mas, se o gestor público — neste caso, o governo federal, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e secretarias estaduais e municipais — não investir globalmente em todos os níveis de ensino, tal lei poderá se caracterizar, pelo contrário, como um desastre. Um aspecto relevante, ainda neste contexto, será a avaliação permanente do sistema de cotas por um comitê, buscando o seu aperfeiçoamento e analisando todos os critérios de inclusão.

Outro critério importante a ser observado, e que a lei possibilita, é o constante diálogo com a comunidade por meio do Comitê. No entendimento de Renato E. Santos,

[...] torna-se efetivamente difícil implementar uma política dessa envergadura (que envolve a transformação de valores enraizados) sem um diálogo com a comunidade e sem um trabalho de mobilização e sensibilização institucional apontando para uma significação positiva das transformações derivadas da iniciativa (SANTOS, 2006, p. 115).

Logo, o comitê só terá eficácia se o trabalho de comunicação — e, a nosso ver, de pressão, junto aos representantes — for observado pelo gestor e por toda a comunidade universitária.

Penha-Lopes, por meio de pesquisa etnográfica, colheu diversos relatos de universitários da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), pioneira, em 2002-2003, na implementação de políticas públicas de ação afirmativa. Em um dos relatos, os alunos se queixavam principalmente das políticas de permanência:

Acho que ela [a política de reserva de vagas da UERJ] só serve pra jogar gente aqui dentro. Qualquer política de permanência é praticamente inexistente, principalmente a nossa primeira turma, que só foi receber a bolsa um ano depois. Não existe alojamento, bandejão, creche (PENHA-LOPES, 2008, p. 119).

Nota-se pelo relato que somente a promoção do acesso é insuficiente, sendo necessária a execução de políticas que possibilitem a permanência do ingressante. Por esse motivo o investimento de recursos financeiros e o planejamento são essenciais para a efetivação da inclusão social.

Por conseguinte, a implementação das políticas públicas de ação afirmativa, quando bem executadas, podem, segundo estudos de Zoninsein (2006, p. 70), “gerar ganhos distributivos aumentando os benefícios específicos dados aos afro-descendentes”. O autor sustenta que estas ações afirmativas contribuem para a inserção dos sujeitos no desenvolvimento do capitalismo, proporcionando um impacto positivo na produtividade e na força de trabalho, bem como oportunidades de investimento. Entretanto, a nosso ver, não se trata de “benefícios específicos dados”, mas benefícios conquistados, fruto de lutas históricas e sangrentas, escritas por ações sociais dos sujeitos negros e não negros que protagonizaram a luta pela liberdade e pela igualdade.

Outro aspecto relevante apontado por Zoninsein (2006) está relacionado com os benefícios indiretos das ações afirmativas, como, por exemplo, a criação de oportunidades para que os estudantes se envolvam com outros grupos étnicos e raciais, aumentando a capacidade de lidar com diferentes culturas.

Entendendo as políticas públicas como um “conjunto de políticas intencionais que visam satisfazer às necessidades básicas de uma população” (SOUZA, 2006 *apud* JOHNSON, 2011, p. 181), Johnson (2011) salientou ser necessário levar em conta os agentes, os setores sociais e as instituições formais para melhor compreender o processo da política pública.

No caso das políticas públicas que envolvem ações afirmativas no ensino superior, é importante entender o processo interno da instituição, as suas limitações e os recursos disponíveis para melhor contextualizar a aplicação da política pública em relação aos sujeitos beneficiados. Por outro lado, necessitamos, como já vimos, dialogar com o público alvo da política pública para alcançar uma melhor eficácia em sua aplicação, considerando que políticas públicas universais muitas vezes não atendem às especificidades locais.

Em relação à lei de cotas, quando se busca entender a demanda local da população, existem instrumentos disponíveis para atender às suas particularidades. Neste sentido, há locais, como o estado de Mato Grosso do Sul, em que 73.295 habitantes se autodeclararam

indígenas (IBGE, 2010), o que exige do gestor uma nova burocracia, na qual o conjunto de ações dialogue com as necessidades dos sujeitos, numa via de mão dupla.

A lei de cotas possibilitou também, ao movimento negro, a ocupação de espaços dentro do comitê formado por representantes do MEC, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e da Fundação Nacional do Índio (Funai), bem como a participação de representantes de outros órgãos e da sociedade civil. A ocupação destes espaços pelo movimento negro, saliente-se, é imprescindível, uma vez que, ao mesmo tempo em que o Estado garante o fornecimento de políticas públicas, ele também se retira ou diminui a sua intervenção nas questões sociais. Johnson (2011, p. 190), citando Dagnino (2002), chamou este fenômeno social de “confluência perversa”. Destarte, a luta do movimento negro não cessará enquanto existir desinteresse do Estado e *lobbies* pouco interessados em executar as políticas públicas.

Outro aspecto importante na análise da sociedade brasileira está associado à processos de acomodação e assimilação, ainda vigentes em grandes setores políticos e econômicos. Nesta perspectiva, Baquero, citando Damatta, destacou quatro exemplos cristalizados na cultura política brasileira e nocivos para a democracia e a justiça social:

1. A persistência do clientelismo e do personalismo que tem, ainda, raízes profundas;
2. A força do familismo e do espaço social da casa é diretamente proporcional à ausência de confiança na vida pública;
3. As relações pessoais têm muito mais peso e importância do que as leis e as normas, e
4. As tradições jurídicas e políticas são altamente centralizadoras (DAMATTA, 1993, p. 55 *apud* BAQUERO, 2007, p. 59).

Por conseguinte, a recente democracia brasileira encontra-se ameaçada, de forma constante, pela faceta autoritária e corrupta da cultura política nacional. A importância dos movimentos sociais — e em especial do movimento negro —, por este motivo, é determinante para manter e avançar com as conquistas históricas até então alcançadas.

2. EXPERIÊNCIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR: QUATRO UNIVERSIDADES PIONEIRAS

Neste capítulo apresentaremos alguns aspectos do processo de implementação do sistema de cotas, bem como de outras iniciativas que envolvem ações afirmativas no ensino superior. O recorte, todavia, será realizado em relação a universidades pioneiras nestas ações: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2002/2003), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2002/2003), a Universidade Estadual da Bahia (2002/2003) e a Universidade de Brasília (2003/2004).

No entendimento de Daflon, Feres Júnior e Campos,

Em linhas gerais, pudemos observar que não há uniformidade entre as políticas praticadas nas universidades brasileiras, não apenas no tocante a seus aspectos mais superficiais, mas também no seu fulcro, ainda que a tendência futura seja de homogeneização a partir da aplicação da lei federal de cotas. A avaliação dos procedimentos adotados pelas universidades revela uma grande heterogeneidade de experiências que é expressão de diferentes leituras da natureza das desigualdades sociais e raciais no Brasil, dos objetivos atribuídos às ações afirmativas e de diferentes julgamentos acerca da melhor maneira de transformar categorias sociais em instrumentos de políticas públicas. Há, contudo, um inegável movimento geral para tornar o corpo discente universitário mais representativo das características sociodemográficas da população e de reconhecer e valorizar identidades étnicas, ainda que o nível de adesão a esse objetivo varie de universidade, de região para região do país. (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013, p. 323).

Verificamos no trecho supracitado que, pela característica continental do território brasileiro, além das dimensões culturais valorativas de cada região do país, existem claras diferenças na implementação das políticas públicas de ação afirmativa. Este alto grau de heterogeneidade se estabeleceu aquando das primeiras tentativas de implementação de políticas de ação afirmativa, uma vez que cada instituição de ensino superior, com sua autonomia administrativa, desenvolveu formas particulares de pensar tais políticas. No entanto, com a elaboração da Lei nº 12.711/2012, estas discrepâncias encontram-se pressionadas pelos mecanismos legais que tendem a homogeneizar — embora haja contestações, como no caso da UnB — as políticas públicas de ação afirmativa nas universidades federais e nos institutos técnicos.

Em seguida apresentaremos uma breve análise dos processos de implementação de tais iniciativas, pondo em foco o público beneficiário das políticas públicas de ação afirmativa no ensino superior.

Portanto, para uma melhor compreensão dos motivos da implementação destas políticas públicas no ensino superior, se faz necessário resgatar os fundamentos das ações afirmativas:

[...] seu fundamento na reiteração do mérito individual e da igualdade de oportunidades como valores supremos: a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios justifica-se, apenas, como forma de restituir a igualdade de oportunidades, e, por isso mesmo, deve ser temporária em sua utilização, restrita em seu escopo, e particular em seu âmbito. Enfim, a ação afirmativa, sob esta ótica não reificada, é vista como um mecanismo, um artifício, para promover a equidade e a integração sociais (GUIMARÃES, 2009, p. 197).

Esta promoção de equidade e integração social destacada por Guimarães é de fato necessária, pois, segundo Hasenbalg,

[...] efetivamente a opressão racial beneficia capitalistas brancos e brancos não-capitalistas, mas por razões diferentes. Em termos simples, os capitalistas brancos beneficiam-se diretamente da (super) exploração dos negros, ao passo que os outros brancos obtêm benefícios mais indiretos. A maioria dos brancos aproveita-se do racismo e da opressão racial, porque lhe dá uma vantagem competitiva, vis-à-vis a população negra, no preenchimento das posições da estrutura de classes que comportam as recompensas materiais e simbólicas desejadas. Formulado mais amplamente, os brancos aproveitaram-se e continuam a se aproveitar de melhores possibilidades de mobilidade social e de acesso diferencial a posições mais elevadas nas várias dimensões da estratificação social. Essas dimensões podem ser consideradas como incluindo elementos simbólicos, mas não menos concretos, tais como honra social, tratamento decente e equitativo, dignidade e o direito a autodeterminação (HASENBALG, 1979, p. 116).

Deste modo, as políticas públicas de ação afirmativa objetivam promover a melhora, em longo prazo, da grave situação de desigualdade racial e proporcionar a mobilidade social do negro. Assim, o tema da desigualdade racial deve ser incluído na agenda pública de modo a promover a mudança social, isto é, o reconhecimento do negro como cidadão pleno. Entretanto, mesmo dentro de uma planificação política, o problema social da desigualdade racial continua a ser debatido por grupos e vozes nem sempre concordantes com a forma como o problema é encarado no país. Isto indica que a implementação equivocada da Lei nº 12.711/2012 poderá representar um retrocesso nos avanços até agora conquistados.

Portanto, o estudo do processo de implementação da Lei nº12711/2012 nos *campi* universitários auxiliará, em grande medida, no entendimento das desigualdades regionais existentes. Neste sentido, vale observar quais são as questões de fundo que envolvem as políticas de ação afirmativa no ensino superior — entendida como política pública universalizante — e de que modo se pode contornar as limitações inerentes a essa lei.

Muito antes da Lei nº 12.711/2012, Guimarães (2003) ressaltou que a primeira ação das organizações negras, com o intuito de superar os obstáculos impostos à entrada dos negros na universidade, foi a criação de cursos preparatórios para o vestibular. Estes “cursinhos”, organizados por voluntários e militantes, visava possibilitar, a jovens negros do Rio de Janeiro, São Paulo e outras cidades, o acesso ao ensino superior. Como bem salienta Santos, citando a ele mesmo,

Esse quadro veio sendo construído a partir dos anos de 1990, através da difusão, em escala nacional, dos pré-vestibulares populares. Esse processo teve como ator central o movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), criado em 1993, em São João de Meriti, que chegou a contar, no final daquela década, com mais de 80 núcleos espalhados por toda a Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O PVNC não somente denunciou a elitização econômica e racial da universidade brasileira, como também difundiu um formato institucional de movimento (baseado no trabalho voluntário, na autogestão e na ausência de compromissos financeiros) com alto poder de replicabilidade, e uma forma de ação social baseada no cruzamento de agendas de discussão que permitiu uma capilarização social do discurso anti-racismo (que desmascara o mito da democracia racial na sociedade brasileira), até então circunscrito aos movimentos negros e setores restritos da academia (SANTOS, 2006, p. 21).

Entretanto, somente essas ações não bastaram para superar as barreiras impostas ao acesso. Deste modo, foram promovidas também outras políticas direcionadas ao público aliado dos bancos escolares do ensino superior. Entre esse conjunto de ações, surge, no ano de 2001, a possibilidade de acesso por meio de cotas com recorte étnico-racial (e suas variações, que incluem o recorte social e a proveniência dos alunos de escola pública), como veremos a seguir.

2.1. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Ainda tratando dos efeitos causados pelos acordos assinados em Durban, em 2001, refira-se que o Estado brasileiro e suas unidades federativas ficaram altamente sensíveis às discussões e às pressões externas e internas impostas pelos movimentos sociais. Como já

mencionado no capítulo anterior, muita polêmica foi gerada dentro e fora do espaço acadêmico, oriunda de discussões, nas esferas de poder (legislativo, executivo e judiciário), sobre o compromisso do Estado brasileiro em implementar políticas públicas de ação afirmativa de promoção da igualdade racial .

Segundo Santos, o resultado mais significativo no Estado brasileiro em relação ao acordo de Durban foi a implementação, por meio de lei estadual, no Rio de Janeiro, das cotas étnico-raciais:

O mais significativo resultado dessa inserção foi a criação de uma lei estadual instituindo cotas raciais nas universidades públicas vinculadas ao governo do estado do Rio de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; e Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF). Essa medida colocou a democratização do acesso à universidade como ponto central das políticas sociais, instaurando um novo paradigma que aponta para a desconstrução do *status quo*, ao contemplar os grupos desfavorecidos, através da reversão dos processos de fortalecimento desigual que perpetuam e autorizam sua subalternização (SANTOS, 2006, p. 22).

Pioneiro na implementação da política de acesso por cotas (ou sistema de acesso por cotas), o estado do Rio de Janeiro iniciou, no ano de 2000, ações afirmativas voltadas para alunos de escola pública. Com a Lei nº 3.524, foram reservados, na UERJ e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), 50% das vagas para alunos oriundos de escola pública. No ano seguinte, o mesmo governo estadual sancionou a Lei nº 3.708, que passou a reservar 40% das vagas das universidades estaduais do Rio de Janeiro para negros (GUIMARÃES, 2003).

Quanto à “paternidade” da Lei nº 3.708/2001, Santos (2006) salienta que a mesma foi disputada, no âmbito político, entre o governo do estado, a Assembleia Legislativa e os movimentos sociais. Contudo, o governo do estado se silenciava em relação ao veto efetuado, pelo próprio executivo estadual, ao dispositivo que possibilitava a execução orçamentária da política pública.

Deste modo, as instituições estaduais de ensino superior do Rio de Janeiro tiveram que custear sozinhas a implementação da política de cotas, buscando outras fontes de recurso. Por conseguinte, o resultado no primeiro ano foi catastrófico, pois, diante da enorme demanda de discentes carentes, não havia suporte orçamentário para levar a cabo as ações afirmativas direcionadas a esses sujeitos. Assim, os discentes pobres que conseguiram o acesso à vaga não foram capazes de continuar os seus estudos, uma vez que a falta de recursos da instituição para a recepção destes calouros impedia-lhes o pleno aproveitamento do curso de graduação.

Como salientamos anteriormente, no caso do Rio de Janeiro, havia duas leis estaduais de cotas: uma com base no critério de 50% de reserva de vagas para alunos oriundos de escola pública; e uma lei posterior, com base em critérios raciais, que reservava 40% das vagas para negros. Para sair deste empasse, o governo estadual buscou combinar as duas leis. É o que explica, de seguida, Santos:

Foi, para isso, implementado um sistema que dividia as vagas da universidade em dois vestibulares: um voltado para os alunos egressos da rede pública, chamado SADE (Sistema de Acompanhamento de Desempenho Escolar), e outro voltado para os estudantes que tivessem cursado pelo menos parte de seus estudos, nos níveis Fundamental e Médio, na rede privada, denominado Vestibular Estadual. Para compatibilizar as duas leis, uma que determinava o preenchimento de 50% das vagas por estudantes oriundos do sistema público do estado do Rio de Janeiro, e outra que determinava o preenchimento de 40% das vagas por negros e pardos, foi instituído o Decreto 30.766/2002, que regulamentava a lei de reserva de vagas segundo critérios raciais, definindo que essas vagas fossem preenchidas da seguinte forma: primeiro verificava-se a quantidade de autodeclarados negros e pardos classificados para cada carreira, no âmbito do SADE; em seguida, as vagas faltantes para completar os 40% eram preenchidas chamando-se outros candidatos autodeclarados negros e pardos, tanto no âmbito do SADE quanto do Vestibular Estadual, aí importando a classificação relativa interna ao grupo dos autodeclarados, e não sua classificação geral. Com isso, salvo uma situação em que houvesse dentro do SADE uma quantidade de negros e pardos suficiente para atender à reserva, em todos os cursos com grande procura haveria mais de metade das vagas relacionadas ao preenchimento das cotas (SANTOS, 2006, p.23)

No entanto, dentro e fora da comunidade, gerou-se uma insatisfação entre os não cotistas, que, novamente, lutavam contra as iniciativas de ação afirmativa, judicializando a implementação da política de cotas. Dentro deste ambiente de conflito, foi instituída, pelo estado do Rio de Janeiro, a Lei nº 4.151/2003, que limitou para 45% o número de vagas para as cotas, redistribuindo-as da seguinte forma: 20% para alunos de escola pública (ensino médio), 20% para negros e 5% para pessoas portadoras de deficiência e demais minorias étnicas. Dentro deste novo formato, Santos (2006) conclui que a lei passou a reservar 55% das vagas para os não cotistas. Além do critério de autodeclaração de pertencimento negro (não mais pardo e preto) e do de proveniência de escola pública (ensino médio), foi acrescentada a categoria socioeconômica, fixada inicialmente em R\$ 300,00 mensais (trezentos reais *per capita*).

Santos (2006) ressalta que, após o ingresso dos cotistas no ambiente universitário, iniciava-se para a instituição o processo de desracialização, isto é, processo que substituíria as categorias étnico-raciais pelo termo “carente”. Deste modo, ficavam prejudicadas as ações

afirmativas dirigidas ao grupo étnico-racial, uma vez as demandas eram universalizadas e reduzidas a uma mesma realidade. É o que explica o autor na citação seguinte:

- primeiramente a desracialização das políticas de permanência, com a emergência da categoria “carente” como base para definição do grupo beneficiário, define uma política de cunho assistencialista e de base universalista, e assim impede a possibilidade de construção de uma política diferencialista que caracterizaria uma ação afirmativa;
- esse tom influencia os tipos de fortalecimento centrais na política de permanência da universidade: fortalecimento econômico, através das bolsas; fortalecimento instrumental e acadêmico, através das disciplinas complementares e atividades extra-curriculares;
- impede-se, dessa forma, a possibilidade de um trabalho de conscientização política dos alunos acerca dos processos de exclusão social que geram a própria política que os beneficiou, e são silenciadas as possibilidades de reconstrução das estruturas de saberes que compõem a universidade. Mudanças curriculares, incorporação de novas temáticas através da valorização das experiências históricas e sociais dos grupos que ingressam através das cotas, tudo isso é suprimido pela adoção da categoria carente, que trabalha com a ideia de que a renda é uma variável social independente, e não atrelada a mecanismos de exclusão baseados em outros princípios de diferenciação e hierarquização, como a raça (SANTOS, 2006, p. 35-36).

Quanto à implementação da política de ações afirmativas, com o fito de superar o tom assistencialista do Programa de Assistência Estudantil (PAE), a criação do Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR) foi uma luz no final do túnel da incerteza. Santos (2006) salienta que o novo programa não era muito diferente da política anterior, no entanto, trazia avanços, tais como: aumento no número de bolsas; diretriz de mobilização e articulação institucional com o aproveitamento de trabalhos e recursos já existentes; expansão dos esforços referentes a políticas de permanência locais (unidades acadêmicas; departamentos), permitindo atender à especificidade das demandas de cada curso e fortalecendo o vínculo instituição-aluno. Para tanto, o programa fez um diagnóstico por meio do mapeamento das demandas, utilizando-se do diálogo entre a instituição e o aluno. Em decorrência disso, o programa foi instituído com base em três eixos: eixo das disciplinas instrumentais, eixo das oficinas e eixo cultural, todas com o desiderato de engajamento por parte dos alunos cotistas.

Santos foi, na época, coordenador do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, e colaborou no desenvolvimento um projeto focal vinculado ao laboratório e chamado Espaços Afirmativos (ESAF). Este projeto, com fomento da Fundação Ford, tinha como objetivo possibilitar a criação de políticas de permanência para alunos da área de Educação e Humanidades da primeira turma de cotistas, em 2003. Sobre esta iniciativa, o autor ressalta o envolvimento dos alunos para a elaboração de páginas WEB (teia mundial), de boletim

impresso, além de outras atividades com finalidade aglutinadora. O projeto possibilitou assim a diminuição da evasão dos cursos e a criação de uma comissão de alunos cotistas, com a participação dos coletivos negros e de outras representações. Outro ponto positivo foi a alta taxa de desempenho satisfatório dos participantes regularmente matriculados nos cursos, registrando-se uma aprovação de 88% em todas as disciplinas, no primeiro semestre, e 82% no segundo semestre de 2003.

Segundo informações da Data UERJ (UERJ, 2013), a universidade passou de 2.567 cotistas, com percentual de 11,4% (cotista — matrícula final da graduação), em 2003, para 7.455 cotistas, com percentual de 30,7% (cotista — matrícula final da graduação) em 2013.

Em relação ao número de trancamentos entre cotistas e não cotistas, os números da Data UERJ (Ibid.) apontam que, em 2013, houve mais trancamento por parte dos não cotistas (9,5%), enquanto que os cotistas obtiveram 3% (cotista e não cotista — matrícula final da graduação). O mesmo se repete com a taxa de evasão, cujos números são: não cotistas, 12,3%; cotistas 7,2%. No que se refere à aprovação, os dados do Data UERJ (Ibid.) apontam que, em 2013, os não cotistas tiveram desempenho positivo de 78%, enquanto que o dos foi de cotistas 76,5%, ou seja, nota-se uma pequena vantagem dos não cotistas. No item reprovação por nota, em 2013, os números são de 7% para os cotistas e 9,8% para os não cotistas. Já no item reprovação por frequência, temos 15% para cotistas e 13,7% para não cotistas. Verificamos, portanto, pela evolução dos números, pouca diferença entre cotistas e não cotistas, contrariando os opositores das políticas de cotas no ensino superior, que sugeriam queda de desempenho acadêmico, alta evasão e mau aproveitamento de vagas.

2.2. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Cordeiro (2013) asseverou que a introdução do sistema de cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) foi um processo de muita luta e articulação entre os movimentos sociais. Podemos perceber a veracidade dessa afirmativa quando adentramos neste espaço do Mato Grosso do Sul, marcado por conflitos agrários, genocídio indígena e quilombola, e com uma classe dominante que ainda demonstra grandes resíduos do sistema escravocrata arcaico, no qual impera a lógica colonialista de exploração do outro, como apontaram estudos de Andrade e Becker:

[...] os interesses da colonização de exploração, da metrópole portuguesa e, após 1822, pelo Estado brasileiro (imperial e republicano) foram de criar

uma espécie de “alteridade mortal” em que para a existência do colonizador é necessária a eliminação ou a “fusão” do colonizado [...] (ANDRADE; BECKER, 2013, p. 175).

Por conseguinte, entende-se que o negro ou o índio, quando no caminho do branco colonizador, nunca poderá se igualar a este. O pressuposto de humanidade passa então por ser branco e ser homem. O colonizado da época do descobrimento, ou mesmo do século XXI, tem com única opção se assimilar para sobreviver. Logo, dentro desta lógica, a implementação de ações afirmativas dentro deste ambiente torna-se um desafio.

Portanto, como vimos no tópico anterior, a elaboração e a implementação da lei de cotas raciais em grandes centros urbanos, como na região Sudeste, foi algo muito difícil de ser efetivado. Por conseguinte, implementar a política pública de ações afirmativas em um ambiente marcado pelo confronto agrário e étnico-racial, em que as assimetrias sociais são mais relevantes, maximiza as dificuldades que obstam a inclusão do negro no ensino superior.

Deste modo, a zona de conflito se torna maior, pois, como bem salienta Martins,

O que há de sociologicamente mais relevante para caracterizar e definir a fronteira no Brasil é, justamente, a situação de conflito social. E esse é certamente, o aspecto mais negligenciado entre os pesquisadores que têm tentado conceituá-la. Na minha interpretação, nesse conflito, a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade (MARTINS, 2009, p. 133).

Portanto, este lugar de alteridade em Mato Grosso do Sul fica caracterizado por fronteiras humanas e geográficas conflitantes, local de culturas diferentes e interesses etnocêntricos. Conjugar políticas públicas de ação afirmativa neste ambiente hostilizado é, por vezes, gerar ou encontrar novos conflitos. Por exemplo: o profissional médico negro terá o mesmo tratamento que o médico branco? Ao pensarmos no que tem ocorrido, no cotidiano, em relação aos médicos negros cubanos, podemos imaginar que a aceitação pelos colegas profissionais de saúde não será tranquila. Ou seja, o negro não será avaliado pela sua competência profissional, mas será visto como “o cotista” que entrou pela “porta dos fundos”. Neste contexto do cotidiano apresentamos, logo abaixo, um pequeno trecho de uma notícia divulgada pela *British Broadcasting Corporation* (BBC):

O médico cubano Juan Delgado, 40, que foi xingado de escravo e virou símbolo do programa Mais Médicos⁵, está tendo dificuldades para marcar

⁵ O Programa Mais Médicos faz parte de um amplo pacto de melhoria do atendimento aos usuários do Sistema Único de Saúde. Prevê mais investimento na infraestrutura dos hospitais e das unidades de saúde, além de levar mais médicos para regiões onde há escassez ou ausência de profissionais (Ministério da Saúde, 2015).

consultas com especialistas e agendar exames para seus pacientes no interior do Maranhão (BANDEIRA, 2014).

Outro exemplo pode ser visto através do preconceito manifestado por um professor universitário da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em relação aos profissionais cotistas: “Professor da UFES disse que cotistas são ‘pretos, pobres, sem cultura, sem leitura e analfabetos funcionais’ e afirmou ainda que ‘detestaria ser atendido por um médico ou advogado negro’” (SACRAMENTO, 2014). Este caso concreto, explicita a vida do cotidiano do profissional negro no mundo vida. O negro, ainda que demonstre competência profissional, enfrenta comportamentos racistas do século XIX descritos por Bastide e Fernandes (2008).

A região Centro-Oeste, em comparação com as demais regiões do Brasil, tem aderido bem à política pública de ações afirmativas. Conforme estudo de Feres Júnior, Daflon, Barbabela e Ramos (2013), dentre as universidades estaduais, em 2013, os estados do Centro-Oeste brasileiro têm liderado, com 40,2%, no que diz respeito às vagas reservadas pelo sistema de cotas. Em seguida surgem as regiões Nordeste (32,6%), Sul (29%), Norte (26,6%) e Sudeste (16,7%). Esta condição de liderança do estado na implementação de políticas públicas de ações afirmativas foi alcançada, sublinhe-se, devido à participação e ao pioneirismo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

A UEMS iniciou oficialmente o processo de implementação da política de cotas raciais em razão da criação da Lei Estadual nº 2.589/2002, reservando, em decisão do Conselho Universitário (COUNI), um percentual de 10% de vagas para a população indígena. Em 2003 foi elaborada a Lei estadual nº 2.605, que reservou um percentual de 20% de vagas para a população negra. A universidade teve uma *vacatio legis* de noventa dias para regulamentar as leis. Entretanto, o processo foi procrastinado pelo dobro do tempo (CORDEIRO, 2012).

Cordeiro, na época da regulamentação, era pró-reitora de ensino da UEMS e foi responsável pela regulamentação e implementação das cotas. Como destacado abaixo, as reuniões não foram pacíficas, se desdobrando em longas discussões de diversa natureza:

Alguns conselheiros usaram a fala para “alertar” que o tom deveria ser a qualidade, para que não se produzissem excluídos com diplomas; outros enfatizaram a necessidade de um atendimento “especial” para os índios, pois era um “diferente” e, ainda, houve aqueles que afirmaram que tudo era questão de identidade e a modernização do trabalho didático atenderia a todos. Portanto, nem índios nem negros nem deficientes deveriam ser tratados diferentemente (CORDEIRO, 2012, p. 20).

Com a finalidade de fomentar o amplo debate sobre o assunto, no qual fossem levantados os prós e os contras da política de cotas étnico-raciais, foi criada, na Câmara de Ensino, uma comissão que promoveu, no dia 13 de maio de 2003, o “Fórum de Discussão Reserva de vagas para indígenas e negros na UEMS: vencendo preconceitos”, que envolveu os catorze *campi* da UEMS, com representantes indígenas, do movimento negro e demais interessados. Como desdobramento do Fórum, outros eventos ocorreram nas cidades com sede da UEMS, tais como diversas audiências, que estabeleceram critérios para a inscrição e as condições de permanência dos cotistas (CORDEIRO, 2012).

Cordeiro assevera ainda que, das reuniões que objetivaram estabelecer os critérios de inscrição, foi elaborada uma resolução que estabelecia o seguinte:

Resolução CEPE/UEMS nº. 382, de 14/8/2003 com os seguintes critérios para inscrição (revogada pela Resolução CEPE/UEMS nº 430, de 30/07/2004, que conservou os mesmos critérios e exigências).

Para os negros:

I – uma foto colorida recente de 5x7 cm;

II – autodeclaração constante na ficha de inscrição;

III – fotocópia do Histórico Escolar do Ensino Médio ou atestado de matrícula expedida por escola da rede pública de ensino;

IV – declaração da condição de aluno bolsista fornecida por instituição da rede privada de ensino, quando for o caso.

V – Os candidatos inscritos no percentual de vagas para negros terão as suas inscrições avaliadas por uma comissão instituída pela Pró-Reitoria de Ensino, composta por representantes da UEMS e do Movimento Negro indicados pelo Fórum Permanente de Entidades do Movimento Negro do Mato Grosso do Sul e pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Negro, que as deferirá ou não, por decisão fundamentada, de acordo com o fenótipo do candidato.

VI – os candidatos que tiverem suas inscrições indeferidas concorrerão automaticamente nos setenta por cento referentes às vagas gerais.

Para os indígenas:

I – fotocópia da cédula de identidade indígena (frente e verso);

II – declaração de descendência indígena e etnia, fornecida pela Fundação Nacional do Índio em conjunto com Comissões Étnicas constituídas em cada comunidade.

III – os candidatos que tiverem suas inscrições indeferidas concorrerão automaticamente nos setenta por cento referentes às vagas gerais.

Nota-se na presente resolução certo rigor burocrático, não sendo permitido o recurso administrativo aos que tiverem suas inscrições indeferidas (negros, inciso VI, e indígenas, inciso III). Outros pontos polêmicos foram a criação de uma comissão para verificar se o candidato autodeclarado é realmente negro e as exigências da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para a declaração de descendência indígena.

Em relação à Comissão de Verificação Racial, também chamada Tribunal Racial, estudo de Daflon, Feres Júnior e Campos sustenta:

São, no total, 6 as universidades que lançam mão das comissões de verificação racial ou da análise de fotografias. Dessas 6 universidades, a Universidade de Brasília – UnB –, a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – e a Universidade Federal do Paraná – UFPR – utilizam comissão de verificação racial; a Universidade Estadual do Piauí – UESPI – e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS – usam a análise de fotografias, e a Universidade Federal do Maranhão – UFMA – utiliza os dois procedimentos (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 312).

A principal crítica a essas comissões de verificação racial prende-se com o fato de que elas afrontariam o direito de autoidentificação. Além do mais, os autores asseveram que o índice de fraudes não ultrapassa 5% no caso da UnB (Idem, 2013), o que não justifica a situação de constrangimento entre o candidato e a comissão de verificação racial.

Quanto à autodeclaração, exigida pela FUNAI, de procedência do autodeclarado indígena, verifica-se um contrassenso, uma vez que “[...] as políticas públicas devem atender a legitimidade qualificada pelas representações indígenas, algo intrínseco à categoria êmica ‘consulta prévia’ – da Convenção 169 da OIT” (ANDRADE; BECKER, 2013). Na definição de categoria êmica, entende-se que não é o observador quem defini a raça, a cor e a etnia: antes de tudo, a definição é feita pelo sujeito observado.

Ainda corroborando o caráter subjetivo da autoindentidade, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) assevera que

A autoidentidade indígena ou tribal é uma inovação do instrumento, ao instituí-la como critério subjetivo, mas fundamental, para a definição dos povos sujeito da Convenção, isto é, nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como **tal ele próprio se reconheça** (OIT, 2011, grifo nosso).

Em relação ao número de cotistas na UEMS, Cordeiro fez um estudo sistemático sobre a evolução do número de cotistas, destacando o baixo percentual de ingressantes cotistas negros e indígenas. Ao analisar a relação de vagas do período de 2003 a 2007, bem como os concluintes do período de 2007 a 2011, nota-se que a quantidade de negros e indígenas que concluíram os cursos correspondeu a 22,12% de negros e 6,23% de indígenas. Estes percentuais, apesar de serem baixos, são apontados como aspecto positivo da política de cotas. Pois, tais percentuais significam que, sem a política de cotas, dificilmente negros e indígenas conquistariam o diploma universitário.

Entretanto, o número reduzido de concluintes também deve ser visto como aspecto preocupante, pois revela a resistência da maioria dos cursos em relação a novas propostas curriculares que favoreçam a permanência dos sujeitos cotistas:

os currículos de formação de professores e de outras áreas profissionais até hoje apresentam essa face eurocêntrica e modificá-los ou sequer inserir uma faceta que represente a sociedade brasileira de fato, constitui-se verdadeira queda de braço teórica prática com os demais docentes (CORDEIRO, 2011, p. 141 *apud* CORDEIRO, 2013, p. 30).

Cordeiro apresenta também alguns cursos que trabalharam novas propostas e obtiveram êxito na melhora de aproveitamento dos cotistas. Logo, é possível ganhar a “queda de braço” e romper com o eurocentrismo acadêmico curricular, avançando para o pleno aproveitamento dos alunos cotistas negros e indígenas.

Neste mesmo sentido conclui que

As questões que levantamos ao analisar os resultados de cada curso são indagações que fazemos enquanto pesquisadora na área de currículo e de questões étnico-raciais, considerando que o ambiente de aprendizagem e as condições proporcionadas para a mesma em cada curso influenciam sobremaneira nos resultados obtidos pelos alunos na trajetória acadêmica. Por isso, os currículos precisam ser reconfigurados levando em consideração a realidade sociocultural da população que compõe o contexto universitário e a sociedade que está no entorno da universidade, recebendo seus egressos (CORDEIRO, 2013, p. 31).

A experiência da UEMS de Mato Grosso do Sul — em especial na região em que a Universidade Federal da Grande Dourados também tem sede — deve ser observada com atenção por parte dos gestores em educação superior, uma vez que são mais de dez anos de atuação e aproximação com o público negro e indígena local. Neste contexto, como veremos, a Lei nº 12.711/2012, recém-implantada na UFGD, está transformando o perfil da comunidade universitária e as suas demandas. Deste modo, um olhar sobre as experiências vizinhas poderá auxiliar satisfatoriamente na efetivação e nos efeitos da lei federal de cotas.

2.3. Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

Com a Resolução nº 196/2002, aprovada por decisão colegiada, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no dia 20 de julho de 2002, passou a reservar 40% das suas vagas

de vestibular aos afrodescendentes (pretos e pardos). Por outro lado, somente em 2007 o sistema de cotas passou a incluir as populações indígenas (MATTOS, 2013).

Mattos aponta que a decisão para a aprovação do Sistema de Cotas na UNEB foi pacífica:

Submetida à apreciação da plenária do Conselho Universitário em reunião ordinária realizada em 18 de julho de 2002, a proposta de Resolução foi aprovada com 28 votos a favor e 3 abstenções. Não houve sequer um único voto contrário (MATTOS, 2006, p. 06).

O autor entende que essa tranquilidade adveio de condições internas favoráveis, em razão de a UNEB, pela característica *multicampi* (presente em 24 municípios e, destes, 2/3 estão localizados no interior do semiárido da Bahia), executar diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para as comunidades com poucas condições de acesso à educação. Portanto, esta “vocação” institucional para com um público específico, em prática há mais de 30 anos, teria favorecido a ampla aprovação do projeto do sistema de cotas.

De acordo com a Resolução que possibilitou a implementação do sistema de cotas, fica determinado que a universidade deve criar as condições de permanências aos cotistas (elaborando políticas de acompanhamento, avaliação de desempenho e apoio econômico-social) e que os candidatos que optem pela reserva de 40% vagas, na graduação e pós-graduação, devem preencher um questionário em que se autodeclaram negros (pretos ou pardos) (MATTOS, 2006). Nota-se aqui a preocupação dos gestores da instituição em garantir que a implementação da Resolução seja efetiva, indicando, junto à comunidade universitária, a elaboração de projetos que favoreçam o pleno aproveitamento dos cotistas nos cursos.

Numa análise do início da implementação do sistema de cotas, Mattos (2006) comenta também os dados institucionais. Neste sentido, a aceitação por parte da população negra foi satisfatória, tendo havido um aumento da adesão (9,4%) de 2003 para 2004. Por outro lado, entre a população que concorreu por meio da modalidade de acesso universal, houve uma queda de 9,7% em relação ao mesmo item.

No que toca ao desempenho escolar, Mattos, Macedo e Mattos (2013) salientaram que nos cursos considerados de “baixo prestígio social”, verifica-se desempenho próximo e até superior ao não cotista. Vejamos abaixo alguns exemplos:

- Curso: Administração com habilitação em Administração Mercadológica; Campus V – Santo Antonio de Jesus; média cotista: 7,81; média não cotista: 7,90; período: 2005 a 2009.

- Curso: Administração com habilitação em Micro e Pequenas Empresas; Campus V – Santo Antonio de Jesus, média cotista: 7,89; média não cotista: 7,98; período: 2004 a 2009.
- Curso: História; Campus V – Santo Antonio de Jesus; média cotista: 7,83; média não cotista: 7,69; período: 2004 a 2009.
- Curso: Análise de Sistema / Sistemas de Informação; Campus I – Salvador; média cotista: 6,50; média não cotista: 7,08; período: 2003 a 2009.
- Curso: Pedagogia com habilitação em Gestão e Coordenação do Trabalho Escolar; Campus I – Salvador; média cotista: 8,23; média não cotista: 8,14; período: 2004 a 2009.

O estudo de Mattos, Macedo e Mattos aponta que até mesmo em cursos considerados de alto prestígio — como Direito, Campus III, em Juazeiro — a performance dos cotistas é bem próxima da dos não cotistas: média 7,7 (cotista) e média 7,98 (não cotista), no período 2007 a 2009.

Os autores concluem assim que, ao contrário do que sustentam os opositores à implementação das cotas raciais no ensino superior, não ocorreu prejuízo na qualidade dos cursos analisados:

Concluimos, por fim, que a adoção deste sistema de reserva de vagas para candidatos negros na Universidade do Estado da Bahia, se mostrou acertado, conformado às demandas contemporâneas a favor da democratização racial e ampliação social do acesso à educação superior na sociedade baiana e brasileira, bem como, conformado à necessária manutenção dos padrões mínimos de qualidade e excelência exigidos de todas as universidades (MATTOS; MACEDO; MATTOS, 2013, p. 98).

A experiência da Universidade Estadual da Bahia, com sua característica *multicampi*, demonstra que, elaborando políticas de acompanhamento, avaliação de desempenho e apoio econômico-social, os candidatos optantes pela reserva de 40% de vagas na graduação e pós-graduação conseguiram um desempenho próximo ou até, em alguns casos, superior ao dos não cotistas. Deste modo, as políticas públicas de ação afirmativa que objetivam o êxito devem, no seu planejamento, estar atentas a esse processo de acompanhamento.

2.4. Universidade de Brasília (UnB)

Após sete anos da realização do Seminário Internacional, que teve lugar na Universidade de Brasília, em 1996, e cujo foco eram as ações afirmativas — na ocasião houve, inclusive, o pronunciamento do presidente Fernando Henrique Cardoso, que sugeriu o

uso da criatividade para a implementação de ações afirmativas no ensino superior, chamando a atenção para a existência do racismo no Brasil, mascarado, todavia, pelo discurso antirracista —, os antropólogos Carvalho (2002) e Segato (2002) apresentaram uma proposta ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade de Brasília. Esta proposta foi apresentada em duas partes: a primeira desenvolvida por José Jorge de Carvalho e a segunda por Rita Laura Segato. Eis a justificativa inicial do documento:

No caso particular da Universidade de Brasília, não temos mais como evadir a apresentação de uma proposta de solução do problema, visto que contamos agora também com dados concretos que confirmam a existência de uma estrutura sistemática de exclusão dos negros no meio universitário (CARVALHO, 2002, p. 4).

Carvalho (2002) destacou o número ínfimo de egressos negros da UnB e, naquela oportunidade, citou o nome de Clóvis Moura, intelectual engajado na História do negro no Brasil, cujo trabalho, no entanto, não era reconhecido pelas conceituadas universidades. Citou também a exceção que comprova a regra da exclusão do negro no ensino superior, apontando como exemplo o geógrafo Milton Santos, Doutor *Honoris Causa* pela UnB.

Outro dado importante na justificativa para as cotas na UnB surge quando Carvalho assevera o expressivo percentual de brancos professores: na época, a instituição possuía 1400 professores e apenas 1% era negro. O autor pontua que essa realidade nunca foi questionada pelos gestores e demais intelectuais da instituição. Entretanto, desde 1996, data do evento internacional que tratou da temática, diversos setores da sociedade começaram a se incomodar com a situação. Em 2001, em decorrência da III Conferência de Durban, na África do Sul, a pressão internacional, mais do que antes, começa a produzir efeitos internos na sociedade brasileira. Todavia, o despreparo para atender às demandas da nova agenda internacional retirou, segundo Carvalho, a oportunidade de a academia exercer seu papel de vanguarda na promoção da igualdade e da justiça social, traduzindo o caráter de urgência na implantação de medidas de ação afirmativa por parte da instituição.

Quanto à ausência da representação indígena na UnB, Carvalho aponta a incoerência, inclusive em sua área de atuação (antropologia), ao considerar a importância da temática indígena. Deste modo, sugere a reserva de pelo menos vinte vagas por ano, distribuídas segundo as necessidades específicas desta população. Outra sugestão do autor seria a contratação de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a implementação de bolsas permanência.

Carvalho menciona também a distância geográfica e humana que separa a UnB e a população negra, ressaltando a diferença entre a representação da sociedade brasileira e a representação da comunidade universitária. O mesmo ocorre com os cursos considerados de alto prestígio (medicina, direito, odontologia, entre outros). O autor salienta que na região do Distrito Federal predomina a população negra, a qual vive, no entanto, segregada na periferia. Essa realidade demonstra claramente que existe uma verdadeira ilha universitária onde predomina o branco, que vive no luxo de Brasília:

A Capital da República se parece cada vez mais com a realidade da África do Sul nos dias do *Apartheid*, com os brancos nas áreas nobres e os negros no bantustans pobres e desatendidos. Para complicar o quadro, a UnB, branca e rica, se encontra localizada no coração da área branca e rica da capital. (CARVALHO; 2002, p. 10).

O mesmo autor, em sua fundamentação para a proposta do Sistema de Cotas na UnB, apresenta números que ilustram a estrutura de poder usufruída pelo branco:

Eis alguns dos inúmeros dados de exclusão divulgados pela imprensa em 2001.

Dos 620 Procuradores da República, apenas 7 são negros (entre eles o jurista Joaquim Barbosa Gomes, autor de uma obra de referência sobre ação afirmativa). Ou seja, 98,6% de brancos.

No Poder Judiciário, dos 77 ministros dos quatro tribunais superiores, há apenas 1 negro, o Ministro do Tribunal Superior do Trabalho, Carlos Alberto Reis. Ressalte-se que ele foi o primeiro ministro negro na história do Brasil a ingressar em um dos tribunais superiores. Ou seja, em 114 anos pós-abolição, a porcentagem de brancos caiu apenas de 100% para 98,5%.

Segundo a Associação dos Juizes Federais, dos 970 juizes, o número de negros é menor que 10%.

No Supremo Tribunal de Justiça, há 33 ministros, todos indicados pelo governo. 100% de brancos.

No Ministério Público do Trabalho, de 465 procuradores, apenas 7 são negros. 98% de brancos.

Na Câmara Federal, há 513 deputados, dos quais apenas 24 são negros. 95% de brancos.

No Senado Federal, há 81 senadores e apenas 2 são negros. 97% de brancos.

Dos 24 ministros de estado do atual governo, 100% deles são brancos.

O Itamaraty conta com um corpo de cerca de 1000 diplomatas; menos de 10 deles são negros. 99% de brancos.

O Conselho Nacional de Educação (órgão que substituiu o Conselho Federal de Educação) possui um único membro negro, uma professora empossada no dia 9 de abril de 2002 passado. Trata-se da primeira pessoa negra a fazer parte desse poderoso Conselho, após mais de quarenta de sua existência.

Dos professores universitários da rede pública nacional, 98% são brancos (CARVALHO, 2002, p. 21-22).

Conscientes da alta desigualdade étnico-racial existente, Carvalho (2002) propôs um aumento gradual, até o limite de 20%, de reserva para negros nos cursos da UnB (bem abaixo da UERJ e da Uneb, que reservaram 40%). A proposta inicial apresentou assim os seguintes números:

1º Semestre de 2002 - 400 alunos negros em 20.000 (2%). 2º Semestre de 2002 - 800 alunos negros em 20.000 (4%). 1º Semestre de 2003 - 1.200 alunos negros em 20.000 (6%). 2º Semestre de 2003 - 1.600 alunos negros em 20.000 (8%). 1º Semestre de 2004 - 2.000 alunos negros em 20.000 (10%). 2º Semestre de 2004 - 2.400 alunos negros em 20.000 (12%). 1º Semestre de 2005 - 2.800 alunos negros em 20.000 (14%). 2º Semestre de 2005 - 3.200 alunos negros em 20.000 (16%). 1º Semestre de 2006 - 3.600 alunos negros em 20.000 (18%). 2º Semestre de 2006 - 4.000 alunos negros em 20.000 (20%) (CARVALHO, 2002, p. 30-31).

Segato (2002) estruturou a segunda parte da proposta, na qual indica os quatro tipos de racismo mais comuns:

1. Racismo prático: automático, irrefletido, naturalizado. Por exemplo, o professor em sala de aula que desacredita da capacidade do aluno negro ou o porteiro branco que não aceita, em seu íntimo, ver um proprietário negro vivendo no condomínio de luxo.
2. Racismo axiológico. Por exemplo, um professor em sala de aula defende a tese de que o negro é intelectualmente inferior ao branco (o exemplo foi dito, segundo a autora, em sala por um professor da UnB, do curso de Letras). Este tipo de racismo difere do primeiro porque é claro e direto, enquanto o primeiro é velado.
3. Racismo emotivo. Por exemplo: o medo em relação ao negro. O pai pede para a filha se afastar do amigo negro; na rua, ao ver um negro, a família muda de calçada, com medo de ser agredida por ele (consciente ou inconscientemente, o negro será sempre bandido).
4. Racismo político. Por exemplo, o da organização norte-americana Ku-Klux-Klan (no Brasil, temos uma versão neonazista em São Paulo, no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul). Este tipo de racismo também pode ser identificado, de forma implícita, pelas barreiras que impossibilitam a determinadas pessoas o acesso aos bancos universitários, impedindo assim, a emancipação da população negra e indígena, e, em consequência, impondo a imobilidade social ou o não acesso a outros bens materiais e simbólicos.

Segato (2002) destacou que, no Brasil, o racismo mais comum é o naturalizado ou prático, silencioso e externado por ações involuntárias. A saída para combater esse e outros tipos de racismo está na implementação de ações afirmativas no ensino superior, chamada por ela de programa de cotas na universidade, o que provocaria, em médio e longo prazo, os seguintes benefícios ou impactos:

1) Eficácia reparadora — referente à reparação do público oprimido historicamente. Para tanto, se discrimina positivamente, com o intuito de reparar o dano provocado pela opressão. Por exemplo, apontando o grupo beneficiado pela política de ações afirmativas (negro, indígena, mulher, idoso, criança);

2) Eficácia corretiva — o grupo discriminado positivamente começa a ter confiança nas instituições e Estado;

3) Eficácia educativa imediata — a existência da ação afirmativa não é definitiva, mas urgente. O grupo oprimido historicamente necessita de reparação imediata, com o objetivo de interromper a injustiça social;

4) Eficácia experimental — para manter a sua eficácia, e por se tratar de medida temporária, o acompanhamento do grupo beneficiado permite, no caso do sistema de cotas, o aperfeiçoamento;

5) Eficácia pedagógica — a diversidade em sala de aula torna possível a interação e as trocas culturais riquíssimas para a formação profissional;

6) Eficácia educativa de espectro ampliado — quando crianças e adolescentes veem os de sua cor/raça/etnia em cargos de poder e autoridade, se sentem estimulados a continuar e a vencer as barreiras impostas pelo estudo;

7) Eficácia política — consciência social do que é ser negro na sociedade brasileira.

8) Eficácia formadora de cidadania — sujeitos capazes de intervir no curso da história.

9) Eficácia comunicativa — o negro, ocupando reiteradamente os espaços de poder, transforma e rompe com a imagem de subalternidade associada ao passado. Neste caso, a autora exemplifica com um fato ocorrido na época: “Nunca mais uma funcionária da Varig falará em inglês a um Milton Santos, na certeza de que por seu porte digno não poderia ser um negro brasileiro” (Ibid., p. 59).

Após conhecer as motivações dos proponentes que iniciaram o processo de ação afirmativa nos órgãos colegiados da UnB, analisaremos, a seguir, o relatório publicado em 2013, que analisa a evolução do Sistema de Cotas na Unb e a desconfiança do relator quanto à implementação da Lei nº 12.711/2012.

Conforme relatório descritivo publicado em 2013 (período: de 2004 até o primeiro semestre de 2013), a metodologia para identificar o candidato cotista passou por dois momentos:

Inicialmente, para concorrer a uma vaga dentro do sistema de cotas, o candidato poderia fazer sua inscrição somente nos postos de inscrição disponibilizados pela UnB. Ademais, ele deveria ir a uma agência dos correios retirar a ficha de inscrição, juntamente com o guia do candidato, preenchê-la e entregá-la em um posto de homologação de inscrição no campus da UnB. Nesse local, o candidato era fotografado e sua foto era anexada ao processo que passaria por uma banca avaliadora. Todos esses trâmites aconteciam antes da realização das provas. A partir do 1º semestre de 2008, houve a mudança para o sistema de entrevista, no qual o candidato se inscreve para o sistema de cotas e, após a realização das provas, deve comparecer para uma entrevista pessoal com uma banca avaliadora, previamente constituída (UnB, 2013).

No período de implementação da lei de cotas na UnB, ocorreu, também a partir do primeiro semestre de 2013 — e de acordo com a Lei Federal nº 7.824/2012 —, a implementação do sistema de cotas da escola pública, obrigando a instituição a reservar 15% das vagas para alunos oriundos do ensino público. Deste modo, o sistema de cotas da UnB é composto de 20% de cotas para negros e 15% de cotas para alunos de escola pública. Além deste sistema, são reservados 50% das vagas da graduação — sempre no 1º semestre letivo — para o Programa de Avaliação Seriada (PAS), direcionado a alunos do ensino médio, tanto público como particular. Para o público indígena, são oferecidas semestralmente 10 vagas para seis cursos presenciais de graduação (Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia Florestal e Medicina), oferecidos em dois *campi* da UnB: Darcy Ribeiro e Ceilândia (UnB, 2014).

Segundo o relatório de Análise do Sistema de Cotas para Negros (UnB, 2013), no período decorrido entre o 2º semestre de 2004 e o 1º semestre de 2013, foram inscritos no vestibular, pelo sistema de cotas, 64.683 candidatos, tendo sido homologada, por exame de fotografia e entrevista, a matrícula de 34.679 alunos. Destes, 18,5% ingressaram pelo sistema de cotas para negros no período entre 2004 e 2012. Neste sistema, quando os candidatos cotistas obtêm nota para serem aprovados pelo sistema universal, ocorre a migração para o sistema universal. Assim, no 2º semestre de 2005, o relator destaca que ocorreu a migração de 27,34% dos candidatos.

Quanto ao desempenho acadêmico, o índice de rendimento entre cotistas e não cotistas, em todos os cursos, é aproximado, ou seja, em regra temos notas acima de três — no

índice de rendimento acadêmico (IRA), a escala vai de zero a cinco. A título de exemplo, nos cursos de Engenharia e Ciências da Saúde, a diferença entre a média final dos formados cotistas e não cotistas (segundo os critérios do IRA) não ultrapassou 0,2.

Segundo o relator (UnB, 2013) da Lei nº 12.711/2012, esta deverá ser bem analisada em sua implementação, pois os efeitos poderão ser prejudiciais às conquistas e aos avanços alcançados pela atual política de ações afirmativas da UnB:

[...] a Lei 12.711 promoverá um crescimento da igualdade racial e de classe na base da pirâmide social e permitirá a continuidade e mesmo o crescimento de uma intensa desigualdade racial e social no topo da pirâmide de renda, prestígio e poder. Outra tendência forte será a concentração dos alunos brancos aprovados em um número cada vez menor de escolas privadas. Para a classe média negra restarão duas alternativas, difíceis de avaliar entre si, porém tão dramáticas quanto competir com a elite branca concentrada nas escolas privadas, ou competirá exclusivamente entre si no interior das escolas públicas pelas cotas nas instituições federais públicas ou se dirigirá para as faculdades privadas, onde a concorrência com os brancos poderá ser menos desigual. Nesta segunda alternativa, a família negra que acaba de ascender à classe média terá que assumir mais um ônus financeiro, porque não teve acesso a uma concorrência universal com os brancos (pobres ou ricos, de escola pública ou de escola privada) devido às limitações a ela imposta pela Lei de Cotas (Unb, 2013, p. 39).

O relator, no entanto, chama a atenção para as separações que a lei determina, por exemplo, entre os negros da classe média e os negros pobres. Nessa perspectiva, do modo como se apresenta o documento, os brancos terão vantagem sobre os negros, uma vez que àqueles ficarão reservados, teoricamente, pelo chamado acesso universal, 50% das vagas, acrescentados de 25% provenientes das escolas públicas, ou seja, 75% no total. Para os negros de classe média, por outro lado, restarão 25% das vagas. Já para o grupo indígena, o relator esclarece que o modelo atual não discrimina nem a renda ou a origem do indígena nem se a escola é pública ou particular. Todavia, na Lei nº 12.711/2012, essa discriminação existe. Assim, poderá ocorrer com esse público a perda da representatividade conquistada ao longo dos dez anos de políticas de cotas. Portanto, o relator sugere aos órgãos colegiados que decidirão o destino das ações afirmativas, a elaboração de alternativas e políticas complementares, de forma que não ocorra prejuízo entre os grupos negro e indígena.

3. PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS: ANÁLISE DOS DADOS DE ACESSO (2011 a 2013/14)

A Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi instituída pela Lei Federal nº 11.153, de 29 de julho de 2005. A instituição nasceu do desmembramento do Centro Universitário de Dourados (CEUD), *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Contudo, O CEUD, antes de ser parte da UFMS, era conhecido como Centro Pedagógico de Dourados (CPD), cujas atividades tiveram início em 1971 (UFGD, 2015).

Apesar de a sua origem datar de 1971, como *campus* da UFMS, na cidade de Dourados (pertencente, na época, ao estado de Mato Grosso), foi apenas em 2005 que adquiriu novo formato e autonomia administrativa. Deste modo, ao contrário da pioneira UEMS — que iniciou a implementação de ações afirmativas em 2002 (reserva de 10% das vagas para indígenas) e 2003 (reserva de 20% das vagas para negros) —, A UFGD, somente seis anos depois (2008/9), deu início a um processo de seleção que garantia a reserva de 25% das vagas para alunos de escola pública. Deste modo, apesar de sua autonomia administrativa, a UFGD, com poder decisório em seus colegiados, não aderiu, num primeiro momento, às cotas raciais, fato que ocorreu apenas mais tarde, por força da Lei nº 12.711/2012.

Entretanto, segundo o seu Estatuto, logo no artigo 4º, inciso I, fica disposto que “a gratuidade do ensino em seus diferentes níveis e modalidades, cuja responsabilidade é da união, e igualdade de condições para ingresso e permanência na Universidade [...]” (UFGD, 2015). Deste modo, o documento aponta, como primeira diretriz basilar, a defesa da igualdade de condições para ingresso e permanência, indo assim ao encontro das ações afirmativas almejadas pela Lei nº 12.711/2012.

Todavia, para seguirmos com a avaliação de processo, que será apresentada no próximo capítulo, é necessário, antes de tudo, não deixar dúvidas sobre o significado de política pública, bem como estabelecer a diferença entre análise, avaliação de resultado e avaliação de processo.

Assim, segundo Souza (2006), há diversas definições de políticas públicas. Para o presente trabalho, adotamos a definição de Saravia:

Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de

atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAVIA, 2006, p.29).

Logo, as ações afirmativas são, a nosso ver, políticas públicas que têm como desiderato a modificação da realidade. Para o presente caso, o objetivo do estudo se refere à modificação do cenário no ensino superior brasileiro, dominado secularmente pelo branco rico. A Lei nº 12.711/2012, portanto, visa democratizar o espaço universitário e possibilitar o acesso e a permanência dos menos abastados e historicamente excluídos — como, por exemplo, o negro. Para tanto, no contexto universitário no qual se insere a UFGD, o Estatuto indica como finalidade institucional:

Art. 5º. A UFGD tem por finalidade ministrar o ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, com o objetivo de produzir conhecimento, de ampliar e aprofundar a formação do ser humano para o exercício profissional, para a reflexão crítica, redução de desigualdades sociais e para a solidariedade entre os povos (UFGD, 2015).

Nessa perspectiva, o Estatuto aponta para a redução da desigualdade instituída secularmente, propondo um perfil humano e profissional que possibilite a mudança social. Deste modo, a participação democrática se faz essencial para esta formação do ser humano. Segundo Laisner e De Mario,

[...] incorpora-se à política pública o debate ético acerca das responsabilidades do gestor perante a sociedade, sobre o impacto da política nas relações sociais e na vida das pessoas e as relações que se constroem entre essas e a política; e, em certa medida, a dimensão moral do valor e dos fins da política no que se refere à construção da justiça social (LAISNER; DE MARIO, 2013, p. 625).

Assim, tanto gestor como comunidade universitária são atores importantes para a implementação da política pública. Por outro lado, o uso dos espaços democráticos, tais como órgãos colegiados universitários, diretórios acadêmicos e sala de aula são exemplos de locais possíveis para que o discurso e as ações aconteçam, possibilitando a justiça social. Nestes espaços, a análise das soluções ou problemas levantados pela comunidade universitária é importante para a avaliação do andamento positivo ou negativo o processo. Esta análise, no entanto, não termina nela mesma, mas avança na busca de detectar o “verdadeiro conteúdo de um programa público, se ele está sendo realizado como previsto, se está alcançando o público para o qual foi concebido e se os benefícios estão sendo distribuídos na intensidade prevista” (SCHEIRER, 1994, p. 40, *apud* COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 983).

Portanto, a avaliação de processo da política pública se difere da avaliação de resultado, uma vez que na avaliação de processo:

Seu objetivo é detectar possíveis defeitos na elaboração dos procedimentos, identificar barreiras e obstáculos à sua implementação e gerar dados importantes para sua reprogramação, através do registro de eventos e de atividades. Assim, o uso adequado das informações produzidas durante o desenvolvimento do programa permite introduzir mudanças no seu conteúdo durante a própria execução. Ao contrário, portanto, dos enfoques anteriores, essa modalidade de avaliação se realiza simultaneamente com o desenvolvimento do programa, sendo também chamada de *avaliação formativa* (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 980).

Costa e Castanhar, citando Scheirer, destacam também que para alcançarmos os objetivos da avaliação de processo devemos nos guiar pelas seguintes questões: 1) de que (e como) se constitui o programa em pauta? (métodos para desenvolver e especificar os componentes de um programa); 2) o que é, na realidade, entregue aos beneficiários? (métodos para mensurar a implementação do programa); 3) por que existem diferenças entre os objetivos (e intenções) do programa e quais são aqueles realmente realizados? (avaliar fatores que influenciam a implementação, provocando mudanças entre o previsto e o realizado) (SCHEIRER, 1994, p. 40, *apud* COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 983).

Portanto, para o presente estudo, utilizaremos a metodologia descrita anteriormente, tendo como referência a Lei nº 12.711/2012 e as normativas da Resolução 173/2011 — que estabelece as ações do programa de assistência estudantil —, aprovada pela Reitoria da UFGD. Ao propor os dois corpos normativos descritos acima como componentes do programa, respondemos à primeira questão proposta por Scheirer (1994). Quanto às outras duas questões lançadas pelo autor, o método de mensuração será o proposto inicialmente, ou seja, fá-lo-emos por meio da análise dos dados secundários, fornecidos pela instituição, e dos dados primários, estes referentes à avaliação dos utentes do programa de assistência estudantil da UFGD. Para a terceira questão de Scheirer (1994), considerando o que foi destacado desde a introdução, apresentaremos os fatores que influenciam a implementação das políticas públicas de ação afirmativa na UFGD.

Inicialmente contatamos os setores administrativos da Universidade Federal da Grande Dourados com o propósito de pesquisar o banco de dados da Instituição — quanto ao número de cotistas no período que vai de 2011 a 2013 —, assim como o perfil do candidato do Processo Seletivo Vestibular (PSV) da UFGD. Dentre estes setores administrativos, obtivemos contatos com o Centro de Seleção da UFGD (CS-UFGD), com a Secretaria

Acadêmica e com a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE). Junto à PROAE conseguimos também dados referentes à aplicação de um questionário *online*, de abril/maio 2014, com quase 689 sujeitos inscritos para participar do programa de assistência estudantil.

As respostas das questões do banco de dados, assim como as das questões aplicadas na reunião com os beneficiados do programa de assistência estudantil, foram categorizadas em valores numéricos, a partir do conteúdo apresentado, conforme proposto pela metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2007). Os dados, inicialmente listados em planilha do Excel 10, foram transferidos de seguida para o banco de dados no SPSS (PEREIRA; PATRÍCIO, 2013). No tratamento desses elementos, realizamos uma análise estatística e descritiva, bem como o cruzamento de variáveis dependentes/independentes⁶. Para a apreciação das informações foram também utilizadas as adaptações propostas por Barbetta (2002), de forma a atender às especificidades da pesquisa na área das ciências sociais e humanas.

Em parte do questionário aplicado na reunião com os beneficiados pelo programa de assistência estudantil, utilizou-se a escala Likert, construída com o auxílio do programa estatístico para as ciências sociais (SPSS), há pouco citado.

3.1. Análise dos dados de políticas de acesso na UFGD (2011 A 2013)

Trouxemos para o presente trabalho cinco tabelas que foram apuradas com o desiderato de apresentar as características do candidato aprovado no PSV-2011/2013 da UFGD — em especial os aprovados negros (pardos e pretos) e indígenas que obtiveram acesso pelas cotas sociais e étnico-raciais/sociais (Lei 12711/2012).

Na Tabela 1, apresentamos a quantidade de aprovados através do acesso pelo sistema de acesso universal e pelo sistema de cotas. Observamos principalmente que, dos 14.080 sujeitos analisados no período de 2011 a 2013, 8.433 aprovados são brancos (destes, 48,73% foram aprovados pelo acesso universal e 51,27% pelo sistema de cotas). Em relação aos pardos, a pesquisa demonstrou a aprovação de 4.166 candidatos (destes, 35,60% foram aprovados pelo acesso universal e 64,40% pelo sistema de cotas). Em relação ao grupo preto, houve 867 aprovados (destes, 29,18% foram aprovados pelo acesso universal e 70,82% pelo sistema de cotas). Em relação ao indígena, houve 117 aprovados (destes, 11,11% foram aprovados pelo acesso universal e 88,89% pelo sistema de cotas).

⁶ Sendo: **X** a variável independente; e, **Y** a variável dependente, aquela em que está o fenômeno que o pesquisador quer entender/explicar/predizer. Isso quer dizer que ao saber o valor de *X* é possível determinar, exatamente, o valor de *Y*. (FIGUEIREDO FILHO, NUNES, ROCHA *et al*, 2011, p. 50, grifo nosso).

Verificamos, pelos números apresentados no período, um quantificado bastante importante de sujeitos autodeclarados brancos aprovados tanto pelo sistema de acesso universal (48,73%) como pelo sistema de cotas (51,27%). O número de sujeitos autodeclarados brancos chega a 59,89% dos 14.080 aprovados. Isto, de partida, nos aponta que na UFGD a maioria dos aprovados se autodeclaram brancos. Os demais, cerca de 40%, são divididos assimetricamente entre as outras classificações de cor e etnia.

Tabela 1. PSV-2011/2013 UFGD – Cor, Raça e Sistema de Acesso

Cor/raça/	Candidatos aprovados acesso universal	%	Candidatos aprovados acesso cotas	%	Total	%
Branco	4109	48,73	4324	51,27	8433	100
Pardo	1483	35,60	2683	64,40	4166	100
Preto	253	29,18	614	70,82	867	100
Amarelo	264	57,64	194	42,36	458	100
Indígena	13	11,11	104	88,89	117	100
Outro	12	31,58	26	68,42	38	100
Total	6134	43,57	7946	56,43	14080	100

Fonte: Centro de Seleção da UFGD, sistematizado por ANDRADE, R., 2014.

Em seguida, a pesquisa demonstra um número expressivo de negros: pardos (4.166) e pretos (867) representando, respectivamente, 29,58% e 6,15% dos 14.080 sujeitos aprovados. Verificamos também que o percentual referente à cor preta é superior ao percentual demográfico do estado de Mato Grosso do Sul, apresentado pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), que aponta 4,9% da população preta, conforme Gráfico 1. Em relação à cor parda e à cor branca, o percentual do Centro de Seleção (CS) se distancia do Censo 2010, uma vez que, segundo os dados do IBGE, a população do estado de Mato Grosso do Sul autodeclarada parda atingia 43,59% (superior aos dados CS-UFGD, que apontam 29,58% de pardos), e cor branca atingia 47,29% (inferior aos percentuais apresentados pelo CS-UFGD, que apontam 59,89% de brancos).

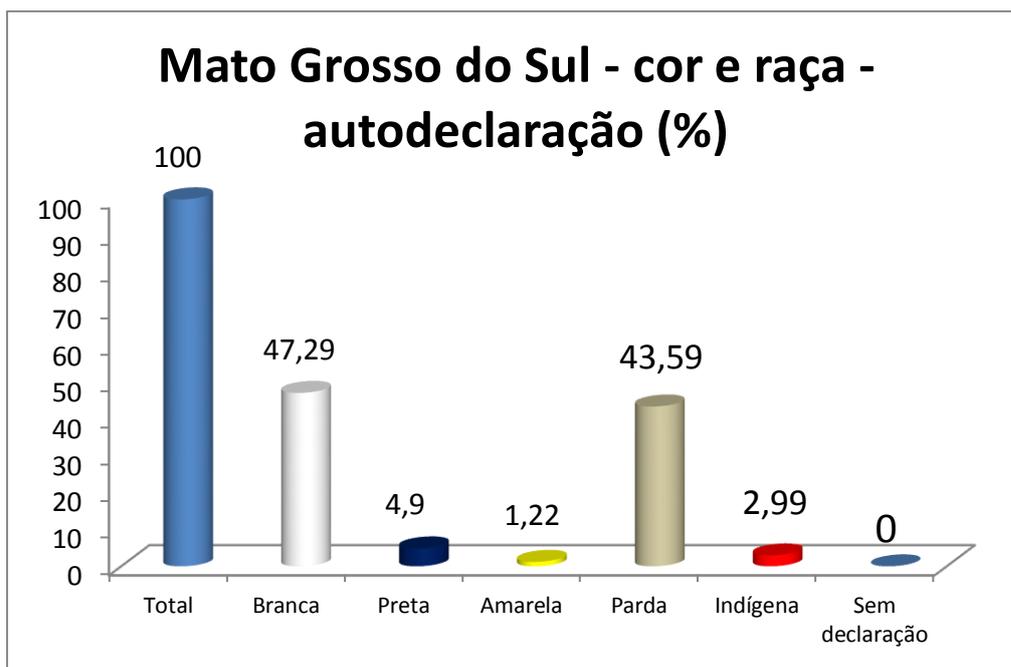


Gráfico 1. População de Mato Grosso do Sul. Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2010

Outro ponto importante a ser destacado é o número de sujeitos pretos e indígenas que foram aprovados concorrendo às vagas reservadas para o sistema de cotas da Lei 12.711/2012: 70,82% e 88,89%, respectivamente.

Com a elaboração da Lei nº 12.711/2012 — regulamentada pelo Decreto nº 7824/2012 — e a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério de Educação e Cultura, as universidades federais e institutos técnicos federais ficaram obrigados, a partir do PSV 2012 e até 2016, a destinar 50% das matrículas, por curso, para alunos que seguiram integralmente o ensino médio público ou o curso de educação de jovens e adultos (BRASIL; MEC, 2013). Deste modo, de acordo com esta normativa, a UFGD destina, atualmente, 50% de suas vagas — entre brancos, negros (pardos e pretos) e indígenas — a alunos oriundos de escola pública, baseando-se, proporcionalmente, nos parâmetros do Censo do IBGE estadual de 2010, no que se refere à cor e às condições socioeconômicas (*renda per capita*).

Se considerarmos que 70,82% dos pretos conseguem acesso ao ensino superior pelo sistema de cotas, pode-se concluir que o sistema de cotas da UFGD, ao menos na fase de acesso, está funcionando bem para esse público, ressaltando-se a demanda para os cursos mais procurados (Medicina e Direito), fato que ficará demonstrado no momento da análise da tabela 6. Entretanto, no que refere à população indígena, no período de 2011 a 2013, apenas 0,83% correspondem ao percentual de aprovados, percentual muito pequeno em relação ao percentual da população indígena no estado, que, em 2010, era de 2,99% (Figura 2).

Em razão do baixo índice de universitários indígenas, a UFGD, desde 2006, iniciou um processo seletivo especial⁷ para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena (*Teko Arandu*), que, atualmente, oferece setenta vagas, com tempo de integralização do curso de até quatro anos e meio. Segundo a proposta pedagógica, o objetivo geral do curso é “habilitar professores Guarani e Kaiowá preferencialmente em exercício, em nível superior de licenciatura intercultural, para a docência e a gestão escolar” (UFGD; FAIND, 2014a). Quanto às competências e habilidades esperadas, a Coordenadoria do Curso estabelece, no item três, que

Além da habilitação por **área específica**, pela qual fez opção (*Linguagens, Matemática, Ciências Sociais e Ciências da Natureza*) espera-se que o egresso tenha desenvolvido um **perfil polivalente** (*Educação Intercultural*), explicitado nos fundamentos legais, nas concepções e objetivos do curso. Ser capaz de dar conta da educação escolar indígena, na docência e na gestão nos níveis do Ensino Fundamental e Médio em suas diversas modalidades e atuar em projetos de ação em sua comunidade, colocando a escola como aliada do contexto Guarani e Kaiowá (UFGD; FAIND, 2014b, grifo nosso).

Vemos, pelos trechos acima citados, que a política universitária de inclusão escolar, diante da baixa aprovação e do acesso aos cursos regulares, vem promovendo ações que possibilitem a inclusão universitária das comunidades indígenas. Deste modo, desde 2006, por meio de processo seletivo especial, a UFGD/FAIND forma quadros de profissionais indígenas cujo valor é importante para o processo de emancipação e *empowerment*, em médio e longo prazos, das comunidades. Todavia, os resultados e reflexos desta política, quando se leva em conta, pelos dados apresentados no presente trabalho, a inserção e o acesso aos demais cursos regulares, não representam ainda um aumento expressivo dentre os aprovados no PSV-2011/2013 da UFGD, como podemos notar na Tabela 2.

⁷ A menção ao processo seletivo especial tem como objetivo complementar a apresentação de políticas de ação afirmativa que a instituição executa para a inclusão dos povos indígenas.

Tabela 2. PSV-2011/2013 UFGD – Cor e Raça de candidatos aprovados – Acesso Universal

Cor/Raça	Processo Seletivo Vestibular			Total
	2011	2012	2013	
Branco	1532 37,3%	1371 33,4%	1206 29,4%	4109 100,0%
Pardo	538 36,3%	468 31,6%	477 32,2%	1483 100,0%
Preto	106 41,9%	83 32,8%	64 25,3%	253 100,0%
Amarelo	107 40,5%	72 27,3%	85 32,2%	264 100,0%
Indígena	5 38,5%	2 15,4%	6 46,2%	13 100,0%
Outro	0 ,0%	0 ,0%	12 100,0%	12 100,0%
Total	2288 37,3%	1996 32,5%	1850 30,2%	6134 100,0%

Fonte: Centro de Seleção UFGD, sistematizado por ANDRADE, R., 2014.

Notamos que a Tabela 2 apresenta a evolução, durante os anos, de aprovados pelo Sistema ao Acesso Universal. No período entre 2011 a 2013 aconteceu uma queda do percentual de aprovação de brancos: de 37,3% em 2011 para 29,4% em 2013, ou seja, uma diferença percentual de 7,9%. Entre os pardos, a aprovação em 2011 era de 36,3%, caindo, em 2013, para 32,2%. Entre os pretos, em 2011 a aprovação era de 41,9%, caindo, em 2013, para 25,3%. Entre os indígenas, a aprovação em 2011 era de 38,5%. Após uma queda, em 2012, para 15,4%, houve um aumento de 46,2% na aprovação. Portanto, o único grupo em que ocorreu aumento de aprovação foi no indígena. Em valores absolutos, contudo, há o diminuto número de seis indígenas aprovados em 2013.

Um dos motivos desta diminuição dos aprovados pelo Sistema de Acesso Universal foi a implementação da Lei nº 12.711/2012, a partir de setembro de 2012 (vestibular 2012/13). Com as mudanças no sistema de oferta de vagas, que reservaram 25% das vagas para egressos de escola pública (metade das vagas reservadas para candidatos com renda *per capita* familiar abaixo de 1,5 salário mínimo e a outra metade para candidatos com renda *per capita* familiar acima de 1,5 salário mínimo), houve migração de candidatos do acesso universal para o acesso por cotas. Este dado representa alta adesão da população de baixa renda familiar ao novo sistema de cotas implementado pela Lei 12.711/2012.

Na tabela 3, trabalhamos com os sujeitos aprovados através do sistema de acesso por cotas. Notamos que a evolução, nos três anos, foi diferente do grupo analisado anteriormente (Tabela 2). Pode-se notar também que persiste a queda na aprovação entre os brancos (de

34,1% em 2011 para 30,7% em 2013) e entre os pretos (de 36% em 2011 para 33,1% em 2013). Entretanto, no grupo pardo e indígena, ocorre aumento na aprovação. Entre os pardos, em 2011, a aprovação era de 29,7%, aumentando, em 2013, para 38,9%. Os indígenas passaram de 30,5% aprovados em 2011 para 37,1% em 2013. A ascensão dos pardos e indígenas e a diminuição de brancos, de acordo com os percentuais, podem apontar para uma migração, dos sujeitos que se autodeclararam brancos, para a condição de pardos, estimulados, como já destacamos no parágrafo anterior, pela Lei nº 12.711/2012.

Tabela 3. PSV-2011/2013 UFGD – Cor e Raça de candidatos aprovados – Acesso Cotas

Cor/Raça/	Processo Seletivo Vestibular			Total
	2011	2012	2013	
Branco	1475	1521	1328	4324
	34,1%	35,2%	30,7%	100,0%
Pardo	798	841	1044	2683
	29,7%	31,3%	38,9%	100,0%
Preto	221	190	203	614
	36,0%	30,9%	33,1%	100,0%
Amarelo	62	62	70	194
	32,0%	32,0%	36,1%	100,0%
Indígena	32	34	39	105
	30,5%	32,4%	37,1%	100,0%
Outro	0	0	26	26
	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Total	2588	2648	2710	7946
	32,6%	33,3%	34,1%	100,0%

Fonte: Centro de Seleção UFGD, sistematizado por ANDRADE, R., 2014.

De acordo com o Processo de Seleção Vestibular 2013 (UFGD; CS, 2013), os cursos mais concorridos foram, em primeiro lugar, Medicina (com 50 vagas e concorrência de 87,12 candidatos por vaga), e, em segundo, Direito (com 55 vagas e concorrência de 26,25 candidatos por vaga). Por conseguinte, nas Tabelas 4 e 5, recortaremos esses os dois cursos — os mais concorridos do período em estudo (2011 a 2013) — através da totalidade de sujeitos aprovados e do respectivo tipo de acesso.

Verifica-se que nos cursos mais concorridos ainda há predominância da pele branca. Nos cursos de Medicina e Direito, não existiram sujeitos indígenas aprovados no período (zero). No período de três anos, em relação ao grupo negro no curso de Medicina, foram aprovados somente quatro sujeitos pelo acesso universal e oito pelo acesso de cotas. Em igual período, no curso de Direito, ocorreram oito aprovações pelo acesso universal e trinta pelo acesso por cotas. O grupo pardo, no curso de Medicina, teve um número maior de sujeitos

aprovados pelo acesso universal (85) do que pelo acesso por cotas (70). No curso de Direito, ocorreu o inverso, ou seja, um número menor de aprovados pelo acesso universal (71) e maior no acesso por cotas (93), representando, deste modo, maior adesão dos candidatos ao sistema de cotas.

Tabela 4. PSV-2011/2013 UFGD - Curso mais concorrido segundo cor e raça

		Branca	Parda	Preta	Amarela	indígena	Outro	Total
Medicina	Acesso universal	372	85	4	39	0	0	500
	Acesso cotas	130	70	8	12	0	1	221
	Total	502	155	12	51	0	1	721
Direito	Acesso universal	316	71	8	20	0	2	417
	Acesso cotas	173	93	30	7	0	0	303
	Total	489	164	38	27	0	2	720

Fonte: Edital de Abertura CS n. 1, de 5 de setembro de 2012 – PSV 2013/UFGD.

Abaixo, a Tabela 5 demonstra a nova regra em vigor, aplicada a todos os cursos da UFGD. A lei previa a aplicação gradativa (iniciando-se com 25%, até chegar aos 50%) da reserva de vagas. Porém, em 2013/14, a UFGD antecipou os efeitos dessa diretriz, passando a vigorar o valor da meta, isto é, 50%. Entretanto, dado o recorte temporal do presente estudo, nos ativemos ao percentual atribuído inicialmente (setembro de 2012/13), ou seja, 25%.

Tabela 5. PSV-2011/2013 UFGD – Regra de distribuição de vagas proporcional

Vagas para candidatos oriundos da Escola Pública – LEI 12.711/12							
Cursos mais procurados em 2013							
			Renda Fam. Inf. ou igual a 1,5 s. m. per cap.		Renda Fam. Sup. ou igual a 1,5 s. m. per cap.		
Cursos	Turno	Total de vagas	Indígenas Pardos Pretos	Outros (brancos, amarelos, outros)	Indígenas Pardos Pretos	Outros (brancos, amarelos, outros)	Total de vagas Cotas
Direito	NSMT	55	4	3	4	3	14
Medicina	IN	50	4	3	4	2	13

Fonte: Edital de Abertura CS n. 1, de 5 de setembro de 2012 – PSV 2013/UFGD.

Considerando a alta concorrência candidato/vaga e a baixa desistência de vaga, concluímos que a concorrência dentro do sistema de cotas é concentrada, havendo necessidade não somente do aumento de vagas, mas do investimento e da implementação de

políticas públicas voltadas para atender às demandas das comunidades indígenas — e que, em longo prazo, promovam a oportunidade de acesso ao ensino superior.

Na Tabela 6, a seguir, trabalhamos com a renda familiar dos aprovados pelo sistema de acesso por cotas. Nota-se que, dos 1.214 sujeitos que possuem renda familiar até um salário mínimo, 47,8% são negros (pretos e pardos), seguidos pelos brancos, com 44,7%. Apesar de os indígenas corresponderem a 4,4% dos respondentes, nota-se também que, face aos valores absolutos (total 104), os 54 (4,4%) de indígenas que recebem até um salário mínimo correspondem, na verdade, a 51,2%, ou seja, mais da metade deles sobrevive com até um salário mínimo.

Tabela 6. PSV-2011/2013 UFGD – Renda familiar de alunos cotistas segundo a cor/etnia

Sistema de Acesso: Cotas	Raça e Cor						Total
	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Outro	
Até 1 salário mínimo	543 44,7%	470 38,7%	111 9,1%	30 2,5%	54 4,4%	6 ,5%	1214 100,0%
Até 2 salários mínimos	1400 50,6%	1014 36,6%	248 9,0%	62 2,2%	32 1,2%	13 ,5%	2769 100,0%
Até 3 salários mínimos	1176 58,8%	620 31,0%	136 6,8%	55 2,7%	12 ,6%	2 ,1%	2001 100,0%
Até 4 salários mínimos	517 59,8%	273 31,6%	54 6,2%	16 1,9%	2 ,2%	2 ,2%	864 100,0%
Até 5 salários mínimos	347 61,7%	163 29,0%	35 6,2%	13 2,3%	4 ,7%	0 ,0%	562 100,0%
Entre 5 e 10 salários mínimos	274 63,1%	123 28,3%	24 5,5%	12 2,8%	0 ,0%	1 ,2%	434 100,0%
Total	4324 54,4%	2683 33,8%	614 7,7%	194 2,4%	104 1,3%	26 ,3%	7945 100,0%

Fonte: Centro de Seleção UFGD, sistematizado por ANDRADE, R., 2014.

Nota-se também que, mesmo em se tratando de cotistas, o número de negros que recebe acima de cinco salários mínimos é inferior em relação aos brancos cotistas, isto é, nesta faixa salarial, temos 28,3% de pardos e 5,5% de pretos contra 63,1% de brancos.

3.2 Análise de dados das políticas de acesso: ingressantes matriculados e outras ocorrências na UFGD (2011 a 2013)

A organização dos dados referentes à política pública de acesso e aos respectivos ingressantes, no período de 2011 a 2013, encontra-se sistematizada na Tabela 7.

Tabela 7. Frequência de ocorrências - 2011 a 2013 – UFGD

Ocorrências	Frequência	%	válido %
Regularmente matriculado no período	2985	65,3	65,3
Exclusão solicitada pelo aluno	143	3,1	3,1
Exclusão solicitada pela IES	6	0,1	0,1
Exclusão por transferência para outra IES	32	0,7	0,7
Exclusão por desistência	1113	24,4	24,4
Desistência de vaga do vestibular	124	2,7	2,7
Afastamento por trancamento de matrícula	64	1,4	1,4
Afastamento para mobilidade acadêmica	36	0,8	0,8
Exclusão por mudança interna de curso	64	1,5	1,5
Total	4567	100	100

Fonte: Secretaria Acadêmica UFGD, sistematizado por ANDRADE, R. 2014.

Observa-se na Tabela 7 que, dos 4.567 ingressantes aprovados para realizar a matrícula, somente 2.985 estavam ativos como alunos. A ocorrência mais frequente depois dos alunos “regularmente matriculados no período” é a “exclusão por desistência”, notando-se, nesta última, um percentual elevado: 24,4%.

Na modalidade “exclusão por desistência”, o ingressante aprovado se manifesta e desiste da vaga. Para o presente estudo, todavia, não foi possível conhecer os motivos do abandono. Entretanto, podemos verificar abaixo, na Tabela 8, que este tipo de ocorrência é preocupante entre os cotistas. De fato, os percentuais do total de alunos regularmente matriculados no período indicam os seguintes números: cotista branco 26,5%; cotista pardo 31,88%; cotista preto 55%; cotista indígena 38,8%.

Conhecer os motivos desta desistência possibilitaria ao gestor de políticas públicas elaborar ações de permanência que objetivassem a diminuição do quadro de abandono. Um exemplo já citado, quando foi analisada a experiência da UnB, foi a aplicação de um questionário para a verificação da desistência.

Tabela 8. Exclusão por Desistência Cor e Raça – Secretaria Acadêmica – UFGD 2011-2013

	Raça/Cor/Etnia	Regularmente Matriculado no período	Exclusão por desistência	%
COTISTA	Branco	931	247	26,5
	Pardo	574	183	31,8
	Preto	80	44	55
	Indígena	18	7	38
	Amarelo	42	7	16
	Total	1645	488	29,6

Fonte: Secretaria Acadêmica UFGD, sistematizado por ANDRADE, R., 2014.

Como já destacamos na Tabela 7, não há uma constância no quadro discente. Nele estão registradas ocorrências de entrada e saída de alunos, em fluxo contínuo. Entretanto, se desconsideramos essa movimentação do recorte temporal (2011-2013), teremos a seguinte distribuição, apresentada pelo Gráfico 2:

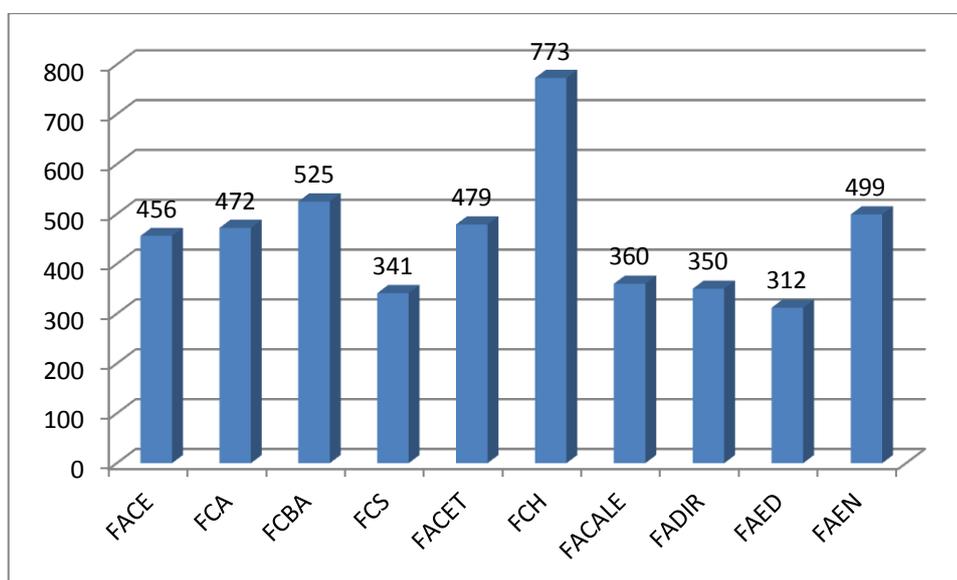
Distribuição de alunos por Faculdade

Gráfico 2. Secretaria Acadêmica UFGD, sistematizado por ANDRADE, R., 2014.

Constatamos, no capítulo 3.1 — dedicado à análise dos aprovados pelo acesso seletivo vestibular — que a demanda, no período entre 2011 a 2013, chegou a 14.080 candidatos aprovados. Vemos no Gráfico 2, logo acima, que, deste montante, a Universidade Federal da Grande conseguiu absorver, no mesmo período, aproximadamente 4.567 aprovados ou, em números percentuais, 32,4%. De posse destas informações, podemos considerar que longe

estamos do acesso universal ao ensino superior e que as ações afirmativas se fazem mais do que nunca necessárias — com especial atenção a proporcionalidade da representação racial e étnica dentro da comunidade universitária da UFGD.

Em relação à distribuição das vagas entre cotistas e não cotistas, verificamos, na comunidade universitária da UFGD (Gráfico 3), a supremacia do número de cotistas. Se passarmos para números percentuais, teremos aproximadamente 54,4% de cotistas contra 45,6% de não cotistas. Como já destacamos, o período pesquisado (2011 a 2013) foi marcado por mudanças significativas no sistema de cotas. Em 2009, a UFGD reservava 25% de vagas para alunos oriundos de escola pública, com recorte econômico e de origem (escola pública). A partir do procedimento do concurso vestibular 2012/2013, iniciou-se a implementação da Lei nº 12.711/2012, que impôs uma reserva inicial de 25% das vagas para alunos de escola pública, com as separações étnico-raciais e econômicas distribuídas por grupos. Atualmente, a UFGD já trabalha com 50% da reserva de vagas. Por conseguinte, para efeito do presente estudo e em linhas gerais, sem contarmos a distribuição de representações étnico-raciais, é crescente, junto à comunidade universitária, a quantidade de cotistas (veja Gráfico 3).

Distribuição de cotistas e não cotistas na UFGD – ingressantes 2011 a 2013/14

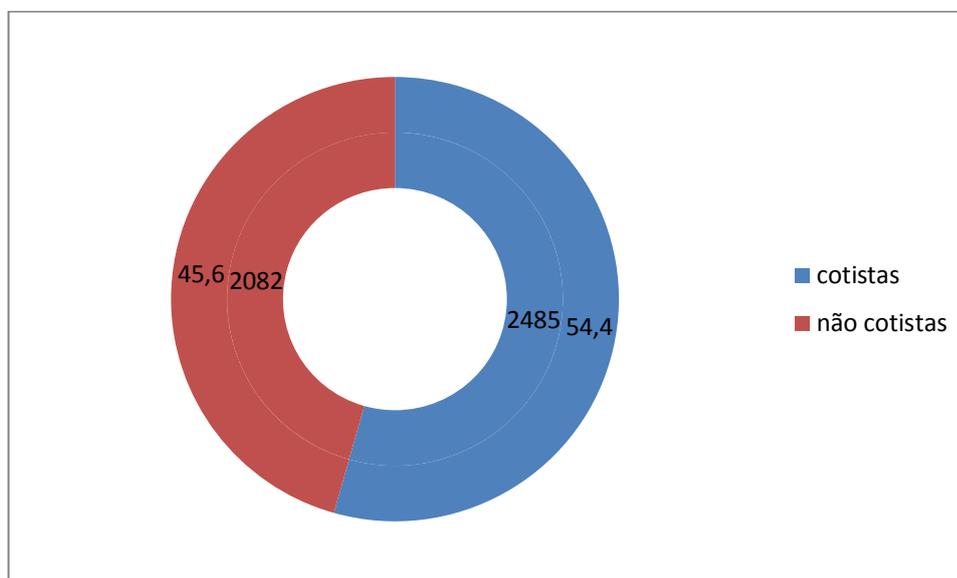


Gráfico 3. Secretaria Acadêmica UFGD, sistematizado por ANDRADE, R., 2014.

Na Tabela 9 veremos mais detalhadamente como funciona esta distribuição nos cursos oferecidos pela UFGD, no período entre 2011 e 2014.

**Tabela 9. Relação Curso/ingressantes cotistas e não cotistas 2011 a 2013 –
Secretaria Acadêmica – UFGD**

Curso	Cotista	Não Cotista	Total
Administração	69	84	153
Ciências Contábeis	90	58	148
Ciências Econômicas	96	59	155
Agronomia	71	82	153
Engenharia Agrícola	105	56	161
Zootecnia	102	56	158
Biotecnologia	85	92	177
Ciências Biológicas	112	81	193
Gestão Ambiental	96	59	155
Medicina	45	106	151
Nutrição	110	80	190
Matemática	97	54	151
Química	109	61	170
Sistema de Informação	93	65	158
Ciências Sociais	98	57	155
Geografia	175	96	271
História	87	70	157
Psicologia	94	96	190
Artes Cênicas	81	57	138
Letras	127	95	222
Direito	52	121	173
Relações Internacionais	67	110	177
Educação Física	105	52	157
Pedagogia	99	56	155
Engenharia de Alimentos	92	73	165
Engenharia de Energia	64	100	164
Engenharia de Produção	64	106	170
Total	2485	2082	4567

Fonte: Secretaria Acadêmica UFGD, sistematizado por ANDRADE, R., 2014.

Pudemos observar, na Tabela 9, que os cursos considerados mais concorridos, como, por exemplo, Medicina e Direito, ainda seguem a regra de distribuição que se caracteriza por um menor número de cotistas. Verifica-se o mesmo, a propósito, no curso de Relações

Internacionais. Na Engenharia Agrícola e na Engenharia de Alimentos, por outro lado, verificamos um número superior de alunos cotistas. Nas Engenharias de Energia e de Produção, por fim, em que pese o número expressivo de cotistas, nota-se ainda a superioridade numérica dos não cotistas.

Tabela 10. Grupos de Raça e cor 2011 a 2013. Ingressantes – Secretaria Acadêmica – UFGD

<i>ANO DE INGRESSO</i>	<i>RAÇA E COR</i>	<i>COTISTA</i>	<i>%</i>	<i>NÃO COTISTA</i>	<i>%</i>
2011	Branco	401	52	526	66,5
	Pardo	249	32,2	159	20,1
	Preto	60	7,9	36	4,5
	Indígena	10	1,3	1	0,1
	Amarelo	15	1,9	33	4,3
	Informação indisponível	36	4,7	36	4,5
	Total	771	100	791	100
2012	Branco	494	56,6	466	69,1
	Pardo	260	29,7	143	21,2
	Preto	41	4,6	17	2,5
	Indígena	9	1,2	1	0,1
	Amarelo	19	2,2	22	3,4
	Informação indisponível	50	5,7	24	3,6
	Não declarado	0	0	1	0,1
	Total	873	100	674	100
2013	Branco	401	47,7	404	65,4
	Pardo	319	37,9	119	19,3
	Preto	36	4,3	13	2,2
	Indígena	8	0,9	0	0
	Amarelo	17	2,1	21	3,4
	Informação indisponível	60	7,1	60	9,7
	Total	841	100	617	100
TOTAL	4567	2485	54,4	2082	45,6

Fonte: Secretaria Acadêmica UFGD, sistematizado por ANDRADE, R., 2014.

Na Tabela 10 chama a atenção o comportamento, no período em análise, dos grupos negro (preto e pardo) e indígena. Dentro do grupo negro, ingressaram por meio de cotas, em 2012, 309 alunos. Já em 2013 foram 355 alunos. No grupo indígena, por outro lado, ocorreu um declínio: em 2011 ingressaram dez alunos; em 2012, nove alunos; e, em 2013, oito alunos. Verifica-se, tal como ocorreu no processo vestibular do mesmo período — estudado no tópico anterior —, baixa representatividade do grupo indígena. Deste modo, torna-se clara a

necessidade de o gestor usar da criatividade para incluir mais indígenas na comunidade universitária, a exemplo da UnB, promovendo ações para o acesso e a permanência desses sujeitos.

Alcançar esta meta, refira-se, é plenamente possível, pois, conforme estudado no capítulo dois, universidades pioneiras — como a UERJ e UnB — foram capazes de o fazer, através de políticas públicas elaboradas pela comunidade universitária local. Tal medida permite, sem dúvida, que haja abrangência e efetividade para uma melhor inclusão dos cotistas. Na UnB, por exemplo, mesmo depois da universalização provocada pela Lei nº 12.711/2012, continuam a existir estudos cujo objetivo são novas políticas complementares locais. A autonomia administrativa das instituições federais, nesta perspectiva, deve ser preservada, pois possibilita o aperfeiçoamento e o ajuste da lei de cotas a casos concretos. Lembramos, aliás, neste contexto, que a própria lei prevê a revisão, dentro de dez anos, das políticas implementadas, dando importância, deste modo, às avaliações de processo para uma melhor condução das políticas públicas.

Tabela 11. Grupos Étnicos e Raciais 2011 a 2013. Ingressantes por faculdade – Secretaria Acadêmica – UFGD

COTISTA/ FACULDADE	Branco	Pardo	Preto	Indígena	Amarelo	Informação Indisponível	% N+I*	TOTAL
FACE	143	72	12	2	4	22	33,7	255
FCA	161	94	10	1	3	9	37,8	278
FCBA	161	94	16	0	12	10	37,5	293
FCS	96	44	4	4	2	5	33,5	155
FACET	154	105	14	1	4	21	40,1	299
FCH	209	160	27	12	13	33	43,8	454
FACALE	97	74	16	4	3	14	45,2	208
FADIR	64	37	8	0	3	7	37,8	119
FAED	94	78	16	2	1	13	47,1	204
FAEN	117	70	14	1	6	12	38,6	220
Total	1296	828	137	27	51	36	39,9	2485

Fonte: Secretaria Acadêmica UFGD, sistematizado por ANDRADE, R. 2014.

*N+I = Negro (pardo + preto) somado aos indígenas, em relação ao total de cotistas da faculdade.

Na Tabela 11 notamos uma concentração maior de alunos cotistas negros e indígenas nos cursos oferecidos pela FAED (47,1%), FACALE (45,2%) e FCH (43,8%). Por outro lado, há uma menor concentração de cotistas negros e indígenas na FCS (33,5%) e na FACE (33,7). Já nos cursos oferecidos pela FADIR, considerados de alto prestígio social, a porcentagem de negros é de 37,8%. Notou-se, portanto, uma aproximação com a proporção média total, ou seja, 39,9%. Estes dados revelam que, dentre os cotistas, a representação do grupo negro,

apesar de minoritária, não destoa do percentual alcançado pelas demais faculdades. No entanto, diferente das demais faculdades, a FCS alcançou 33,5% de cotistas, distanciando-se quase oito pontos percentuais da proporção média total (39,9%), no que se refere a cotistas negros e indígenas. Outro ponto já observado no acesso — e que agora observamos no ingresso — é a pouquíssima representação indígena. Nos cursos da FCBA e da FADIR, particularmente, ela é inexistente (0%).

Em relação às metas de proporcionalidade especificadas pela Lei nº 12.711/2012, a UFGD ainda não conseguiu alcançar o percentual de 51,48% de negros e indígenas, de acordo com a população do IBGE do estado. É o que se pode ver abaixo, no Gráfico 4:

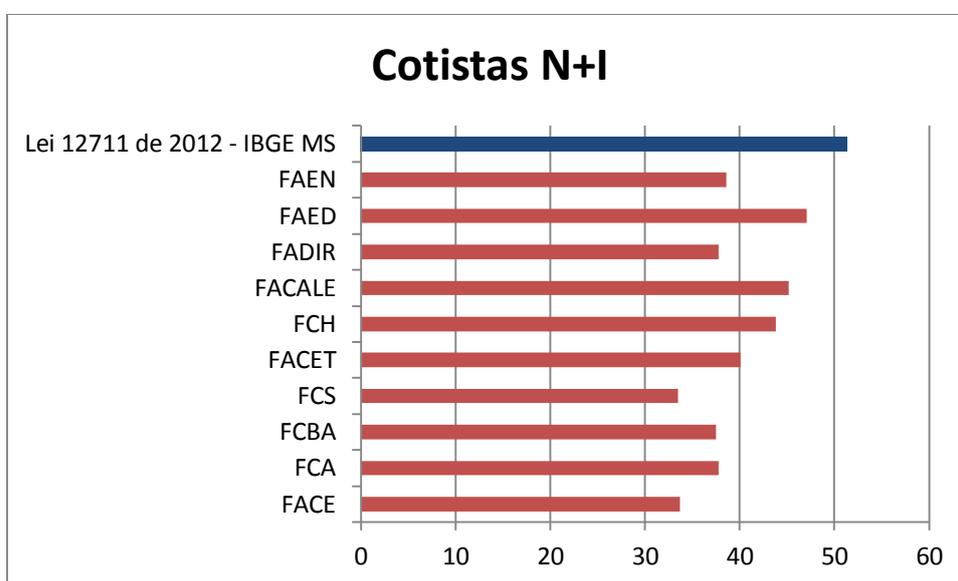


Gráfico 4. Comparação entre cotistas negros e indígenas e as metas da Lei nº 12.711/2012 no período de 2011 a 2013.

Portanto, as políticas públicas de ação afirmativa deverão ser acompanhadas de perto pela administração para que se possa fazer cumprir, com eficácia, os objetivos da Lei nº 12.711/2012, bem como as metas de outras ações afirmativas encontradas na Resolução 173/2011 da UFGD.

3.3. Ingressantes na UFGD (2014): desafios para permanecer

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em conformidade com o Programa Nacional de Assistência Estudantil e com a Resolução 173 de 24 de novembro de 2011 — que aprova a política de assistência estudantil — visa “à inclusão social, formação

plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem estar biopsicossocial”. Para tanto, de acordo com o artigo 2º, tem como princípios norteadores:

- I – A afirmação da Educação como uma política de Estado;
- II – Gratuidade do ensino;
- III – Igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão de curso na UFGD;
- IV – Formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes;
- V – Garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
- VI – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- VII – Orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania;
- VIII – Defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos;
- XIX – Pluralismo de ideias e reconhecimento da liberdade como valor ético central; e X – Integração com as atividades fins da UFGD: ensino, pesquisa e extensão (UFGD, 2011).

Os princípios e objetivos da Resolução 173/2011 deverão, conforme disposto no artigo 5º, ser cumpridos pela Coordenadoria Especial de Ações Comunitárias e Assuntos Estudantis (COAE), setor que articulará as políticas de assistência estudantil com outros setores da comunidade universitária. Deste modo, a COAE se torna o setor principal para a articulação das ações afirmativas. Dada a sua importância, esta coordenadoria está, aliás, diretamente vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE).

Por meio de diversos programas elencados na Resolução 173/2011, anualmente são abertas inscrições para a comunidade universitária. No ano letivo de 2012/13, segundo relatório da COAE/PROAE, foram oferecidos 1984 benefícios, conforme se pode ver na Tabela 12:

Tabela 12. Benefícios do Programa de Assistência Estudantil – 2012/13

Benefício	Frequência	%	R\$
Auxílio alimentação	686	34,5	150
Bolsa permanência	694	34,9	400
Apoio pedagógico em língua estrangeira – Espanhol	77	3,8	-
Apoio pedagógico em língua estrangeira - Inglês	358	18	-
Auxílio financeiro/Moradia estudantil	40	2	200
Bolsa monitoria de lazer e esportes	10	0,5	500
Monitoria pedagógica	15	0,8	500
Incentivo a participação em eventos	22	1,1	*
Apoio à mobilidade internacional	7	0,3	*
Promisões**	4	0,2	622
Bolsa salva-vidas	2	0,1	500
Moradia estudantil	69	3,5	-
Total	1984	100	-

Fonte: PROAE/COAE, sistematizado por ANDRADE, R. 2014.

*há variações de valor de acordo com o evento, capacidade orçamentária, deslocamento, entre outros.

**Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior – Acordo de cooperação técnico, científico e cultural entre o Brasil e, principalmente, os países africanos.

Em 15 de agosto de 2013, a COAE se reuniu com os beneficiados do Programa de Assistência Estudantil para dar esclarecimentos sobre os requisitos necessários à manutenção da bolsa permanência e demais auxílios, assim como outras questões em relação ao processo administrativo para a viabilização do pagamento dos benefícios. Na época, pudemos verificar uma tensão entre a instituição e os beneficiados com relação ao atraso nos pagamentos. Em dias anteriores, ocorrera a divulgação de notícia, na mídia televisiva local, de queixas dos alunos em relação àquela situação. A técnica responsável pela palestra informou aos presentes que os atrasos ocorrem quando o beneficiado não respeita os prazos de entrega de documentos para o depósito dos valores. Outro ponto levantado pela equipe técnica presente na reunião foi a sobrecarga de serviços do setor. Como exemplo, referiram que, no mês de junho de 2013, foram abertos 34 editais de inscrição, todos processados com uma equipe pequena, e informaram também não haver interesse da instituição em atrasar o pagamento dos benefícios. Por fim, foi pedido aos presentes que respeitassem os prazos de entrega de relatórios e outros documentos. Afastada essa “tensão” inicial, a reunião transcorreu normalmente. A palestrante esclareceu, entre outras, coisas que:

- o beneficiado não pode reprovar por falta;
- os benefícios podem ser acumulados com o auxílio alimentação;
- a desistência da bolsa deve ser informada à COAE com 15 dias de antecedência (acima de 15 dias não é necessário devolver a bolsa);
- o pagamento é feito até o dia 20 de cada mês;
- tudo passa pelo setor financeiro; aos 500 bolsistas, somam-se outros auxílios do programa de assistência estudantil; assim, é mister respeitar os prazos;
- o bolsista deverá cumprir o número mínimo de disciplinas (seis para o curso integral e quatro para o curso matutino/noturno);
- o semestre muda em setembro; vencido o projeto, deve se ter outro plano (projeto novo ou continuidade);
- as denúncias de bolsistas em situação irregular levantadas pela comunidade são verificadas; é necessário, todavia, juntar provas;
- o processo de seleção é transparente; somente pessoas que precisam devem receber bolsa/auxílio;
- os auxílios acumulados não podem ultrapassar R\$1.017,00 por pessoa.

Um aspecto importante da reunião foi a presença maciça de beneficiados. O motivo desta presença era a obrigatoriedade de todos os beneficiados participarem da reunião. Para não prejudicar a presença em aula, ocorreram dois encontros, um noturno e outro matutino.

Verifica-se que na UFGD, além das políticas específicas de assistência estudantil, existem as políticas universais, dirigidas a todos os discentes matriculados em cursos presenciais de graduação e pós-graduação. Por exemplo, o subsídio às refeições no Restaurante Universitário (RU) e o direito preferencial, para filhos de discentes em idade de zero a cinco anos, às vagas na creche do *campus*.

Entre o final de abril e o começo de maio de 2014, tiveram início as inscrições para os editais abertos pelos programas de assistência estudantil. A COAE iniciou naquele ano a aplicação, entre os sujeitos interessados, de questionários que continham questões importantes, como, por exemplo, a autoclassificação dos candidatos à bolsa/auxílio e a forma de ingresso na UFGD (nesta última, especificando as faixas salariais da separação proposta pela Lei nº 12.711/2012).

Em relação à Lei, o processo seletivo 2013/14 se dividiu em dois, quais sejam, o Sistema Seletivo Único (SISU) e o processo seletivo do Centro de Seleção da UFGD. Assim, dos 50% reservados para a lei de cotas, metade foi destinada para o processo seletivo SISU e a outra metade para o processo seletivo local, via Centro de Seleção da UFGD, respeitando-se, em ambos, os critérios étnicos, raciais e sociais da norma.

No total, responderam ao questionário aproximadamente 690 sujeitos, que foram distribuídos conforme indica a Tabela 13:

Tabela 13. SOLICITANTES DE AUXÍLIOS E BOLSAS PROAE: ABRIL-MAIO DE 2014

Tipo de Ingresso	Bro	%	Prd	%	Prt	%	Am	%	Ind	%	T	%
Transferência voluntária	14	46,7	12	40	3	10	1	3,3	0	0	30	4,4
Sistema SISU/ ENEM - Reserva de vagas escola pública (renda familiar inferior ou igual a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>)	38	34,2	58	52,2	13	11,7	2	1,8	0	0	111	16,2
Sistema SISU/ ENEM - Acesso Universal	37	45,7	35	43,2	7	8,6	2	2,5	0	0	81	11,7
Vestibular UFGD - reserva de vagas escola pública (renda familiar inferior ou igual a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>)	55	35,2	88	56,4	11	7,1	2	1,3	0	0	156	22,6
Vestibular UFGD - Acesso Universal	117	61,6	63	33,2	7	3,7	2	1,1	1	0,5	190	27,6
Vestibular UFGD - reserva de vagas escola pública (renda familiar superior a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>)	24	36,9	35	53,8	2	3,1	4	6,1	0	0	65	9,4
Sistema SISU/ ENEM - Reserva de vagas escola pública (renda familiar superior a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>)	13	28,2	28	60,9	5	10,9	0	0	0	0	46	6,7
Portador de Diploma	6	60	3	30	1	10	0	0	0	0	10	1,4
Total	304	44,1	322	46,7	49	7,1	13	1,9	1	0,2	689	100

Fonte: PROAE/COAE, sistematizado por ANDRADE, R. 2014. (Bro=Branco, Prd=Pardo, Prt=Preto, Am=Amarelo, Ind=Indígena, T=total)

Nota-se, na tabela acima, que, ao somarmos o número de negros e indígenas respondentes em relação ao total geral, chegamos ao percentual de 53,9% de cotistas e não cotistas.

Se atentarmos somente aos sujeitos que recebem até 1,5 salário mínimo *per capita* — incluindo-se negros e indígenas na mesma condição —, teremos um índice percentual de 63,6% de alunos solicitantes para os programas de assistência estudantil, como se pode constatar na Tabela 14:

Tabela 14. Solicitantes para os programas de assistência estudantil – PROAE - cotistas, até 1,5 salário mínimo: abril-maio de 2014

<i>Tipo de Ingresso</i>	<i>Bro</i>	<i>%</i>	<i>Prd</i>	<i>%</i>	<i>Pr</i>	<i>%</i>	<i>Am</i>	<i>%</i>	<i>Ind</i>	<i>%</i>	<i>T</i>	<i>%</i>
Sistema SISU/ ENEM - Reserva de vagas escola pública (renda familiar inferior ou igual a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>)	38	34,2	58	52,2	13	11,7	2	1,8	0	0	111	41,6
Vestibular UFGD - Reserva de vagas escola pública (renda familiar inferior ou igual a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>)	55	35,2	88	56,4	11	7,1	2	1,2	0	0	156	58,4
TOTAL	93	34,8	146	54,7	24	9	4	1,5	0	0	267	100

Fonte: PROAE/COAE, sistematizado por ANDRADE, R. 2014 (Bro=Branco, Prd=Pardo, Prt=Preto, Am=Amarelo, Ind=Indígena, T=total)

Esses dados ratificam a situação do grupo negro em relação à carência e à necessidade de políticas que garantam a permanência material e simbólica destes sujeitos nos cursos.

Segundo estudos de Tenório e Reis,

[...] é um erro considerar as políticas de ação afirmativa, dado o seu conceito, apenas como cotas na Universidade. Evidentemente cabe a discussão sobre o acesso, incluindo aí as escolhas pelo tipo de curso, mas também as condições materiais para o estudo, quais sejam transporte, alimentação e aquisição de textos e livros (permanência material), bem como as condições de inserção ou de sobrevivência no sistema de ensino, que aqui denominamos permanência simbólica. Em pesquisa realizada com estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas, observamos relatos de grande parte deles sobre o ambiente hostil dentro da sala de aula, assim como práticas discriminatórias pelas quais negros são percebidos de modo negativo no plano de suas possibilidades intelectuais. Nos chamados cursos nobres, atitudes como estas são, notadamente, mais frequentes. (TENÓRIO; REIS, 2008, p. 08).

Desse modo, o estudo feito por Tenório e Reis, sobre políticas de permanência na Universidade Federal da Bahia, encontra eco também na UFGD. Reconhecer e valorizar a capacidade intelectual dos cotistas negros, dentro e fora do espaço universitário, coibindo práticas discriminatórias, é fator essencial para que estes sujeitos permaneçam e finalizem os objetivos curriculares dos cursos.

Com relação aos indígenas, nota-se que o único representante desse grupo a responder ao questionário declarou ter concorrido, no processo vestibular da UFGD, pelo acesso universal. Este dado isolado, no entanto, não nos permite concluir a existência de falta de

interesse do grupo indígena na oferta de políticas de assistência estudantil. Teríamos de ampliar a discussão e aprofundar esta temática indígena, para, deste modo, aproximarmos dos motivos que impedem o acesso e a permanência dos povos indígenas, pesquisa que, todavia, não é o objeto nem o objetivo principal do presente estudo.

Enfim, a UFGD, por meio da PROAE/COAE, efetua diversas ações para possibilitar ao discente a sua permanência. Entretanto, diante das experiências de universidades pioneiras, como a UERJ e a UnB, verificamos que as ações e os objetivos devem se intensificar, não somente quanto à carência ou à permanência material, mas também no que diz respeito às especificidades culturais dos sujeitos inseridos na comunidade universitária — neste caso, a permanência simbólica.

Analisaremos, no tópico seguinte, a avaliação feita, pelos beneficiados do programa de assistência estudantil na UFGD, ao questionário aplicado durante a reunião técnica entre a Pró-Reitoria de Apoio Estudantil (PROAE) e os beneficiados cotistas e não cotistas.

3.4. Análise de dados levantados a partir do questionário semiestruturado

Em 20 de agosto de 2014, às 14h, no anfiteatro central da UFGD, foi feita a distribuição dos questionários entre os alunos presentes na Reunião sobre o Programa de Assistência Estudantil, organizada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE-UFGD).

Nessa reunião, como na outra, de 2013 — da qual observamos somente os procedimentos —, o ambiente ficou caracterizado por certa tensão, já que um aluno branco, idoso, passou mal em sala de aula e veio a falecer em consequência de uma parada cardíaca. A partir deste momento, o encontro tornou-se uma verdadeira arena de reivindicações. Neste clima, uma das exigências foi a aquisição de um posto de saúde para a comunidade universitária do *campus* da UFGD.

Responderam ao questionário 152 discentes. Destes, para validar a representação amostral estratificada, retiramos os alunos de 2009 e 2010, em razão da quantidade reduzida de sujeitos. Dos 4.567 ingressantes computados pela secretaria acadêmica, o percentual de cotistas usado foi de 25%, com margem de erro⁸ de 8% e nível de confiança de 95%. Uma

⁸ Disponível em: <<http://www.netquest.com/br/painel/qualidade-calculadora-amostras.html>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

amostragem com estas características, sublinhe-se, necessitaria de 110 sujeitos. Contudo, trabalhamos com 140 alunos, com ponderações qualitativas desse excedente. Portanto, sem prejuízo para a pesquisa de amostragem, estratificada e proporcional, com enfoque avaliativo nas variáveis qualitativas, quais sejam: branco e negro e seu respectivo desdobramento quantitativo. Informamos, outrossim, que, para as questões abertas, foram considerados todos os participantes (152), critério que representou uma oportunidade para se analisar qualitativa e quantitativamente as sugestões e questões levantadas pelos sujeitos.

Verificamos na tabela 15 que, após a distribuição aleatória dos participantes presentes na reunião sobre os benefícios e procedimentos do programa de assistência estudantil, distribuímos os respondentes de acordo com os anos, de forma que o número de sujeitos se estabelecesse entre 25 a 48 respondentes por ano. Deste modo, como percebemos abaixo, foram desconsiderados um participante de 2009 e onze participantes de 2010, devido à desproporção em relação aos demais anos:

Tabela 15 – Número de respondentes de acordo com o ano de ingresso

Ano ingresso	Frequência	Percentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
2011	29	20,7	20,7	20,7
2012	48	34,3	34,3	55,0
2013	25	17,9	17,9	72,9
2014	38	27,1	27,1	100,0
Total	140	100,0	100,0	

Fonte: Questionário semiestruturado, sistematizado por ANDRADE, R. 2014.

Com relação à base geográfica, verificamos, na Tabela 16, que a grande maioria dos respondentes identificou-se como sendo oriundos de cidades do estado de Mato Grosso do Sul (83%), seguido de São Paulo (8,5%), Paraná (3,2%), Maranhão, Rio Grande do Sul e Rondônia (1,5%). Notamos que o processo seletivo do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com amplitude em todo o território nacional, proporciona aos candidatos a inscrição em diversas instituições fora do estado de origem. Este fator amplia, assim, a possibilidade de a UFGD ter discentes de outros estados da federação. Neste caso, pensar políticas que permitam receber estas pessoas, advindas de outro estado, com renda familiar inferior a um salário mínimo e meio, é assaz importante. O aumento de alunos com este perfil exige, pois, espaços no interior da universidade que garantam e valorizem a permanência material e simbólica.

A propósito do tema, vale referir que, em 26 de fevereiro de 2015, foi inaugurado, na Unidade II da UFGD, o Centro de Convivência, com 1.403,72 m² de área construída e investimentos que ultrapassaram os R\$ 2 milhões (Portal da UFGD, 2015). Este espaço, bem utilizado, poderá incentivar novos projetos — à semelhança do que ocorre na UERJ e na UnB —, os quais estimulem o engajamento social da comunidade universitária e se constituam em espaço inclusivo.

Tabela 16 – Frequência de ingressantes respondentes em relação ao estado de origem

<i>Estado de origem</i>	<i>Raça e cor entre cotistas (sim) e não cotistas (não)</i>						<i>Total</i>	<i>%</i>
	Branco		Preto		Pardo			
Cotista?	Sim	Não	Sim	não	Sim	não		
Mato Grosso do Sul	26	21	5	2	42	13	109	83,8
São Paulo	2	3	0	1	2	3	11	8,5
Paraná	1	2	0	0	1	0	4	3,2
Maranhão	1	1	0	0	0	0	2	1,5
Rio Grande do Sul	0	2	0	0	0	0	2	1,5
Rondônia	0	0	0	1	0	1	2	1,5
Total	30	29	5	4	45	17	130	100
%	23	22,3	3,9	3,2	34,6	13	100	

Fonte: Questionário semiestruturado, sistematizado por ANDRADE, R. 2014.

Conforme a Tabela 17, verificamos que compareceram representantes de 24 cursos da UFGD (dos 32 que a Instituição oferece). Grande contingente dos respondentes pertencia a cursos do período integral, o que se explica pelo fato de o questionário ter sido aplicado no período da tarde. Tal circunstância oportunizou ao pesquisador conhecer este aluno do ensino integral que necessita exclusivamente do programa de assistência estudantil e que, dificilmente, conseguiria trabalho para garantir sua permanência material. Os cursos com maior expressão na pesquisa foram: Gestão ambiental, dois cotistas brancos (4,6%); Engenharia de Energia, dois cotistas negros e dois cotistas brancos (4,6%); Biotecnologia, três cotistas negros (6,2%); Nutrição, dois cotistas negros (6,9%); Engenharia de Produção, quatro cotistas brancos e dois cotistas negros (6,9%); Ciências Biológicas, dois cotistas brancos e cinco cotistas negros (6,9%); Psicologia, três cotistas brancos e cinco cotistas negros (10%); e Química, seis cotistas brancos e sete cotistas negros (17,7%).

Tabela 17 – Relação entre cursos raça e cor – respondentes do questionário

Curso	Raça e cor entre cotistas (sim) e não cotistas (não)						Total	%	
	Branco		Preto		Pardo				
	sim	Não	sim	Não	Sim	Não			
Agronomia	0	2	1	0	0	0	3	2,3	
Artes Cênicas	1	0	0	0	0	0	1	0,7	
Biотecnologia	0	3	0	1	3	1	8	6,2	
Ciências Biológicas	2	0	1	0	4	2	9	6,9	
Ciências Contábeis	0	1	0	0	0	0	1	0,7	
Ciências Sociais	0	0	0	1	3	1	5	3,9	
Direito	1	0	0	0	0	0	1	0,7	
Economia	1	0	0	0	0	0	1	0,7	
Educação Física	0	0	0	0	1	0	1	0,7	
Engenharia Agrícola	3	0	0	0	1	1	5	3,9	
Engenharia Civil	0	0	0	0	1	0	1	0,7	
Engenharia de Alimentos	2	1	1	0	0	0	4	3,2	
Engenharia de Aquicultura	0	1	0	0	2	0	3	2,3	
Engenharia de Energia	2	1	0	0	2	1	6	4,6	
Engenharia de Produção	4	2	0	0	2	1	9	6,9	
Geografia	1	0	0	0	3	0	4	3,2	
Gestão Ambiental	2	0	0	0	2	2	6	4,6	
Letras	1	2	0	0	1	1	5	3,9	
Matemática	1	2	1	0	1	0	5	3,9	
Medicina	0	0	0	0	1	0	1	0,7	
Nutrição	0	3	0	1	2	3	9	6,9	
Pedagogia	0	0	0	0	1	1	2	1,5	
Psicologia	3	2	0	0	5	3	13	10	
Química	6	8	1	1	7	0	23	17,7	
Zootecnia	0	1	0	0	3	0	4	3,2	
	Total	30	29	5	4	45	17	130	100
	%	23	22,3	3,9	3,2	34,6	13	100	

Fonte: Questionário semiestruturado, sistematizado por ANDRADE, R. 2014.

Entre os cotistas, a representação negra é maior (Gráfico 5). Este dado corrobora o que foi descritos no capítulo anterior, ou seja, nota-se uma maior adesão, entre os inscritos para o programa de assistência estudantil, de alunos negros.

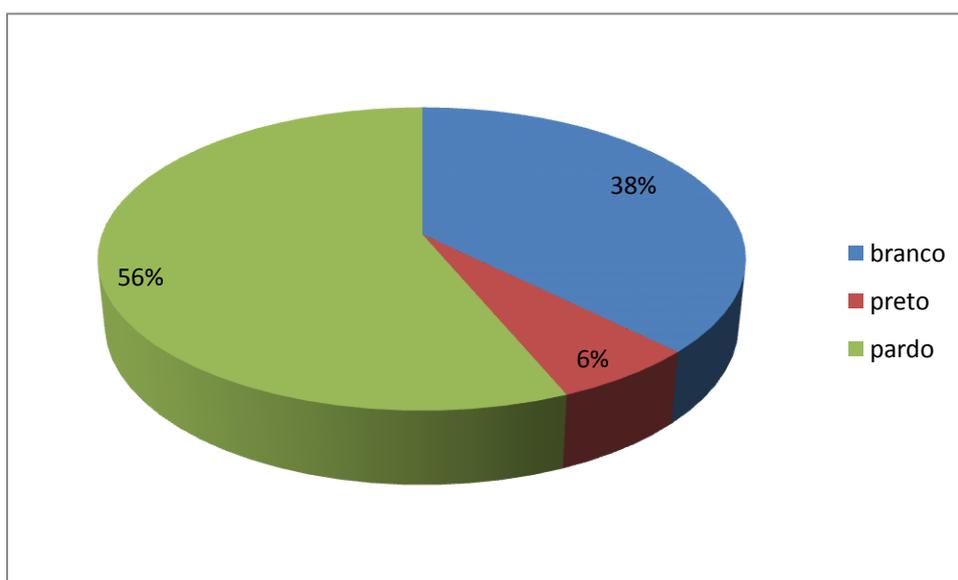


Gráfico 5 – Cotistas respondentes do questionário. Elaborado por ANDRADE, R. 2015.

Dentre os cotistas negros (ver Gráfico 6), demonstramos o comportamento dos respondentes tendo em conta o curso. Não foi encontrada nenhuma representação negra nos cursos de Direito, Ciências Contábeis, Economia e Artes Cênicas. Isso é compreensível, uma vez que, como já mencionado, se trata de cursos noturnos, daí a dificuldade da presença de alunos na reunião vespertina. Entretanto, os cursos de Química e Psicologia tiveram uma representação negra significativa. Estes cursos, por serem integrais, possuem demandas específicas por parte dos alunos cotistas negros, demandas essas que serão apresentadas pelos dados apontados no questionário.

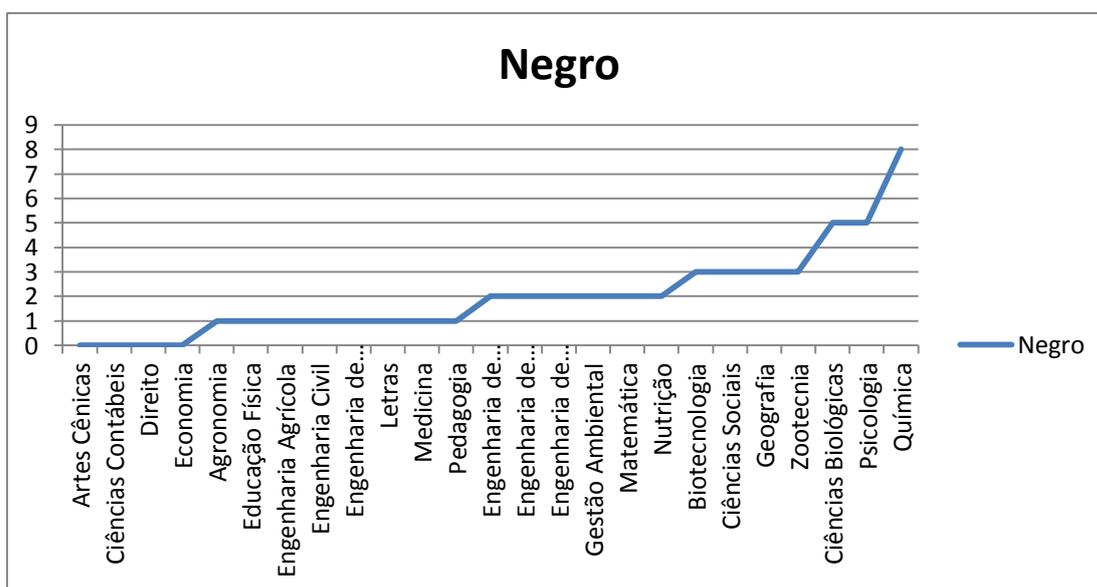


Gráfico 6 – Distribuição de respondentes cotistas negros por curso. Elaborado por ANDRADE, R. 2015.

A Tabela 18 apresenta a expectativa dos respondentes em relação ao curso. Verificamos que 78% apresentam uma boa expectativa, enquanto 20,8% dos respondentes manifestam um sentimento de reprovação. Apenas um respondente demonstrou que o curso correspondeu parcialmente às suas expectativas. Dentre os que responderam positivamente, 63 dos 93 respondentes — ou seja, 67,7% — declararam ter renda inferior a um salário mínimo e meio. Deste grupo com renda inferior a um salário mínimo e meio, 68,2% são negros. Por conseguinte, esta informação corrobora os dados do IBGE (2010) e está de acordo com as indicações extraídas do banco de dados sobre o acesso na UFGD.

Tabela 18 – Renda familiar conforme raça, cor e etnia e expectativa do curso

<i>O curso corresponde ao que esperava?</i>	<i>Renda familiar</i>						<i>Total</i>	<i>%</i>
	até um salário mínimo e meio			acima de um salário mínimo e meio				
	B	Pr	P	B	Pr	P		
Corresponde ao que eu esperava	30	5	38	10	3	7	93	78,8
Não corresponde ao que eu esperava	7	0	9	6	1	1	24	20,4
Corresponde parcialmente ao que eu esperava	0	0	1	0	0	0	1	0,8
Total	37	5	48	16	4	8	118	100
%	31,4	4,2	40,7	13,5	3,4	6,8	100	

Fonte: Questionário semiestruturado, sistematizado por ANDRADE, R. 2014. (Bro=Branco, Prd=Pardo, Prt=Preto).

Na Tabela 19 (a seguir), em que foi utilizado o método de análise de conteúdo de Bardin (2007), categorizamos as respostas e agrupamo-las de acordo com suas semelhanças. Após esse procedimento, quantificamo-las, para que pudesse ser feita a análise das respostas que tiveram maior frequência entre os cotistas e não cotistas respondentes. Este procedimento também foi realizado na questão oito do questionário (ver apêndice 2).

Em relação às expectativas do curso, no que diz respeito aos aspectos positivos, 34,6% dos respondentes — destes, 41,6% de negros cotistas — apontaram que o curso correspondeu às expectativas de formação do aluno. Por outro lado, 9,7% dos respondentes — destes 50% de negros cotistas — declararam se identificar com o curso.

Entre os aspectos negativos, 6,8% dos respondentes — destes, 42,8% de negros cotistas — responderam que a infraestrutura (laboratórios, salas de aula, etc.) é insuficiente. Outro aspecto desfavorável foi destacado por 5,8% dos respondentes — destes, 50% de negros cotistas —, os quais afirmaram que o currículo do curso não atendeu às suas expectativas. Por conseguinte, notamos que, apesar de os aspectos positivos terem maior destaque, os aspectos negativos levantados não são de somenos importância, pois relatam impressões importantes dos cotistas negros em relação à sua permanência material e simbólica. Desse modo, encontrar boas bibliotecas, laboratórios, restaurante universitário e espaços de convivência é um estímulo para garantir, aos alunos cotistas e não cotistas, a sua continuidade durante os anos de estudo.

Tabela 19 – Justificativas dos discentes quanto às expectativas do curso

<i>Justificativas sobre as expectativas dos alunos</i>	<i>Você é cotista?</i>						<i>Total</i>	<i>%</i>	
	<i>Sim</i>			<i>Não</i>					
	<i>B</i>	<i>Pr</i>	<i>P</i>	<i>B</i>	<i>Pr</i>	<i>P</i>			
Corresponde às expectativas de formação do aluno	8	3	12	7	1	5	36	34,6	
Identificação com a área	3	1	4	1	0	1	10	9,7	
Infraestrutura insuficiente	1	0	3	2	0	1	7	6,8	
Boa qualificação docente	1	0	2	1	1	1	6	5,8	
Currículo atende às expectativas do aluno	1	0	4	0	1	0	6	5,8	
Currículo não atende às expectativas do aluno	1	1	2	2	0	0	6	5,8	
Necessidade de contratação docente e investimento em infraestrutura	4	0	0	2	0	0	6	5,8	
Corresponde às expectativas de formação profissional e empregabilidade	0	0	1	1	0	2	4	3,9	
Atuação restrita	1	0	1	1	0	0	3	2,9	
Necessidade de rever metodologia de ensino do curso	0	0	1	1	0	1	3	2,9	
Corresponde às expectativas do aluno, entretanto, precisa de agilidade na utilização dos prédios recém-inaugurados	1	0	0	1	0	1	3	2,9	
Área multidisciplinar e promissora	0	0	2	0	0	0	2	2	
Currículo atende às expectativas do aluno, mas falta infraestrutura	0	0	2	0	0	0	2	2	
Infraestrutura insuficiente e atuação restrita	0	0	2	0	0	0	2	1,9	
Currículo atende às expectativas do aluno, mas falta material e aula prática	0	0	1	0	0	0	1	0,9	
Infraestrutura insuficiente e currículo não atende às expectativas do aluno	1	0	0	0	0	0	1	0,9	
Infraestrutura insuficiente; necessidade de contratação de professores e técnicos	1	0	0	0	0	0	1	0,9	
Surpreendeu positivamente, mas falta infraestrutura; necessidade de contratação docente	1	0	0	0	0	0	1	0,9	
Infraestrutura insuficiente, necessidade de reestruturação curricular e contratação de professores	0	0	0	1	0	0	1	0,9	
Boa qualificação docente, mas há problemas na administração universitária	0	0	1	0	0	0	1	0,9	
Falhas técnicas e falta de professores; não há parâmetros para avaliar um curso novo	0	0	1	0	0	0	1	0,9	
Curso superou as dificuldades	1	0	0	0	0	0	1	0,9	
	Total	25	5	39	20	3	12	104	100
	%	24	4,8	37,6	19,3	2,8	11,5	100	

Fonte: Questionário semiestruturado, sistematizado por ANDRADE, R. 2014. (Bro=Branco, Prd=Pardo, Prt=Preto).

A Tabela 20 completa a Tabela 19, pois, além de apresentar respostas que justificam a boa ou a má expectativa em relação ao curso, levanta outras questões, como, por exemplo, a necessidade de ações que poderiam melhorar a atuação do aluno no curso.

Antes porém de começarmos a análise da nova tabela, importante se faz justificar a possível parcialidade da questão lançada no questionário. A pesquisa avaliativa, mesmo de formação, procura desenvolver questões que não tenham intenção de influenciar as respostas. Considerando, no entanto, 1) a pouca idade da Instituição em relação à estrutura proposta pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁹ e 2) que o espaço universitário está em construção —tendo em vista inúmeras contratações e construções

⁹ A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL; MEC, 2010).

em andamento —, a questão, aparentemente tendenciosa, tem a intenção direta de melhorar o quadro descrito por meio das sugestões dos respondentes.

Dando então prosseguimento ao nosso estudo, a Tabela 20 apresenta as 257 respostas obtidas (possibilidade de múltiplas respostas por participante), as quais foram agrupadas em trinta categorias descritivas. A categoria mais indicada foi a melhoria da infraestrutura (bibliotecas, laboratórios), com 21,4% dos 152 respondentes, seguida da questão acerca da melhoria do restaurante universitário (RU). A terceira posição pertence àqueles que não responderam à questão (13%).

Tabela 20 – Questão 8 – Quais ações a universidade poderia implantar para melhoria de sua atuação no curso?

Categoria	Quantidade Respostas	%
Melhoria da Infraestrutura (bibliotecas, laboratórios)	55	21,4
Melhoria do Restaurante Universitário (RU)	33	13
Não responderam à questão	33	13
Melhoria do transporte para alunos	18	7
Reestruturação curricular	15	6
Melhorar a gestão das bolsas (acumulação, auxílio xerox, melhorar a divulgação das diversas modalidades de bolsas)	14	5,5
Posto Médico	13	5,1
Contratação docente	11	4,3
Maior agilidade no atendimento das reivindicações dos alunos	8	3,1
Proporcionar maior inserção do aluno em atividades práticas	8	3,1
Visitas de estágio em empresas	6	2,5
Melhoria do sistema <i>online</i> da UFGD	5	2
Promover expansão com qualidade	5	2
Oferecimento de mais eventos de qualidade para os alunos	5	2
Melhoria da <i>Internet</i>	4	1,6
Melhoria na relação professor/aluno/administração	4	1,6
Monitorias compatíveis com as grades curriculares dos cursos para atuação em projetos	3	1,2
Trabalhar a questão ambiental, sustentabilidade, limpeza no <i>campus</i>	3	1,2
Melhorar a divulgação de cursos de verão	2	0,7
Melhorar infraestrutura para pesquisas de campo (transporte)	2	0,7
Participação discente na avaliação dos cursos junto com os professores	1	0,3
Criar mais cursos para melhorar o desempenho do aluno	1	0,3
Contratação de técnicos	1	0,3
Melhorar a iluminação entre os prédios	1	0,3
Maior rigor na avaliação e acompanhamento de projetos e disciplinas	1	0,3
Maiores prazos para a implantação de projetos	1	0,3
Melhorar a acessibilidade aos cursos de língua estrangeira	1	0,3
Criação de setor de empréstimos de bicicletas e local com chuveiros para os alunos	1	0,3
Criação de um centro especializado para atendimento a alunos (saúde e bem-estar)	1	0,3
Incentivar o compromisso social da comunidade acadêmica	1	0,3
Total	257	100

Fonte: Questionário semiestruturado, sistematizado por ANDRADE, R. 2014.

Todas as respostas apresentadas na Tabela 20 têm a sua importância, mesmo aquelas com baixo índice de respondentes, o que demonstra a seriedade e o desejo dos alunos na construção de uma universidade justa e solidária. As características preponderantes das

respostas se referiam à infraestrutura, ao curso, à burocracia administrativa, à gestão de bolsas e às contratações.

No que se refere à infraestrutura, foi destacada a necessidade de melhoria dos espaços comuns — bibliotecas e laboratórios bem equipados e ampliação do restaurante universitário (RU) — que, diretamente, facilitam a permanência dos alunos no *campus*. Outro ponto levantado foi a criação de um posto de saúde, já que a comunidade universitária, especialmente, está afastada do centro da cidade. A Unidade II da UFGD, de fato, fica a 10,3 km (MAPA, 2015) do hospital universitário, e a maioria dos alunos depende de transporte urbano para se locomover naquela região. O problema do posto de saúde, no entanto, entrou em pauta devido à morte de um aluno idoso do curso de Ciências Sociais. Este evento provocou grande comoção interna, culminando numa reunião, no auditório da unidade I da UFGD, que envolveu profissionais da saúde, administração e comunidade universitária. Como resultado dessa rodada de debates, a Reitoria — em nota à comunidade universitária, em 20/08/2014 — decidiu implantar um posto de primeiros socorros no *campus*, inicialmente em espaço provisório a partir de dez dias daquela data (UFGD, 2014a).

Além deste tipo de resposta relacionada aos serviços de saúde, os respondentes fizeram menção, também, à melhora no transporte público até a Unidade II, que fica a aproximadamente 15 km do centro de Dourados. A universidade, de fato, não dispõe de programa específico para o serviço de transporte — como se pode depreender da Resolução 173/2011 —, mas, de acordo com dotação orçamentária, outros programas podem vir a ser criados e executados para melhorar os aspectos de permanência da comunidade universitária.

As respostas que se referem ao curso — além daquelas que tratam da infraestrutura, já mencionadas — dizem respeito, mais diretamente, à contratação docente, à agilidade da administração para atender aos alunos, à realização de eventos de qualidade, à promoção da expansão do ensino com qualidade e à intensificação do contato com empresas e comunidades para estágios e práticas profissionais de intervenção social e de mercado. Estes aspectos definem o perfil do aluno da UFGD que responde por demandas individuais e coletivas, em seu âmbito social e profissional, para o desenvolvimento sustentável.

Na Tabela 21, apresentaremos a avaliação Likert, referente à questão sete do questionário (apêndice 2). Em consonância com os dados do questionário até aqui analisados, as considerações sobre as políticas de assistência estudantil da UFGD foram positivas entre cotistas e não cotistas. A maioria (75%) dos cotistas negros e 41,6% dos pardos escolheram o grau de satisfação três, numa escala de muito desfavorável (0) a excelente (5), indo ao encontro da compreensão geral dos demais respondentes. Entretanto, entre os não cotistas, o

grau de satisfação foi elevado: 50% dos pretos optaram pelo grau quatro e 28,5% dos pardos optaram pelo grau cinco — neste último grupo, todavia, houve o mesmo percentual (28,5%) de optantes pelo grau dois.

Tabela 21 – Avaliação dos discentes quanto às políticas de assistência estudantil da UFGD

Raça, cor, etnia		Frequência de Atitude												Total	%
		,00		1,00		2,00		3,00		4,00		5,00			
		A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
Branco	Cotista	4	15,3	2	7,6	3	11,5	7	26,9	3	11,5	7	26,9	26	50,9
	Não cotista	3	12	2	8	4	16	4	16	4	16	8	32	25	49,1
	Total	7	13,7	4	7,8	7	13,7	11	21,5	7	13,7	15	29,4	51	100
Preto	Cotista	0	0	0	0	1	25	3	75	0	0	0	0	4	50
	Não cotista	0	0	0	0	1	25	0	0	2	50	1	25	4	50
	Total	0	0	0	0	2	25	3	37,5	2	25	1	12,5	8	100
Pardo	Cotista	1	2,7	1	2,7	10	27,7	15	41,6	3	8,3	6	16,6	36	72
	Não cotista	0	0	2	14,2	4	28,5	2	14,2	2	14,2	4	28,5	14	28
	Total	1	2	3	6	14	28	17	34	5	10	10	20	50	100
Total		8	7,3	7	6,4	23	21,1	31	28,4	14	12,8	26	23,8	109	100

Fonte: Questionário semiestruturado, sistematizado por ANDRADE, R. 2014.

O Gráfico 7 demonstra o grau de satisfação entre os cotistas negros e brancos. Nota-se que a curva azul da representação cotista negra se aproxima da curva normal¹⁰ (ou curva de sino), diferente do comportamento da representação cotista branca, em que há maior irregularidade, prevalecendo a opção pelos graus três e cinco. Deste modo, visualizamos a alteração de comportamento entre os dois grupos.

Este fato comprova que as necessidades, tanto materiais como simbólicas, não têm a mesma percepção, pois os brancos, mesmo na condição de cotistas, diferem dos negros em sua percepção, tendo em vista a longa história que descrevemos neste trabalho de alijamento social sofrido pelo negro.

¹⁰ De fato, os itens devem se distribuir sobre o contínuo numa distribuição que se assemelhe à da curva normal: maior parte dos itens de dificuldade mediana, diminuindo progressivamente, em direção às caudas (itens fáceis e itens difíceis em número menor) (PASQUALI, 1996, p. 135-136).

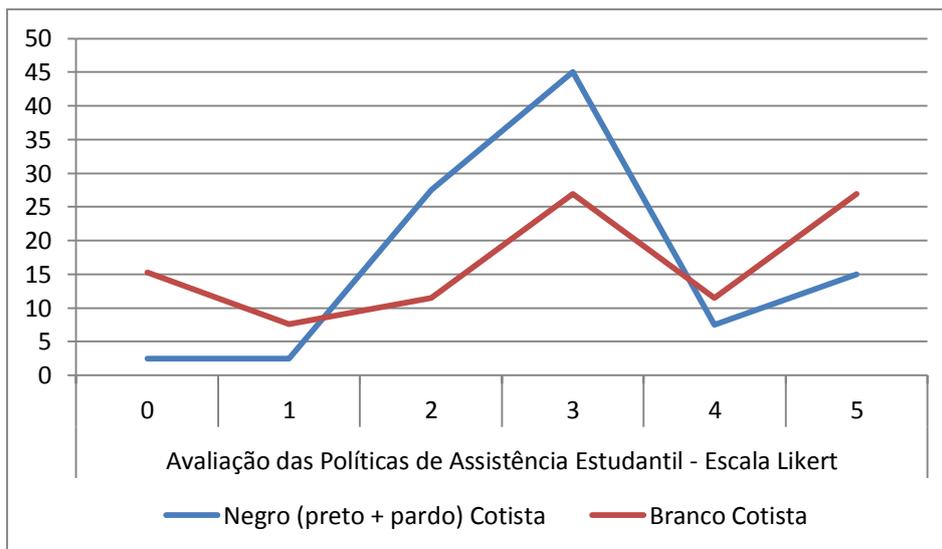


Gráfico 7. Avaliação de atitudes do Política de Assistência Estudantil – UFGD

Notamos no Gráfico 7 que a curva do comportamento do negro se aproxima da curva normal. Porém, não é uma curva normal na sua totalidade, pois sua calda direita avança, e não diminui, em relação ao eixo y, tornando-se uma curva irregular. Analisando os demais gráficos de satisfação, a avaliação em que o grau de satisfação dos discentes apresentou maior irregularidade foi a que dizia respeito ao transporte urbano que atende à universidade, ou seja, às políticas de assistência estudantil destinadas ao transporte.

A política de transporte público não é executada pela UFGD, mas pelo município de Dourados/MS, por meio de um contrato de concessão com uma empresa que oferece serviços de transporte público. O único estímulo que existe é o desconto de 50% proposto pela empresa para os estudantes universitários. Para tanto, é realizado um período de cadastramento em que o interessado apresenta, nos postos autorizados, a documentação necessária para pleitear o desconto.

De acordo com a Resolução 173/2011, não há, no rol dos programas de assistência, menção ou contribuição da UFGD para auxílio ao transporte do aluno. Entretanto, iniciativas poderão ser propostas, uma vez que essa mesma Resolução prevê a elaboração de outros programas para a melhoria da permanência da comunidade universitária, conforme podemos verificar no dispositivo abaixo:

Art. 4º . A UFGD buscará a consecução dos objetivos definidos no Art. 3º deste regulamento:

II – Estabelecendo e ampliando programas, projetos e ações referentes à: alimentação; moradia estudantil; transporte; saúde; cultura; esporte; lazer; e orientações social, psicológica, pedagógica e profissional, e outras eventuais. (UFGD, 2011).

Logo, a avaliação negativa dos respondentes se reflete no problema do acesso, já que a cidade dista aproximadamente 15 km do *campus* universitário. Trata-se, portanto, de um problema público de escassez e qualidade do transporte público, bastante sensível à comunidade universitária. No contexto desta discussão, vale também lembrar a ocupação, por estudantes da UFGD e de outras universidades, da Câmara Municipal de Dourados, em 04/07/2013, por mais de 41 dias, com o objetivo de reivindicar a redução da tarifa de ônibus (G1, 2013). À luz deste fato, compreende-se melhor a avaliação negativa das políticas de transporte, a que mais fugiu à curva de normalidade, como podemos verificar no Gráfico 8:

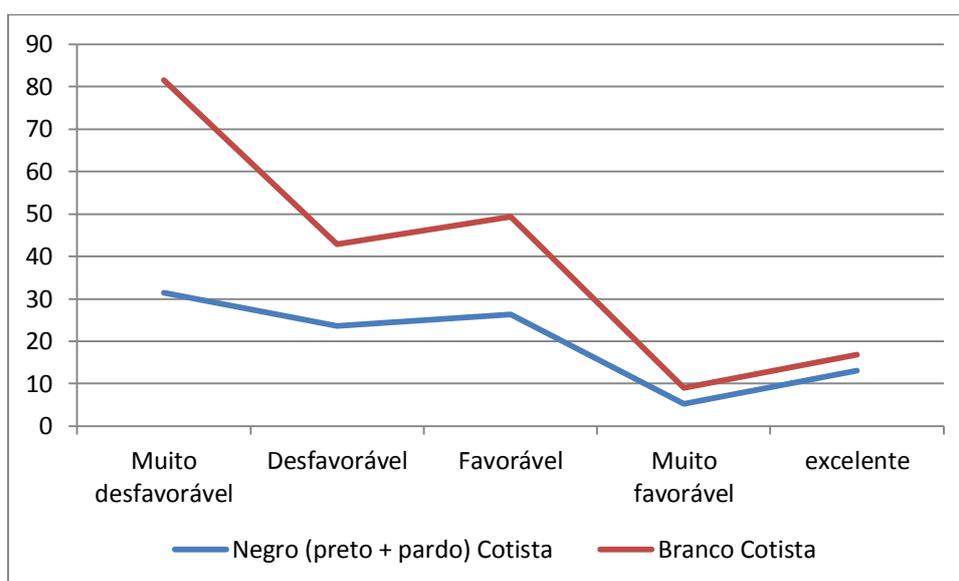


Gráfico 8 – Avaliação das políticas de assistência ao transporte

No entanto, para que as demandas sejam atendidas, além da necessidade de recursos e de propostas políticas em prol da inclusão dos ingressantes negros, o principal desafio do gestor e das lideranças estudantis — apontado inclusive no III Encontro de Assistência Estudantil, realizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em maio de 2014, em Ouro Preto, Minas Gerais — é a aproximação com os discentes ingressantes pelo sistema de cotas. Por conseguinte, tanto os gestores da universidade e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) local como as lideranças estudantis, a nosso ver, devem promover ações com embasamento “trans” e multidisciplinar, cujo objetivo seja o de mostrar aos cotistas as possibilidades e as alternativas para o enfrentamento das dificuldades encontradas dentro e fora do ambiente universitário.

Pesquisa publicada em 2011 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores e Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e pela Associação Nacional de Dirigentes de

Instituições do Ensino superior (ANDIFES) aponta que as bolsas de permanência e os programas de transporte beneficiam, respectivamente, 11% e 10% dos estudantes das universidades federais. Os estudantes oriundos das classes C, D e E correspondem, por outro lado, a 43,7% com prioridade de atendimento pelas políticas. No entanto, os relatórios do FONAPRACE e da ANDIFES, ambos de 2011, destacam que esse público ainda não é atendido adequadamente.

Ainda segundo o relatório da pesquisa efetuada pelo FONAPRACE (2011) e pela ANDIFES (2011), existe um elevado índice de trancamento de matrícula (12,4%) por motivo financeiro, nas classes C, D e E. Outro número indica que 43% dos alunos vivenciaram crises emocionais no último ano, ou seja, apresentaram dificuldades de adaptação ao meio universitário. Em consequência desta instabilidade emocional, o ingressante, segundo a pesquisa, apresenta quadros de falta de motivação para estudar ou dificuldades de concentração, além de baixo desempenho acadêmico, reprovações, trancamento de disciplinas e mudanças de curso. Por último, corre o risco de ser jubilado, situação que forçaria o trancamento do curso.

Outro dado da pesquisa nacional relatada pelo FONAPRACE e pela ANDIFES ressalta que 29% procuram apoio psicológico. Muitos dos estudantes (14%) fazem uso de álcool com frequência, 14% se declaram fumantes e 6% declararam que fazem uso de drogas ilícitas.

Logo, tanto no âmbito nacional como local, as políticas junto à comunidade universitária apontam para um melhor atendimento e uma melhor ampliação de serviços públicos que contemplem a saúde global do aluno — que, no caso do presente estudo, diz respeito ao negro cotista. Para tanto, o apoio institucional, visando ouvir as demandas dos acadêmicos, é essencial para o aperfeiçoamento de políticas públicas locais e para o reconhecimento das especificidades e dos conflitos existentes no ambiente acadêmico, tais como, práticas de racismo, homofobia, entre outros tipos de violência.

No caso da UFGD, em que há uma forte concentração de indígenas — notadamente na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) — e a presença crescente de negros cotistas nos demais cursos regulares, o principal desafio para a permanência material e simbólica desses sujeitos, como já foi dito, é a criação de meios de comunicação que possibilitem conhecer as especificidades culturais e os problemas locais da comunidade acadêmica. Deste modo, abrir a universidade, criar canais de comunicação e espaços inclusivos de engajamento social são projetos necessários, mas também possíveis, tendo sido já executados em outras instituições,

como, por exemplo, na Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade de Brasília (Unb).

Após a concretização desse espaço de escuta, outro passo importante é preparar a Instituição para a avaliação sistemática anual de processo das políticas implementadas, possibilitando, em longo prazo, a avaliação de resultados, uma vez que a Lei nº 12.711/2012 preconiza, em seu artigo 7º, que

O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior. (BRASIL, 2012b).

Por conseguinte, o fracasso de tais políticas de acesso e permanência pode colocar em causa todas as ações históricas de luta do movimento negro pela criação da lei de acesso ao ensino superior. Para que se busque o êxito de tais políticas, reiteramos a necessidade do acompanhamento e da avaliação de processo sistemático das políticas de acesso e permanência dos negros cotistas pelos gestores e pela comunidade universitária. Deste modo, poder-se-á assegurar os princípios norteadores e objetivos da Universidade Federal da Grande Dourados no que diz respeito às propostas do Programa Nacional de Assistência Estudantil, bem como da Resolução 173 de 24 de novembro de 2011, que, como já mencionado, aprova a política de assistência estudantil, visando à “inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem estar biopsicossocial”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apontou que a população negra alijada do processo de desenvolvimento, ou acomodadas e assimiladas no processo de integração nacional, elaboraram novos significados e formas de construção de relações raciais entre os sujeitos e entre os sujeitos e o Estado, conformando um novo aspecto à sociedade brasileira. Por conseguinte, notou-se que, tanto o mito da democracia racial quanto a visão teleológica de melhora das condições existenciais materiais do negro, em decorrência do desenvolvimento econômico, foram formas de controle para a manutenção da própria classe dominante.

Atualmente, a realidade da população negra e indígena é de contínua luta por direitos já escritos em códigos e mesmo na Constituição, porém não efetivados. Este incessante esforço pela conquista de direitos se faz necessário porque ainda vigora o preconceito racial, o qual, por muito tempo, foi encoberto pelo mito da democracia racial e por um antirracismo que, segundo Guimarães (2009), se constituiu em heterofobia ou no medo de tudo o que é diferente. Deste modo, o negro, quando busca a ascensão na sociedade, ainda é visto pelo branco como um subalterno que está “fora de seu lugar”. A Lei Federal nº 12.711/2012 e a Resolução UFGD nº 173/2011, neste sentido, ao tentarem incluir o negro no espaço universitário dominado pelo branco, abrem a possibilidade de se quebrar com esta constância hierárquica histórica.

Este espaço universitário, entretanto, precisa de transformações ou de novas bases para a sua construção, as quais possibilitem a formação humana e profissional de lideranças negras que não se tornem brancas e que se constituam tanto em atores sociais como em defensores da cidadania, contribuindo assim para a promoção da igualdade racial e da justiça social.

Deste modo, como espaço em disputa, a universidade continua a ser um ambiente de luta do movimento negro estudantil, das Organizações não Governamentais (ONGs) e da comunidade solidária, grupos que reivindicam das instituições de ensino superior a efetivação das políticas inclusivas. Hasenbalg (2006), em entrevista a Guimarães, apontou que

Além do fator geográfico e das práticas discriminatórias, uma cultura racista está permeada de estereótipos e representações negativas de grupos minoritários (negros, mestiços, nordestinos, bolivianos etc.). Esses estereótipos culturais tendem a se autoconfirmar e acabam limitando as aspirações e as motivações, neste caso, das pessoas não-brancas. Em *Discriminação...*, apontava que práticas discriminatórias e estereótipos se reforçam mutuamente e levam a que muitos negros e mestiços regulem suas aspirações de acordo com o que é culturalmente imposto como o “lugar apropriado” para os não-brancos. Caberia agregar que mudanças ideológicas

globais, a ampliação do debate público sobre a questão racial, a atuação de movimentos sociais e organismos de DDHH e a existência de convenções internacionais e legislação nacional contra o racismo levam a pensar que hoje os efeitos de bloqueio dessas representações sejam menores do que foram, digamos, no início ou em meados do século XX (HASENBALG, 2006, p. 261).

O autor supracitado destaca que a defesa dos direitos humanos do negro, reconhecidos pela comunidade internacional e pela legislação nacional, diminui a possibilidade de retrocesso no processo histórico de luta pelos direitos conquistados e a conquistar. Entretanto, como apontamos no presente trabalho, a “confluência perversa” (DANIGNO, 2002 *apud* JOHNSON, 2011, p. 190,) estará sempre à volta, reivindicando a destituição dos direitos adquiridos. Destarte, a luta do movimento negro não cessa enquanto o Estado, outros movimentos e grupos organizados por interesses próprios (*lobbies*) não se empenharem em executar as políticas públicas de ação afirmativa.

Quanto aos dados de acesso, destacamos a alta adesão de negros à possibilidade de ingresso por meio de cotas, assim como o crescente número de negros nos cursos regulares da UFGD. Entretanto, notamos a baixa representação de indígenas aprovados nos processos seletivos vestibulares de 2011 a 2013, com percentual de 0,83% em relação a uma população de 2,99% no estado de Mato Grosso do Sul. Outro ponto importante revelado pelos dados diz respeito à renda familiar, ficando demonstrado, mesmo dentro do grupo cotista, um baixo nível de renda entre os negros e indígenas. Assim, com o aumento desta população no espaço universitário devido à implementação de 50% de reserva de vagas, proposta pela Lei nº 12.711/2012, impõe-se aos gestores o desafio de garantir a esse público condições de permanência material e simbólica no curso, atendendo à Resolução UFGD 173/2011.

A análise dos dados que dizem respeito aos cursos mais procurados na UFGD, e tidos de “alto prestígio social”, como Direito e Medicina, continuam com baixo índice de permeabilidade entre o público negro e indígena. Todavia, os estudos apontaram que na FADIR, considerando dois dos cursos ali oferecidos (Direito e Relações Internacionais), ocorreu uma aproximação com os percentuais de outras faculdades quando são comparados os negros e os indígenas dentro do grupo cotista. Entretanto, pensar novas formas de acesso, complementares à Lei nº 12.711/2012, é mister para que se possa garantir a representação dos sujeitos nos cursos, conforme apontou o estudo do relatório de Análise do Sistema de Cotas para Negros (UnB, 2013).

A análise de dados da secretaria acadêmica da UFGD, de 2011 a 2013, demonstrou alto índice de evasão escolar por desistência. Do total de alunos regularmente matriculados no

período, temos os seguintes números: cotista branco, 26,5%; cotista pardo, 31,88%; cotista preto, 55%; cotista indígena, 38,8%. Por conseguinte, conhecer os motivos desta desistência possibilitaria ao gestor de políticas públicas elaborar ações de permanência que objetivassem a diminuição dos índices negativos desse quadro. Um ponto, aliás, por nós já tocado, quando analisamos a experiência da UnB e a respectiva aplicação do questionário para a verificação das desistências. Esta realidade aponta, pois, para a necessidade urgente de preparar a instituição para a sistematização da avaliação de processo, com o intuito de aperfeiçoar a implementação da política pública de ações afirmativas voltadas para o negro cotista, conforme preconizado pela Lei nº 12.711/2012 e a Resolução UFGD 173/2011.

Em relação à análise dos dados do questionário aplicado na reunião realizada com os participantes dos programas de assistência estudantil, a avaliação das expectativas em relação ao curso e às ações implementadas pela PROAE da UFGD foram consideradas positivas pelos respondentes negros. Há que se destacar a diferença entre a aproximação da curva de normalidade (negros cotistas) e o afastamento da curva de normalidade (brancos cotistas). Este dado aponta para necessidades específicas de políticas públicas para os dois grupos de cotistas.

Na análise das questões abertas foram pontuadas reivindicações referentes aos seguintes tópicos: a) o curso: melhorar a infraestrutura (espaços da biblioteca, laboratórios e equipamentos); b) contratação de docentes e de técnicos; c) possibilitar maior aproximação com empresas e instituições para estágios e práticas profissionais; d) realizações de eventos sobre temas importantes, com convidados reconhecidos na área de atuação profissional; e) necessidade de reestruturação curricular; f) agilidade na burocracia para atender às reivindicações estudantis. Quanto às ações de permanência, os respondentes apontaram: a) melhoria do restaurante universitário (RU); b) melhoria no transporte de alunos; c) melhoria na gestão de bolsas permanência, permitindo maior acúmulo de bolsas, aumento do valor e criação de outras bolsas, como, por exemplo, auxílio reprografia; d) melhorar a divulgação de outras modalidades de bolsas de ensino, pesquisa e extensão; e) criação de posto de saúde para atendimento da comunidade universitária.

À guisa de conclusão, sustentamos que, para a garantia de sua permanência simbólica e material, tal como descrevem Tenório e Reis (2008), a comunidade universitária negra deverá remodelar sua identidade coletiva e criar uma cultura própria dentro do espaço universitário, conforme se depreende do trecho a seguir:

O não reconhecimento consiste na depreciação de tal identidade pela cultura dominante e o conseqüente dano à subjetividade dos membros do grupo. Reparar esse dano significa reivindicar “reconhecimento”. Isso, por sua vez, requer que os membros do grupo se unam a fim de remodelar sua identidade coletiva, por meio da criação de uma cultura própria auto-afirmativa (FRASER, 2007, p.106).

Para tanto, as políticas públicas de ação afirmativa deverão ser executadas tendo como norte o imperativo intercultural:

[...] uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SOUSA-SANTOS, 1997, p. 30).

Segundo Sousa-Santos (1997) esse imperativo é impossível de se atingir ou de se manter. A nosso ver, no entanto, esta é uma meta fundamental para a autoafirmação do negro e a sua conseqüente inclusão no ensino superior.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula; FAISTING, André Luiz. Direitos humanos e inclusão social: uma análise preliminar da política de ações afirmativas na UFGD. In: FAISTING, André Luiz; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de (Orgs.). **Direitos humanos, diversidade e movimentos Sociais: um diálogo necessário**. Dourados: Ed. UFGD, 2011. p. 243-266.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades**. Jul. 2011. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

ANDRADE, Rogério ; BECKER, Simone . E a chaminé? Relatos etnográficos sobre políticas públicas e a terra indígena (TI) de Panambizinho. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 172-204, jul./dez. 2013.

BAQUERO, Marcelo. Obstáculos formais a democracia social. Poliarquia, cultura política e capital social no Brasil. In: GONZALES, Rodrigo Stumpf (Org.). **Perspectivas sobre participação e democracia no Brasil**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007. p. 55-80.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 5. ed. Florianópolis: UFSC, 2002. p. 13-40.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARRETO, Lima. **Recordações do escrivão Isaías Caminha**. São Paulo: Ática, 1995. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000157.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulista**. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.

BAYMA, Fátima. Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em universidades públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325-346, abr./jun. 2012.

BANDEIRA, Luíza. Xingado de escravo, cubano do Mais Médicos hoje reclama de falta de especialistas. **BBC**, Londres, 2014. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/09/140926_medico_cubano_salasocial_eleicoes2014_lab>. Acesso em: 27 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Ensino superior: entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em 03 set. 2013.

_____. _____. O que é o REUNI. **Portal Reuni**, 25 mar. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni> Acessado em: 28 fev. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 out. 2012. Seção 1, p. 6-7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 maio 1996. Seção 1, p. 1-10. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm>. Acesso em: 18 abr. 2014.

_____. Ministério da Saúde. **Programa de Saúde Mais Médicos**. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/acoes-e-programas/mais-medicos/mais-sobre-mais-medicos/5953-como-funciona-o-programa>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

CARVALHO, José Jorge. Primeira Parte. In. CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura (Orgs.) **Uma proposta de cotas para estudantes negros na universidade de Brasília**. Versão revisada e ampliada do texto preparado para a sessão do CEPE de 8 de março de 2002. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília. p.3-53. Disponível em: http://afrolatinos.palmares.gov.br/_temp/sites/000/6/download/biblioteca/arquivos/PROJETO_DE_COTAS_Proposta%20de%20JJCavalcho.pdf. Acesso em: 10 ago. 2014.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação e Sociedade**. Revista *online*. Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733020090003000003&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 jul. 2014.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Um balanço das cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: da criação das leis aos dias atuais. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013, p. 15-36.

_____. Cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: processo histórico e político. In: SANTOS, Jocélio Teles (Org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012. p. 17-40.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José César. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 37, n.5, p. 969-992, set./out. 2003. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6509>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

DAFLON, Veronica Toste; FERES JÚNIOR, João Feres; CAMPOS, Luis Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa** v. 43 n.148 p. 302-327, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100015&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 ago. 2014.

DICIONÁRIO Português. Disponível em: <<http://dicionarioportugues.org/legal-advice>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

DOUXAMI, Christiane. Teatro Negro: a realidade de um sonho sem sono. **Afro-Ásia**, Centro de estudos afro-orientais – UFBA, n. 25-26, p. 313-363, 2001. Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n25_26_p313.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2014.

FERES JUNIOR, João; DAFLON, Verônica; BARBARELA, Eduardo; RAMOS, Pedro. **Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais**. GEMAA: IESP: UERJ, 2013. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_3%281%29.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: FERES-JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 9-34.

FIGUEIREDO Filho, Dalson; NUNES, Felipe; ROCHA, Enivaldo Carvalho da; SANTOS, Manoel Leornado; SILVA Júnior, José Alexandre. O que fazer e o que não fazer com a regressão: pressupostos e aplicação do modelo linear de mínimos quadrados ordinários (MQO). **Revista Política Hoje**, Recife, v. 20, n. 1, p. 44-99, 2011. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/politica hoje/index.php/politica/article/download/117/88>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Universidades Federais Brasileiras**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/publicacoes/Relatorio%20Nacional.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2014.

FRASER, Nancy. Reconhecimento Sem Ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a06n70.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família Brasileira sobre o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

FRY, Peter. O que a Cinderela Negra tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil, **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 122-135, dez./fev.1995/1996.

G1. Ocupação na Câmara de Vereadores de Dourados, MS, completa 41 dias. **Portal G1 – Mato Grosso do Sul**, 13 ago. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2013/08/ocupacao-na-camara-de-veredores-de-dourados-ms-completa-41-dias.html>> Acesso em: 30 fev. 2015.

GODINHO, Rodrigo de Oliveira. Normas e redistribuição: um estudo sobre condicionantes internacionais das políticas de combate ao racismo no Brasil. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 52, n. 1, p. 71-88, jan./jun. 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. 444p.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias, **Psicologia e Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 486-498, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a09>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Preconceitos, v. 6).

_____. O acesso de negros às universidades públicas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 193-216.

_____. **Democracia Racial**. ASAG: USP, 2002. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Vol. 1. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. Vol. 2. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

HASENBALG, Carlos Alfredo. Entrevista com Carlos Hasenbalg. Entrevistador Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 259-268, 2006.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

JOHNSON, Alfredo Guillermo. Os alicerces das políticas públicas: adversidades da universalização. In: FAISTING, André Luiz; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de (Orgs.). **Direitos humanos, diversidade e movimentos sociais: um diálogo necessário**. Dourados: Ed. UFGD, 2011. p. 179-204.

LAISNER, Regina Cláudia; DE MARIO, Camila Gonçalves. Os desafios de avaliação das políticas públicas como instrumento estratégico de gestão e controle social. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v. 18, n. 2, 2014. p. 619-630. Disponível em: <http://www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=77>. Acesso em: 21 jan. 2015.

MADRUGA, Sidney. **Discriminação positiva**: ações afirmativas na realidade brasileira. Brasília: Brasília Jurídica, 2005.

MAGGIE, Yvonne. Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 (Especial), p. 739-751, out. 2006.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Enfoques** (revista eletrônica), Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-117, 2002.

MAPA. Distância entre a Unidade II da UFGD e o Hospital Universitário de Dourados. **Google Maps**. Disponível em: < <https://www.google.pt/maps/dir/UFGD++Unidade+II++MS-162,+Dourados++Mato+Grosso+do+Sul,+Brasil/Hospital+Universit%C3%A1rio+da+Grande+Dourados>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior**: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul – 2005-2008. 2010. 249f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

MATTOS, Wilson Roberto. Cotas para afrodescendentes na Universidade do Estado da Bahia: uma breve exposição comentada. In: FERES, J. Jr.; ZONINSEN, J. (Eds.). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: Ed. UNEB, 2006. p. 167-182. Disponível em: <biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/iss/matto.doc>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MATTOS, Roberto de; MACEDO, Kize Aparecida Silva de; MATTOS, Ivanilde Guedes de. 10 anos de ações afirmativas na UNEB: desempenho comparativo entre cotistas e não cotistas de 2003 a 2009. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 83-99, jul./out. 2013. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/400>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MEYER, Luiza Gabriela Oliveira; BECKER, Simone. Evolucionismo social, raça e cultura(s): pontuações para pensarmos em direitos indígenas. In: **Anais do VIII ENCONTRO DA ANDHEP – Políticas Públicas para Segurança Pública e Direitos Humanos**. 28 a 30 de abril de 2014, São Paulo: Faculdade de Direito da USP. p. 1531-1544. Disponível em: <<http://andhep.org.br/anais/arquivos/VIIIencontro/GT06.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL (ONUBR). Frente Negra Brasileira comemora 80 anos. **Portal ONUBR**, 17 set. 2011. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/frente-negra-brasileira-comemora-80-anos/>>. Acesso em: 02 set. 2013.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

NETQUEST. **Calculadora de amostragem**. Disponível em: <<http://www.netquest.com/br/painel/qualidade-calculadora-amostras.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

Organização Internacional do Trabalho (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Vol. 1. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3764>>. Acesso em: 8 ago. 2014.

PASQUALI, Luiz (Org.). **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília: INEP, 1996.

PENHA-LOPES, Vania. Universitários cotistas: de alunos a bacharéis. In: FERES-JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008. p. 105-134.

PEREIRA, Alexandre; PATRÍCIO, Teresa. **SPSS guia prático de utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia**. 8. ed. Lisboa: Editora Sílabo, 2013.

PINTO, Carla Cristina Graça. **Representações e práticas do Empowerment nos trabalhadores sociais**. 2011. 522f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – Política Social) – Instituto de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2011.

PINTO, Céli Regina Jardim. A polêmica sobre as cotas raciais nas universidades públicas brasileiras: a audiência pública do STF/2010. In: SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF**. São Carlos: Edufscar, 2012. p. 127-150.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. p. 717-737.

RANGEL, Marta. Educación universitaria en Brasil. Desigualdades raciales y políticas de acción afirmativa para su combate. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano 1, v.1, maio, 2008. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Educacion_Universitaria_en_Brasil.pdf>.

SACRAMENTO, Marcos. “Detestaria ser atendido por um médico negro”: o racismo de um professor e as cotas. **Portal DCM**, 6 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.diariodocentrodomundo.com.br/detestaria-ser-atendido-por-um-medico-negro-o-racismo-de-um-professor-federal-e-as-cotas/>> Acesso em: 10 nov. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-32, 1997. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso em: 28 fev. 2015.

SANTOS, Marcos. Evasão indígena nos cursos da UFGD. **Portal O Progresso**, Dourados, 21 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.progresso.com.br/dia-a-dia/indigenas-culpam-ufgd-por-evasao-na-faculdade-intercultural>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

SANTOS, Renato Emerson dos. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da UERJ. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Tempos de lutas**: as ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 21-46.

_____. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da UERJ. In: FERES-JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação afirmativa e Universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: Ed. UnB, 2006. p. 110-135.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas públicas – Coletânea**. Brasília: ENAP, 2006. 2 v.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. **O espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SEGATO, Rita Laura. Segunda parte. In: (Orgs.) CARVALHO, José Jorge; SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na universidade de Brasília**. Versão revisada e ampliada do texto preparado para a sessão do CEPE de 8 de março de 2002. Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília. p. 54 - 74 Disponível em: http://afrolatinos.palmares.gov.br/_temp/sites/000/6/download/biblioteca/arquivos/PROJETO_DE_COTAS_Proposta%20de%20JJCavalcho.pdf. Acesso em: 10 ago. 2014.

SILVA, Antonio Ozai da. A representação do negro na política brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 4, n. 40, set. 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/040/40pol.htm#_ftnref26>. Acesso em: 30 out. 2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto. As cotas para negros no tribunal. In: SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **As cotas para negros no tribunal**: a audiência pública do STF. São Carlos: Edufscar, 2012, p. 7-31.

SITO, Luanda. Disputas e diálogos em torno do conceito de “ações afirmativas” para o ensino superior no Brasil. **Universitas humanística**, Bogotá, n. 77, p. 251-273, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48072014000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003. 347 p.

TENÓRIO, Robinson Moreira; REIS, Dyane Brito. Ações Afirmativas e estratégias de permanência no ensino superior. **Anais da 26ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA**, 2008, Bahia: Porto Seguro. p. 1-19. Disponível em: <<http://www.abant.org.br/news/show/id/12>> Acesso em: 20 fev. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Anuário Estatístico**: base de dados 2013. Disponível em: <<http://www.uerj.br/arq/datauerj2014/>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). Histórico e Estatuto da UFGD. **Portal da UFGD**, Dourados. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/porta/ufgd/arquivos/aufgd/estatuto.pdf>> e <<http://portal.ufgd.edu.br/aufgd/historico>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. Nota sobre a implantação do Posto de Primeiros Socorros no campus. **Portal da UFGD**, Dourados, 20 ago. 2014a. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/noticias/nota-sobre-a-implantacao-do-posto-de-primeiros-socorros-no-campus>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

_____. Centro de Seleção (CS). Concorrência Processo Seletivo PSV-2014/UFGD. **Portal da UFGD**, Dourados, 2014b. Disponível em: <<http://cs.ufgd.edu.br/vestibular/2014/concorrenca>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. Faculdade Intercultural Indígena (FAIND). Curso de Licenciatura Intercultural Indígena: objetivos. **Portal da UFGD**, Dourados. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faind/licenciatura-indigena/objetivos>>. Acesso em: 14 abr. 2014a.

_____. _____. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena: perfil. **Portal da UFGD**, Dourados. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faind/licenciatura-indigena/perfil>>. Acesso em: 14 abr. 2014b.

_____. Edital de Abertura PROGRAD nº 16. Processo seletivo para o curso de graduação em licenciatura intercultural indígena – *Teko Arandu*. **Portal da UFGD**, Dourados, 15 abr. 2013. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/vestibular/pslin2013/editais/Edital_de_Abertura_PSLIN_2013.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. Ministro da Educação anuncia bolsa permanência de R\$900,00 para indígenas e quilombolas. **Portal da UFGD**, Dourados, 13 maio 2013. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/noticias/ministro-da-educacao-anuncia-bolsa-permanencia-de-r-900-00-para-indigenas-e-quilombolas>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. Resolução 173 de 24 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal da Grande Dourados. **Portal da UFGD**, Dourados. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/soc/couni/normas-e-regulamentos/politica-de-assistencia-estudantil-da-ufgd>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

Universidade de Brasília (UnB). **Análise do Sistema de Cotas Para Negros da Universidade de Brasília**. Período: 2º semestre de 2004 ao 1º semestre de 2013. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/index/reatorio_sistema_cotas.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.

_____. **Vestibular indígena**. Disponível em: <http://www.unb.br/estude_na_unb/formas_de_admissao/vestibular_indigena>. Acesso em: 15 ago. 2014.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Educação, democracia e movimentos sociais contemporâneos: problematizando algumas desigualdades, reafirmando diferenças. In: FAISTING, André Luiz; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de (Orgs.). **Direitos humanos**,

diversidade e movimentos sociais: um diálogo necessário. Dourados: Ed. UFGD, 2011. p. 225-242.

WEBER, Max. A “**objetividade**” do conhecimento nas ciências sociais. Trad. Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2006. (Ensaio comentado).

_____. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. BARBOSA, Regis; BARBOSA, Karen Elsbete. Rev. COHN, Gabriel. Brasília: UnB, 1999.

ZONINSEIN, Jonas. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para as universidades públicas como gerenciadoras da ação afirmativa no Brasil? In: FERES-JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade:** experiências nacionais comparadas. Brasília: Ed. UnB, 2006. p. 63-7

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. **Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.**

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. **Em caso de recusa você NÃO será penalizado(a) de forma alguma.**

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Avaliação do Sistema de Cotas na UFGD: Ações Afirmativas de ingresso e permanência

Pesquisador Responsável: Rogério de Andrade

Telefone para contato: (67) 9631-7778

O objetivo da pesquisa é avaliar o sistema de cotas na UFGD sob os seguintes aspectos:

- Verificar se as políticas de permanência da PROAE/UFGD são eficazes para manter os cotistas ao longo do Curso, do ingresso à conclusão.
- Caracterizar o perfil de alunos ingressantes dos cursos de graduação da UFGD que se beneficiaram/beneficiam de políticas de cotas no período de 2013 e 2014.
- Investigar práticas que favoreçam a permanência de cotistas na universidade ou que determinam a evasão e fracasso escolar.

Será respeitada a liberdade do sujeito em recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;

Será garantido o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Rogério de Andrade

Bolsista Mestrado FUNDECT/CAPES

Mestrado em Sociologia – PPGS/UFGD

TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo Avaliação do Sistema de Cotas na UFGD: Ações Afirmativas de ingresso e permanência, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Rogério de Andrade sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção dos benefícios oferecidos pela instituição.

Local e data _____/_____/_____/_____/_____

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

APÊNDICE 2

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Programa de Pós-Graduação em Sociologia - PPGS

Núcleo de Estudos Afro-brasileiro – NEAB

FUNDECT/CAPES n° 010/2013 – Mestrado em MS

Projeto de Pesquisa: Avaliação do Sistema de Cotas na UFGD:

Ações Afirmativas de ingresso e permanência

QUESTIONÁRIO

(o nome do pesquisado será mantido em sigilo)

O objetivo deste questionário é avaliar as políticas de auxílio permanência propostas pela UFGD, assim como levantar propostas dos alunos beneficiados para a melhora da política implantada. Os seus dados serão mantidos em sigilo, conforme determina o Conselho de Ética na Pesquisa – CEP/MEC.

VOCÊ É COTISTA: SIM () NÃO ()

SE SIM QUAL MODALIDADE: () ESCOLA PÚBLICA () NEGRO () ÍNDIO ()

RENDA FAMILIAR: ATÉ 1 salário mínimo e meio ()

ACIMA de 1 salário mínimo e meio ()

1. Nome: _____

2. Naturalidade (cidade): _____ Estado: _____

3. Sexo: () feminino () masculino

4. Idade: _____

5. Em relação a sua raça/cor/etnia você se identifica como:

() branco () preto () pardo () outro. Qual? _____

() nenhum

6. Você é aluno(a) de qual Curso? Qual ano de ingresso? O curso corresponde ao que você esperava? Por quê?

Curso _____

Ano _____

O curso corresponde ao que você esperava?

Sim

Não

Por quê?

7. Como você avalia o programa de assistência estudantil? Dê nota de zero a cinco (considerando zero=muito fraco; e 5=excelente)

Auxílio moradia zero () um () dois () três () quatro () cinco ()

Auxílio alimentação zero () um () dois () três () quatro () cinco ()

Auxílio transporte zero () um () dois () três () quatro () cinco ()

Moradia estudantil zero () um () dois () três () quatro () cinco ()

Bolsa permanência zero () um () dois () três () quatro () cinco ()

Bolsas relacionadas a:

Projetos de pesquisa zero () um () dois () três () quatro () cinco ()

Ensino e/ou extensão zero () um () dois () três () quatro () cinco ()

Monitorias zero () um () dois () três () quatro () cinco ()

Curso de Língua estrangeira

zero () um () dois () três () quatro () cinco ()

Cursos para melhora no desempenho acadêmico (Exemplo: matemática, português e outros oferecidos pela UFGD que você conheça).

zero () um () dois () três () quatro () cinco

